Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES
LIBRO COMPLETO

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad Nacional de Mar del Plata
Congreso Latinoamericano : prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior / compilado por Jonathan Aguirre ; Laura Proasi ; Claudia De Laurentis. - 1a ed . - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-908-4

1. Investigación. 2. Pedagogía. 3. Educación. I. Aguirre, Jonathan, comp. II. Proasi, Laura, comp. III. De Laurentis, Claudia, comp. IV. Título.
CDD 378.007

ISBN: 978-987-544-908-4

Instituciones organizadoras

Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina)

Presidente

José Goity - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Comité organizador

Coordinador

Alejandro Vila – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Integrantes

-Alicia Villagra - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
-Luis Porta - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, Argentina
-Liliana Sanjurjo - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Alicia Caporossi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-María Fernanda Foresi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Norma Placci - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-María Soledad López - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Marta Massa - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Liliana Pérez - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Sonia Bazán- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Mariano Balla - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Ana España - Universidad Nacional de Rosario, Argentina - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-José Tranier - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Claudia, Pierucci - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Rosalía Mori - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Fernanda Surraco - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Diana Urcola - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Pablo Silvestri - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Magalí Gómez Castillo - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

-Jonathan Aguirre - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Francisco Ramallo - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Braian Marchetti - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-María Carolina Rojas - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Laura Proasi – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Comité de Honor

Susana Barco - Universidad Nacional del Comahue - Argentina
Alicia Camilloni - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Susana Celman - Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
Lidia Fernández - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina
Vilma Pruzzo - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina
Marta Souto - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Clotilde Yapur - Universidad Nacional de Tucumán – Argentina

Comité Científico

Abdala, Carolina – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Aguilera, Edmundo Oscar- Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe
Alcalá, María Teresa – Universidad Nacional del Nordeste -Argentina
Arnoux, Elvira – Universidad de Buenos Aires - Argentina
Ascolani, Adrián – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Astudillo, Mónica – Universidad Nacional de Río Cuarto – Argentina
Avendaño, Fernando – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Barroso, Elena – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina
Bartolacci, Franco – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Bazán, Sonia – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Biolatto, Renato – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Birgín, Alejandra – Universidad de Buenos Aires, Universidad Pedagógica Nacional.
Blanco, Marcela – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Bongiovani, Paola – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Caporossi, Alicia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Caram, Gladys – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Checa, Luisa – Universidad Nacional de Jujuy - Argentina
Collazo, Mercedes – Universidad de la República – Uruguay
Coria, Marcela – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Costa, Analía – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Cutrera, Guillermo – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
D'Andrea, Omar Ulises – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
Da Cunha, María Isabel - Universidade do Vale do Río do Sinos - Brasil
Dabín, Pedro – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
Dearma, Santiago – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Demuth, Patricia – Universidad Nacional del Noroeste – Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

Desinano, Norma - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Di Franco, Graciela – Universidad Nacional de La Pampa – Argentina
Diviani, Ricardo – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Duhalde, Miguel – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – Argentina
España, Ana – Universidad Nacional de Rosario, Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Fernández Oliva, Marianela - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Filkenstein, Claudia – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Foresi, María Fernanda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Foutel, Mariana – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
Gaete, Marcela Blanca – Universidad Nacional de Chile – Chile
Galán Peñalva, Fabián Guillermo – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
Gasparri, Javier – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Gil, María del Carmen – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
González, Alejandro – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Goity, José – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Gotta, Claudia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Grinberg, Silvia – Universidad Nacional de San Martín – Argentina
Guerci de Siufi, Beatriz – Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
Guillén, José – Universidad Nacional de Formosa – Argentina
Hernández, Anabel – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Igarza, Roberto - Universidad Nacional de Rosario, Academia Nacional de Educación, CONEAU - Argentina
Insaurralde, Mónica – Universidad Nacional de Luján – Argentina
Iriarte, Laura – Universidad Nacional del Sur – Argentina
Jimenez, Susana – Universidad Nacional de Costa Rica – Costa Rica
Kaplan, Carina – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Leal, Mercedes Del Valle – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Lineras, Aldo Fabián – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
Lipsman, Marilina – Universidad de Buenos Aires – Argentina
López, María Soledad – Universidad Nacional de Rosario, Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Maggio, Mariana – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Maiorana, Darío – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Malet, Ana María – Universidad Nacional del Sur - Argentina
Mancovsky, Viviana – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Marchisio, Susana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Marquina, Mónica – Ministerio Nacional de Educación - Argentina
Martínez, María Cristina - Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Massa, Marta – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Massara, Liliana – Universidad Nacional de Tucumán - Argentina
Medina, Juan Manuel – Universidad Nacional de Rosario – Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

Meinardi, Elsa – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Menghini, Raúl Armando – Universidad Nacional del Sur - Argentina
Meroi, Andrea – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Miranda, Florencia - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Molinas, Isabel – Universidad Nacional del Litoral – Argentina
Moncalvillo, Susana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Monetti, Elda – Universidad Nacional del Sur – Argentina
Montero, Fabio – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Morandi, Glenda - Universidad Nacional de La Plata - Argentina
Moreyra, Elida – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Mori, Rosalía – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
Motta de Souza, Dinorah – Universidad de la República – Uruguay
Placci, Norma – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pardal, María Alejandra – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pérez, Liliana – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Pochulu, Marcel David – Universidad Nacional de Villa María – Argentina
Porta, Luis – Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET – Argentina
Quercia, María del Carmen – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Ríos Osorio, Elkin Alonso - Asociación Colombiana de Facultades de Educación Colombia Roggieri, Patricia – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Rojas, Norma – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Romero, José Anibal – Universidad Nacional de Rosario, FUNPEI – Argentina
Ruiz Huidobro, Susana – Universidad Nacional de Tucumán – Argentina
Sanjurjo, Liliana – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Sarasa, María Cristina – Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Sassola, Griselda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Scotti, Magdalena - Maestría Didáctica de la Historia CLAEH Montevideo – Uruguay
Siderac, Silvia – Universidad Nacional de La Pampa – Argentina
Siede, Isabelino – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Sgreccia, Natalia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Sleimen, Silvia - Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
Steiman, Jorge - Universidad Nacional de San Martín - Argentina
Stipcich, Silvia - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina
Stringhini, María Eugenia – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe - Argentina
Suárez, Daniel Hugo – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Suasnábar, Claudio – Universidad Nacional de La Plata – Argentina
Surraco, Fernanda – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe -Argentina
Tarabella, Laura – Universidad Nacional del Litoral – Argentina
Temporetti, Felix – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Toni, Daniela – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe, Universidad Nacional d Rosario – Argentina
Torres, Edison – Consejo de Formación en Educación- República Oriental del Uruguay

ISBN: 978-987-544-908-4

Tranier, José – Universidad Nacional de Rosario – Argentina Trillo, Felipe – Universidad de Santiago de Compostela – España
Urbano, Claudio – Universidad Nacional de Santiago del Estero – Argentina
Urcola, Diana – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Varela, Marta – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Vain, Pablo Daniel - Universidad Nacional de Misiones – Argentina
Valenti, Gina – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Veiravé, Delfina – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina
Velez, Gisela – Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
Viano, María Cristina - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Vila, Alejandro - Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Villagra, Alicia – Universidad Nacional de Tucumán - Argentina
Vogliotti, Ana – Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina
Voras, Claudia – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Yedaide, María Marta – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina
Yuni, José – Universidad Nacional de Catamarca - Argentina
Zabalza, Miguel Ángel – Universidad de Santiago de Compostela - Argentina
Zamudio, Verónica – Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Zanarini, Diego – Nivel Superior de la Provincia de Santa Fe – Argentina
Zanin, Marcela – Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Zuppa, Silvia – Universidad Nacional de Mar del Plata - Argentina

Fundamentos

Dado el escenario problemático por el que hoy está atravesando la mayoría de los países latinoamericanos, el Congreso intenta constituirse en un espacio en el que se compartan prácticas y problemáticas no sólo relacionadas con la enseñanza, sino que abarquen también la gestión y las otras funciones de la Educación Superior. Se parte del convencimiento que la socialización de experiencias y el análisis de problemáticas contemporáneas posibilitarán identificar desafíos y construir futuros esperanzadores para la educación de la región y para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Desde el año 1999 la AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, constituida en la Universidad de Santiago de Compostela- España) viene desarrollando congresos bienales sobre problemáticas relacionadas con la docencia universitaria que se llevan a cabo alternativamente en la península ibérica o en algún país de Latinoamérica.

El VIII Congreso, organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, se celebró en la ciudad de Rosario los días 21, 22 y 23 de abril de 2014 abordando la problemática: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y del nivel superior. El Congreso se propuso visibilizar, por un lado, que la tarea de hacer docencia, de enseñar, es una responsabilidad y una inquietud que implica a docentes de todas las áreas y especialidades y, por otro, que tanto la Universidad como el Nivel Superior –de amplia trayectoria en nuestro país- comparten problemáticas comunes y pueden enriquecerse mutuamente. La respuesta a esa convocatoria -1200 asistentes y 900 ponencias- da cuenta del interés que la temática despertó.

ISBN: 978-987-544-908-4

Durante el desarrollo de dicho Congreso se fundó la AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria-Argentina, https://web.facebook.com/AIDU-Argentina-108210836200213/). Esta Asociación viene desarrollando desde entonces diversas actividades académicas tales como encuentros, conferencias, registros de líneas de investigación. Este Congreso se propone dar continuidad y profundizar esas actividades.
El Congreso pretende, además, constituirse en un nexo con el XI Congreso Iberoamericano de la AIDU Internacional, el que se llevará a cabo en la Universidad de La Laguna, Tenerife, España en el año 2020.

Objetivos

-Promover el intercambio de experiencias e investigaciones acerca de las prácticas y problemáticas que atraviesan las diversas especialidades y funciones que se desarrollan en la Universidad y en el Nivel Superior.

-Propiciar la discusión sobre las problemáticas actuales en el campo de la gestión, la enseñanza, la extensión y la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

-Posibilitar contextos que favorezcan la construcción de redes académicas que profundicen los debates acerca de las problemáticas contemporáneas y los desafíos inherentes a la Universidad y el Nivel Superior.

Destinatarios

Docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas y a quienes se desempeñen en el ámbito de la gestión, tanto de universidades como de instituciones de nivel superior.

Ejes de trabajo

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.
4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.
7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Educación a Distancia en la Universidad y en el Nivel Superior.
8. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.
12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Programa General

2 DE SEPTIEMBRE DE 2019
Espacio Cultural Universitario
San Martín 750, Rosario, Argentina

8:30 – Acreditación

9:00 a 10:00 - Acto apertura. Palabras de bienvenida de Franco Bartolacci, Rector de la Universidad Nacional de Rosario; Alejandro Vila, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes; José Goity, Presidente del Congreso AIDU-A 2019; Alicia Villagra, Presidenta AIDU-A, Representante del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe.

10:00 a 12:30- Homenaje a pedagogas y didactas memorables que conforman el Comité de Honor: Susana Barco, UNComa; Alicia Camilloni, UBA; Susana Celman, UNER; Lidia Fernández; UBA; Elisa Lucarelli, UBA, UNTREF; Vilma Pruzzo, UNLPam; Marta Souto, UBA; Clotilde Yapur, UNT
Coordina: Alicia Villagra, UNT, Presidenta de AIDU-A

13.00 a 14.00 -Receso

Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14.00 a 16.00- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS
1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Alejandro Vila – UNR
Invitados: Dario Maiorana – UNR - Argentina, María Delfina Veiravé - UNNE-Argentina, Beatriz Guerci de Siufi – UNJuy – Argentina, María Esther Cruz – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe.

2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: María Marta Yedaide – UNMDP –Argentina
Invitados: José Yuni – UNCA - Argentina, Silvia Grinberg – UNSM – Argentina, Claudio Suasnabar – UNLP - Argentina

3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Coordinador: Fabio Montero - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe
Invitados: Isabel Molinas – UNL – Argentina, Santiago Dearma – UNR – Argentina, Juan Manuel Medinas – UNR – ULEU – Argentina

4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Analía Costa – UNR –Argentina
Invitados: Marilina Lipsman – UBA - Argentina, Fernando Avendaño – UNR - Argentina, Viviana Mancovsky – UNSAM – Argentina, Norma Desinano – UNR – Argentina.

5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Diana Urcola- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe
Invitados: Miguel Ángel Zabalza- Universidad de Santiago de Compostela - España, Alejandra Birgín – UBA - UNIPE - Argentina, Miguel Duhalde – UADER, UMT, CTERA – Argentina, Daniel Suárez – UBA – Argentina.

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Norma Placci – UNR – Argentina
Invitados: Alicia Villagra – UNT - Argentina, Luisa Checca – UNJuy - Argentina, Jorge Steiman – UNSAM – Argentina, Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela - España

7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Laura Iriarte – UNSur – Argentina
Invitados: Mariana Maggio – UBA – Argentina, Paola Bongiovani – UNR – Argentina, Griselda Sassola Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

8. Prácticas, problemáticas y desafíos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Susana Moncalvillo – UNR – Argentina
Invitados: Rosario Badano - UADER- Argentina, Silvia Siderac – UNLPam - Argentina, Carina Kaplan – UBA –Argentina, Fabián Guilllermo Galán Peñalva – UNJuy - Argentina

16.00 a 16:30- Receso

16:30 a 18:30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 1 a 8

ISBN: 978-987-544-908-4

16:30 a 18:30 - Foro de estudiantes: Visualización de las problemáticas en las voces de los estudiantes.
Coordinadores: José Tranier – UNR – Argentina, Magalí Gómez Castillo – UNR – Argentina

20:30- Cena invitados en la Facultad

3 DE SEPTIEMBRE DE 2019
Espacio Cultural Universitario
San Martín 750, Rosario, Argentina

9:00 a 11:00 - Conversatorio "Enseñar y aprender en la Universidad y en el Nivel Superior: perspectivas contemporáneas"
Coordinadora: Alicia Caporossi – UNR – Argentina
Invitados: Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela – España, Liliana Sanjurjo – UNR –Argentina, María Isabel Da Cunha - Universidade do Vale do Río do Sinos – Brasil, Luis Porta – UNMDP – Argentina.

11.00 a 13:00 - Panel: "Políticas de formación y evaluación de carreras en la Universidad y en el Nivel Superior"
Coordinador: José Romero - UNR – Argentina
Invitados: Mónica Marquina –UNTREF-CONICET-CONEAU - Argentina, José Goity – UNR y ANFHE - Argentina, María Fernanda Foresi- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Miguel Ángel Zabalza – Universidad de Santiago de Compostela – España.

13:00 a 14:00 - Receso

Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14 a 16- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el Área de Salud en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Renato Biolatto – UNR - Argentina
Invitados: Claudia Finkelstein – UBA - Argentina, Patricia Demuth – UNNE - Argentina, Claudio Urbano – UNSgoE – Argentina

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Marta Massa – UNR – Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

Invitados: María Cristina Martínez – UNMDP - Argentina, Susana Marchisio – UNR – Argentina, Alejandro González – UNLP – Argentina

11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Liliana Pérez – UNR – Argentina
Invitados: Cristina Sarasa – UNMDP - Argentina, Liliana Massara – UNT - Argentina, Javier Gasparri – UNR – Argentina, Patricia Roggieri – UNR – Argentina

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Fernanda Surraco –Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: Natalia Sgreccia – UNR – Argentina, Marcel Pochulu – UNVM – Argentina, Natalia Sgreccia –UNR– Argentina.

13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Ana España – UNR – Argentina
Invitados: Sonia Bazán – UNMDP - Argentina, Marianela Fernández Oliva – UNR - Argentina, Gastón Mutti – UNR – Argentina, Claudia Gotta – UNR – Argentina

14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Edmundo Oscar Aguilera – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: Guillermo Cutrera UNMDP - Argentina, Elsa Meinardi – UBA – Argentina, Diego Zanarini – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Rosalía Mori - Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: María Teresa Alcalá – UNNE - Argentina, Silvia Zuppa – UNMDP - Argentina, Graciela Di Franco – UNLPam – Argentina, Marcela Blanca Gaette Vergara – Universidad de Chile – Chile.

16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.
Coordinadora: María Soledad López – UNR – Argentina
Invitados: Marcela Blanco – UNT – Argentina, María Laura Rivero Valenti– UNR - Argentina, José Tranier – UNR – Argentina

16 a 16.30- Receso

16.30 a 18.30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 9 a 16
18:30 – Cierre

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 1

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN: 978-987-544-908-4

Gestión del cambio curricular en la Universidad Abierta Interamericana. Construcción de un modelo desde el enfoque de competencias

Accinelli, Adriana
UAI.
Adriana.accinelli@uai.edu.ar
Garau, Andrea
UAI.
Andrea.garau@uai.edu.ar

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La gestión académica, como dimensión de la gestión institucional, orienta la docencia en las diferentes y múltiples instancias y modalidades donde se despliegan sus prácticas. Entre los variados aspectos que comprende la gestión académica se encuentran los referidos a la planificación, diseño y desarrollo de la oferta académica.

La Universidad Abierta Interamericana, a través de la Vicerrectoría Académica lidera un proceso de cambio estructural en sus planes de estudios atendiendo tanto a las actuales variables del contexto universitario y social, como así también a las demandas de formación profesional en perfiles de estudiantes con características distintivas en relación con las poblaciones antecesoras.

La actualización de los planes de estudio constituye uno de los objetivos de la Vicerrectoría Académica para el sexenio 2019-2024. Luego de un proceso de evaluación y balance de la gestión curricular se consideró oportuno adecuar el modelo de diseño curricular con el cual se venía trabajando y comenzar a diseñar los nuevos planes de estudio con un modelo con enfoque en competencias. En línea con aspectos que tensionan la formación tradicional centrada en disciplinas y contenidos curriculares la noción de competencia como intencionalidad curricular – en su diseño y su implementación o desarrollo – enriquecen la propuesta formativa y permiten acortar la brecha universidad – sociedad.

El trabajo presenta el proceso de construcción colaborativa del modelo de diseño curricular desde el enfoque de competencias en los diferentes ámbitos y niveles de gestión, comenzando con las facultades y decanatos para luego atravesar en reconstrucción crítica todos los niveles de la gestión académica - coordinadores, referentes – hasta llegar al plano de sus docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Diseño curricular; competencias; actores institucionales

1. Planteo del problema

Las instituciones universitarias necesitan autoevaluarse sistemáticamente en sus procesos y resultados para producir información para la toma de decisiones y diseñar estrategias para la mejora y/o sostenimiento de la calidad. Se entiende por tal la pertinencia en las respuestas que dan las instituciones a las demandas globales hacia ellas, y a las que provienen de los diferentes subsistemas: económico, político y cultural. (Aguerrondo: s/d). En este marco, uno de los aspectos que se torna imprescindible revisar es la pertinencia y vigencia de la oferta académica, examinando de qué modo las carreras atienden a las demandas socio profesionales actuales. Los contextos en que se deberán desempeñar se caracterizan por su alta incertidumbre, vertiginosidad en la producción de conocimiento, mutación en los modos de organización del trabajo, impacto de las tecnologías en los empleos, entre otros.

Quienes tienen la responsabilidad de intervenir en el diseño y desarrollo del curriculum universitario tienen que considerar, ante este escenario complejo, un conjunto de variables que impactan en el grado de pertinencia señalada, tales como: la relación entre la formación que brinda la universidad y el mundo laboral en contextos de rápida y profunda transformación; análisis prospectivo de las profesiones, cuáles son las prácticas emergentes, cuáles podrían quedar en desuso tanto por el desarrollo tecnológico como por cambios socioculturales; caracterización de los nuevos perfiles de estudiantes respecto a sus motivaciones, intereses, modos de aprender y relacionarse; el desarrollo de las disciplinas y la configuración de campos interdisciplinarios que se constituyen para el estudio e intervención en problemáticas complejas. (ambientales, alimentarias, seguridad, adicciones)

Un modelo de formación de carácter enciclopedista, centrado en el conocimiento disciplinar conlleva una rápida desactualización, dada la continua generación de conocimiento y su carácter cambiante y efímero. Asimismo, la enseñanza de los saberes necesarios para desenvolverse en una sociedad del conocimiento ya no es monopolio de la Universidad, sino que existen espacios diversos y nuevas modalidades a partir de los acelerados desarrollos tecnológicos (MOOCs, entornos virtuales de aprendizaje) (Vázquez García, Juan A.: 2015)

La Universidad Abierta Interamericana ante estos desafíos y en la convicción de que un cambio curricular debe evidenciarse en todos los niveles de su concreción se propuso generar un nuevo modelo de diseño y gestión del curriculum, a través de una estrategia institucional participativa que favorezca su apropiación por parte todos los actores institucionales, fundamentalmente, los docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

2. **Objetivos propuestos**

- Implementar un cambio curricular con enfoque en competencias con alcance en todos los niveles de concreción curricular de modo participativo.
- Integrar el diseño curricular como parte de la gestión de la calidad académica.

3. Encuadre conceptual sobre el que se basa la experiencia

3.1 Diseño curricular desde un enfoque por competencias

La formación profesional tradicional, basada en contenidos y credencialismo, ha sido y es puesta en cuestión respecto a la eficacia para dar respuestas a las nuevas demandas y realidades que se les presentan a los profesionales en la sociedad actual. "Los egresados con frecuencia carecen de destrezas y habilidades para aplicar el conocimiento en tareas prácticas (destrezas profesionales requeridas por el mercado), su campo de especialización carece de demanda social específica, un gran número de ellos se desprofesionaliza (…)." (VARGAS LEYVA, 2008)

Se observan cambios acelerados en las áreas económica, laboral y educacional que afectan a los actuales egresados del nivel superior en el mundo. El mercado laboral muta rápidamente, se modifican o desaparecen campos específicos, con efectos visibles como altos niveles de desempleo y la necesidad de reconversión profesional. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias se relaciona directamente con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes e incluso a las transformaciones laborales y de ocupación que seguramente les afectarán. (San Martín, 2004). (CINDA, 2008)

El término competencia ha evolucionado desde una concepción funcionalista, que la restringe al desempeño laboral eficaz, a una concepción holística de competencia profesional integrada. El enfoque economicista de su origen es uno de los aspectos más resistidos por los ámbitos académicos, sin embargo, el enfoque se fue enriqueciendo y transformando por los aportes de autores como Jacques Delors (1995), que trasciende esta perspectiva dando a las competencias un sentido de mayor integralidad, contar con ellas contribuye al desarrollo de los individuos y sociedades. (Cordero, Contreras, 2016)

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la educación superior contemporánea. (UNESCO) las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, promueven la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibro con el ambiente. Esta perspectiva incluye aspectos que no pueden ser descuidados como la formación para la ciudadanía y para la transformación de las realidades en las que les toque intervenir.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es en esta línea que la UAI ha optado por un enfoque curricular por competencias, con el propósito de adecuar la formación que brinda a sus estudiantes con los requerimientos socio-profesionales descriptos previamente. Se procura de este modo favorecer la formación de futuros profesionales capaces de dar respuestas a problemáticas, de diverso nivel de complejidad, en su contexto específico, que sean reflexivos y socialmente comprometidos, con capacidad de intervención y cambio.

El diseño curricular y su implementación se enmarcan en una matriz basadas en un perfil profesional de graduación expresado en términos de competencias. El perfil profesional del graduado comprende el conjunto de competencias fundamentales que el estudiante debe haber construido a lo largo de su formación y de las cuales debe poder dar cuenta en forma relativamente integrada y disponible en la finalización de su Carrera.

Las competencias reflejan la capacidad, aptitud y actitud para afrontar en forma pertinente y eficaz las situaciones problemáticas que demanda el campo profesional, a través de la movilización de los recursos disponibles y conforme los requerimientos situacionales de la tarea. (Weiner: 1999) Se espera que al alcanzar el perfil de graduación el estudiante sea capaz de intervenir sobre la realidad y transformarla.

La Matriz por Competencias muestra gráficamente la articulación entre el perfil del graduado y las actividades curriculares en las que se promoverán la adquisición de las competencias definidas en él. Expresa además la intencionalidad de cada asignatura sobre la formación de diversos aspectos del perfil conforme su énfasis prioritario, ya sea aportando fundamentos teóricos para la formación de la competencia, generando oportunidades y experiencias de articulación teórico práctica en contextos simulados o promoviendo experiencias de aprendizaje contextualizadas conforme lo demanda la intervención profesional, en un proceso de construcción y desarrollo integrado y de complejidad creciente de las competencias.

El desarrollo curricular requiere de la formación de los docentes en este enfoque y la adecuación de la programación, de las metodologías de enseñanza y la evaluación. Es preciso desarrollar propuestas formativas para lograr su implementación.

3.2. Cambio curricular

Los procesos de cambio curricular revisten gran complejidad, no solo por la cantidad de decisiones a tomar y acciones a realizar, sino también por los numerosos actores interesados e involucrados en él, con concepciones y posiciones diversas en torno al programa de formación que constituye un currículo, manifestándose tensiones, acuerdos y alianzas.

El curriculum puede ser considerado desde una perspectiva técnica, como un documento elaborado por expertos para su implementación en el aula, o como una propuesta de práctica educativa que carece de

ISBN: 978-987-544-908-4

neutralidad, como una síntesis de la puja de intereses de los distintos actores que intervienen en su configuración.

Las decisiones curriculares involucran un conjunto de actores sociales que pueden tener participación directa o no en la institución educativa: docentes, empleadores, graduados, asociaciones profesionales, especialistas, entre otros; cada uno desde su perspectiva brinda razones de aquello que se requiere que se incluya en el proyecto formativo.

¿Qué profesional queremos formar? Esta es la pregunta que subyace y sustenta las diferentes posiciones en la elaboración del Plan de Estudios de la carrera.

4. Contexto de realización y participantes

La Vicerrectoría Académica de la UAI definió sus objetivos para el sexenio 2019-2024 abordando cuatro ejes: docencia, planes de estudio, alumnado y aseguramiento de la calidad educativa.

En lo referido a los planes de estudio el objetivo para el período es actualizarlos conforme a las nuevas demandas sociales de formación profesional. Como estrategia se propuso revisar los planes de estudio atendiendo básicamente los siguientes criterios:

a. Enfoque curricular basado en competencias.

b. Sinergia curricular de la oferta.

c. Flexibilidad curricular: mediante la creación e implementación de un sistema de créditos internos de reconocimiento de aprendizajes fuera de las prescripciones curriculares del plan de estudios.

Se involucró en el proceso la Secretaría Académica, el Departamento de Orientación Curricular (equipo de la Vicerrectoría Académica que tiene como función atender los procesos de diseño y cambio curricular), los decanos de las facultades, los directores de carrera, los coordinadores de eje de cada carrera y los docentes.

5. Detalle de las acciones realizadas

1- Durante el mes de febrero se presentó la propuesta a los decanos de las 10 facultades de la UAI, se discutió el modelo y se efectuaron ajustes.

2- En el mes de marzo se hicieron encuentros en las 2 sedes de la UAI (Rosario- Buenos Aires) para presentar el modelo a los directores de carrera; se discutieron ventajas, oportunidades y problemas y se realizaron nuevos ajustes.

3- Se organizaron encuentros en el mes de mayo con directores y coordinadores de eje para presentar el modelo. Tuvieron la modalidad taller con el objetivo que los participantes se apropiaran d

ISBN: 978-987-544-908-4

4- el modelo de modo activo. Comenzaron a analizar los perfiles de egreso de las carreras a las que pertenecen.

5- En el mes de junio se diseñó y en julio se puso en marcha una capacitación a profesores a través del curso "Enseñar y evaluar en un modelo curricular por competencias". Este curso se desarrolla de modo focalizado por Carrera/Facultad (teniendo en cuenta la composición numérica de los claustros docentes) Consta de un encuentro presencial de 4 horas para poner en debate y acordar las bases sobre las cuales se sustenta el modelo, y se complementa con la formación en estrategias metodológicas y evaluativas que derivan del enfoque por competencias.

6- Paralelamente a todas estas instancias se desarrolló una prueba piloto de cambio curricular con el enfoque en competencias con 2 carreras.

6. Obstáculos y Logros

Todo cambio curricular constituye una instancia caracterizada por ser centro de acuerdos y disputas, en la que los actores involucrados se posicionan de modo tal que facilitan u obturan la posibilidad de que el proceso ocurra.

El modo participativo que caracterizó el proceso de incorporación de un nuevo modelo de diseño curricular en la institución favoreció la construcción de consensos y miradas compartidas entre los actores institucionales. Las instancias de diálogo y capacitación impactaron positivamente, promoviendo que los equipos de gestión de las carreras y los docentes se impliquen en el proceso de construcción e implementación del cambio curricular.

Sin embargo, se visualizaron, en el marco de los talleres desarrollados, algunas resistencias al modelo por parte de algunos pocos participantes. En algunos casos vinculado a su oposición a la introducción de las competencias en el ámbito de la Educación Superior por asociarlas a una visión reduccionista-economicista de la formación, en otros casos, por su fuerte adherencia a enfoques tradicionales de la enseñanza, a modelos curriculares disciplinares. Resistencias que deberán ser consideraras para el logro de un desarrollo curricular desde el enfoque competencial.

Referencias

Aguerrondo, I. (s/d) *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. En: http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm Recuperado 1-12-2017

CINDA (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: MINEDUC- Chile.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cordero, L., Contreras, G., & (Coordinadores) (2016). *La formación por competencias en la Educación Superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. México: Tirant.

Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias.* México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

Vázquez García, Juan A. (2015). *Nuevos escenarios y tendencias universitarias.* Revista de Investigación Educativa, 33 (1), 13-26.DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501

ISBN: 978-987-544-908-4

Contexto de creación de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de José C. Paz.
La génesis de la carrera de Trabajo Social

Antipas, Natalia
Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina
antipasnattalia@gmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad

y en el Nivel Superior.

Resumen: El siguiente artículo indaga el contexto de creación de tres universidades nacionales argentinas donde actualmente se dicta la carrera de Trabajo Social; la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de José C. Paz. Se utiliza el estilo de investigación cualitativa y, como tradición metodológica, el estudio de caso intrínseco, y se utilizó el análisis de documentos. En la especificidad de esta presentación se utiliza para la descripción de las universidades, metodológicamente un análisis de coyuntura. Los principales resultados fueron diferencias de los diferentes actores sociales; clases altas, medias y bajas, en cada contexto de creación y el paso de la medicina y las ciencias aplicadas a lo que hoy es la carrera de Trabajo Social. Esto aporta a la reflexión del nacimiento de los proyectos educativos en Trabajo Social en medio de realidades sociales, políticas y económicas.

El Trabajo Social institucionalizado en la Argentina se consolidó a partir de 1930. Sin embargo, la historia, las influencias políticas, los proyectos de país, las intenciones educativas, las necesidades sociales, el escenario problemático y las mismas relaciones de estos aspectos entre sí demuestran un extenso derrotero que consolidó las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de nuestro territorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la Argentina, los datos sobre proliferación y pluralidad de planes de estudios y consideraciones sobre el perfil del graduado/a son impactantes. Las titulaciones pueden ser bajo la nominalización de Trabajo Social o Servicio Social; casi la mayoría cuenta con títulos intermedios. El proceso formador puede durar tres, cuatro o cinco años, y las instituciones donde se dictan las carreras puedes ser universidades públicas, privadas y/o instituciones terciarias, estas últimas se suman al abanico de la complejidad de universidades públicas inauguradas en los últimos años donde también se dicta Trabajo Social.

Se utiliza el estilo de investigación cualitativa y, como tradición metodológica, el estudio de caso intrínseco, y se utilizó el análisis de documentos. En la especificidad de esta presentación es la descripción de las universidades metodológicamente desde un análisis de coyuntura. Nos interesaba conocer su historia, los acontecimientos, su recorrido, los escenarios y la manera en que se iban dando las relaciones entre los actores sociales en cada época, las situaciones sociales, económicas, políticas e históricas, envueltas en escenarios problemáticos complejos, entendiendo que cada universidad tuvo su particular proceso de creación, su desarrollo y su evolución hasta que llegó a dictarse la carrera de Trabajo Social. Para esto existen dos categorías conceptuales la de "contexto de creación" y "acontecimientos relevantes". La primera delimita el tiempo desde la inauguración de la universidad hasta el primer antecedente de lo que hoy es la carrera de Trabajo Social. La segunda permite visualizar en cada contexto de creación desde tres acontecimientos significativos.

La Universidad de Buenos Aires y la carrera de Trabajo Social: Aquí los acontecimientos relevantes fueron: la creación de la universidad, la reforma universitaria y el origen de la carrera Visitadoras de Higiene, perteneciente a la Facultad de Ciencias Médicas, la cual con el correr de las décadas terminó convirtiéndose en la carrera de Trabajo Social[1]. Esta universidad fue creada en el año 1821 por el gobernador de la provincia de Buenos Aires, Martín Rodríguez, y su ministro de gobierno, Bernardino Rivadavia. Según Unzué (2012) la inauguración del edificio tuvo la particularidad de contar con dos actos: uno *estatal* (nacimiento) y otro *religioso* (bautismo) celebrado en la Iglesia de San Ignacio de Loyola, ejemplo de la coexistencia de dos fuentes de legitimidad: una estatal y otra religiosa (Unzué, 2012, p. 76).

1

Para este desarrollo tuvimos en cuenta la postura de la Iglesia, del Estado, de los/as docentes y los/as estudiantes; trabajamos con las publicaciones oficiales de la universidad que relatan su historia y autores como el estudiante, docente e investigador Martín Unzué de la Universidad de Buenos Aires; el escritor y político comunista peruano contemporáneo y defensor de la Reforma Universitaria y sus repercusiones en las universidades de América Latina; Fernando Tauber, actual presidente de la Universidad Nacional de La Plata, docente y quien declaró de interés legislativo en el año 2017 ante la Cámara de Diputados de la provincia de su libro *Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*; y el Obispo de Córdoba Fray Zenón Bustos, firme opositor de la reforma universitaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es más, el primer rector fue el sacerdote y abogado criollo Antonio Sáenz. Según un artículo institucional[2], por aquellos años en Buenos Aires aparecían nuevos intereses sociales y económicos, una realidad cultural de origen laico que se sumaba a las características de una ciudad con creciente importancia en el comercio y la vida económica y política rioplatense. La educación de la época, era "sumamente precaria" y los jóvenes porteños que querían acceder a los grados superiores debían dirigirse a Córdoba, Lima, Chuquisaca o España.[3] En ese entonces, en la casa de altos estudios solo se admitían varones de clase alta y de la "elite de la época". La denominada Reforma Universitaria del año 1918, originada por estudiantes cordobeses, gestó recién la posibilidad de acceso a los hijos de migrantes a la formación superior. En los orígenes de la universidad, las relaciones de fuerza inclinaban la balanza hacia la dominación de los varones de la clase alta. El resto de los actores de la época, los sectores trabajadores, fueron cobrando fuerza y estallaron recién hacia principios del siglo XX, tras el impulso del movimiento obrero, movimientos sindicales y estudiantiles fueron impulsando desde abajo nuevas formas de pensar los accesos al sistema universitario, la realidad social y la conquista de los espacios. Esta Reforma Universitaria que dio origen a la organización de los estudiantes[4]. Siendo los principales postulados: el cogobierno estudiantil; la autonomía política, docente y administrativa de la universidad; la selección del cuerpo docente a través de concursos públicos; la libertad docente; la implantación de cátedras libres (Tauber, 2015, p. 69). A esto, el obispo de Córdoba, fray Zenón Bustos, por aquellos tiempos acusó a los estudiantes de incurrir en "prevaricato franco y sacrílego", es decir de realizar actividades delincuentes e irrespetuosas[5].

En el marco de los movimientos "antielitistas" se inició la formación profesional de lo que hoy es la carrera Licenciatura en Trabajo Social, dentro de la Facultad de Ciencias Médicas en la década del 1920.

2

Página web de la UBA (2/8/2016), "La UBA celebra su 195º aniversario", en http://www.uba.ar/noticia/16135. Fecha de consulta 23/8/2017.

3

Ídem.

4

Creación de centros de estudiantes, la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) en el año 1908 y la Federación Universitaria Argentina (FUA) en el año 1918. La Reforma Universitaria fue un movimiento expandido luego en otros países Latinoamericanos.

5

Página web de la UBA, "Reforma 1918. Cronología", en http://www.uba.ar/reforma/lareforma/cronologia.php. Fecha de consulta 23/8/2017.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el año 1924, se creó el Instituto de Higiene y la carrera de Visitadoras de Higiene Social, que ya contaba con una cátedra que incorporaba nociones de Servicio Social, la carrera duraba dos años y constaba de nueve materias anuales. Esto había sido posible porque el rector de la época apoyaba la orientación propuesta de la medicina preventiva (Oliva, 2007, p. 72). Para el año 1940, la carrera ya duraba tres años, ya que había una clara intención de ampliar la prestación en los servicios brindando una cobertura más general a los requerimientos de la época (Alayón, 1978, pp. 75-76). Recién en el año 1980 se creó la Licenciatura en Servicio Social con orientación en Salud. Si bien la historia de la formación profesional ubica a la Argentina antes que a Chile (Escuela de Servicio Social en el año 1925), la diferencia de reconocimiento está dada porque en la Argentina la carrera no dependía de la Iglesia Católica y fue creada por progresistas (Oliva, 2007, p. 76). La carrera Licenciatura en Trabajo Social fue creada en el año 1988 y en la actualidad pertenece a la Facultad de Ciencias Sociales.

La Universidad Nacional de Luján y la carrera de Trabajo Social: Aquí los acontecimientos fueron: la creación de la universidad, el cierre de la universidad durante la dictadura cívico-militar y el origen de la Tecnicatura en Minoridad, perteneciente al Área de Ciencias Sociales Aplicadas[6]. Esta universidad fue creada en el año 1972, mientras el militar Alejandro Lanusse era presidente de facto en nuestro país. Concibieron con la apertura la oferta académica incluía la Tecnicatura en Minoridad, perteneciente al Área de Ciencias Sociales Aplicadas. Los/as primeros/as inscriptos/as en esta casa de estudios eran del mismo partido, de Luján y otros de partidos cercanos, eran peones/as hasta dueños de campos, maestros/as y profesores/as en actividad y jubilados/as, empleados/as de bancos, de los institutos de menores de la zona, de los municipios y algunos militantes políticos/as y con un promedio de edad de 33 años. La universidad atendió las aspiraciones de gente de la región que no había tenido posibilidades de viajar para estudiar en otras universidades ya existentes. (Malacalza, 2007, p. 12).

Para el año 1979, el ministro de Educación y Cultura, Juan Rafael Llerena Amadeo, bajo la presidencia de Jorge Videla, por la radio y televisión, pone en duda la calidad de la universidad[7], rápidamente pasó a

6

Para este desarrollo tuvimos en cuenta el ensayo ganador del concurso, realizado por la universidad a los 35 años de su apertura, por un profesor que es titular desde el año 1973, Leonardo Malacalza; además de las publicaciones oficiales de la universidad que recuperan su historia, las leyes y las políticas de Estado que garantizaron la apertura de la universidad, así como también aquellas que condujeron al cierre de la unidad académica y las que posibilitaron la reapertura nuevamente, entre otras.

7

ISBN: 978-987-544-908-4

estar “tomada” por profesores/as y estudiantes. Así, los escenarios donde se desarrollaban las acciones; al interior de la universidad las medidas ejercidas encontraban a los distintos actores realizando una “toma”, mientras que en el exterior se observaban manifestaciones de repudio en las calles, por ejemplo, los/as estudiantes y docentes que se movilizaron en la ciudad de Luján y en Plaza de Mayo. En este contexto, fue tal la indignación que generó diversos reclamos, contando con el apoyo de personalidades del mundo artístico y literario, como Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato y León Gieco[8]. El hecho del cierre de la universidad produjo el “silencio de las otras universidades” (Malacalza, 2007, p. 22). Frente al anuncio del cierre hubo muchas declaraciones de políticos, artistas y personas relevantes que se oponían a esto; pero ninguna universidad nacional, ni sus profesores se pronunciaron sobre el tema. Los medios de difusión jugaron un rol decisivo en legitimar acciones militares nefastas. En este contexto, las relaciones de fuerza en los procesos de dictadura instaurados demostraron un dominio a través de acciones represivas por parte del Estado. Para el caso de la historia de la universidad, las huelgas, manifestaciones y adhesiones de otros actores sumaban fuerza a la resistencia, que recién en gobierno democrático se ponen en discusión. La historia azotada por desaparecidos y exiliados. En el año 1980, se creó la Comisión Pro Reapertura en la universidad, y se inició un movimiento en pos de la reapertura de la casa de altos estudios, logrado durante la presidencia del gobierno democrático radical de Raúl Alfonsín. En ese momento, fue designado como rector el médico lujanense Enrique Fliess[9].

Como adelantamos, en el año 1972 se encontraba la carrera de Tecnicatura en Minoridad, dentro del Área de Ciencias Sociales Aplicadas, con las orientaciones en Instituciones de Menores y Problemas Sociales de Minoridad; y la Licenciatura en Problemas de la Familia y Minoridad. Con los cambios en los planes de estudio, en el año 1989, se modificó el nombre de “Desarrollo” por “Trabajo” Social (exigencias del Ministerio de Educación de la Nación) y en el año 2000, el cambio del plan incluyó asignaturas específicas del Trabajo Social, aumentando la carga horaria de cinco materias de Trabajo Social de carácter anual y con instancias teóricas, de campo y taller.

Los discursos que sostenían el cierre aseguraban “que la universidad no tenía laboratorios ni aulas adecuadas, que los profesores no tenían buen nivel académico y que las clases estaban a cargo de alumnos” (Malacalza, 2007, p. 21). Fue evidente el intento de deslegitimación y subestimación que se daba contra la universidad y contra quienes trabajaban y estudiaban allí.

8

Página web oficial de la UNLu, “Breve Historia UNLu”, en: http://www.estudiantil.unlu.edu.ar/?q=node/4. Fecha de consulta 24/8/2017.

9

Ídem.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Universidad Nacional de José C. Paz y la carrera de Trabajo Social: Aquí los acontecimientos fueron; la creación de la universidad, la sanción del Convenio Colectivo de Trabajo y el origen de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, aunada a la creación de la universidad[10]. Esta universidad fue reconocida en el año 2009 por medio de la Ley N.º 26.577. Al año siguiente, el 1.º de octubre, se inauguró el edificio de esta universidad libre y gratuita.

En este contexto de apertura de universidades nacionales[11], también hubo duros cuestionamientos. Mauricio Macri disertó: "El problema no está en hacer más universidades. Yo soy muy crítico de esto. ¿Qué es esto de universidades por todos lados? Lógicamente muchos más cargos para nombrar (…)[12]" (Macri, 2014, min 29:35). A fines de 2015, este disertante sería elegido Presidente de la Nación y, con ello, aparecería una propuesta de gobierno que desfinanció a las universidades públicas. Más reciente, en tono cuestionador y descalificador, María Eugenia Vidal opinó acerca de los "pobres" y el acceso a la universidad: "Es de equidad que durante años hayamos poblado la provincia de Buenos Aires de universidades públicas, cuando todos acá sabemos que nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad (…) [13]"(Vidal, 2018, min 13:39).

10

Tuvimos en cuenta el análisis que realiza la profesora e investigadora Alejandra Beccaria acerca de las características del llamado Conurbano Bonaerense, en el marco de un instituto de investigación local que se desprende de la Universidad Nacional de General Sarmiento, las leyes y las políticas de Estado que garantizaron la apertura de esta y otras tantas universidades nacionales en el país; la opinión del actual Presidente de la Nación y de la Gobernadora de la Provincia de Buenos Aires en contra del modelo de extensión de estas nuevas universidades; las publicaciones oficiales de la universidad que caracterizan la visión y la misión en términos de equidad y desarrollo; y la carta anónima de los profesores de la universidad frente a los despidos y la represión sindical, entre otras. El punto en común en las tres universidades es la necesidad que estas tienen de formar profesionales de acuerdo con las exigencias del territorio y las problemáticas sociales.

11

Desde el 2003 hasta el 2012, durante los gobiernes de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se crearon nueve universidades nacionales, de las cuales cinco están ubicadas en el llamado Conurbano Bonaerense.

12

Mauricio Macri actual Presidente Argentino. Videos en línea: *Econ 2014, Ing. Mauricio Macri*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Publicado el 13/11/2014. FCE *UBA Económicas*. En,https://www.youtube.com/watch?v=vZuTe8nvo6U. Fecha de consulta 5/1/2018. En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires organizó el VIII Congreso Internacional de Ciencias Económicas (ECON 2014). En el Salón de Actos, sobre la temática "Los nuevos desafíos de la Argentina del 2015".

13

María Eugenia Vidal actual Gobernadora de Buenos Aires. Videos en línea. Vidal, María E. (2018), "Cómo veo a la Argentina". Ciclo de conferencias. Rotary Club, Buenos Aires. En https://www.youtube.com/watch?v=xq5IbkdhMgs. Fecha de consulta 30/5/2018.

ISBN: 978-987-544-908-4

La población total que reside en el Conurbano Bonaerense es de un poco más de 11.800.000 personas, que puede ser clasificada como "pobre", equivale a un 34,1% de la población total. Los/as niños/as y adolescentes menores poseen una incidencia de la pobreza más elevada que el promedio de la población (Beccaria, 2017, p. 2). Sin embargo, esta universidad ofrece un espacio formador en uno de los distritos más pobres y promueve un espacio para la educación superior como derecho para los/as habitantes del partido de José C. Paz y aledaños.

Por aquellos años, por el decreto 1246/2015, se homologa el Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT) en la provincia de Buenos Aires, se trató de un hecho histórico para la universidad pública argentina. Este convenio colectivo de trabajo regula y unifica una base con derechos y obligaciones, establece regímenes de categorías, dedicación horaria y avances en la sustanciación de concursos públicos. En medio de este panorama, desde la inauguración de universidad en cuestión hasta la actualidad, el espacio socio-ocupacional provocó una fragilidad en las contrataciones de los/las profesores/as como trabajadores/as públicos. A lo largo del tiempo, tras distintos "mecanismos de reorganización" cientos de profesores/as fueron desplazados de sus cargos y hubo también mutaciones constantes en los cargos jerárquicos. Al 2017, hubo tres rectores, seis secretarios académicos y cinco directores/as en la carrera de Trabajo Social. Los actores que salieron a escena fueron los/las profesores/as, en la lucha por permanecer, conservar y mejorar su trabajo, a tal punto que en septiembre de 2013 se creó el primer sindicato docente. Por su parte, los estudiantes fueron construyendo diferentes agrupamientos para efectuar reclamos frente a la irrupción de clases, y cambios drásticos de profesores/as y de programas de estudio. En estos momentos, los medios de comunicación jugaron un rol importante promoviendo dos grandes reacciones: una a favor de las políticas públicas inclusivas en la generación de nuevas universidades y otra más resistente y cuestionadora. Como resultado de esta situación, nació el gremio de Asociación de Docentes e Investigadores/as de la Universidad de José C. Paz (ADIUNPAZ), frente a los despidos y la represión sindical[14].

14

En ese momento, esta asociación lanzó una carta pública, donde expresaban lo siguiente: Somos un grupo de docentes de la UNPAZ preocupados por la situación en la que se encuentra la Universidad [...]. Como sabrán, los docentes comenzamos el cuatrimestre sin haber firmado el contrato, de buena fe creímos en el mantenimiento de las mismas condiciones en las que veníamos trabajando. Pero, transcurrido casi un mes desde el comienzo de clases, nos enteramos de cambios en la forma en que se consideraban las dedicaciones. Esto provocó que se redujera nuestro salario en un 50% [...]. Aunque trabajemos todo el año, nuestros contratos duran solo cuatro meses, en el marco de una ley del empleo público (Art. 9 de la Ley N.° 25.164), ni siquiera estamos encuadrados bajo las leyes docentes (ADIUNPAZ, 2013, p. s/r). Otra publicación del mismo gremio denunciaba lo siguiente: La universidad que pregona la inclusión no puede despedir a sus docentes por formar parte de una organización que va

ISBN: 978-987-544-908-4

Los escenarios donde se desarrollaron estas acciones eran aislados y se producían al interior de la universidad por estudiantes y docentes. Luego, producto de una organización más colectiva, por medio de asociaciones docentes exponían reclamos, cartas públicas, y difusión en redes sociales y medios de comunicación. En definitiva, la situación de organización, reclamo y resistencia ponía en escena a los/las estudiantes y docentes, y generaban un peso que los ubicaba dentro de las relaciones de fuerza tendientes a generar algún tipo de igualdad, algún tipo de cambio.

Cada universidad en el recorrido hasta llegar a dictar la carrera pasó de la medicina, las ciencias aplicadas a la especificidad del Trabajo Social, solo en la última universidad se inaugura como tal. El punto en común en las tres universidades es la necesidad que estas tienen de formar profesionales de acuerdo con las exigencias del territorio y las problemáticas sociales. La continuidad de la historia marca que el acceso a la universidad fue primero de las clases altas, luego de las medias y, finalmente, de los sectores históricamente más desfavorecidos; esto demuestra una conquista en términos de derechos y accesibilidad movilizado desde abajo, desde los actores que cuestionaron y se manifestaron en contra de tales realidades y con repercusiones e intenciones desde arriba, en términos de políticas públicas más inclusivas y universalistas.

Bibliografía

Alayón, N. (1978). *Historia del Trabajo Social en Argentina*. Lima, Perú, CELATS.

Beccaria, A. (2017). La pobreza en el Conurbano Bonaerense. *Observatorio del Conurbano Bonaerense*. Los Polvorines, Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Malacalza, L. (2007). La Universidad Nacional de Luján: entre utopías, mitos y realidades. *Concurso de ensayos 35° Aniversario de su creación.* Luján, Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján.

Unzue, M. (2012). Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (a propósito de su 190º aniversario). *Ries Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 3.* Número 8.

Oliva, A. (2007). La formación de visitadora y Asistentes Sociales. En Oliva, A. (2007), *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en la Argentina.* Cap. 3. Buenos Aires, Argentina. Imago Mundi.

detrás de los derechos más elementales de los trabajadores: contratos de trabajo, estabilidad laboral y salarios dignos. “Situación docente, otra cara de la inclusión”, en http://docentesunpaz.blogspot.com.ar/. Fecha de consulta 10/10/2017.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tauber, F. (2015). *Hacia el segundo manifiesto. Los jóvenes universitarios y el reformismo hoy*. Buenos Aires. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

ISBN: 978-987-544-908-4

El valor de la práctica de la enseñanza en los profesorados de educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires: recorrido histórico

Armas, María Teresa
Universidad del Salvador, Argentina
armasmariateresa@gmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Es innegable, que las prácticas docentes conforman un espacio problemático dentro del proceso de formación, porque en dicho lugar se conforman diversos aspectos: los profesores de práctica, los profesores que no pertenecen al espacio de la práctica, los compañeros practicantes, la organización de los grupos, la relación con las escuelas destino, el vínculo con el personal directivo que les abre las puertas de la escuela, la actitud de los docentes orientadores; y desde el lugar del profesor de este espacio curricular, la inquietud de saber si esas prácticas han generado los aprendizajes deseados en los futuros docentes.

Por otra parte, en los planes de formación de docentes, los espacios destinados a la práctica han demostrado históricamente un efecto de desvalorización, derivado entre otras cuestiones del sentido instrumental y aplicativo con las que tradicionalmente se los ha caracterizado.

En la actualidad, se advierte que los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes, han incorporado espacios significativos de formación para el campo de la práctica docente a lo largo de toda la carrera; y se puede decir, que a partir del último diseño curricular, este trayecto es un trayecto progresivo destinado al desarrollo de capacidades para la práctica docente en contextos y situaciones reales. De este modo, este espacio ha adquirido un lugar relevante con una carga horaria importante a partir del primer año de la carrera. Sin embargo, sabemos que no basta con incluir un espacio curricular destinado a ese campo a lo largo del proceso formativo, si se lo continúa implementando como se lo ha realizado históricamente o si persiste confusión en relación al enfoque adoptado.

En esta investigación se aborda la problemática de la práctica de la enseñanza en la carrera de Profesorado de Educación Primaria en los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, a través de su recorrido histórico.

Por otra parte, en relación a los contenidos, se buscará relevar la incidencia de los distintos enfoques teóricos acerca de la concepción de cómo se formaron los docentes en sus prácticas profesionales en

ISBN: 978-987-544-908-4

este recorrido y también se abordará la evolución histórica de la didáctica; como así también los discursos políticos sobre el papel cultura de la escuela, elementos inseparables del enfoque elegido.

Palabras clave: práctica de la enseñanza; profesorados; revisión histórica

El valor de la práctica de la enseñanza en los profesorados de educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires: recorrido histórico

I. Descripción del problema

El período de realización de las prácticas de la enseñanza en las escuelas, tradicionalmente ha representado una de las etapas más significativas de la carrera docente; y sin embargo, comprobar las inquietudes, deseos y aspiraciones que este período despierta en los futuros docentes muchas veces no se corresponde con la realidad de las instituciones en las que realizan la experiencia.

Es innegable, que las prácticas docentes conforman un espacio problemático dentro del proceso de formación, porque en dicho lugar se conjugan diversos aspectos: los profesores de práctica, los profesores que no pertenecen al espacio de la práctica, los compañeros practicantes, la organización de los grupos, la relación con las escuelas destino, el vínculo con el personal directivo que les abre las puertas de la escuela, la actitud de los docentes orientadores; y, desde el lugar del profesor de este espacio curricular, la inquietud de saber si esas prácticas han generado los aprendizajes deseados en los futuros docentes.

Por otra parte, en los planes de formación de docentes, los espacios destinados a la práctica han demostrado históricamente un efecto de desvalorización, derivado entre otras cuestiones del sentido instrumental y aplicativo con las que tradicionalmente se los ha caracterizado.

En la actualidad, se advierte que los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los docentes, han incorporado espacios significativos para el campo de la práctica docente a lo largo de toda la carrera; y se puede decir que a partir del último diseñó curricular, este trayecto es un trayecto progresivo destinado al desarrollo de capacidades para la práctica docente en contextos y situaciones reales. De este modo, este espacio ha adquirido un lugar relevante con una carga horaria importante a partir del primer año de la carrera. Sin embargo, sabemos que no basta con incluir un espacio curricular destinado a ese campo a lo largo del proceso formativo, si se lo continúa implementado como se lo ha realizado históricamente o si persiste confusión en relación al enfoque adoptado.

En esta investigación, se abordará la práctica de la enseñanza en la carrera de Profesorado de Educación Primaria en los institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires, a través de su recorrido histórico.

ISBN: 978-987-544-908-4

La investigación estará compuesta por varios capítulos:

- Descripción del problema
- Antecedentes y marco teórico
- Génesis histórica
- Planes de estudio
- La formación docente en España

El interés principal será reconocer la relevancia del tema, al mismo tiempo que analizar los distintos formatos que ha adquirido el espacio de la práctica en los distintos proyectos educativos de los períodos seleccionados, como así también las concepciones epistemológicas y políticas que subyacen a los mismos.

Por otra parte, en relación a los contenidos, se buscará relevar la incidencia de los distintos enfoques teóricos acerca de la concepción de cómo se formaron los docentes en sus prácticas profesionales en este recorrido; y también se abordará la evolución histórica de la didáctica, como así también los discursos políticos sobre el papel cultural de la escuela, elementos inseparables del enfoque elegido.

Frente a esta situación, nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué lugar ha ocupado y ocupa la metodología y la práctica de la enseñanza en la formación docente?
- ¿Qué cantidad de horas se le asignaban a la práctica en los distintos planes de estudio?
- ¿En qué momento de la carrera se impartía como asignatura práctica y residencia?
- ¿A qué lógica epistemológica corresponden los contenidos en los distintos proyectos educativos?
- ¿Qué relación existe entre los espacios de práctica docente y los diferentes campos que organizan el plan de estudios?
- ¿Cuáles son las articulaciones entre la teoría aprendida en el profesorado y la práctica realizada en las escuelas?
- ¿Qué criterios se ponen en juego en la evaluación de los practicantes/residentes?
-

II. Objetivo general

Conocer y analizar las prácticas de la enseñanza en los diferentes planes de estudio, desde la creación de la primera escuela normal de maestras en la Ciudad de Buenos Aires hasta la promulgación del plan Resolución Nº 6635/09; y reconocer su impacto en la calidad de la formación docente.

III. Objetivos específicos

- Aportar herramientas de reflexión para la elaboración de políticas educativas que fortalezcan la formación docente de gestión estatal

ISBN: 978-987-544-908-4

- Relacionar el análisis de la formación docente para el nivel primario con el papel de estado en cada momento histórico
- Reconocer las problemáticas más significativas que presentan los estudiantes durante el proceso de práctica y residencia
- Revisar críticamente el lugar de la práctica de la enseñanza como espacio de tensión teoría-práctica en las propuestas curriculares de los diferentes planes de estudio
- Detectar los factores socio económicos que influyeron en los cambios de planes de la formación docente

IV. Antecedentes

En relación a la temática en cuestión, encontramos diferentes trabajos orientados tanto al proceso de práctica como así también al período de residencia propiamente dicho; trabajos presentados en nuestro país como en otros países, particularmente en España.

Citamos así artículos de profesores de la Universidad de Zaragoza, España; tesis de la maestría en Formador de Formadores, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y una investigación realizada en un instituto de formación docente de la ciudad de Junín.

V. Marco teórico

Se considerará la práctica docente en su devenir, ya que se fue configurando a través del tiempo, porque el pasado siempre actúa sobre el presente y en cuanto historia colectiva de un grupo, cada sujeto siempre se convierte en su portador; y ese pasado colectivo configura las prácticas, representaciones y percepciones del maestro de hoy. (Alliaud, 1992, p. 37)

Dado que el tema de la investigación es la práctica de la enseñanza, al estar incluída la misma en los distintos planes de estudio, se hará una referencia a los principales autores que desarrollaron este concepto.

Se trabajarán los aportes de Marina Barcia, Gloria Edelstein, María Cristina Davini, Marta Souto y Vilma Pruzzo.

VI. Metodología

El abordaje de la temática en cuestión, será de carácter cualitativo y exploratorio. El paradigma será hermeneútico: concebir el hecho social como una estructura de significados, que se construye dentro de un contexto histórico determinado.

Unidades de análisis:

- Planes de estudio de los diferentes momentos históricos
- Diseños curriculares de la Formación Docente para el Nivel Primario
- Profesores de Práctica de la Enseñanza de los institutos formadores

ISBN: 978-987-544-908-4

- Maestros orientadores de las escuelas destino

Técnicas de obtención y análisis de la información:

- Recolección de planes de estudio y documentos curriculares
- Resoluciones vigentes sobre práctica y residencia
- Entrevistas semiestructuradas a profesores de práctica de los diferentes planes de estudio
- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes del profesorado que realizan sus prácticas/residencia
-

Referencias bibliográficas

Alliaud A. (1993). *Los maestros y su historia*. Bs. As. Centro Editor de A. Latina

Birgin A. (2000). *El trabajo de enseñar, entre la vocación y el mercado*. Bs. As. Troquel

Davini M.C. y otros (1998). *El curriculum de formación del magisterio*. Bs. As. Miño y Dávila

Davini M. C. y otros. (2002). *De aprendices y maestros*. Bs. As. Papers Editores

Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As. Paidós

Edelstein G. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Bs. As. Kapeluz

Harmer E. (1993). *La práctica de la enseñanza*. Bs. As. Kapeluz

Hillert F. (1986). *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As. Cartago.

Jackson P. (2012). *Práctica de la Enseñanza*. Bs. As. Amorrortu

Menghini R. Negrin M. (2011). *Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes*. Bs. As. Baudino Editores

Menin O. (1999). *Proyecto institucional para la formación docente*. Rosario. Homo Sapiens

Perrenoud P. (2006). *La formación del docente en el siglo XXI*. Chile. Revista de Tecnología Educativa

Pruzzo V. (2002). *Transformaciones de la formación docente*. Bs. As:Kapeluz

Pruzzo V. (comp.) (2013). *Las prácticas del profesorado*. Córdoba. Edit. Brujas

Solari H. (1991). *Historia de la Educación Argentina*. Bs. As:Paidós

Vega V. (2017). *Los buenos docentes*. Bs. As:Lugar

Weinberg G. (1991). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO-CEPAL. Bs. As: AZ

ISBN: 978-987-544-908-4

Expansión y democratización en el acceso a la Educación Superior: singularidades de una universidad en la "periferia" argentina

Bedacarratx, Valeria
CONICET- CIT Santa Cruz, UNPA-UASJ, Argentina
vbedacarratx@yahoo.com.ar
Puebla, Roxana
UNPA-UASJ, Argentina
roxanapuebla2004@yahoo.com.ar
Barrionuevo, Raquel
(UNPA-UASJ, Argentina)
raqueba@gmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se propone en este trabajo una mirada analítica sobre las problemáticas y desafíos de la gestión universitaria atendiendo a las características singulares de un escenario particular: el de la Patagonia Austral. En una primera parte se presenta una descripción contextual que da cuenta de algunos rasgos que podrían definirse como idiosincráticos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), atendiendo a su origen, estructura y emplazamiento geográfico. Luego, se focaliza la mirada en las características de la Unidad Académica San Julián, situada en la Zona Centro de la Provincia de Santa Cruz y cuyas actividades académicas de formación de grado, extensión e investigación vienen teniendo intervención e impacto: en la propia localidad donde se sitúa (Puerto San Julián), en las localidades de la Zona Centro de la provincia (Gobernador Gregores, Comandante Luis Piedrabuena y Puerto Santa Cruz); en otras localidades cuyas demandas se han ido incorporando al hacer académico de la UASJ (principalmente El Chaltén y El Calafate -de Zona Sur- y Puerto Deseado -de Zona Norte).

Los elementos contextuales presentados -entre ellos, las características de los "nuevos" sectores que acceden a las ofertas de las "jóvenes" universidades, la relativa obsolescencia de los dispositivos institucionales tradicionales y las particularidades en la composición de dicha matrícula-, dan lugar a la pregunta respecto de los desafíos y particularidades que reviste la gestión académica en un marco socio-institucional que difícilmente encastra en los modelos propios de las universidades con mayor

ISBN: 978-987-544-908-4

estructura, mayor matrícula y mayor recorrido histórico en el campo de la Educación Superior. El análisis propuesto remite a algunos aspectos propios de la institucionalización del proyecto universitario en la provincia de Santa Cruz, dando cuenta de su devenir en la Unidad Académica San Julián y exponiendo nudos problemáticos, desafíos encarados y aún pendientes, en la coyuntura sociocultural actual.

Palabras clave: gestión académica; emplazamiento geográfico; democratización.

I. La UNPA en su contexto: emplazamiento, origen y consolidación de la Educación Superior en la singularidad de un territorio.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) se emplaza en la provincia de Santa Cruz, la cual cuenta con un total de 273.964 habitantes habitantes (0,7% de la población argentina)[1] en una superficie de 243.945 km2 (800 km de amplitud longitudinal y una media de 350km). Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la República Argentina, siendo al mismo tiempo, la de menor densidad poblacional (1,1 habitante por km2), distribuida en quince municipios emplazados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, con un centro prácticamente vacío. Asimismo, su emplazamiento geográfico la ubica a un promedio de 2.300 km de distancia de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

Reconocida primero como territorio nacional por Ley 1532, es en el año 1958 que el Estado Nacional reconoce a Santa Cruz como provincia. Su origen y desarrollo demográfico es de carácter aluvional, constituida, en su etapa fundacional, por corrientes inmigratorias diversas y por corrientes migratorias internas fluctuantes a partir de la segunda mitad del siglo XX (en la actualidad Santa Cruz continúa siendo la segunda provincia argentina, luego de Tierra del Fuego, con mayor proporción de población no oriunda: 43,5%).

Zárate y Mansilla (2004) señalan que hasta entrada la década del ‘50, Santa Cruz se caracterizaba no sólo por una baja densidad poblacional (rasgo que, como ya hemos señalado, la sigue caracterizando, pese a ser una de las provincias con mayor crecimiento relativo intercensal de las últimas décadas), sino también por una débil demanda social por instituciones de educación superior (situación que ha cambiado radicalmente, de acuerdo a lo que desarrollaremos en este trabajo), con preminencia de políticas sustentadas en el aliento a la inmigración de personal calificado para la producción primaria (del sector de la producción ovina y de la explotación de hidrocarburos y carbón) provenientes de otras regiones del país (Jaremchuk, 1997).

[1] Los datos de este apartado corresponden a los últimos resultados censales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), publicados en el documento: *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B Nº 2*.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el extenso territorio de la Patagonia, la regionalización de la enseñanza superior fue una tendencia clara y notoria a partir de la década del ’70 del siglo pasado (con antecedentes que datan ya de la década del ’60). De ello dan cuenta los procesos que conllevarán a la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia en Chubut; de La Universidad Nacional del Comahue en Río Negro y Neuquén y, más adelante, de la Universidad Federal (luego Nacional) de la Patagonia Austral en Santa Cruz.

Particularmente en la provincia de Santa Cruz, la estructuración del campo de la Educación Superior respondió a las demandas y presión de distintos sectores sociales y municipios que favorecieron, en un principio, la creación de instituciones terciarias con ofertas de formación docente[2]. De este modo, puede reconocerse como primer antecedente de la UNPA al Instituto de Estudios Superiores creado mediante un convenio con la Universidad Nacional del Sur (UNS) en el año 1963, por el que esta última se compromete a "transferir su experiencia académica, administrativa e institucional". Esta experiencia sienta las bases las bases del Instituto Universitario Santa Cruz (IUSC), que en 1973, intentó formar parte de un proyecto universitario regional, liderado por la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP). Este modelo no fue viable y, en 1979, se re-editó el convenio con la UNS, el cual tampoco logró consolidarse.

Durante los años siguientes se producen iniciativas parciales y dispersas con la creación de diversos Centros de Estudios Superiores y con la radicación de una sede de la UTN en la ciudad de Río Gallegos. Ya en el regreso de la democracia, la oferta de educación superior estatal en la provincia, se componía, entonces, por el Instituto Universitario de Santa Cruz en la capital provincial (Río Gallegos), por la sede de la UTN radicada en esa ciudad -en el año 1982- y por los Centros de Estudios Terciarios de Caleta Olivia, Río Turbio y San Julián. En 1984, mediante el Decreto 740/84 todas estas instituciones no universitarias se unifican como sedes del IUSC (el cual continuaba adscripto a la UNS). Situación que se produjo sólo en el plano administrativo, no así en la faz práctica y política.

Surge entonces, la propuesta de crear una universidad para la Provincia, con la pretensión de que “funcionara con márgenes de autonomía académica y autarquía financiera superiores a los existentes” hasta entonces (Pérez Rasetti, 1989). A finales de 1990, en la Ciudad de Río Grande, se firma el tratado para la organización de "un sistema universitario" entre las Provincias de Santa Cruz y la de Tierra del Fuego, dando lugar a la creación de la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA), pretendiendo integrar la oferta de educación superior pre-existente y articular las funciones de producción de conocimientos y formación de profesionales con las necesidades socio-productivas de las provincias, en un contexto político educativo en el que se comenzaban a generar profundos

[2] Al respecto y en lo que sigue se retoman referencias históricas planteadas en otros trabajos (Andrade, 2010; Pérez Rasetti, 1989; Zárate y Mansilla, 2004).

ISBN: 978-987-544-908-4

cambios en los marcos regulatorios de las universidades nacionales. La incorporación de la provincia de Tierra del Fuego nunca se concretó y en 1995 la universidad se nacionaliza, constituyéndose la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

La estructura innovadora de multisedes de la universidad quedó integrada por el Rectorado y cuatro Unidades Académicas: Río Gallegos, Río Turbio, Caleta Olivia y Puerto San Julián, las cuales, desde un inicio, han buscado atender a las necesidades y demandas de las quince dispersas localidades urbanas de ese vasto territorio en donde la distancia promedio entre una y otra es de 150 km. Se trata, pues, de sedes regionales (descentralizadas y sin unidad disciplinar) estratégicamente ubicadas para proyectar su impacto en su específica área de influencia.

Este eje territorial que constituye la estructura organizativa de la UNPA quedó, a partir de la modificación de su Estatuto en el año 2010, transversalizado por un segundo eje: el académico, a partir de la constitución de Escuelas (que nuclean las propuestas de formación de grado y pregrado) e Institutos (que nuclean la investigación y vínculo con la sociedad) con sedes en cada una de las cuatro Unidades Académicas, cuya estructura pasa a ser departamental (Informe de Autoevaluación Institucional UNPA, 2019)[3].

II. La Unidad Académica San Julián: contexto institucional, área de influencia, demandas y desafíos

De acuerdo a la sucinta historización presentada, la institucionalización de la Educación Superior en la provincia de Santa Cruz ha transitado caminos no exentos de conflictividad y complejidad que derivaron en la creación e implementación de un proyecto universitario en base a un modelo propio (esto es, no dependiente de estructuras institucionales pre-existentes), que retomó experiencias previas (el IUSC y sus centros anexos) y los resignificó en virtud de las necesidades locales relativas no solo a la formación profesional, sino también a la producción de conocimientos ligados a las problemáticas provinciales, en pos del desarrollo regional. Puede considerarse que con la nacionalización de lo que en un inicio fue la UFPA, se inaugura un proceso de consolidación del proyecto universitario en Santa Cruz, que ya en ese entonces comienza a instalarse, para los habitantes de la provincia, como un horizonte de posibilidad en las expectativas de obtención de una titulación sin necesidad de migración a otros centros urbanos del país.

[3] De acuerdo al referido Informe, la incorporación de este segundo eje viene a procurar abordar "el problema de la dispersión del cuerpo docente de cada disciplina, por el formato distribuido en cuatro Unidades Académicas geográficamente distantes y de gestión descentralizada (…) sin ningún dispositivo que los pusiera en relación, que los coordinara (…) Coordinación necesaria para planificar de manera articulada el desarrollo de los recursos humanos, la capacitación, la formación de nuevos profesores; para lograr cooperación en la organización de eventos académicos, de líneas de investigación, de programas de prestación de servicios, de actividades de vinculación y transferencia, la extensión, ampliar el ámbito de discusión para la actualización de la docencia en la disciplina, la renovación de los planes de estudios, entre otros" (Informe de Autoevaluación Institucional, 2019: 67).

ISBN: 978-987-544-908-4

Actualmente, la UNPA cuenta con una oferta de formación de grado de cuarenta carreras con una matrícula de 8.322 estudiantes (en el año en curso se registró un total de 3.481 nuevas inscripciones y 4.841 reinscripciones). La Unidad Académica que nos ocupa (UASJ) atiende a un total de 1.232 alumnos, distribuidos en 10 carreras de grado (4) y pregrado (6) ligadas a las áreas de Salud, Educación, Trabajo Social (en estas primeras tres áreas mencionadas se concentra poco más del 60% de la Matrícula), Administración, Turismo, Ingeniería y Recursos Naturales.

Asimismo, la mayor parte del estudiantado de la UASJ comparte una doble condición: ser estudiantes que trabajan y ser primera generación en su familia que accede a estudios de Educación Superior. Muchos de ellos, además, tienen familia a cargo y han optado por una carrera universitaria varios años después de haber terminado la educación secundaria, en algunos casos luego de alguna experiencia trunca en otra universidad y carrera. Si bien esta situación (la relativa a la cantidad de años entre el egreso del secundario e ingreso a la universidad) se viene revirtiendo en los últimos años, no contamos con datos estadísticos sistematizados que nos permita dar mayores precisiones al respecto.

Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en las otras sedes de la UNPA, la UASJ se caracteriza por la composición de su matrícula en lo referente al lugar de procedencia de sus estudiantes: actualmente un 70% del estudiantado radica fuera de Puerto San Julián (localidad en la que está radicada la sede). Se trata de un rasgo idiosincrático de esta Unidad Académica que se perfiló ya desde su origen, cuando comenzó paulatinamente a incrementarse la afluencia de estudiantes de Puerto Santa Cruz, Piedrabuena y Gobernador Gregores; luego con estudiantes de Puerto Deseado, El Calafate y El Chaltén, sumándose en la actualidad estudiantes de Perito Moreno, Pico Truncado y Las Heras.

Habiendo implementado diferentes dispositivos y figuras institucionales (como la de un cursado especial para los alumnos “libres” y la creación de la figura del alumnos “no residente”), en la actualidad esta particularidad se atiende desde un Sistema de Atención Técnico Pedagógico (SATEP). En un comienzo el mencionado sistema procuró pautar con mayor precisión la atención al alumno no residente, para luego constituirse en un modalidad transversal disponible para todos los estudiantes de la UASJ. En ese marco, por decisión institucional, a partir del año 2006 todos los inscriptos y re-inscriptos de la UASJ (con independencia de su lugar de procedencia/residencia) pasaron a cursar en este sistema que propone la bimodalidad en el cursado de las asignaturas. Hoy el SATEP, implementado y gestionado desde el Programa de Educación a Distancia de la Universidad, a partir de la mediación de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje prevé y estipula porcentajes variables (y pre-establecidos) de presencialidad y virtualidad para el cursado de las asignaturas de todas sus carreras.

Este sistema se ancla, también, en el desarrollo de redes de vinculación tecnológica a partir de centros de atención en las dispersas localidades de la provincia (por fuera de aquellas en las que se emplaza una Unidad Académica) donde radican los estudiantes de la UNPA-UASJ (conocidos como “cibereducativos”), los cuales se constituyen en ámbitos de promoción y referencia universitaria en

ISBN: 978-987-544-908-4

articulación con los municipios. En un inicio, los centros de atención desarrollaban actividades de gestión de trámites y distribución de material educativo para la comunidad universitaria en tales localidades y fueron paulatinamente transformándose en un nexo de integración en las cuestiones institucionales de la Universidad con las comunidades locales (Informe de Autoevaluación Institucional UNPA, 2019).

La presencia de la Universidad en las otras localidades de la provincia y la implementación del cursado bimodal, dio lugar tanto a un aumento en la matrícula, como a la consolidación de la tendencia a que el estudiantado de la UASJ estuviera conformado, en su mayoría, por jóvenes y adultos que no radican en la localidad donde la Unidad Académica tiene sede. Con la implementación de las estrategias hasta acá descriptas, se alcanza un objetivo de expansión territorial de la oferta educativa de la UNPA (objetivado en el incremento en la cantidad de inscriptos registrados en los primeros años de dicha implementación) y se reconfigura su espacio.

Se trata de una reconfiguración que supuso mucho más que un mero cambio de formas y roles: ha implicado reposicionamientos que han llevado a toda una transformación a la que debieron adaptarse los docentes, los alumnos y los gestores. Pretender que un cambio del tipo mencionado haya sido de carácter lineal y calificarlo -atendiendo a su logro de expansión de la oferta- como exitoso, implicaría un análisis simplista de la cuestión. En principio, porque el aumento de la matrícula viene acompañado de una "intensificación" en la problemática del ingreso a la universidad (los índices de deserción, especialmente en el primer año de cursado, continuaron sosteniéndose sin mayores modificaciones). Luego, porque las estrategias mencionadas le agregan a esa problemática aspectos singulares (los cuales se articulan con aquellos que podrían considerarse como más conocidos) que es preciso indagar y abordar.

En ese sentido, de especial relevancia ha sido el trabajo destinado a favorecer los procesos de ingreso y retención de los estudiantes que inician estudios superiores en la UNPA-UASJ, fundamentalmente desde el Área de Acceso y Permanencia y Bienestar Universitario) y desde áreas de estudio que han procurado aportar a la comprensión de la problemática en cuestión. Desde allí se viene trabajando en la consecución del derecho al acceso a la Educación Superior y su relación con la compleja problemática del ingreso a la universidad en tanto institución con una propia cultura e idiosincracia y con unas funciones sociales asignadas que le dan especificidad y que adquiere una idiosincrasia vinculada al contexto en el que se desarrolla y adquiere sentido. Se ha asumido, pues, que el ingreso a la universidad no se agota en la matriculación y que el acceso a estudios de Nivel Superior no supone *per se* democratización, sino que tal logro se produce con la generación de condiciones que tiendan a garantizar un genuino acceso al conocimiento que la universidad produce y a propiciar la formación de una ciudadanía democrática y crítica.

ISBN: 978-987-544-908-4

III. Reflexiones de cierre

En un escenario de expansión, en el que [la Educación Superior] ha pasado a ser considerada como un derecho, la implementación (nacimiento y desarrollo) del proyecto universitario al que estamos haciendo referencia se ha constituido en un hito que vino a democratizar el acceso a la Educación Superior en la región en la que se emplaza y en la que adquiere sentido. La obligatoriedad del secundario estipulada por ley a partir del año 2006, también se ha constituido en factor de alta relevancia para que nuevos públicos comenzaran a estar expectantes por las oportunidades que abrió la expansión de ofertas de Educación Superior en la región.

Paulatinamente se ha ido configurando un escenario en el que "los universitarios" no son los mismos que en otros tiempos y latitudes: "han cambiado sustancialmente el rol y las características del alumnado (...) Además de hijos son padres; además de solteros, casados; además de jóvenes, adultos: todo está cambiando hacia una mayor semejanza con la estructura social de las propias sociedades" (Rama: 2009: 184). Esto supone una transformación del campo de la Educación Superior que responde también a los cambios de las sociedades de las que las universidades forman parte: sociedades sumidas en procesos de urbanización, de reestructuración demográfica, de tecnologización y de ruptura de los órdenes simbólicos que estructuraron la vida moderna.

Se trata de sectores de la población que por su condición social o por su ubicación geográfica habían estado marginados del acceso a la universidad -al conocimiento que en ella se produce y circula. Su inclusión constituye un logro que es necesario analizar, en tanto abre paso al desafío de abordar la problemática relativa a cómo hacer que esa inclusión devenida de la expansión y diversificación de las ofertas de Educación Superior no actúe como agravante de situaciones de inequidad ligadas a los orígenes socio-culturales del nuevo estudiantado en su ingreso a lógica académica de la universidad y convertirse en "estudiante universitario (exitoso)" y graduado.

Es esta una cuestión central y de obligado abordaje para cualquier intención de gestión universitaria de cara a las desalentadoras estadísticas relativas a las tasas de ingreso, retención, desgranamiento y deserción de las Universidades Nacionales. Estadísticas que, aunque paradójicamente suelen citarse en marcos de análisis extremadamente simplificados (que empobrecen la capacidad de comprender la naturaleza de lo que sucede en la vida cotidiana y académica de las universidades), habrán de interpretarse como emergentes de la trama compleja en la que se produce la inclusión buscada. Y esto es así, especialmente, si se asumen genuinamente los principios de la Declaración de última Conferencia Regional de Educación Superior cuyo postulado central es el de comprender a la Educación Superior como "un bien público social estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal [cuyo] ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades" (Declaración CRES 2018).

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Andrade, L. (2011): *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián*. Río Gallegos: UNPAedita.

García de Fanelli, A. (2011): "La educación superior en Argentina, 2005-2009". En: *La educación superior en Iberoamérica*. Buenos Aires: Centro Interuniversitario de Desarrollo. Jaremchuk, Daniel (1997): "Del desierto a los territorios nacionales". Río Gallegos: Mimeo.

Pérez Rasetti, C. (1989). "Revisión y perspectiva de una práctica para la transformación de la Educación Superior en Santa Cruz". Santa Cruz: Mimeo.

Pérez Rasetti, C. (2007): "Ocupación y conquista: la dimensión geográfica del sistema universitario argentino". En *Atos de Pesquisa em Educação.* Vol. 2, Nº 3, Brasil: PPGE/ME FURB.

Rama, G. (2009): "La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior", en *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 50. España: OEI,.

Zárate, Rubén y Mansilla, C. (2004): "Reflexiones en torno a la sociedad del conocimiento en regiones alejadas". En Rubén Zárate y Liliana Artessi: *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral.* Buenos Aires: Biblos.

V. Documentos

AAVV (2019): *Informe de Autoevaluación Institucional UNPA.* Río Gallegos: UNPA.

INDEC (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B Nº 2*. Buenos Aires: INDEC

Declaración III Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, 2018

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior. Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social*. *Documento final.*, Paris.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desafíos en la gestión del CIO-CT del CENUR Litoral Norte-UdelaR
Plan Indicativo para el Monitoreo del Programa de Formación

Bremermann, Erick
Di Laccio, José Luis
Universidad de la República. CENUR Litoral Norte Salto-Uruguay
erickbr71@gmail.com
jdilaccio@unorte.edu.uy

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se presenta un avance del proyecto de investigación: "Indicadores para el Monitoreo del Ciclo Inicial Optativo Científico Tecnológico", del programa de formación del Ciclo Inicial Optativo Científico Tecnológico del CENUR Litoral Norte de la Universidad de la República. El objetivo buscado es la construcción de un instrumento de análisis, con un conjunto de indicadores de gestión en las áreas: contexto, recursos, procesos, resultados e impacto del programa de formación. Se considera que este instrumento permitirá orientar la toma de decisiones en las diferentes áreas de la gestión, en el estudio del impacto del programa en acuerdo a los objetivos de su creación y la evaluación de la política educativa en un marco de comparabilidad longitudinal propio y con otros sistemas.

Palabras claves: Indicadores; CIO-CT; Problemas y desafíos; Indicadores de gestión.

Introducción

El Ciclo Inicial Optativo Científico Tecnológico (CIO CT) del Centro Universitario Regional Norte (CENUR LN) es un programa de formación de la Universidad de la República (UdelaR) de un año de duración. Se ubica en el departamento de Salto-Uruguay y su creación se enmarca en una política de descentralización de la UdelaR.

La coordinación del CIO CT, en el período 2010-2017, ha evaluado el perfil de los ingresantes al programa de formación y la desvinculación estudiantil (Bremermann, Fasana, 2016; Bremermann, Fasana, Hornos, 2015; Bremermann, Di Laccio, Fasana, Hornos, 2017; Bremermann y Di Laccio,2018). Los estudios anteriores han permitido reconocer el perfil del estudiante y algunos de los motivos de su desvinculación del programa. No obstante, es

ISBN: 978-987-544-908-4

deseable construir un sistema de indicadores que permitan responder interrogantes más agudas en diferentes áreas de la gestión del programa.

La implementación de un sistema de indicadores para el monitoreo programa de formación, a partir de la disponibilidad de datos objetivos, ha estado presente en las autoridades universitarias y de la coordinación para la optimización de la gestión. Este deberá dar cuenta del funcionamiento del programa de formación en aspectos estructurales, de la evolución de la propuesta y de algunas tendencias y problemas existentes.

Para elaborar dicho sistema de indicadores es necesario contar con un buen registro de información, tarea dificultosa, por la dimensión del propio sistema universitario y la complejidad de su organización administrativa. Contar con un registro de informaciones propio de la coordinación, como es el caso, contribuye a focalizarse al menos en dos líneas:

1) La consideración de indicadores básicos que describan aspectos sustantivos en el desenvolvimiento en el programa de formación.
2) La elección de los indicadores que permiten valorar, analizar e interpretar en mayor profundidad la realidad.

A partir de 2018, se comenzó a trabajar en la instrumentación de un proyecto: "Indicadores para el Monitoreo del CIO CT", cuyo objetivo es la construcción de indicadores, en las dimensiones: recursos, procesos, resultados e impacto. Se considera que este instrumento permitirá orientar la toma de decisiones en las diferentes áreas de la gestión, en el estudio del impacto del programa en acuerdo a los objetivos de su creación y la evaluación de la política educativa en un marco de comparabilidad longitudinal propio y con otros sistemas.

En este trabajo se proponen un conjunto de indicadores para la gestión del programa de formación del CIO-CT que son adaptados de diferentes propuestas (Argentina. Ministerio de Educación, 2005; Filardo (coord.), Da Silva, Biramontes, 2009; UdelaR-CSE, 2019) y siguiendo pautas para su construcción de diferentes autores (Errandonea, 2018; Sauvageot, 1999).

Desarrollo

Selección, clasificación y conceptualización de las áreas de los indicadores educativos

La organización de los indicadores se realiza siguiendo el criterio de áreas temáticas y se consideran las siguientes:

Contexto: Es importante su consideración y análisis por cuanto el programa de formación a estudiar se desarrolla en la región litoral norte de Uruguay siendo sus estudiantes provenientes de los departamentos de Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro con características propias que se diferencian de programas de formación del sur del país. Intereses regionales inciden en algunas de las características de la oferta educativa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es necesario, de esta forma, considerar las condiciones bajo las cuales opera el sistema educativo para poder interpretar las diferencias que se producen al interior del país o entre programas similares de diferentes países en los recursos, procesos, resultados e impacto de las políticas educativas. Los patrones demográficos que determinan el tamaño de la base de los actores de los servicios educativos y su distribución territorial, la distinta magnitud de la riqueza generada por un país, la división política dentro del mismo, las diferentes oportunidades de formación, entre otros, son ejemplos que ponen en valor la importancia del análisis contextual.

Recursos: Este componente tiende a dimensionar, tipo y calidad de los servicios educativos como recursos ofrecidos a la comunidad. El confort, uso y adecuación de la infraestructura para el desarrollo del programa, referido al estudiantado, el personal docente, la inversión en educación o las variables referidas a la organización del servicio educativo, son dimensiones de este componente, determinantes del tipo y calidad de la educación que se propone.

Proceso: Dentro de esta perspectiva, cobra relevancia la consideración de las variables de la educación que describen la trayectoria de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de indicadores de acceso y flujo dentro de la estructura del programa de formación. Aquí se aborda la desvinculación, el avance en el plan de estudios, entre otros, la forma en que funcionan los complejos procesos educativos.

Resultados: El programa de formación tiene objetivos claros y definidos desde la política educativa. Es por tanto necesaria la utilización de indicadores de resultados para evaluar cómo el programa de formación alcanza o no los objetivos de política definidos, dentro de parámetros temporales y atendiendo a la eficacia y eficiencia en un esquema de calidad de la enseñanza y aprendizaje que garanticen la calidad y confianza del programa.

Análisis de sus funciones analíticas, perspectiva académica, programática y sus modelos interpretativos

Perspectiva académica: El encuadre teórico para la selección de esos indicadores se basa en los documentos oficiales, resoluciones notas, entre otros que dieron inicio al programa de formación así como en adecuaciones posteriores que emanan de su evaluación en diferentes jornadas de intercambio sobre los mismos. Otros insumos tomados como referencia son actas de comisiones del programa de formación y el reglamento del programa de formación y su plan de estudios. Asimismo se cuentan con la política pública educativa de la UdelaR en cuanto a los principios rectores de calidad, acceso y equidad, del servicio educativo universitario.

Perspectiva programática: La selección de los indicadores para la elaboración de un instrumento para el programa de formación, fueron tomados de sistemas de indicadores de la UdelaR y del Sistema de Indicadores Educativos Nacionales de la República Argentina y ajustados a la

ISBN: 978-987-544-908-4

realidad del ciclo. El marco conceptual que determina nuestros objetivos de estudio define la selección de indicadores para la construcción de un instrumento a medida de las necesidades.

La clasificación que se ha tomado se presenta en la tabla 1, a la izquierda se presenta el área de interés y a la derecha las dimensiones dentro de cada área.

Área	Dimensión
1. Contexto:	a. demográfico b. socioeconómico c. Máxima formación alcanzada por los padres
2. Recursos:	a. Humanos, b. Financieros, c. Organizacionales
3. Proceso:	a. Acceso, b. Flujo
4. Resultados:	a. Egreso.

Tabla 1. Áreas y dimensiones seleccionadas.

Indicadores

El conjunto de indicadores sobre el cual se desarrolla el proyecto, son parte de un sistema de indicadores aplicados por la coordinación del CIO CT. El mismo tiene el objetivo de servir de base para análisis y la difusión de la información educativa que genera la actividad curricular del CIO CT CENUR Litoral Salto. Este instrumento permitirá avanzar en el conocimiento del funcionamiento del sistema, aportando elementos para la planificación y la evaluación de la política educativa implementada desde el 2010 en el Regional Norte/CENUR UdelaR. El sistema seleccionado, a nuestro criterio, deberá proveernos de información en el contexto, y nos permitirá el análisis de las tendencias locales y cómo funciona y se gestiona el sistema educativo en estudio y sus actores; y así generar acciones para mejorarlo.

En la UdelaR existe la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEn), la cual tiene como unos de sus objetivos *"Realizar investigación educativa, cooperar y asesorar en materia de diseño y estrategias metodológicas de investigación, produciendo evidencias sobre los procesos y los resultados de la enseñanza universitaria en todo el territorio nacional, con el mayor grado de objetividad y desagregación a su alcance, con el sentido de promover el desarrollo de la enseñanza en sus diferentes niveles y modalidades"*(UdelaR-CSE, 2019)". La decisión de proponer un "Plan Indicativo para el Monitoreo del Programa de Formación", para la gestión del CIO CT, se debe a que los datos generados por la USIEn hasta el momento se circunscriben a las trayectorias de los estudiantes y sus complejidades, y no específicamente a características pertinentes y exclusivas al contexto del CIO CT CENUR LN.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tipologías de indicadores

Para el diseño y/o elaboración de los indicadores y su respectiva clasificación, se tuvo en cuenta la adecuación en función de lo que es necesario controlar o evaluar. De manera general las tipologías de indicadores se diferencian en función de tres aproximaciones:

a) La posición relativa que ocupan los indicadores en el proceso de trabajo que es objeto de monitoreo o evaluación; b) El objetivo de análisis pretendido con el uso de indicadores; y c) El ámbito de medición de los indicadores. (Monitoreo e indicadores Texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema Regional de Indicadores sobre Atención y Educación Inicial Otto Valle Otto Rivera).

Conceptualización

Cada uno de los indicadores elaborados se define un conjunto de características que lo conceptualizan y dado que en este trabajo no se presentan de forma exhaustiva se presentarán las generalidades de las características que se utilizan para su conceptualización y sus titulares, dejando para un trabajo en mayor profundidad las expresiones matemáticas que definen los mismos. Esquema de conceptualización: definición, propósito, meta, método de cálculo, datos requeridos, fuente, desagregación, formas de presentación, interpretación, codificación, origen y número.

Indicadores en área de contexto: Máxima formación educativa alcanzada de los padres y Nivel socio económico del hogar

Indicadores en área recursos: Máximo nivel de enseñanza docente, Antigüedad docente, Formación pedagógica, Estudiantes por docente, Inversión en educación por estudiante en el CIO-CT

Indicadores en área recursos oorganizacional: Estudiantes promedio por unidad curricular, Estudiantes promedio por unidad curricular sección (matemática y física)

Indicadores en área procesos: Vida en el programa, Tasa de reinscripción

Indicadores en área resultados: Tasa de egreso

El proyecto de investigación ha venido avanzando de forma continua y sostenida y en esta etapa se tienen diseñados los indicadores ante nombrados que se pondrán en práctica a partir de 2020 para su adecuación y ajuste definitivo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Argentina. Ministerio de Educación, C. y. (2005). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Obtenido de Ministerio de Educación y Deporte- Repositorio Institucional:* http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94556

Argentina. Ministerio de Educación, C. y. (2005). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos. Obtenido de Ministerio de Educación y Deporte- Repositorio Institucional*: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/94556

Bremermann, E. Fasana, A. (2016). *Interrogantes Metodológicas, la complejidad del análisis de variables cuantitativas/cualitativas en procesos educativos universitarios en base a datos de series históricas.* Ponencia presentada en: V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza Argentina.

Bremermann, E. Fasana, A. Hornos, S. (2015). *CIO CT RN en la Realidad Socio-económica y Geográfica del CENUR Litoral Norte*. Ponencia presentada en: XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR, Montevideo, Uruguay.

Bremermann, E., Di Laccio, J. L (2018) *Indicadores de tercera generación en comunidades universitarias: el bienestar y las capacidades autopercibidas en la desvinculación en estudiantes*. VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Universidad de Cuenca (Ecuador). http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/

Bremermann, E., Di Laccio, J. L, Fasana A. Hornos, S., (2017). *El Contexto y las Trayectorias Educativas en el CIO CT RN.* Libro del II Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Básicas (p. 130-138). Salto, Uruguay. ISBN 978-9974-0-1512-8. Disponible: http://cieciba.litoralnorte.udelar.edu.uy/resumen.html

Errandonea, Gabriel (2018), *Curso: Construcción de indicadores educativos, Maestría en Ciencias Sociales y Métodos avanzados de investigación*. FCS. UDELAR

Sauvageot, C. (1999). *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica.* UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Sauvageot, C. (1999). *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

UdelaR-Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). (2019). *Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza*. Obtenido de https://www.cse.udelar.edu.uy/usien/

Verónica Filardo (coord.), Natalia Da Silva, Tania Biramontes. (2009). *MANUAL DE INDICADORESE DUCATIVOS*. Montevideo: BANCO MUNDIAL: ANEP. CODICEN: INE. Obtenido de http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/codicen-publicaciones/category/117-

ISBN: 978-987-544-908-4

publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1130:manual-de-indicadores-educativos

Verónica Filardo (coord.), Natalia Da Silva, Tania Biramontes. (2009). *MANUAL DE INDICADORES EDUCATIVOS*. Montevideo: BANCO MUNDIAL: ANEP. CODICEN: INE. Obtenido de http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1130:manual-de-indicadores-educativos

ISBN: 978-987-544-908-4

Autoevaluación para las acreditaciones de grado: indicadores en construcción

Chervo, María Alejandra
Muruaga, María Cecilia
Universidad Nacional de Rosario – Argentina
marachervo@gmail.com
maramuru@hotmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
Autoevaluación institucional – acreditación – indicadores – evaluación docente

Resumen: Las acreditaciones de grado se han integrado al sistema universitario argentino desde hace casi 20 años y han generado nuevos modos de producir y compartir conocimientos referidos a las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y gestión. En el caso del eje docencia, se evalúan aspectos referidos a las suficiencia académica y profesional de los docentes, la relación entre cantidad de docentes y cantidad de docentes investigadores, las categorizaciones de docentes investigadores y de investigadores en diferentes agencias nacionales e internacionales, públicas y privadas, los cargos y dedicaciones horarias del cuerpo académico de las carreras y la suficiencia de la carga horaria asignada a la carrera. Sin embargo, es necesario precisar la medida de 'suficiencia' de la cantidad de docentes para una carrera determinada. En primer lugar, porque la continuidad de los procesos de evaluación que se dan en el marco de las acreditaciones requiere la determinación de un piso o punto de partida para ver qué se considera suficiente, y luego generar sucesivos estándares de logro para la mejora. En segundo lugar, porque en la mayoría de los casos, se construye un indicador que mide la relación docente/alumno comparando la cantidad total de docentes sobre cantidad total de alumnos de la carrera. Como se ha señalado en la bibliografía sobre el tema, este indicador arroja resultados algo imprecisos en función de la generalidad que implica y no alcanza a medir la cantidad de horas demandadas por el desarrollo curricular, considerando además las horas que se dedican efectivamente a la actividad frente a curso.

Palabras clave: autoevaluación; sistema universitario; indicadores

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta presentación se propone como objetivo definir un sistema de medición de la relación docente/alumno que contemple las características de la actividad docente (tipo de actividad frente a curso, atendiendo a la diversidad de acciones de enseñanza que se ponen en juego), con el propósito de analizar la calidad del vínculo en atención al objeto que se enseña. La metodología de trabajo estuvo enmarcada en el proceso de evaluación de la carrera durante el que se utilizaron como estrategias de abordaje el análisis documental y entrevistas individuales y grupales con docentes.

Como resultado de esta indagación se formuló un nuevo indicador construido a partir de la creación de una unidad horaria denominada Unidad Docente Patrón, que establece cantidad de horas dedicadas a la docencia frente a alumnos a partir de los siguientes criterios: a) dedicación de 10 horas semanales por cargo (considerando como unidad de medida la dedicación semiexclusiva que asigna 20 horas semanales) b) asignación de la mitad ellas a docencia (el 50% restante se considera para investigación, extensión y/o actividades docentes como la toma de exámenes). Para aplicar la Unidad docente Patrón se transformaron los cargos y dedicaciones en unidades, contabilizando toda dedicación exclusiva como dos dedicaciones semi y toda dedicación simple como la mitad de una semiexclusiva.

Este indicador permite identificar debilidades en la distribución del tiempo de docencia frente a curso en las diferentes áreas del plan de estudio y ha sido testeado en las dos carreras de la Facultad de Ciencias Médicas que acreditaron ante CONEAU, Medicina y Licenciatura en Enfermería, con el propósito de considerar la distribución de horas de docencia en relación con las demandas del desarrollo curricular.

Los indicadores para evaluar el eje docencia en las acreditaciones de grado

El sistema universitario argentino dispone de un mecanismo de acreditación para carreras de grado que evalúa diferentes aspectos del proceso formativo de los profesionales que se gradúan en sus aulas, en virtud de la necesidad manifiesta de que el Estado ejerza su rol de contralor sobre la capacidad de las universidades públicas y privadas del país para otorgar títulos habilitantes (Stubrin, 2010). Esta función es ejercida a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) desde el año 2000.

Los procesos de acreditación presentan datos a través de un formulario que produce reportes en diferentes dimensiones para la posterior valoración de los Comités de Pares; en el presente trabajo abordamos sólo los referidos a la suficiencia del cuerpo docente de la carrera. Estos indicadores

ISBN: 978-987-544-908-4

tienen en consideración, entre otros aspectos, la distribución de cargos según jerarquía y dedicación en cada espacio curricular del plan de estudio permitiendo detectar si existen desequilibrios en las horas asignadas a la docencia en algún área o espacio del plan. Por otra parte, el formulario presenta datos referidos a los estudiantes de la carrera; se informa la cantidad total de alumnos, ingresantes y graduados, así como la evolución de la permanencia desde el ingreso y durante un período de diez años.

La disposición de datos referidos a composición de planta docente y distribución en las actividades curriculares, y de la cantidad de estudiantes, permite la construcción de una relación docente/alumno para cada carrera. Sin embargo, es necesario precisar la medida de 'suficiencia' de la cantidad de docentes, teniendo en consideración la variabilidad de sus actividades y las horas de los estudiantes expuestos a la enseñanza.

Como señala la bibliografía sobre el tema, el indicador para valorar la suficiencia del cuerpo académico tiene que considerar el tiempo real que demanda la enseñanza y la distribución entre docencia y otras actividades académicas (OCDE, 2017:365). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) establece una diferencia significativa entre tiempo de enseñanza, que son las horas requeridas por las materias incluidas en el currículo obligatorio —excluyendo horas no curriculares— y tiempo de enseñanza previsto que contabiliza la recomendación de horas anuales a que los estudiantes tienen derecho incluyendo actividades curriculares y no curriculares, generalmente referidas en normativas educacionales centralizadas *(OCDE, 2017: 355).*

En el caso de nuestro país, el Consejo Interuniversitario Nacional toma como pautas de asignación presupuestaria la clasificación propuesta por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) para requerimiento de recursos docentes según el tipo de asignatura y la disciplina, entendiendo que las 'demandas pedagógicas' difieren al menos en cuatro tipos; Tipo A), atención personalizada del docente para realizar prácticas fuera de la institución; Tipo B), supervisión global del docente para actividades prácticas de producción del estudiante en talleres o laboratorios que necesitan retroalimentaciones continuas; Tipo C), docentes que coordinan presentaciones colectivas para resolución de prácticas basadas en modelos teóricos o en procedimientos de simulación; Tipo D) desarrollo de actividades teóricas con atención de consultas para orientar trabajos preparados por los alumnos fuera del aula (CIN, 2012: 43-44).

En definitiva, un indicador que intente valorar la suficiencia de los recursos docentes para la formación de los estudiantes debe tener en consideración aspectos del desarrollo curricular que son muy variables.

ISBN: 978-987-544-908-4

Elaboración del indicador unidad docente patrón

Esta presentación se propone como objetivo transmitir una experiencia realizada en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (FCM-UNR) en el marco del proceso de autoevaluación continua que supone la acreditación de carreras, habida cuenta que tanto Medicina como Licenciatura en Enfermería son periódicamente acreditadas por la agencia nacional. A fin de disponer de un indicador alternativo a la razón docente/alumno, se trabajó a partir de las características de la actividad docente —tipo de actividad frente a curso, atendiendo a la diversidad de acciones de enseñanza que se ponen en juego— según las particularidades del desarrollo curricular de cada carrera.

La metodología de trabajo estuvo enmarcada en un proceso de autoevaluación institucional de la facultad, durante el período 2015-2018. En una primera etapa, desarrollada entre los años 2015 y 2016, se generó el primer informe de autoevaluación, producto de las reuniones con responsables de áreas y estudiantes de la carrera. En una segunda etapa, a partir del año 2018 se inició una serie de entrevistas para valorar la composición de cátedras y la suficiencia de las asignaciones horarias dedicadas a la docencia, así como para recoger observaciones de los equipos docentes respecto del desarrollo curricular de cada área desde la perspectiva de las cátedras y disciplinas que confluyen en su articulado.

Se trabajó con la carrera de Medicina que presenta una currícula de las denominadas innovadas, por oposición a la organización curricular tradicional; en este caso el plan de estudio articula ciclos, en los cuales se desarrollan áreas donde confluyen saberes disciplinares. La metodología de enseñanza es variable; en general se adopta el aprendizaje basado en problemas, con estructuración de unidades de estudio a ser resueltas en encuentros tutoriales. A ellos se suman los seminarios, encuentros con expertos que tienden a la profundización en temas específicos, las actividades de laboratorios, y las prácticas en simuladores y sobre pacientes. El amplísimo rango de actividades docentes interpela la validez de una razón docente/alumno tomando en consideración cantidades totales.

Como resultado de esta indagación se formuló un nuevo indicador construido a partir de la creación de una unidad horaria denominada Unidad Docente Patrón, que establece cantidad de horas dedicadas a la docencia frente a alumnos a partir de los siguientes criterios: a) dedicación de 10 horas semanales por cargo (considerando como unidad de medida la dedicación semiexclusiva que asigna 20 horas semanales) b) asignación de la mitad ellas a docencia (el 50% restante se considera para investigación, extensión y/o actividades docentes como la toma de exámenes). Para aplicar la

ISBN: 978-987-544-908-4

Unidad docente Patrón se transformaron los cargos y dedicaciones en unidades, contabilizando toda dedicación exclusiva como dos dedicaciones semi y toda dedicación simple como la mitad de una semiexclusiva.

Una vez establecido el número de horas asignadas de acuerdo a la composición de la planta docente—cantidad de docentes y dedicaciones—, se comparó con las horas requeridas para cubrir las actividades de los grupos de cursantes. El patrón de horas permite, entonces, discriminar la distribución de horas en los ciclos del plan de estudio y contrastar la programación con el desarrollo real del currículo. Para dar un ejemplo simple: se toma un área del plan de estudio y se determina qué actividades con participación docente requiere, asignando a cada actividad la duración real en horas reloj. Así, un alumno puede asistir a seis laboratorios de 2 horas de duración cada uno completando 12 horas en total. Luego se determinan cuántas comisiones asisten a esos seis laboratorios; si se tratara de 10 comisiones se sumarían 120 horas. Se trabajan de este modo cada una de las áreas del plan de estudio hasta obtener una idea precisa de la cantidad de horas docentes reales que demanda el desarrollo de cada uno de los espacios curriculares. Una vez obtenido este cálculo de horas se compara con la Unidad Docente Patrón que tiene el espacio curricular, multiplicado por 20 horas. Es decir, si tenemos para un área asignada 10 unidad docente patrón, se calcula que tenemos 200 horas de oferta docente. Si el área requiere 120 horas, los docentes del área tienen disponibilidad para asignar horas a las actividades de extensión e investigación por encima del 50% ya asignado. Si el área demandara 180 horas, puede interpretarse que los docentes están transfiriendo a la docencia horas que podrían destinar a investigación y extensión. Si la diferencia supera ese 50%, debe entenderse que los cargos y dedicaciones docentes son claramente insuficientes.

Conclusiones

En el proceso de autoevaluación continua de la FCM- UNR se abordó el problema de la suficiencia del cuerpo académico en las carreras de Medicina y Licenciatura en Enfermería, para valorar en qué áreas del plan de estudio existen desvíos o deficiencia de horas docentes, con este nuevo indicador que permite una expresión ajustada de la relación oferta/demanda horas docentes dedicadas a la enseñanza. De este modo, la razón docente/alumno se reserva al análisis presupuestario para la distribución de recursos, utilizándose para valorar la tarea de enseñanza la Unidad Docente Patrón, más eficaz.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Stubrin, A (2010): Calidad Unibersitaria. *Evaluación y Acreditación en la educación superior Latinoamericana.* Eudeba-UNL. Santa Fe. Argentina.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017): Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE. Fundación Santillana, España. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf

Consejo Interuniversitario Nacional (2012): Modelo de asignación presupuestaria. Texto unificado. [Texto unificado de los Acuerdos Plenarios referidos al Modelo de Asignación Presupuestaria.(AP 465/03, AP 508/04, AP 660/08 y AP 690/09). http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/descargas/Administracion_y_Apoyo/2.%20Convocatorias/2015/CG_Secretaria_Planeamiento/CIN_TEXTO%20UNIFICADO%20MODELO%20DE%20ASIGNACION%20PRESUPUESTARIA.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

"Espacio Estudiantes". Un Servicio Pedagógico destinado al acompañamiento y las necesidades del Estudiante Universitario

Gravellone, Mariana
Rocca, Maria Agustina
Polo, Victoria
Unidad Pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina
mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar

Resumen: Centraremos nuestra atención a lo largo del desarrollo del trabajo, en el *servicio de atención personalizada y sus diferentes modalidades de acción*, perteneciente al "Espacio Estudiantes" de la Unidad Pedagógica, donde se planifican y desarrollan acciones para atender las necesidades académicas de los estudiantes, haciendo hincapié tanto en el ingreso, acompañando la permanencia y favoreciendo el egreso.
La propuesta, "Atención Personalizada" consiste en encuentros presenciales previamente programados con los alumnos que lo demanden, para acompañarlos y orientarlos en la resolución de las dificultades vinculadas al estudio y al aprendizaje, también posibilitando la gestión y vehiculización de los contactos y /o consultas pertinentes con las cátedras vinculadas a dichas dificultades que presenten.
Es en este sentido donde se articulan las acciones, tanto para estudiantes como para docentes: espacio docente y espacio estudiante convergen asimismo a partir de intervenciones que apuntan a que el estudiante logre auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico. Esto se lleva a cabo mediante intervenciones en aulas y en espacios de atención personalizada, que describiremos a lo largo del trabajo.

Palabras claves: Espacio estudiantes; Atención personalizada; Proceso de Aprendizaje.

ISBN: 978-987-544-908-4

Relato de experiencias

El presente trabajo tiene como objetivo, evidenciar y describir las actividades que se llevan a cabo dentro del "Espacio Estudiantes" de la Unidad Pedagógica, en adelante UP, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-U.N.L.P). Al tiempo que puntualizar las problemáticas e inquietudes que se presentan a diario y las herramientas y estrategias que se ofrecen en virtud de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a lo largo de su trayectoria académica.

La UP, es un espacio dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos cuyo fin es orientar a los estudiantes en sus dificultades con el estudio y brindar un asesoramiento pedagógico permanente a los docentes. "Espacio Docentes" y "Espacio Estudiantes" constituyen entonces los dos ejes principales de trabajo e intervención. Este espacio se constituyó en el año 2009 y continúa elaborando y desarrollando diversas actividades para dar respuestas ajustadas a las características y necesidades propias de los distintos actores institucionales; siendo el propósito último, favorecer el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes en la Facultad.

El aprendizaje autorregulado

El aprendizaje representa un proceso inherente a la vida humana "mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos" (Negrete, 2007, p. 3). El aprendizaje permite al ser humano adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para poder adaptarse a la realidad de su vida y también transformarla. Es por eso, que el proceso de aprendizaje emerge como un mediatizador de la relación del ser humano con su medio.

No existe una única forma de aprender. Hay distintos tipos de aprendizaje que representan diferentes maneras de proceder con la información que se aprende.

Un eficiente proceso de aprendizaje autorregulado está soportado en las habilidades pertenecientes tanto a la dimensión cognitiva como afectivo-motivacional.

La concepción del aprendizaje como un proceso autorregulado implica que el mismo estudiante se convierte en el protagonista, constructor, director y administrador de su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el ingreso a la universidad conlleva una serie de desafíos para los estudiantes, que al iniciar sus trayectorias académicas, no solo enfrentan a saberes que en la mayoría de los casos les resultan nuevos, sino que además, se enfrentan con la necesidad de

ISBN: 978-987-544-908-4

apropiarse de esas prácticas de trabajo intelectual propias del ámbito universitario (Barranquero,F ; Gravellone,M.; Rocca,A. (2019).

En este escenario, es frecuente que los estudiantes empleen con éxito relativo las estrategias de trabajo intelectual que empleaban en instancias de formación previas.

Al pasar el tiempo de adaptarse al nuevo medio, con una cultura y hábitos universitarios propios de la casa de estudio, tiempos de cursada y con resultados en sus evaluaciones no esperados, se torna necesario revisar, mejorar y hasta modificar o darle un giro a esas estrategias, que si bien sirvieron en otras instancias, hoy en la universidad no son suficientes.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, haremos hincapié en el espacio estudiantes y en todas aquellas acciones tendientes a que los mismos logren autorregular sus aprendizajes, sean actores activos del proceso y adquieran las competencias y habilidades requeridas en esta nueva etapa de estudio universitario. “De esta forma, se pretende contribuir a la construcción del oficio de ser estudiante universitario” (Perrenoud, 2006).

La atención personalizada y sus diferentes modalidades de acción

Consideramos importante que los estudiantes universitarios cuenten con un espacio que los acompañe en su trayectoria académica, siendo el primer año de cursada donde se observan las mayores inquietudes, temores y ansiedades que despierta el nuevo mundo académico.

En este sentido, se pensó en “Atención Personalizada”, dicha propuesta consiste en encuentros presenciales previamente programados con los alumnos que lo demanden, para trabajar sobre aquellos aspectos que se le presentan como problemáticos a la hora de encarar sus estudios, posibilitando a su vez la gestión y vehiculización de los contactos y /o consultas pertinentes con las cátedras vinculadas a dichas dificultades que presenten. Cabe agregar que aquellas dificultades académicas también se asocian con el advenimiento de una transición (Ezcurra, 2007).

El objetivo primordial del espacio, es acompañar a los estudiantes en el proceso de adaptación y construcción del oficio de ser estudiante universitario. Desde una mirada integral, teniendo en cuenta las distintas profesiones que conforman el equipo de trabajo (psicólogas/psicopedagoga), investigar estas cuestiones ayuda para comprender los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje en la Educación Superior y poder dar respuestas más ajustadas a las necesidades que hoy en día tienen los estudiantes al ingresar a los estudios superiores.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dicha acción se inicia con contactos presenciales, vía correo electrónico o derivados por docentes o tutores; podemos referir algunos de los motivos de consulta que observamos con mayor frecuencia en los estudiantes:

> Estudio memorístico

> Dificultad para comprender textos académicos.

> Amplios volúmenes de bibliografía para leer.

> Dificultad para la organización del tiempo y del material de estudio.

> Dificultades para la escritura, sea en la resolución de trabajos prácticos, parciales o finales.

> Dificultad para comprender consignas.

Tomando el motivo de consulta del estudiante, y en función al abordaje profesional que se considere pertinente, se acuerda un plan de acción, pautando encuentros en los que trabajar al respecto. Los *encuentros pueden ser individuales o grupales*, brindando en este último la posibilidad de trabajar con otros compañeros de estudio o también, reuniendo alumnos que comparten una misma inquietud. Siempre tomando como bases sus propios materiales, alguna materia que quieran rendir próximamente, y sobre eso, se propone revisar, e ir reformulando o creando nuevas estrategias para el estudio. Con cada uno de los estudiantes se trata de mantener un contacto permanente para que se sientan acompañados en el recorrido académico y para poder observar el proceso de estudio a medida que avanzan en la carrera.

Luego de varias experiencias compartidas con ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideró la posibilidad de buscar un único lugar que abordara la situación de manera conjunta e integral; y establecer un nexo entre lo que los estudiantes necesitan y lo que los docentes observan de sus clases. Por ello, se identificó el AULA, como único espacio de acción. Considerando de esta manera que es el espacio cotidiano de las aulas, como refiere Jackson (1992), donde se ofrece la posibilidad de visibilizar la importancia de revisar y desarrollar estrategias para el trabajo intelectual con el conocimiento disciplinar, adecuadas a las demandas del ámbito universitario.

Algunos de los aspectos más relevantes del trabajo conjunto en el aula

De esta forma, surgió una nueva modalidad de abordaje e intervención: “La Up va a las aulas”. Allí, espacio docentes y espacio estudiantes convergen a partir de intervenciones que apuntan a que el estudiante logre auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico, en pos de generar un método de estudio y tomando como punto de partida el que cada uno posee; lo cual es necesario para afrontar la vida Universitaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Posterior a la intervención en el aula, y a fin de evaluarlo conjuntamente, se realizan, por un lado, entrevistas con los docentes con el objetivo de analizar los ejes de trabajo, revisar y reflexionar acerca de las expectativas iniciales y los resultados obtenidos a partir de la intervención en el aula. Por otro lado, con los estudiantes, se administra una encuesta al finalizar el primer parcial, con la finalidad de conocer más sobre su experiencia en esta primera instancia de la cursada. Lo relevado confirma la importancia de acompañar a los estudiantes en la transición hacia la apropiación progresiva de la cultura académica universitaria. ¿De qué manera? Ayudándolos a tener una percepción más ajustada de lo que se espera que hagan en el marco de la materia y su desempeño real; identificando los factores que inciden en su aprendizaje, vinculados al manejo y organización del tiempo, pero no únicamente a ellos; promoviendo instancias de clase en las que puedan poner en juego su escritura a los fines de contribuir a su mejora progresiva no solo en términos de redacción sino también como herramienta epistémica para operar con los conocimientos.

Las actividades realizadas conjuntamente con el equipo docente son percibidas positivamente por los estudiantes, dando cuenta de la importancia y la necesidad del trabajo en conjunto con los docentes para acompañar la trayectoria académica de los estudiantes. Es a través de formas de enseñanza y actividades concretas que les muestren, a la vez que les requieran el uso de estrategias de estudio alternativas a las que vienen usando, que se hace posible la promoción de aprendizajes más profundos.

Por último, y como otra vía de acercamiento y acompañamiento a los estudiantes, alternativa pero complementaria al trabajo de "atención personalizada", creamos un "Instagram pedagógico": allí, compartimos información sobre estrategias, tips de metodología de estudio, habilidades de lectura y comprensión, técnicas de estudio y memorización, competencias y destrezas para rendir exámenes,

trabajo en equipo, etc. Esta nueva modalidad de comunicación virtual con los estudiantes, propone acercarnos a todos los estudiantes que no pueden asistir al espacio presencial de la UP, y contribuir a reforzar el aprendizaje para aquellos estudiantes que han pasado por la up, y continúan con el proceso de estudio.

Conclusiones

Consideramos prioritario en cada propuesta de intervención para los estudiantes, apostar a empoderar a los mismos, brindando herramientas y estrategias que posibiliten auto-gestionar su propio proceso de aprendizaje, asumiendo un papel activo y protagónico.

Este nivel de protagonismo muchas veces es exigido en el secundario y en la Universidad, pero muy pocas veces es estimulado y enseñado en los mismos espacios. Para estimular

ISBN: 978-987-544-908-4

esta autogestión es necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo aprenden, qué habilidades están utilizando en cada situación de aprendizaje, cuál es su perfil individual, así como también, las fortalezas y debilidades correspondientes.

Asimismo, promover una resignificación de lo aprendido, propiciando espacios que permitan tomar en cuenta y partir de lo que se sabe y conoce para paulatinamente ir atravesando lo nuevo. Se vuelve necesario trabajar en la "resiliencia universitaria", es decir, la capacidad de los estudiantes en sobreponerse a las adversidades que el mismo contexto universitario ofrece: clases masivas, excesos de bibliografía, acumulación de exigencias para cada materia, etc. Es necesario fortalecer en los aspectos cognitivos, pero también en lo emocional y afectivo ya que ambas constituyen la clave del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Barranquero, F ; Gravellone, M.; Rocca, A. (2019). *La unidad Pedagógica va a las aulas.* Econo. Vol 18, Argentina. ISSN 2618-3889/ISSNe 2618-2467

Ezcurra, A.M (2009). Educación Universitaria. *Una inclusión excluyente*. Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2da Edición9)

Negrete, J. (2207). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*; Madrid. Editorial Popular.

ISBN: 978-987-544-908-4

El desafío de articular la universidad con el entorno: el caso de la Universidad Nacional de La Matanza y su Programa UnIIR I y II

Gutiérrez, David
Universidad Nacional de La Matanza, Secretaría de Ciencia y Tecnología. Argentina
davalgu84@gmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el nivel superior.

Resumen: Teniendo en cuenta los objetivos del Congreso, orientados a propiciar la discusión sobre problemáticas actuales en el campo de gestión de la extensión y de la vinculación tecnológica de las instituciones de educación superior, la presente comunicación busca compartir la experiencia de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), en lo que respecta a la formulación e implementación de un plan de desarrollo integral para el fortalecimiento de las áreas de vinculación tecnológica y social de la Universidad que se encuentra en vigencia desde el año 2016.

El Programa Integral de Impulso a la Vinculación Tecnológica de la UNLaM, se denomina: *Universidad para la Investigación y la Innovación en la Región*, simplificado con el acrónimo UnIIR, a los fines de enunciar -en un sentido concreto- la filosofía del Programa: unir -de forma articulada- organismos intra y extra universitarios, para orientar las acciones de investigación, docencia y extensión hacia el desarrollo local y regional.

Diseñado en el marco de la convocatoria nacional proveniente de la Secretaría de Políticas Universitarias y coordinado –internamente- por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (UNLaM), el Programa UnIIR resultó una oportunidad para la Universidad de encarar el fortalecimiento de su estrategia de vinculación, ordenando las acciones que ya se venían instrumentando en la materia desde la institución y recibiendo financiamiento para la optimización de infraestructura edilicia, para la ampliación de las iniciativas de capacitación, y el refuerzo de los proyectos de investigación y desarrollo vigentes.

Estructurado en dos etapas, el Programa UnIIR tiene como meta: constituirse como una estructura organizacional operativa que permita optimizar las estrategias descentralizadas de vinculación que actualmente lleva a cabo la Universidad y generar las condiciones para diseñar una interfaz centralizada que conecte la Universidad con las necesidades y demandas del entorno social y productivo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: UNLaM; vinculación tecnológica y social; extensión; Programa UnIIR

El sistema científico tecnológico y el caso de la UNLaM: breve estado de situación

Con un espacio geográfico de 325,71 kilómetros cuadrados donde se concentra una población total de 1.775.816 habitantes (Censo Nacional 2010, INDEC), en el Partido de La Matanza coexisten lugares que presentan condiciones de vida polarizada que van desde nichos de pobreza extrema a barrios con habitantes de un alto nivel económico de ingresos. En este contexto, el Estatuto de la Universidad Nacional de La Matanza -en su título primero de principios y objetivos - sitúa a la Universidad como una institución con vocación de servicio para con las necesidades de la singular región en la que se inscribe. Desde un perfil de institución abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio, y en línea con las disposiciones primero de la Ley Nacional de Educación Superior número 24.521 (1995) y de la 25.467 (2001) de Ciencia, Tecnología e Innovación, la UNLaM se erigió como instrumento y factor de cambio relevante en la región del conurbano bonaerense, planeando disponer de sus capacidades organizacionales para orientarlas al servicio de la consolidación de estrategias para el desarrollo local; incorporando -a tales efectos- las cuestiones relativas a la solidaridad social, al empleo y la producción, mientras construye vínculos con las organizaciones del medio local y regional.

Para lograrlo, la carta original de la UNLaM exige evaluar las inquietudes y aspiraciones de la población para –a partir de ellas- asumir el análisis comprometido de la realidad, desarrollando toda la capacidad crítica, reflexiva y creadora de la comunidad universitaria en procura de acciones transformadoras que penetren las fronteras externas de la institución.

Asimismo, en el Estado Nacional ha existido una decisión política de orientar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual contempla -desde ya- a las Universidades Nacionales, para atender demandas sociales y productivas en un marco de impulso a la innovación productiva y a la asociatividad público-privada. De este modo, y con la meta de mejorar los indicadores de calidad de vida, competitividad productiva, desarrollo social y sustentabilidad ambiental, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (MINCyT) lanzó el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva "Argentina Innovadora 2020", a modo de servir como hoja de ruta del accionar del Sistema científico-tecnológico nacional y como marco orientador de las prioridades estratégicas que el Estado Nacional ha relevado en función de diversos actores públicos y privados. De igual manera, la conformación de la figura de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS), primero por el MINCyT y después por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), sentó un nuevo precedente en lo que respecta a la investigación orientada al desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica o a una necesidad socio productiva debidamente explicitada.

ISBN: 978-987-544-908-4

Además de lo mencionado, la Universidad ya había diagnosticado, en su Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010, -dentro de los programas propuestos para el desarrollo en investigación y tecnología, que pretendían atender la prioridad institucional referida a mejorar la vinculación de la Universidad con el entorno social- un insuficiente nivel de investigaciones con posibilidades concretas de transferencia. Al respecto, el plan estratégico institucional de vinculación tecnológica que fue gestionando cotidianamente la UNLaM desde el año 2011, tuvo como objetivo general facilitar los procesos que permitieran que el conocimiento generado en el ámbito de la Universidad sea apropiado por el medio y contribuya al desarrollo socio-productivo.

Con un modelo actual eminentemente descentralizado respecto de la vinculación, los departamentos académicos de la UNLaM realizan servicios tecnológicos a terceros en función de sus carreras de grado y del nivel de desarrollo de sus líneas de investigación activas.

Por su parte, la Secretaría de Ciencia y Tecnología, junto con la Secretaría de Extensión Universitaria (ambas dependientes del área de Rectorado de la UNLaM), se han ocupado de identificar capacidades y resultados, tanto de las investigaciones como de los desarrollos tecnológicos y experimentales que existen en la Universidad, para que puedan ser aprovechados por diversos sectores de la sociedad; con especial foco en el entramado socio-productivo local o regional más inmediato.

UnIIR, Programa integral de impulso a la vinculación tecnológica: una alternativa creativa para fortalecer las áreas de vinculación tecnológica y social de la UNLaM

Tras el lanzamiento de la convocatoria nacional proveniente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), titulada: “Fortalecimiento de la capacidad de gestión institucional de las áreas de Vinculación Tecnológica”, la UNLaM encontró una oportunidad para fortalecer la estrategia de vinculación, estructurando de forma ordenada las acciones que ya se venían instrumentando en la materia desde la institución.

La primera etapa del plan fue aprobado mediante Resolución 2354/16 de la SPU (del 22 de noviembre de 2016) y la continuación -en la segunda etapa- fue aprobada por medio de la Resolución 99/18 (del 6 de diciembre de 2018).

El Programa Integral de Impulso a la Vinculación Tecnológica de la UNLaM, se denomina: *Universidad para la Investigación y la Innovación en la Región*, simplificado con el acrónimo UnIIR, a los fines de enunciar, en un sentido concreto, la filosofía del Programa: unir la universidad hacia adentro para ser más eficiente su tarea de vinculación, y hacia afuera para construir puentes con públicos no académicos. UnIIR, entonces, busca constituirse como una estructura organizacional operativa que permita, por un lado, optimizar las estrategias descentralizadas de vinculación que actualmente lleva a cabo la Universidad y, por otro, generar las condiciones para diseñar una interfaz centralizada y dinámica que conecte las capacidades de

ISBN: 978-987-544-908-4

la Universidad con necesidades y demandas del entorno social y productivo, tanto local como regional.

El Programa UnIIR fue constituido por un equipo variado en el que se reúne, no solo al personal de la Secretaría de Ciencia y Tecnología y de la Secretaría de Extensión Universitaria, sino también a las Secretarías de Investigación de los Departamentos Académicos, Agencias, Centros de Investigación, Institutos y Observatorios de la UNLaM. La coordinación del trabajo fue asumida por la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

De los dos objetivos que se comentaban anteriormente, se desprendieron otros objetivos específicos con múltiples acciones asociadas. Entre las actividades ya implementadas por el Programa UnIIR pueden destacarse:

1) El diseño de una estrategia comunicacional que permitiera hacer asequible el propósito del programa e involucrar a toda la comunidad universitaria en él.

2) El mapeo de las líneas temáticas de investigación en las que vienen trabajando los cinco departamentos académicos de la Universidad.

3) El incentivo a la conformación de planes de trabajo de becas internas de investigación con foco en la vinculación con el medio social y productivo. En este sentido, se relanzó recientemente la categoría de Becas de Desarrollo Tecnológico y Social de la UNLaM para alumnos de grado y pregrado.

5) El relevamiento de las experiencias de vinculación que llevan a cabo cada una de las dependencias de la Universidad y los actores externos que mantienen vínculo actual con las distintas áreas de la Universidad.

6) El relevamiento de las organizaciones (empresariales, productivas, sociales, del tercer sector, gubernamentales) que podrían articular con la Universidad en función de sus capacidades e intereses.

Como acciones complementarias al Programa, se avanzó en:

i. Apoyar la formación de recursos humanos de la Universidad en materia de gestión científico- tecnológica y promoción de la innovación;

ii. Patrocinar la organización de eventos programados desde las unidades académicas en los que participen públicos no académicos y

iii. Articular el accionar del plan de trabajo con otras convocatorias e iniciativas, lanzadas tanto por la SPU como por otras instituciones de la región, para disponer de mayor financiamiento y para extender el impacto positivo del Programa.

En la puesta en marcha del Programa, se pueden señalar dos dificultades importantes surgidas durante su implementación: la cuantía de tiempo que demoraron algunas acciones, previstas para ser implementadas en un período más corto; y la pausada participación de ciertas dependencias académicas de la Universidad convocadas para la propuesta.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las dos dificultades parecen ser el resultado de un plan de desarrollo ambicioso que, desde el primer objetivo (orientado a optimizar las estrategias descentralizadas de vinculación) debió afrontar el desafío de superar la inercia con la que venía trabajando la institución. Asimismo, desde el primer momento de la implementación, apareció la necesidad de delinear un marco de ideas y conceptos comunes, que pudiera servir de base para la concientización y capacitación del personal de cada una de las dependencias universitarias afectadas a la iniciativa, alentando a que cada sector pueda disponerse a compartir y sincerar sus capacidades de trabajo frente a demandas reales o potenciales del entorno extra universitario.

Asimismo, pueden mencionarse cuatro resultados generales que resultaron favorables tras la implementación de la propuesta:

1) La cimentación de una cultura organizacional de la Universidad que considera a la vinculación tecnológica y social como una misión importante de la institución de cara a la sociedad en la que se encuentra inmersa.

2) El fortalecimiento del diálogo entre diversas áreas de la Universidad, fundamentalmente entre el mundo de la investigación y de la extensión universitaria, para pensar operativamente la vinculación tecnológica y social, fomentando la sinergia interna entre los esfuerzos que se hallaban descentralizados.

3) La mejora de la visibilidad de las capacidades y propuestas de la Universidad para la vinculación con su entorno.

4) La ejecución de primeras experiencias alentadoras de trabajo mancomunado entre diversas áreas de la Universidad, buscando la vinculación con la región en torno a ciertas áreas de interés para la comunidad universitaria.

Tras la apertura de una segunda etapa de la convocatoria original, coordinada por el Programa de Desarrollo Científico Tecnológico de la Secretaría de Políticas Universitarias (dependiente del nuevo Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación), la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM presentó una propuesta de acción complementaria para la continuación de las actividades previstas en el primer tramo de ejecución del Programa. Entre estas actividades se encuentra la creación de una interface visual digital para la comunicación de las capacidades de la UNLaM, la organización de eventos destinados a la vinculación con la comunidad universitaria y la continuación del relevamiento de las necesidades y demandas con vistas a brindar soluciones desde la investigación y el desarrollo en la universidad. En la segunda etapa del Programa, a su vez, se planeó –como nueva iniciativa- el equipamiento de una oficina dedicada a la vinculación y la transferencia de resultados de investigación. Dentro de esta acción específica, se dispusieron fondos del Programa para la compra de mobiliario así como también para equipamiento informático y electrónico específico.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexiones finales

En el siglo XXI la universidad ha ampliado su tradicional rol de producción y reproducción de conocimiento científico, tornándose una institución social íntimamente involucrada en las diversas áreas de la vida pública, con compromisos explícitos hacia las necesidades de la sociedad. En este sentido, la UNLaM ha emprendido el desafío de articular docencia, investigación y extensión para reflexionar concienzuda y creativamente sobre su rol estratégico frente a la sociedad y la empresa. En este trabajo se ha comentando la labor llevada a cabo por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM, enfatizando algunas de sus estrategias para potenciar las capacidades de vinculación de esta institución universitaria radicada en el corazón del conurbano bonaerense.

Referencias bibliográficas

Documento I de la Comisión Asesora del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. *Evaluación del personal científico y tecnológico. Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico*. Octubre de 2012.

Documento II de la Comisión Asesora del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Evaluación del personal científico y tecnológico. *Precisiones acerca de la definición y los mecanismos de incorporación de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social al Banco Nacional de Proyectos del MCTIP*. Junio de 2013.

Ley Nº 24.521. *Ley Educación Superior* (1995) Boletín Oficial Nº28204 10/08/1995.

Ley Nº 25.467. *Ciencia, Tecnología e Innovación* (2001) Boletín Oficial Nº 29.740, 26/09/2001.

Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva "*Argentina Innovadora 2020".* (2013). Secretaría de Planeamiento y Políticas. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Presidencia de la Nación Argentina.

Universidad Nacional de La Matanza (2003). *Estatuto de la Universidad Nacional de La Matanza*. Texto ordenado 2003. San Justo, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza (2006). *Plan de Desarrollo Institucional* 2006-2010. San Justo, Buenos Aires, Argentina: Universidad de la Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza. Resolución 029/2015. Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Matanza.

Universidad Nacional de La Matanza. Secretaría de Ciencia y Tecnología (2015). *Investigar en UNLaM.*

ISBN: 978-987-544-908-4

El relevamiento y la producción de información para la toma de decisiones en la Universidad de Buenos Aires. El caso de la producción de información para la gestión académica

Nosiglia, María Catalina
Januszevski, Sebastián
Universidad de Buenos Aires
catinosiglia@gmail.com, sdjanus@gmail.com

Eje 1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La dinámica de las instituciones de educación superior, en términos generales, ha sido estudiada desde los factores externos -como los diversos mecanismos de regulación externos a las instituciones y las políticas públicas anclados a ellos- como desde los factores internos -en términos de gobierno y gestión institucional- (Acosta Silva, 1999, 2000). Desde el punto de vista de la organización institucional en relación con la praxis de la gestión, las universidades como organizaciones específicas presentan un conjunto de características altamente complejas. Su núcleo operativo se encuentra constituido por docentes e investigadores, que requieren un alto grado de autonomía en el desarrollo de sus actividades, presentan un conjunto particular de sistemas de control en el que sólo es admitido el control por sus pares, y un sistema de lealtades que conjuga la lealtad institucional con la comunidad científica y/o profesional disciplinar, dando por resultado una gramática de trabajo altamente singular. Estrechamente relacionado se encuentran las estructuras burocrático-administrativas, las cuales no comparten dichas lógicas de trabajo, presentan racionalidades burocráticas tradicionales con alto grado de formalización y jerarquías de autoridad piramidales. En virtud de estas características, la articulación de las estructuras académicas y administrativas demanda esfuerzos adaptativos por parte de ambos sectores. Simultáneamente, las universidades argentinas presentan estructuras de gobierno en la cual destaca la amplia dispersión horizontal de la autoridad formal y las difusas líneas de jerarquías verticales. Sumado esto a las múltiples relaciones extra-institucionales que las universidades poseen, tanto con el Estado como con el tejido social, se plantea un escenario complejo en lo que refiere al gobierno y gestión de las instituciones, tanto en lo vinculado con la dimensión académica organizacional como en lo burocrático administrativo. Desde este marco, el objetivo de este trabajo es analizar el contenido y las modalidades de formulación de las políticas desplegadas desde la Secretaria de Asuntos Académicos de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad de Buenos Aires a partir de las funciones otorgadas por el Consejo Superior, específicamente en el tema de la construcción de información relevante para la toma de decisiones

Palabras clave: Información; gestión; toma de decisiones

Introducción

La universidad como organización en el caso argentino no tiene una larga trayectoria como objeto de investigación. Si bien las relaciones entre el Estado y la Universidad sí han sido objeto de estudios tanto en Europa como en Argentina (Neave y Van Vught, 1994; Krotsch, 2001), la instalación de la gestión universitaria como "problema" y el desarrollo de investigaciones con atención a la especificidad del caso argentino es de relativamente reciente desarrollo.

El objetivo de este trabajo es analizar el contenido y las modalidades de formulación de las políticas desplegadas desde la Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires a partir de las funciones otorgadas por el Consejo Superior, específicamente en el tema de la construcción de información relevante para la toma de decisiones.

En función de este abordaje, en primer lugar, se establecerán algunos aspectos conceptuales relevantes referidos a la universidad como organización. En segundo lugar, se abordarán la gobernabilidad y la gestión universitaria, y, en tercer lugar, los sistemas de información como dimensión de la gestión institucional. En cuarto lugar, se abordarán las políticas y acciones ejecutadas por la Secretaría de Asuntos Académicas en materia de información para la toma de decisiones, y en último lugar se presentarán algunas conclusiones preliminares.

La universidad como organización

La gestión como una dimensión de la organización supone una especificidad en nuestro contexto ya que en las instituciones universitarias se mezclan lógicas de distribución del poder que responden a órganos de gobierno colegiadas y formas de gestión burocráticas; además, forman parte del gobierno diferentes claustros cuyo acceso esta mediado en algunos casos por lógicas académicas basadas en el mérito y en otras, por lógicas democráticas.

Tal como han señalado otros estudios, el hecho de que la gestión universitaria constituya un objeto de estudio, evaluación y praxis relativamente nueva, tiene el peligro potencial de que se importe, desprovisto de la necesaria crítica, el herramental conceptual y metodológico ampliamente desarrollado en otros ámbitos ajenos a la realidad universitaria; específicamente, del sector privado o de otros sectores de la administración pública (Obeide, 2004).

Antes de abordar el objetivo principal del trabajo, vamos a caracterizar las principales, dimensiones de la organización universitaria y de los procesos de toma de decisiones.

ISBN: 978-987-544-908-4

La universidad incluye diferentes modelos de organización del poder y distribución de la autoridad. En primer término, es un modelo colegial, que reflejaba la existencia, en el ámbito la universidad de creencias y valores compartidos por los diferentes miembros de la universidad (docentes, administrativos, estudiantes, graduados). Las universidades están también surcadas por conflictos y oposiciones, principalmente porque los fines que en ella se persiguen son múltiples. En segundo término, puede la universidad ser analizada como un modelo burocrático profesional. Blau (1973) impuso la idea de que las universidades constituyen una forma descentralizada de burocracia y de que estas características afectan más a la organización de la enseñanza que a la de la investigación. Esta concepción de las universidades como organizaciones que mezclan aspectos "académicos" y "burocráticos" fue posteriormente retomada por Mintzberg (1995), que se refiere a ellas como ejemplos de "burocracias profesionales".

Siguiendo a Minztberg (1995) que caracteriza a la universidad como una organización de tipo profesional, el núcleo operativo de la universidad está constituido por docentes e investigadores, personal altamente capacitado que requiere gran autonomía en la planificación, organización y ejecución de su trabajo, que se legitima académicamente por el control de sus pares, y cuya lealtad se relaciona muchas veces en mayor medida en referencia a la comunidad científica de su disciplina y las reglas de su profesión que a la institución misma. Por estas razones, el poder académico tiende a concentrarse en los niveles operativos, provocando en general sistemas difusos de normalización y control universitarios (Mintzberg, 2005). Complementa la organización universitaria, una estructura administrativa que no participa de las características de trabajo enunciadas. En este caso, tiende al modelo burocrático clásico, con jerarquías piramidales y procesos en gran parte rutinizados, susceptibles de altos niveles de formalización.

Gobernabilidad y gestión universitaria

Como se mencionó anteriormente, la gestión institucional en las universidades argentinas constituye un campo de estudio relativamente nuevo e incipiente. Siguiendo el planteo de Martinez Nogueira (2000), la gestión institucional en términos generales puede concebirse en base a dos grandes ejes: las funciones administrativas, referidas a la captación, ordenamiento, afectación y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales, y por otra parte la dimensión del gobierno, considerando en esta las atribuciones de los órganos tanto unipersonales como colegiados y las decisiones efectivas que se adoptan como consecuencia de esas atribuciones.

Tal como señalan Fernández Lamarra y Alonso Brá, "entendemos la gestión como el quehacer que hace a la dirección y al sentido de la institución universitaria, concebida como unidad, en términos estructurales. Una unidad que se construye en la identificación de diferentes planos de reflexión mutuamente vinculables (las diferentes facetas de ese quehacer) y que tiene como principales protagonistas a los sujetos que la conforman y sus relaciones" (Alonso Brá y Fernández Lamarra,

ISBN: 978-987-544-908-4

2004: 10). En este sentido, las diferentes racionalidades que operan al interior de la universidad resultan en la aparición de tensiones entre diferentes racionalidades o lógicas: la lógica académica, la lógica democrática y la lógica burocrática.

Los sistemas de información como dimensión de la gestión institucional

Según Gvirtz y Torre (2015), la gestión educativa tiene una dimensión política y una dimensión técnica. La dimensión política hace referencia a la dinámica que se generan la arena educativa entre los distintos actores intervinientes de las decisiones y la dimensión técnica está asociada a las condiciones técnicas que favorecen el cumplimiento de las políticas. Dentro de esta última dimensión destaca dos aspectos que coadyuvan a fortalecer las capacidades institucionales, por un lado, la profesionalización de la burocracia y por otro, el desarrollo de sistemas de información.

Según Hua y Herstein (2003) los sistemas de información tienen, al menos, tres componentes: el *servicio institucional* que es una unidad organizacional que produce, administra y disemina información; un *proceso formalizado que supone* acuerdos y negociaciones acerca de procedimientos, metodologías y tipos de instrumentos para la difusión de esa información y la *cultura institucional* que desarrolla creencias acerca del valor de la información.

La información necesaria para la gestión y la toma de decisiones depende de las características de la organización, su estructura organizacional y la asignación de funciones a unidades operativas en la cual se registran los datos de base para la producción de la misma. La información orientada a la toma de decisiones en general parte de esta base de información proveniente de las actividades administrativo burocráticas, es de carácter agregado, condensada en forma de indicadores estrechamente a las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión. Tanto en lo que refiere a la información operativa de soporte como a la información para la toma de decisiones, en todos los casos debe cumplir con los requisitos de veracidad, completitud, exactitud, pertinencia, confiabilidad, oportunidad, y disponibilidad

La gestión de la información desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires

La gestión, en el caso de la Universidad de Buenos Aires suma algunos elementos a los anteriormente mencionados: su dimensión, su alta diversidad interna tanto en lo organizacional como en lo disciplinar y su complejo funcionamiento interno, ya que las unidades académicas poseen un importante grado de autonomía y la toma de decisiones y ejecución de políticas requiere importantes grados de acuerdos al interior de la institución.

Desde la Secretaría de Asuntos Académicos se desplegaron un conjunto de políticas en términos de gestión de la información académica a partir de las funciones otorgadas por el Consejo Superior, específicamente en el tema de información relevante para la toma de decisiones, las cuales pueden

ISBN: 978-987-544-908-4

ubicarse en los tres niveles enumerados precedentemente: a) la reformulación de la unidad organizacional que produciría la información académica; b) el diseño de mecanismos para la toma de decisiones con respecto a la metodología e instrumentos de producción y difusión de la información y c) fomentar el uso de la información para la toma de decisiones.

En el año 2011, se hizo fue reformulación la estructura organizacional de la Secretaría creando como área específica una Dirección General de Información y Evaluación Académica destinada al relevamiento y producción de información académica; el análisis de los mecanismos de relevamiento existentes y la propuesta y desarrollo de mejoras sobre los mismos. y la producción sistematizada de información consistida para la toma de decisiones. Se profesionalizó y fortaleció la planta de personal de esa unidad de diversa formación disciplinar: de las ciencias de la educación con orientación en política educacional, de las ciencias económicas y de la filosofía con orientación en lógica.

El diagnóstico del estado de los sistemas de información académica determinó en primer lugar la necesidad de mejorar, en forma mancomunada con el resto de áreas del Rectorado, con el Consejo Superior y con las Facultades y el CBC, los mecanismos e instrumentos de relevamiento de información a fin de que los mismos se conocieran y pudieran usarse para la toma de decisiones institucionales. A tal fin, se realizaron reuniones a nivel de secretarios académicos y las áreas específicas de cada unidad académica para acordar mecanismos y criterios de recolección y procesamiento de la información. Luego de algún tiempo de trabajo se homogenizó el tipo de indicadores y variables que se utilizaban, y se promovió la utilización del SIU-Guaraní como sistema de gestión académica estandarizado en el sistema universitario argentina, el cual había sido implementado por cuatro unidades académicas al inicio de la gestión, y actualmente se encuentra implementado o en proceso de implementación en diferentes estados de avance en nueve de las trece unidades académicas. Dicho sistema, asimismo, se implementó para la gestión de las carreras dependientes de la Secretaría de Asuntos Académicos, y actualmente se encuentra en proyección la implementación en forma conjunta en el Ciclo Básico Común y en el marco del Programa de Educación a Distancia UBA XXI.

El resultado de este trabajo fue el desarrollo de sistemas de información internos que articulan las diversas fuentes y orígenes de información; el mejoramiento y sistematización de pautas de control y consistencia de información antes de su integración institucional y producción de información; la producción de indicadores institucionales generales y específicos desagregados a nivel de carrera; la actualización de los mecanismos de relevamiento de información en las dimensiones sociodemográficas de la matrícula y la articulación de la misma con la información académica para la toma de decisiones; la mejora de la calidad de la información elevada desde la institución al sistema universitario, y por último, en proceso de construcción actual, la disposición de información para el acceso público en obediencia a los principios de transparencia de la administración pública

ISBN: 978-987-544-908-4

El mejoramiento de la información permitió la producción de informes sistemáticos como los anuarios estadísticos internos que responden a las pautas académicas como a las organizacionales en referencia tanto a las necesidades internas institucionales como a las exigencias y demandas externas; encuestas estandarizadas de carácter obligatorio al inicio del ciclo lectivo para los nuevos inscriptos, y, -actualmente en proceso de elaboración- encuestas específicas por unidad académica para los reinscriptos que retoman los cambios en las características sociodemográficas de la matrícula y añaden las especificidades disciplinares de cada una de las unidades académicas y carreras; encuestas a los egresados al momento de expedición del título como parte de los mecanismos de seguimientos de egresados; dossiers específicos por unidad académica que sintetizan datos académicos, de recursos humanos, de extensión y de investigación; y por último informes ad-hoc para la fundamentación de políticas institucionales en virtud de los sistemas de información mejorados.

Las instituciones universitarias como instancias culturales significa entenderlas como un conjunto de procedimientos de creación, apropiación, y trasmisión de saberes, valores y representaciones. Con respecto al desarrollo de una cultura institucional que de valor a la información para la toma de decisiones, es un proceso complejo y de más largo alcance. Por otra parte, siguiendo a Chapman y Mähick, (1993) para mejorar la toma de decisiones la información es una condición necesaria pero no suficiente, existen otros elementos como el financiamiento de las políticas en términos de suficiencia y adecuada asignación, la capacidad de innovación de la institución y la capacidad de negociación y establecimiento de acuerdos entre los distintos actores, entre otros.

Algunas conclusiones preliminares

Los procesos de mejora de la gestión de la información no son procesos simples ya que requieren de acuerdos en una institución cogobernada; de procesos de recentralización de los procesos metodológicos y del diseño de instrumentos de recolección y producción de información para hacer comparable las unidades académicas y, para articular múltiples sistemas de información dispersos entre distintas unidades del Rectorado. Asimismo, existen resistencias para la difusión de información por el uso externo que se pueda hacer de ella. Tal como señalan Chapman y Mähick (1993), la información adquiere valor, y los canales, vías y patrones de difusión requieren nueva atención. Sin embargo, tal como señalan Gvirtz y Torre (2015), el desafío de información no es únicamente para la toma de decisiones, sino para posibilitar la capacidad de acción con flexibilidad estratégica a fin de adaptar y ajustar las políticas, crear mecanismos que faciliten el acceso a la información para los responsables de la gestión, y garantizar una mayor disponibilidad de la información para la comunidad educativa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Acosta Silva, A., Camou, A. Atairo, D. (2015), *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*, CLACSO, Buenos Aires.

Blau, Peter (1973). *The organization of the Academic Work.* Nueva York. Wiley.

Chapman, D., Mähick, L. (1993), *From data to action: information systems in educational planning*, IIEP/UNESCO, Paris.

Fernández Lamarra, N., Alonso Brá, M. (2004), *La gestión Universitaria en la Argentina. Una aproximación a partir de la evaluación institucional externa.* En Colossi, Nelson y Dias de Souza Pinto, Marli (Org.), Estudos e Perspectivas em Gestäo Universitaria, INPEAU-UFSC, Nova Letra, Blumenau-SC.

Gvirtz, S., Torre (2015), *La dimensión política y técnica de la gestión educativa*. En Tedesco, J.C., La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Hua, H., Herstein, J. (2003), *Education Management Information System* (EMIS): Integrated Data and Information Systems and Their Implications in Educational Management. LA, USA: Harvard University,

Martinez Nogueira, R., Góngora, N. (2000) *Evaluación de la Gestión Universitaria*, CONEAU, Buenos Aires.

Mintzberg H. (1995) *"La burocracia profesional".* En: La estructuración de las organizaciones. Ariel Economía. Barcelona.

Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Neave, G., Van Vught, F (1994), *Prometeo Encadenado. Estado y Educación. Superior en Europa.* Gedisa. Barcelona.

Obeide, S. (2004), Ponencia *"Gestión Universitaria"*. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación". Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán

Tiana Ferrer, A. (1997). *Qué son y qué pretenden. Indicadores educativos, política educativa.* Cuadernos de pedagogía, (256).

ISBN: 978-987-544-908-4

La función de gestión del trabajo académico. Tensiones y emergencia de nuevos roles

Marquina, Mónica
UNTREF/CONICET, UBA
mmarquina@untref.edu.ar

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo se propone estudiar cómo se distribuyen las tareas institucionales derivadas de las nuevas demandas de gestión originadas a partir de los años 90 hasta la actualidad, en el marco del enfoque gerencialista de la Nueva gestión Pública. Estos cambios demandaron nuevas funciones y roles institucionales no ya claramente divididos en académicos, administrativos y políticos. Muchas de estas novedosas funciones, específicamente de gestión, han sido asumidas por los docentes-investigadores. Otras son incorporadas por las autoridades políticas. Algunas instituciones han comenzado a delegarlas en nuevos actores, contratados o incorporados a la estructura funcional. Luego de desarrollar el contexto de análisis, se repasa la literatura internacional que da cuenta de la emergencia de nuevas funciones y roles en el actual funcionamiento universitario. Posteriormente, a partir de datos obtenidos de dos investigaciones en curso[1], se presentan avances respecto del incremento de las tareas de gestión de los académicos, así como avances que dan cuenta de las características de los nuevos roles y los actores que los desempeñan.

Palabras clave: gestión; trabajo académico; nuevos roles

1

Se tratan de la encuesta internacional APIKS (*Academic Profession in the Knowledge Society*), que para Argentina forma parte de un proyecto PICT (2017-2110), y del proyecto de investigación CONICET *"Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades tradicionales en las últimas dos décadas: roles, funciones, e identidades y relaciones de académicos, profesionales y autoridades"*, ambos dirigidos por la autora.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Se ha estudiado suficientemente a la universidad como un tipo organizacional complejo, por la convivencia de múltiples racionalidades que dificultan el establecimiento de objetivos institucionales rectores y claros (Clark, 1991; Weick, 1976). En Argentina el comportamiento institucional resulta de la interacción de tres ámbitos de trabajo en tensión: el académico, el administrativo y el político. El tradicional modelo colegial de funcionamiento que articuló por décadas esta complejidad resultó afectado por el enfoque gerencialista que dio sustento a la reforma universitaria de los años 90 y que introdujo la modernización de la gestión entre varios temas de agenda. Estos cambios demandaron a los actores tradicionales de la universidad un incremento en las tareas de gestión, ya sea vinculadas a rendir cuentas del cumplimiento del trabajo, como a preparar proyectos para la obtención de financiamiento.

La tensión entre las tradicionales tareas de investigación y docencia con las de gestión, fueron suficientemente estudiadas por muchos especialistas, en el mundo y en América Latina (Porter, 2003; Díaz Barriga, 2005). Sin embargo, el incremento de actividades de gestión en el rol del académico tradicional se combinó con la emergencia de nuevas funciones y roles institucionales, no ya claramente divididos en académicos, administrativos y políticos. Por tanto, interesa en este trabajo colocar el foco en cómo se distribuyen las acciones derivadas de las nuevas demandas de gestión de los asuntos académicos, que hoy emergen de manera creciente en las instituciones.

A partir de resultados de la encuesta internacional APIKS (Academic Profession in the Knowledge Society), que para Argentina forma parte de un proyecto PICT (2017-2110)[2], y del proyecto de investigación CONICET "Transformaciones en el gobierno y la gestión en las universidades tradicionales en las últimas dos décadas: roles, funciones, e identidades y relaciones de académicos, profesionales y autoridades"[3], se presentan avances de investigación que intentan mostrar cómo el incremento de las tareas de gestión impacta en las funciones y rol de los académicos y en la nueva configuración de las instituciones.

---

2 El Proyecto PICT 2017-2110 se propone estudiar los cambios en la profesión académica Argentina, tanto en lo que respecta al trabajo como a las creencias, a partir de transformaciones originadas en una agenda global, regional y nacional. En una primera etapa se aplica y analiza una encuesta representativa realizada a 1000 docentes universitarios de la Argentina, y se articula con similares encuestas aplicadas en 25 países de diversos contenientes, en el marco de un trabajo en red.

3 Este proyecto se propone indagar en las universidades tradicionales los cambios en las funciones, roles e identidades de académicos y nuevos profesionales de la educación superior dedicados a la gestión, de las tareas originadas en la nueva agenda universitaria desde los ´90 a la actualidad. Trabaja con entrevistas en profundidad realizadas a sujetos que desempeñan estos nuevos roles, con el fin de estudiar su perfil, sus funciones, sus cargos, sus roles e identidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad y Nueva Gestión Pública (NGP): nuevos roles para nuevas tareas

La NGP tiene su origen en la década del 80, cuando se ponen en marcha reformas administrativas-gerencialistas de corte neoliberal en los sectores públicos de países centrales. La corriente de la NGP se asienta sobre los principios básicos de "economía, eficacia y eficiencia", planteando la aplicación al ámbito de lo público de las tecnologías típicas del ámbito privado. En este marco se desplegaron las reformas de la educación superior en Europa durante las últimas décadas, a partir de la presión competitiva ante la masificación de la educación. En América Latina esta corriente modernizadora del Estado apareció dando luz a las reformas de "segunda generación" (Gaebler y Osborne, citado por Oszlak, 1999). Desde este marco, las políticas incluidas en la reforma universitaria de los años 90 en la región y particularmente Argentina, promovieron la introducción de mecanismos de evaluación institucional, planificación, gestión por proyectos, además de la descentralización y segmentación de la oferta pública y el fomento de la oferta privada (Betancourt, 2000).

Varios autores comenzaron a definir un objeto de estudio específico producto de estas transformaciones: la emergencia de nuevos roles o espacios dentro de las instituciones universitarias encargados de asumir las nuevas tareas que comenzó a demandar el contexto de reformas. Celia Whitchurch (2012) reconoce la emergencia de lo que ella denomina un "Tercer Espacio" [4]. con roles pueden no ajustarse exactamente a la organización o a líneas de las estructuras jerárquicas y se diferencian de los tradicionales ámbitos administrativos y académicos. Por su parte, MacFarlane (2011) utiliza el término de "para-académicos", para analizar un proceso que denomina "desagregación de la vida académica" en el cual se distinguen estas nuevas tareas que dan lugar a un nuevo rol que denomina "para-académico". Para el autor, se trata de personal especializado en un elemento de la práctica académica, cuyo origen puede ser tanto al "sobrecalificado" profesional de apoyo, ahora cercano a alguna actividad académica, como el "descalificado" personal académico, al que se le han recortado las tres funciones tradicionales (docencia, investigación y servicio), y se lo ha relegado a alguna de ellas[5]. Otros autores acuñaron el concepto de "Profesionales de la Educación

4

Incluye tareas vinculadas con los asuntos estudiantiles (bienestar, participación, mercado ocupacional, equidad y diversidad), apoyo al aprendizaje (diseño y desarrollo de programas, educación virtual, tutorías, alfabetización académica), y vínculo con el medio (transferencia tecnológica, compromiso empresarial, pasantías en empresas, incubadoras de empresas, etc.).

5

La educación virtual requiere la necesidad de un conocimiento que lo posee el "*E-learning coordinator*". Nuevas tareas de gestión de la investigación, como las de redactar proyectos para la obtención de subsidios, por la complejidad y el conocimiento específico involucrado, requiere la participación del "*Reserach support officer*", o bien del "*Business development manager*" para la búsqueda de fondos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Superior" (HEPROs por *Higher Education Professionals*) para analizar este proceso en Alemania (Kehm, 2015; Schneijderberg y Merkator, 2012; Schneijderberg, 2015). Ubican a este proceso de transformación como respuestas institucionales a los cambios externos, con la creación de nuevas funciones y cargos en las áreas de mejoramiento de la calidad, diseño del curriculum, o para fortalecer funciones ya existentes como coordinadores de investigación, consejeros estudiantiles, internacionalización.

Los nuevos roles universitarios en Argentina: ¿complementariedad o disputa?

Si bien los recientes desarrollos teóricos a nivel mundial se aplican a un contexto diferente al nuestro, existen algunas coincidencias que justificaron profundizar en la forma en que las tendencias mencionadas se presentan en nuestras universidades, construyendo categorías propias de análisis (Obeide y Marquina, 2014; Marquina y Polzella, 2015). En la normativa, en las estructuras, o bien el desempeño informal, vemos en las universidades argentinas la emergencia de nuevos roles para atender a funciones muy similares a las mencionadas por la literatura internacional. Estos nuevos roles se llevan adelante desde diferentes áreas, tradicionales o nuevas, con diferente formalización de cargos, que en las universidades estudiadas son o bien cargos docentes, no docentes o políticos. Se trata de funciones que están en la frontera de los límites usualmente reconocidos para distinguir lo académico de lo administrativo, lo administrativo de lo político, o lo político de lo académico, en lo que identificamos como fronteras difusas (Withchurch, 2012). Los nuevos roles son ejercidos, en muchos casos, por sujetos provenientes del campo académico (Mc Farlane, 2011) que ahora focalizan su trabajo en funciones específicas diferentes de las de aquel campo, aunque muy vinculadas. En el ejercicio del rol, estos sujetos se vinculan de manera diferente con el sector político, asesorándolo, recomendando o tomando decisiones por parte de miembros de ese ámbito. Algo similar ocurre con el vínculo con los miembros del ámbito académico, dado que esos actores poseen un saber específico necesario para las tareas que hoy se les exigen a los miembros de aquel sector. En algunas de las nuevas áreas de trabajo estos actores se organizan en redes con mayor o menor nivel de formalización. Los casos más significativos son las redes conformadas en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a través de las cuales canalizan demandas específicas para sus áreas de trabajo, además de producir conocimiento. Para llevar adelante estas funciones, requieren de un conocimiento muy específico que principalmente fueron adquiriendo de la propia práctica, aunque a la vez tienen una alta formación que les sirve de base. El lugar ganado a partir del desempeño del rol les da cierto

ISBN: 978-987-544-908-4

margen de poder relativo que los convierte en sujetos necesarios para realizar tareas nuevas que la institución no tenía incorporadas hace pocos años atrás[6].

El incremento de las tareas de gestión universitaria

La encuesta CAP de 2008 incluía una serie de preguntas dedicadas a indagar cómo los académicos distribuyen su tiempo entre la docencia, la investigación la extensión y la gestión. En el año 2014 elaboramos un trabajo atendiendo a esta cuestión (Leal y Marquina, 2014). Allí, además de analizar la tensión entre la distribución del tiempo dedicado a la docencia y a la investigación, llamábamos la atención acerca de la presencia de una serie de actividades vinculadas con la gestión y el gobierno, requiriéndose por su complejidad un conocimiento especial para aplicar a esta porción de demandas cuasi académicas, con una presencia en tiempo académico reducida aunque no ausente en la vida cotidiana universitaria. En la encuesta, estas actividades fueron identificadas en dos grupos: a) uno dedicado a la gestión de actividades académicas como participación en comités, consejos, comisiones, reuniones departamentales, dirección o coordinación de ámbitos institucionales, asociaciones académicas, y b) otro dedicada a otras actividades profesionales no incluidas en las anteriores de docencia, extensión, investigación y gestión académica. De esta forma se pretendía barrer con la totalidad de actividades realizadas por los docentes universitarios vinculadas con su tarea. En aquél momento observamos que estas actividades consumían un total de seis (6) horas semanales promedio en total. Diez años después esta tendencia se mantiene, con un leve aumento de casi media hora semanal más, aunque con disminución del primer grupo y una mayor presencia de "otras" (Gráfico 1).

Gráfico 1: Tiempo dedicado a la gestión académica y administrativa 2008-2018

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta CAP (2008) y encuesta APIKS (2018/19)

En esta última encuesta de 2018, comenzamos a profundizar el análisis entre ambos grupos de actividades y entre diferentes perfiles de académicos, con el fin de identificar formas de distribución de tareas más alejadas de las tradicionales, en base a algún criterio, específicamente por cargo, género y dedicación de cada docente. En este sentido, encontramos relevantes diferencias en la distribución de tareas de gestión académica, entre los académicos más consolidados -profesores, respecto de docentes de más bajo rango-, y también en los de mayor dedicación.

Gráfico 2: Tiempo dedicado a la gestión académica. 2018

6

Fue posible identificar variaciones de estos cambios según se trate de universidades tradicionales o nuevas, creadas a la luz de las reformas de la NGP de los años 90 en adelante. Mientras que en las primeras, las funciones y roles se desarrollan sobre las viejas estructuras existentes, las nuevas instituciones nacen con áreas dedicadas a esos temas, y con sujetos que desempeñan formal o informalmente los roles ligados a ellas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS (2018/19).

En efecto, los docentes con mayores rangos en la escala jerárquica de cargos son quienes reflejan, a través del uso del tiempo, más involucramiento en las actividades crecientes que hoy requiere la academia para permanecer o avanzar en la carrera dentro de sus respectivos campos (Gráfico 2). Son los más convocados para evaluar a pares, ya sea en publicaciones, a través del arbitraje de revistas, como en la evaluación de carreras, o de proyectos de investigación. Asimismo, forman parte de comités, o bien son convocados a dirigir o coordinar espacios académicos tales como institutos, comités, etc. Por su parte, los docentes con dedicación exclusiva son quienes dedican tiempos importantes a la preparación de informes, presentación de proyectos, y rendiciones, todas tareas vinculadas con la investigación. También estos académicos con más presencia diaria en la institución, probablemente sean quienes participan de espacios colegiados de decisión o de gobierno dentro de las facultades, departamentos, o la propia institución. Por su parte, la distribución de "otras" actividades no presentó variaciones entre los aspectos considerados como sí se vio anteriormente (Gráfico 3).

Gráfico 3. Tiempo dedicado a otras actividades 2018.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta APIKS (2018/19).

Este conjunto de tareas aparece como un gran interrogante dentro de la encuesta. Por una parte, ha crecido en los últimos diez años. Por la otra, no hace diferencias según ninguno de los aspectos considerados. Es decir que hay un grupo de actividades dentro de la tarea académica de los docentes universitarios que compromete un promedio de tres horas diarias, de creciente presencia, que será necesario analizar en la etapa cualitativa de este estudio, con las entrevistas en profundidad. Como hipótesis, podemos inferir que se tratan de actividades que bordean las tareas tradicionales, se vinculan con un saber no académico, ni tampoco netamente administrativo, pero que tampoco es identificado con las tradicionales actividades político-académicas de participación.

Conclusiones preliminares

La agenda instalada en el sistema universitario argentino desde los años 90 ha impactado en la configuración actual de las instituciones, al demandarles nuevas actividades ya sea por incentivos externos o por el requerimiento de la rendición de cuentas. Estas nuevas acciones modificaron las tradicionales actividades académicas. La docencia comienza a ser interpelada por la educación virtual, o la necesidad de revisar y actualizar el curriculum. La investigación es evaluada con exigencias de resultados y productividad. La tradicional extensión es resignificada, por un lado la universidad se le demanda mayor vínculo con el sistema productivo a través de acciones de transferencia y vinculación tecnológica y, por el otro, se apela al compromiso social en el territorio. Atraviesan estos cambios

ISBN: 978-987-544-908-4

incentivos a la movilidad de estudiantes y docentes a nivel internacional. El académico comienza a realizar actividades que antes no realizaba pero, a la vez, otros nuevos actores institucionales colaboran con estas necesidades, articulando y a veces interviniendo con las tradicionales funciones de investigación, docencia y extensión. En este trabajo se intentó mostrar alguna evidencia sobre cómo se suceden estos cambios. El académico actual invierte más tiempo que hace diez años en acciones que no son las de enseñar, investigar o hacer extensión. A las usuales actividades de participación externa e interna en ámbitos decisorios, se suman nuevas tareas ya no sólo de gestión administrativa, sino vinculadas con lo profesional. Cabe inferir, en este marco, que más que liberar al académico tradicional de las nuevas demandas, la emergencia de los nuevos profesionales de la educación superior que asesoran, preparan informes y proyectos, y concentran un saber por sus vinculaciones con el afuera, empiezan a demandar al académico un tiempo adicional para articular las tradicionales funciones con el nuevo escenario.

Bibliografía

Bentancourt, V. (2000). Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Nueva Sociedad* (165). Caracas.

Clark, B. (1991), *El Sistema de Educación Superior. Una Visión Comparativa de la Organización Académica.* México: Editorial Nueva Imagen.

Díaz Barriga, A. (2005). *Riesgos de la evaluación y acreditación de la educación.* Mexico D.F.:IISUE – UNAM.

Kehm, B. (2015). The influence of New Higher Education Professionals on academic work. En: *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession*. Dordrecht: Springer.

Leal, M. y Marquina, M. (2014). Current challenges facing the academic profession in Argentina: Tensions between teaching and research. En: *Teaching and Reaserch in Contemporary Higher Education. Systems, Activities and Rewards.* Dordrecht: Springer.

Mac Farlane, B. (2011). The Morphing of Academic Practice: Unbundling and the Rise of the Para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65, January, pp. 59-73.

Marquina, M y Obeide, S. (2014, septiembre). *New administrative and managerial functions: emerging roles and reconfiguration of identities in Argentine universities*. Trabajo presentado en la 27th CHER Annual Conference. Consortium of Higher Education Researchers (CHER). Roma.

Marquina, M. y Polzella, A. (2015). El impacto de la nueva gestión pública en las universidades y la emergencia de nuevos roles. *Revista Argentina de Educación Superior (*RAES), No 11, año 7, noviembre.

Oszlak, O. (1999). De menor a mejor. El desafío de la segunda reforma del Estado. *Nueva Sociedad*, No 160.

Porter, Luis. (2003). *La Universidad de Papel.* México, D.F.: Editorial Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH-UNAM).

Schneijderberg, Ch. (2015). Work jurisdiction of New Higher Education Professionals. En: *Forming, recruiting and managing the academic profession.* Dordrecht:Springer.

ISBN: 978-987-544-908-4

Weick, Karl (1976), Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, nro. 1, pp. 1-19.

Whitchurch, C. (2012) *Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of Third Space Professionals*. New York: Routledge.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de diseños curriculares innovadores de tecnicaturas superiores en la provincia de Santa Fe: un desafío colectivo y democratizador

Massera, Analía
Stella, José
Grioni, Ángeles
Ministerio de Educación de Santa Fe - Programa de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores, Argentina
aemassera@gmail.com

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el marco del Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores de Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe[1], se presenta en este trabajo el proceso a partir del cual se construyen los diseños curriculares de nuevas Tecnicaturas Superiores, dando cuenta de los fundamentos políticos, sociales y teóricos - conceptuales que sostienen esta tarea que lleva adelante el Equipo de diseño y desarrollo curricular de la provincia en forma colaborativa con instituciones y referentes afines al perfil profesional que orienta la construcción de las diferentes carreras. Entre los años 2015 y 2018, han participado de manera directa en la construcción de 13 (trece) diseños curriculares de tecnicaturas de nivel superior, más de 120 (ciento veinte) especialistas, referentes institucionales y representantes de distintos sectores socio económicos, energéticos y de salud distribuidos a lo largo y ancho de todo el territorio de la provincia. Es por esto que el complejo desafío asumido se concibe desde una perspectiva pluralista y democrática, orientada a la innovación, al trabajo colectivo y sobre todo garante de derechos.

Palabras claves: diseño curricular; desarrollo curricular; tecnicaturas superiores; innovación

[1] Equipo conformado por: Mag. Analia Massera, Prof. Stella Moyano, Ing. José A. Stella, Prof. Verónica Pighin y Prof. Ángeles Grioni.

ISBN: 978-987-544-908-4

Situación inicial o problemática

A fines del año 2014, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, a través de la Dirección de Educación Superior y del Equipo del Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores, realiza un análisis exhaustivo de la oferta educativa de este nivel de formación, encontrando entre los principales inconvenientes los siguientes:

- Una oferta educativa mayor a 300 (trescientos) planes de estudios de tecnicaturas superiores en la provincia de Santa Fe que involucraban a pocas familias profesionales, no tenían definidos los perfiles, existía una gran dispersión horaria entre similares titulaciones y las prácticas profesionalizantes no estaban adecuadamente organizadas.
- Esta oferta, en gran medida, no respondía a la normativa vigente a nivel nacional, poniendo en serio riesgo la validez de los títulos.
- La gestión de gobierno se encontraba en pleno proceso de implementación del Plan Estratégico Provincial Visión 2030 (Bonfatti, 2012) y la oferta educativa de nivel superior no se encontraba en sintonía con las líneas estratégicas definidas.

En función de lo anterior, el Ministerio de la Provincia de Santa Fe, conformó un equipo de trabajo de especialistas para que lleve adelante el Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores de Santa Fe.

Objetivos que orientan el programa

El Plan Estratégico Provincial Visión 2030 posee tres líneas estratégicas, a saber: territorio integrado, calidad social y economía del desarrollo; esta última propone capitalizar y optimizar los recursos existentes con el fin de alcanzar un desarrollo integrado. El mismo plasma las ideas pluralistas de todos los ciudadanos de la provincia de Santa Fe en programas concretos de gestión; uno de los valores declarados es el acceso universal a los bienes públicos, siendo la educación uno de estos.

La Política Educativa de Santa Fe (Educación, 2019) está diseñada sobre los postulados éticos que fundamentan el proyecto de gobierno: diálogo, participación y legalidad; y se traduce en objetivos estratégicos que, parafraseando a Jacques Delors (2016), nos hablan de, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender, por otro lado, está orientada a la construcción de la igualdad de oportunidades, la promoción de la libertad y la convivencia democrática.

El Plan Educativo Provincial contiene un norte claro, donde confluyen tres conceptos orientadores: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social. Hacia ese horizonte se avanza con seis líneas estratégicas, a través de las que se articulan los planes, programas y acciones, dando respuesta a los desafíos de la educación en Santa Fe. Específicamente la línea estratégica V, tiene como propósitos ofrecer una formación secundaria

ISBN: 978-987-544-908-4

y superior de calidad, que facilite la inclusión en los procesos productivos y laborales de la región y el ejercicio pleno de la ciudadanía en una sociedad democrática, que propicie el desarrollo justo e igualitario.

Con el fin de realizar acciones atendiendo específicamente a esta línea estratégica, sin dejar de lado las restantes y, teniendo en cuenta la situación inicial antes planteada, se puso en marcha el Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores de Santa Fe que tiene los siguientes objetivos:

- Construir en forma colaborativa, democrática y pluralista los diseños de Tecnicaturas de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior.
  - ✓ Atender las familias profesionales definidas como prioridad por el Gobierno Provincial y emanados del Plan estratégico provincial Visión 2030 y que no cuentan con marco de referencia del Consejo Federal de Educación.
  - ✓ Actualizar las titulaciones que cuentan con marcos de referencias aprobados.
- Acompañar, conjuntamente con los supervisores, la gestión curricular de los nuevos diseños de tecnicaturas de nivel superior fomentando el trabajo en red.
  - ✓ Diseñar e implementar la formación continua con el fin de acompañar a través de instancias formativas semipresenciales el desarrollo de los nuevos diseños curriculares.

Encuadre conceptual

Iniciar el camino de construcción de un diseño curricular, invita a detenernos en la conceptualización del término currículum a fin de entender la complejidad de este campo y del trabajo que nos convoca, coincidimos con Alicia de Alba (1991: 3) cuando define al currículum como la

> "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía".

Es, además, un campo de lucha, de resistencias, porque es resultado de un trabajo político que expresa una síntesis cultural de la diversidad de los que participaron en el proceso.

El currículum como herramienta de trabajo colectivo, orienta el sentido de la experiencia escolar, posibilitando que en cada institución se trabaje la distancia que media entre las prescripciones y las prácticas. Por eso, que importante resulta que todos se sientan actores participes de esa prescripción comprendiendo desde su inicio las bases que dieron fundamento a la propuesta.

ISBN: 978-987-544-908-4

Simultáneamente, otra perspectiva que alienta y atraviesa el trabajo realizado es la de *innovación*, en el amplio y comprometido sentido de generación de ideas y respuestas nuevas a las problemáticas sociales, necesidades comunitarias, locales, regionales, que constituyen alternativas más efectivas y crean nuevas relaciones sociales, actuaciones o colaboraciones de distintos sectores.

Los diseños curriculares como herramienta de la política educativa, dan cuenta de los intereses del estado nacional y provincial para la formación. Por ello se han considerado a nivel nacional, las prescripciones del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) quien establece a través de resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación, los criterios, lineamientos y marcos de referencia de Tecnicaturas de Educación Superior y así poder obtener la validez nacional de los títulos y/u homologaciones de las carreras correspondientes.

Contexto de realización y participantes

El Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores, abarca todo el territorio de la provincia de Santa Fe e involucra las siguientes direcciones del Ministerio de Educación, a saber; la Dirección Provincial de Educación Superior, la Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; todas ellas articuladas con los distintos Ministerios que conforman el Ejecutivo Provincial.

Participan del proceso del diseño curricular, junto al equipo del programa antes mencionado, todas las instituciones de educación técnica de nivel superior con carreras afines a los nuevos diseños curriculares, a través de sus docentes representantes y equipos directivos, como así también referentes del sector propio de la formación en la que se esté trabajando, pudiendo ser estos representantes de sectores industriales, informáticos, energéticos y de salud. El desarrollo de las distintas actividades tiene sustento en metodologías de trabajo de amplia participación pluralista y colectiva de todos los actores involucrados.

Entre los años 2015 y 2018, han participado de manera directa en la construcción de 13 (trece) diseños curriculares de tecnicaturas de nivel superior, más de 120 (ciento veinte) especialistas, referentes institucionales y representantes de distintos sectores socio económicos, energéticos y de salud distribuidos a lo largo y ancho de todo el territorio de la provincia de Santa Fe.

Acciones realizadas. El proceso de diseño curricular en la ETP NS en Santa Fe

El proceso de elaboración del diseño curricular es una construcción nueva y particular, pensada desde el diálogo y el consenso entre referentes de instituciones educativas y distintas organizaciones vinculadas al sector productivo afín al perfil profesional, que articulan en cada propuesta aspectos de la identidad y realidad social.

ISBN: 978-987-544-908-4

La tarea se efectiviza mediante encuentros presenciales de los distintos actores, en el que se realizan diferentes actividades que habilitan a la reflexión, el análisis, la escritura y reescritura. Cada una de estas acciones es replicada en las instituciones, de forma tal que se involucra a todos los agentes educativos en la elaboración del diseño curricular. Desde el inicio del trabajo, el equipo va estableciendo diferentes instancias de evaluación a través del cual se van analizando los distintos aportes de los actores involucrados (referentes y agentes educativos de los diferentes institutos), retroalimentando los encuentros y orientando la toma de decisiones y el establecimiento de acuerdos.

La plataforma educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, es el espacio virtual a través del cual se va plasmando el proceso, publicando materiales de estudio y divulgación, compartiendo trabajos y actividades que dan continuidad a la tarea en las instituciones con sus docentes de referencia generando un intercambio dialógico y colaborativo.

La Resolución N° 295/16 del Consejo Federal de Educación, Criterios y Lineamientos ETP Superior y los Marcos de Referencias de las Tecnicaturas de Educación Técnico Profesional de las distintas Familias Técnico Profesional, constituyen el marco normativo nacional para la elaboración de los diseños curriculares, determinando el objeto de la oferta formativa, el perfil profesional, el área ocupacional y habilitaciones profesionales, así como también la trayectoria formativa, que luego se traduce en el Diseño Curricular Provincial.

El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) también va acompañando el proceso en la evaluación de los distintos borradores con el fin de lograr una versión definitiva de los diseños, para luego poder obtener la validez nacional de los títulos y/o homologación en aquellas carreras que así correspondieran.

Finalmente, y como forma de facilitar a las instituciones la implementación de nuevos diseños curriculares, garantizando los principios desde donde han sido construidos, el equipo ha dedicado parte de su trabajo al diseño de diferentes dispositivos de acompañamiento al desarrollo curricular. Para esto se han diseñado en estos últimos años, ciclos de formación que apuntan a fortalecer tanto en contenidos específicos y unidades curriculares novedosas, como en saberes generales propios de la didáctica que aportan más elementos teóricos para interpretar y profundizar en los distintos diseños curriculares.

Principales logros obtenidos

Entre los principales logros del trabajo que se viene realizando desde principios del año 2015, con perspectivas de innovación, podemos identificar:

- La escritura de 13 (trece) diseños curriculares de nuevas tecnicaturas superiores agrupadas por familia profesional, que se detallan a continuación:
  - ✓ Sector Industrial: Técnico Superior en Gestión Industrial (Resolución ME N°1185/15), Técnico Superior en Mantenimiento Industrial (Resolución ME N°1186/15), Técnico

ISBN: 978-987-544-908-4

Superior en Logística (Resolución ME N°0377/16), Técnico Superior en Gestión de las Organizaciones (Resolución ME N°0378/16).

- ✓ Sector Energético: Técnico Superior en Gestión de Energías Renovables, Uso Racional y Eficiencia Energética (Resolución ME N°1631/15).
- ✓ Sector Informático: Técnico Superior en Desarrollo de Software (Resolución ME N°2120/16, Anexo I), Técnico Superior en Soporte de Infraestructura y Tecnología de la Información (Resolución ME N°2120/16, Anexo II), Técnico Superior en Análisis Funcional de Sistemas Informático (Resolución ME N°2120/16, Anexo III).
- ✓ Sector Salud: Técnico Superior en Radiología (Resolución ME N° 426/17), Técnico Superior en Enfermería (Resolución ME N° 2487/17 y MS N° 0093/17), Técnico Superior en Psicomotricidad (Resolución ME N° 0488/18), Técnico Superior en Instrumentación Quirúrgica (Resolución ME N° 0371/19, Anexo I), Técnico Superior en Esterilización (Resolución ME N° 0371/16, Anexo II).

- En relación a la organización curricular y a modo de ejemplo se puede mencionar:
  - ✓ En el Campo de Formación General, la inclusión de las unidades curriculares: Comunicación y Problemática Socio-contemporánea con el propósito de afianzar una formación integral y la posibilidad que las instituciones, puedan decidir qué unidades de definición institucional (UDI) incorporar en sus diseños institucionales.
  - ✓ En el Campo de Formación de Fundamento se incorpora la unidad curricular: Innovación y Desarrollo Emprendedor con el fin de fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades resolutivas y creativas.
  - ✓ Una propuesta de Práctica Profesionalizante integrada en un Proyecto y articulada con los otros campos de formación.
  - ✓ La posibilidad por parte de las instituciones de definir en las unidades curriculares los formatos curriculares correspondientes y generar instancias de prácticas formativas.
- La generación de espacios de formación continua y creación de redes entre directivos, docentes y supervisores, facilitadas por el uso de la plataforma educativa, quedando instalado un proceso para continuar acompañando su implementación.

El diseño curricular es un instrumento que puede facilitar el cambio, pero que por sí sólo no lo garantiza, no cambia de por sí toda la formación, ni la realidad educativa, menos aún la social, no puede modificar cuestiones que tienen su origen en problemáticas socio-políticas y económicas muy profundas. El mismo debe ir acompañado de otras decisiones. Pero también se sabe que un buen proyecto curricular puede ser un instrumento importante para iniciar procesos de transformaciones sustantivas, de innovación, más cuando son producto de una construcción colectiva.

Se pretende incidir, mediante la construcción de diseños curriculares y formación continua, en las trayectorias de los estudiantes en la formación inicial de la carrera de tecnicatura, atendiendo

ISBN: 978-987-544-908-4

a sus procesos formativos, y a la actualización necesaria que el sector productivo requiere para sostener la articulación entre el mundo del trabajo y la educación.

Referencias bibliográficas

Bonfatti, A. (2012). *Plan Estratégico Provincial. Visión 2030.* Santa Fe: Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado.

De Alba, A. (1991). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91,103). Madrid: Santillana.

Educación. (29 de 07 de 2019). *Ministerio Educación*. Obtenido de Política Educativa Santafesina: https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190725

Educación, M. d. (2016). *CFE, Resolución N° 295, Criterios y Lineamientos ETP Superior y los Marcos de Referencias de las Tecnicaturas de Educación Técnico Profesional de las distintas Familias Técnico Profesional.* Villa Futalaufquen.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las políticas recientes en torno a la carrera académica de docentes universitarios y algunas tensiones para el planeamiento institucional

Mulle, Verónica
Universidad de Buenos Aires - Argentina
v.mulle@gmail.com

Eje 1 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Históricamente, las diversas normas legales que fueron sancionadas por el Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para regular la carrera académica de los docentes universitarios, esto es, definiciones acerca de cómo se debía estructurar el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones.

En la actualidad, la aprobación reciente del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto N° 1246/15, significó un cambio respecto de la tradicional forma en que se reguló la carrera académica en la Argentina, ya que implicó una negociación colectiva a nivel nacional en la que participaron el Consejo Interuniversitario Nacional -integrado por rectores de universidades nacionales- como representación unificada de la parte empleadora, y las entidades sindicales, federaciones que nuclean a los gremios docentes de todo el país, como representantes de los empleados.

El CCT -que se aplica a todas las universidades nacionales con excepción de la Universidad de Buenos Aires que revocó su adhesión al procedimiento- introdujo innovaciones en el régimen para la permanencia en los cargos docentes, el ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos, algunas promovidas por los gremios docentes.

Con respecto al último punto, el CCT plantea en su artículo 73 que las universidades -a través de la Comisión Negociadora de nivel particular- deberán disponer los mecanismos para la incorporación de aquellos que cuenten con una antigüedad de 5 años o más a la "carrera docente", esto es, al mecanismo de evaluación periódica para la permanencia en los cargos.

El objetivo de este trabajo es analizar qué mecanismos establecieron las universidades que comenzaron a implementar esta cláusula del CCT, comparar las diferentes estrategias que desarrollaron las instituciones y plantear algunas tensiones que se presentan desde el punto de vista del planeamiento institucional.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: universidad; carrera académica; convenio colectivo de trabajo docente

Introducción

Históricamente, las diversas normas legales que fueron sancionadas por el Estado para regular las universidades establecieron -con diferentes alcances y características- criterios para regular la carrera académica de los docentes universitarios, esto es, definiciones acerca de cómo se debía estructurar el ingreso, la selección, la renovación y permanencia de los docentes en estas instituciones.

A partir de la década de los ´80, algunas instituciones comenzaron a modificar sus Estatutos, introduciendo lo que genéricamente se denominaba carrera docente. En la década de los ´90, con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), se estableció que las universidades nacionales tienen la potestad de definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, con la salvedad de que en el caso del ingreso, el mismo debe realizarse por concurso público y abierto de antecedentes y oposición. La norma también otorgaba a las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal, promoviendo la diversificación salarial.

En la actualidad, la aprobación reciente del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (CCT), homologado por Decreto N° 1246/15, significó un cambio respecto de la tradicional forma en que se reguló la carrera académica en la Argentina, ya que implicó una negociación colectiva a nivel nacional en la que participaron el Consejo Interuniversitario Nacional -integrado por rectores de universidades nacionales- como representación unificada de la parte empleadora, y las entidades sindicales, federaciones que nuclean a los gremios docentes de todo el país, como representantes de los empleados.

El CCT -que se aplica a todas las universidades nacionales con excepción de la Universidad de Buenos Aires que revocó su adhesión al procedimiento- introdujo innovaciones en el régimen para la permanencia en los cargos docentes, el ascenso y promoción, la cobertura de vacantes y la situación de los docentes interinos, algunas promovidas por los gremios docentes.

La definición de estos aspectos por fuera de las instituciones universitarias también pone en tensión su autonomía y los márgenes para la toma de decisiones en torno al planeamiento institucional desde el punto de vista académico, ya que se deberán contemplar disposiciones externas como los criterios fijados en el CCT, sin perjuicio de los acuerdos que se logren a partir de las negociaciones a nivel local.

Con respecto a la situación de los docentes interinos, el CCT plantea en su artículo 73 que las universidades -a través de la Comisión Negociadora de nivel particular- deberán disponer los mecanismos para la incorporación de aquellos que cuenten con una antigüedad de 5 años o más a la “carrera docente”, esto es, al mecanismo de evaluación periódica para la permanencia en los

cargos. Varias universidades avanzaron de diferentes modos en el establecimiento de regulaciones particulares sobre este punto.

En un trabajo anterior, elaborado por Nosiglia, Trippano y Mulle (2017), se realizó un primer relevamiento sobre qué mecanismos establecieron las universidades que comenzaron a implementar esta cláusula del CCT y se analizaron 15 casos. El objetivo de este trabajo es actualizar y ampliar los casos analizados, así como comparar las diferentes estrategias que desarrollaron las instituciones y plantear algunas tensiones que se presentan desde el punto de vista del planeamiento institucional. Para ello, se relevaron las actas paritarias y estatutos de 25 universidades que recientemente avanzaron sobre acuerdos con las representaciones gremiales de nivel local para la implementación del artículo 73 del CCT.

Las políticas públicas y el planeamiento institucional en la Universidad

El estudio de las políticas públicas comprende el análisis de los productos de la acción estatal y su relación con la complejidad del entorno, donde intervienen actores, organizaciones e instituciones. Diversos autores coinciden en señalar que las políticas públicas se insertan en una "estructura de arenas" que está atravesada por relaciones de poder, influencia, negociación y cooptación, que lejos de tratarse de vínculos unidireccionales, generan una trama de relaciones entre los diferentes actores sociales que por momentos puede parecer contradictoria y difusa. El estudio de las políticas públicas supone recuperar "el proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas" (Oszlak y O´Donnell, 1982: 6).

La política pública se entiende como la secuencia y resultado de actividades emanadas de la autoridad pública, investida de legitimidad gubernamental, desde que identifica un problema hasta su actuación o evaluación (Pedró y Puig, 1990; Torruella, 2000). Las políticas públicas se materializan en un conjunto de prácticas y normas, y en el proceso de su configuración los actores sociales y políticos inciden en las diferentes etapas. Para Oszlak (2009) los actores son clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos, individuos estratégicamente ubicados en un sistema de poder. Acuña (2007) entiende el concepto de actor como sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso de acción para alcanzar estos objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción. El autor advierte que los actores que inciden en el gobierno educativo no están circunscriptos al ámbito estatal, sino que son organizaciones que representan a categorías de individuos en términos de su rol dentro del sistema educativo (docentes, padres, alumnos, funcionarios, etc.). Asimismo, no todos los grupos afectados por una decisión de gobierno educativo se constituyen como actores, dado que la condición de actor requiere poder.

ISBN: 978-987-544-908-4

Política (y "las políticas") y planeamiento son términos relacionados. Para Dror (1987: 25) "la planificación es una faceta importante de la capacidad de gobernar", cuestión que está íntimamente relacionada a la política, y "la capacidad innovadora y de "jugar con las políticas" son las calificaciones fundamentales de planificación".

Hacia fines de la década del ´80 y en la del ´90, en el contexto de modelos de carácter neoliberal, la planificación perdió significación y vigencia. En el ámbito educativo, las políticas pusieron énfasis en la evaluación y en la calidad y los programas y proyectos sobre estas temáticas se fueron desarrollando con escasa vinculación, o sin ninguna, con los procesos de planeamiento de la educación (Fernández Lamarra, 2006). Esto se acentuó en el caso de la educación superior ya que en este nivel de enseñanza la planificación ha estado prácticamente ausente, excepto en unas pocas y limitadas experiencias. Las políticas de evaluación universitaria que se instalaron a partir de la década del ´90 no fueron enmarcadas en procesos de planificación y gestión estratégica, a pesar de que la evaluación consiste en un instrumento fundamental para el planeamiento.

Como señala Stubrin en un trabajo que analiza las relaciones entre autonomía universitaria, planeamiento y políticas públicas, "la formulación y ejecución de planes es utilizada, entonces, para contrarrestar o superar algunos vicios típicos en que puede recaer cualquier administración: en primer lugar, el tradicionalismo, una manera de hacer que perpetúa el pasado; en segundo lugar, la rutinización, una reproducción de prácticas cuyo sentido originario se ha olvidado; por último, el "presente perpetuo", entendido como la tendencia a vivir día por día, prescindiendo de la reflexión tanto sobre el pasado como sobre el futuro" (Stubrin, 2014: 51). La evaluación universitaria podría contribuir al planeamiento en dos niveles: a nivel del sistema universitario, si el Estado se sirve de la información que suministran las evaluaciones para orientar las políticas públicas según objetivos fijados; a nivel de cada universidad, a partir de la autoevaluación y los informes de evaluación externa, y las recomendaciones al planeamiento universitario que allí se incluyen. Sin embargo, la vinculación y retroalimentación entre estos procesos no se encuentra suficientemente desarrollada.

Para Lamarra y Aiello (2013) los planes estratégicos universitarios deben articularse con las políticas y planes del conjunto de la educación -de manera de asegurar su integración- y con las del sistema científico-tecnológico, para responder con pertinencia a sus desafíos. Y cualquier planificación estratégica que detente cierto grado de seriedad debería incluir el cuerpo académico y el desarrollo de su carrera como parte de sus planes institucionales.

La regulación de la carrera académica de los docentes universitarios

En términos genéricos, la carrera académica refiere al conjunto de reglas y dispositivos o mecanismos institucionales que delimitan las modalidades de ingreso, selección, promoción,

ISBN: 978-987-544-908-4

ascenso, permanencia y baja de los cargos docentes en las diferentes instituciones universitarias (Nosiglia, Trippano y Mulle, 2012).

Históricamente, la regulación sobre este tema estuvo dado por las leyes nacionales y los estatutos universitarios. Mientras las primeras fueron menos prescriptivas, el Estado delegaba en las universidades la fijación las reglas a las que se adecuaría la carrera académica, a través de su normativa institucional.

A partir de la década de los ´90, los mecanismos que se plantearon para la regulación de la carrera académica plantearon diversas tensiones, que también reconfiguraron el peso relativo de los actores que intervienen en el escenario universitario.

Por un lado, la LES de 1995 delegó en las universidades la atribución de fijar su régimen salarial y de administración del personal, promoviendo la diversificación salarial de los docentes universitarios. Esta disposición fue parte de un conjunto más amplio de medidas, relacionadas con la introducción de mecanismos de mercado "híbrido" (Naishtat, 2004) que buscaban fomentar la competencia interinstitucional e intrainstitucional, a partir de la introducción de relaciones de oferta y demanda a los tradicionales patrones de intercambio de prestigio académico. Esta política tuvo escaso impacto en el conjunto del sistema, sólo algunas pocas instituciones adoptaron medidas de pago diferencial para atraer docentes o definición de perfiles diferenciados para la docencia. Este fenómeno se debe a varios motivos. En primer lugar, la mayoría de las universidades se mostraron reactivas a incluir disposiciones en ese sentido en la organización de su cuerpo docente; en segundo lugar, las paritarias docentes a nivel nacional tuvieron un peso importante en la negociación de los salarios docentes y en la posibilidad de fijar disposiciones homogéneas a nivel central, como por ejemplo, el régimen de cargas horarias de las dedicaciones docentes y de compatibilidad (Decreto N° 1470/1998); en tercer lugar, el Estado en un contexto de restricción financiera, no aportó los fondos necesarios para promover de manera efectiva estos cambios.

Por otro lado, durante esta década los gremios docentes intentaron, a través de los diversos acuerdos paritarios docentes, incorporar reglas acerca de la carrera académica. La estrategia de negociación de convenios colectivos de trabajo para el caso docente se instaló en las universidades nacionales a través de normas vinculadas al presupuesto nacional. Las leyes N° 24.447 del año 1995 y N° 24.938 del año 1998 establecieron que las universidades fijan su régimen salarial y de administración de su personal, por lo tanto, asumen la representación del sector empleador en el desarrollo de negociaciones colectivas de trabajo (reguladas por leyes N° 23.929 y 24.185). Asimismo, estas normas establecieron que en el nivel general las Universidades Nacionales deberán unificar su representación mediante la celebración de un acuerdo que establezca los alcances de la misma. Es así que mediante el Decreto N° 1007 de 1995, se fijó que en la negociación colectiva de las Universidades Nacionales, el Consejo

ISBN: 978-987-544-908-4

Interuniversitario Nacional se constituirá como una representación unificada de la parte empleadora (art. 3).

El debate sobre la "carrera docente" como un elemento dentro de los acuerdos paritarios se reabre con mayor fuerza a partir del año 2012, cuando se establece en uno de los acuerdos que "en el marco del Convenio Colectivo que se encuentra en proceso de negociación entre el Consejo Interuniversitario Nacional y las Federaciones Docentes, se incluirá un régimen de Carrera Docente" que contemple el mecanismo de evaluación periódica para la permanencia en los cargos docentes, lo que se deberá reglamentar en el marco de las disposiciones estatutarias. Finalmente, en el año 2015 el Convenio Colectivo que se homologa por Decreto PEN N° 1246/15 estableció en sus 75 cláusulas, regulaciones sobre los requisitos de ingreso, el carácter del personal docente, las categorías, las funciones, las cargas horarias de las dedicaciones; los derechos, deberes, prohibiciones e incompatibilidades y el régimen disciplinario; los criterios de las remuneraciones, las licencias, justificaciones y franquicias y las condiciones y ambiente de trabajo. De este modo, introdujo cláusulas que explícitamente definieron mecanismos de permanencia y promoción en los cargos docentes, así como excepciones en las reglas de ingreso para los docentes interinos.

En este escenario, los órganos colegiados de gobierno de las universidades como actores pierden capacidad para definir las características de la carrera académica de sus docentes -primero porque se les impone desde afuera la descentralización, luego porque se establecen mecanismos homogéneos para la carrera docente-, al tiempo que otros actores se tornan interlocutores privilegiados en la negociación y con ello acumulan poder, este es el caso de los gremios.

Al mismo tiempo, al delegar en el Consejo Interuniversitario Nacional el rol de negociación laboral, se otorga a los órganos ejecutivos una atribución que históricamente recayó en los Consejos Superiores de las instituciones -en los que en su forma tradicional se encuentran representados docentes, estudiantes, graduados y, más recientemente, no docentes- cuando fijaban los reglamentos para la carrera académica de los docentes.

La implementación del Artículo 73 del CCT en las universidades nacionales

El artículo 73 establece que las Instituciones Universitarias Nacionales, a través de la Comisión Negociadora de Nivel Particular, "dispondrán los mecanismos para la incorporación a carrera docente de los docentes que revistan como interinos, y que a la firma del presente convenio tengan cinco o más años de antigüedad en tal condición, en vacantes definitivas de la planta estable" y para aquellos que "tengan entre dos y cinco años de antigüedad, las universidades deberán cumplir con el procedimiento establecido en el artículo 11", esto es, concurso público y abierto de antecedentes y oposición para el ingreso a la carrera docente.

A efectos de analizar cómo fue implementada esta cláusula, se relevaron las actas paritarias y los estatutos universitarios de 25 universidades nacionales (ver detalle en cuadro I). Los casos

seleccionados incluyen instituciones tradicionales, de reciente creación y nuevas, y se ubican en diferentes regiones del país. Los casos no pretenden ser representativos, sino que consisten en relevamientos que se irán ampliando en futuros trabajos, considerando que se trata de una política que actualmente está en desarrollo.

Cuadro I. Casos de análisis

Institución	**Normativa relevada**
U.N. de Quilmes	Acta paritaria del 14/03/2017
U.N. de Villa Mercedes	Adenda Actas 1, 2 y 4/2016 (01/03/2017) y Res. (R) Nº 191/17
U.N. de la Patagonia Austral	Resoluciones (CS) Nros. 32/16 y 67/16
U.N. Patagonia San Juan Bosco	Ordenanza (CS) N° 145/12
U.N. de Salta	Resolución (CS) N° 24/16
U.N. de San Luis	Ordenanza AU Nº 1/14 (reforma Art. 175 estatuto).
U.N. del Sur	Acta paritaria N° 21 del 15/09/2017
U.N. de Mar del Plata	Acta paritaria del 13 de septiembre de 2016
U.N. de La Rioja	Acta paritaria del 28 de julio de 2016
U.N. de Santiago del Estero	Estatuto año 2013 y resoluciones (CS) Nº 118/15 y 145/15
U.N. de Río Cuarto	Resolución (CS) N° 84/16
U.N. de Rosario	Acuerdo paritario s/f
U.N. de Tierra del Fuego	Acta paritaria del 01/03/2016
U.N. de Catamarca	Acuerdo paritario s/f
U.N. de Comahue	Resolución (R) N° 610/16 y acta paritaria del 21/06/2016
U.N. de Córdoba	Estatuto universitario reformado en 2016
U.N. de Cuyo	Acta paritaria del 29/10/2014 y rectif. del 18/11/2014.
U.N. de La Plata	Acuerdo paritario s/f
U.N. de Entre Ríos	Acta paritaria del 27/10/2015
U.N. del Nordeste	Acta acuerdo 15/12/2015 y Resolución (CS) Nº 1128/16
U.N. del Litoral	Acta paritaria del 29 de marzo de 2016
U.N. de La Pampa	Acta paritaria Nº 9 del 7/12/2016 y Resolución (CS) Nº 476/16
U.N. de Luján	Acta Nº 3 del 26/04/2016
U.N. de Tucumán	Resolución (R) N° 965/16
U.N. de Jujuy	Resolución (CS) N° 136/16

Fuente: elaboración propia

Del análisis realizado se observa que en las universidades se plantearon estrategias diferentes para resolver la situación de los docentes interinos que cuentan con cierta antigüedad dentro de la institución. Entre los casos relevados, pueden distinguirse dos mecanismos: a) la incorporación “automática” de los docentes interinos como docentes ordinarios o regulares; b)

ISBN: 978-987-544-908-4

una instancia de concurso cerrado o mecanismo de evaluación al aspirante que ocupa el cargo en carácter interino, lo que supone la postulación por parte del docente y, en algunos casos, se requiere explícitamente la presentación de un plan de trabajo relativo al cargo (Mar del Plata, Nordeste, Quilmes, Tucumán) o la realización de una clase pública (Río Cuarto).

Las universidades que fijaron el primer mecanismo tomaron diferentes criterios para establecer la antigüedad docente: la mayoría lo aplicó a docentes con 5 o más años de antigüedad (Rosario, Tierra del Fuego, Córdoba, Luján, Salta, Sur), pero otras lo adoptaron para docentes con dos años o más de antigüedad (La Rioja) o tres años si reúne ciertos criterios adicionales (Comahue), o de forma indiferenciada a todos lo que revistieran en carácter interino al año 2014 (Santiago del Estero).

En el caso del segundo mecanismo, también el criterio adoptado en torno a la antigüedad en el cargo varía: la mayoría toma una antigüedad de 5 años o más para dar el derecho a concurso cerrado (Quilmes, San Luis, Cuyo, La Plata, Entre Ríos, Nordeste, Mar del Plata, Jujuy, Catamarca, Patagonia Austral, UNPSJB, Río Cuarto, Tucumán, Litoral); en un caso, con más de 4 años (La Pampa); en otros dos, entre 2 y 5 años de antigüedad (Comahue, Sur, Villa Mercedes).

Algunos pocos casos definen las características del concurso cerrado o la "evaluación especial", limitándola a una entrevista al aspirante o explicitando que es de antecedentes y oposición (San Luis, Mar del Plata, Rio Cuarto, Quilmes).

Por último, sólo cuatro casos explicitan el mecanismo de concurso público y abierto de antecedentes y oposición para los docentes interinos con una antigüedad de 2 a 5 años (San Luis, Mar del Plata, Río Cuarto, Catamarca), lo que funciona como resguardo a efectos de dejar reservado ese procedimiento para los docentes con menos antigüedad.

Conclusiones

La política universitaria relativa a la carrera académica supone dos niveles de definición: un primer nivel de carácter central -plasmado en lo que las leyes universitarias fijaron en esta materia, y más recientemente en lo que estableció el CCT a nivel nacional- y un segundo nivel de orden local, en el que cada institución define particularidades en base a lo que la regla general permite o no impide.

Los gremios han tenido participación en los niveles locales con diversa capacidad de incidencia según las instituciones, pero la sanción de un CCT a nivel nacional que contiene cláusulas que definen aspectos de la carrera académica da cuenta de cómo los sindicatos docentes fueron actores estratégicos, en términos de Oszlak (2009) y Acuña (2007), dada su posición en el sistema de poder y su capacidad de incidir en el sistema de decisiones.

Cabe señalar que las políticas relativas a la carrera académica se desarrollaron con escasa referencia al planeamiento institucional, pues para algunas instituciones más que para otras,

ISBN: 978-987-544-908-4

significaron la implementación de medidas definidas "desde arriba". Como se mencionó anteriormente, la planificación ha estado prácticamente casi siempre ausente en el nivel universitario, excepto en unas pocas y limitadas experiencias, y las políticas de evaluación universitaria que se desarrollaron no fueron enmarcadas en procesos de planificación y gestión estratégica. De hecho, diversos informes de evaluaciones externas realizadas a universidades que habían implementado la "carrera docente" tempranamente, han planteado duras críticas respecto de los sistemas de evaluación para la permanencia en los cargos docentes. Desde esta perspectiva, es dable decir que las políticas en torno a la carrera académica tuvieron una lógica más corporativa, que académica o de la planificación institucional.

Con respecto a la aplicación del artículo 73, las universidades adoptaron diferentes formas de resolver la situación de los docentes interinos que encuadraban en dicho artículo. La manera diversa de implementar esta cláusula muestra las mediaciones institucionales que se producen en ese nivel, el que también supone un espacio de negociación.

Referencias bibliográficas

-Acuña, C. (2007) *La gobernabilidad de los sistemas educativos: una metodología para su análisis y mejoramiento.* Fundación CEPP, Buenos Aires.

-Dror, Y. (1987) "*Gobernabilidad, participación y aspectos sociales de la planificación".* En: Revista de la CEPAL N° 31, Abril. Santiago de Chile.

-Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). "*Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas".* En: Planificación Estratégica Universitaria. Guayaquil: Editorial Eduquil.

-Fernández Lamarra, N. (2006) *"Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas".* En: Fernández Lamarra y otros, Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina. Buenos Aires: EDUNTREF.

-Naishtat, F. (2004) *"La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida".* Revista Pensamiento Universitario, N° 11. Buenos Aires.

-Nosiglia, M. C.; Trippano, S. y Mulle, V. (2017) *"La aplicación del Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios: algunas incidencias en la carrera académica".* Ponencia presentada en el XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria "Universidad, desarrollo y futuro en la sociedad del conocimiento". Mar del Plata, Argentina. 22 al 24 de Noviembre de 2017. (ISBN 978-987-544-804-9).

-Nosiglia, M. C.; Trippano, S. y Mulle, V. (2012) *"Gestión académica: las transformaciones en la carrera docente de las Universidades Nacionales en Argentina".* Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria "Gestión de la Internacionalización, la

ISBN: 978-987-544-908-4
Vinculación y la Cultura en la Educación Superior". Veracruz, México. 14 al 16 de noviembre (ISBN: 978-987-544-483-6).

-Oszlak, O. (2009) *"Implementación participativa de Políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico".* En: Belmonte A. (et. al.) Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil, Volumen II, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1753.pdf (Consultado: 20/09/2017)

-Oslak, O. y O' Donnell, G. (1982). *"Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación"*, en Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo. N° 1. Caracas.

-Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada.* España: Paidós.

-Stubrin, A. (2014) *"Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable".* En: Marquina, M. La universidad entre la autonomía y la planificación: tres ensayos en diálogo. Los Polvorines: UNGS.

-Torruela, Q. (2000). *"El análisis de las políticas públicas".* En CASTRO, R. (coord.). Temas clave de Ciencia Política. Barcelona: Ediciones Gestión.

ISBN: 978-987-544-908-4

Expansión de la oferta académica y los desafíos para la gestión en Educación Superior: Reflexiones desde la experiencia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCuyo

Navarrete, María José
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
Gelman, Mariela
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
Tarabelli, María Florencia
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
mjnavarrete@mendoza-conicet.gob.ar

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo busca poner en discusión algunos aspectos problemáticos que conciernen a la gestión de la oferta académica en Educación Superior en el Territorio a partir de la experiencia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Cuyo. Nos proponemos también presentar esta experiencia como disparador para reflexionar acerca de las políticas de democratización y expansión de la Educación Superior. Existe una extensa literatura respecto a las funciones de las Universidades, sin embargo, no hay tantos antecedentes respecto a la puesta en funcionamiento de este tipo de políticas en la complejidad de su aplicación concreta. Por ello, buscamos aportar un análisis crítico en cuanto a las dificultades que supone a nivel institucional poner en marcha una política. Presentaremos los principales resultados del trabajo de investigación que viene desarrollando nuestro equipo de trabajo.

Palabras Clave: Políticas públicas; educación superior; democratización; extensión; territorialización

ISBN: 978-987-544-908-4

I. Introducción

En los proyectos de investigación que se desarrollan en el ámbito de la Secretaría Académica[1] de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) desde hace tres años, se propuso conocer el impacto de la oferta de sus carreras en el interior provincial y cómo estaban funcionando las distintas extensiones áulicas[2] bajo su dependencia. A partir de esto, encontramos resultados significativos para reflexionar acerca de la controversia existente entre el objetivo institucional de facilitar el acceso a la Educación Superior acercando al territorio la oferta académica, y la heterogeneidad estructural que mantienen los centros provinciales, en los cuales históricamente se concentra la mayor oferta educativa, con las localidades del interior provincial. Aquí se presenta: primero, los interrogantes principales y objetivos que dieron lugar al proyecto de investigación, luego una sintética descripción de la situación actual de las carreras de FCEN, para concluir con los principales resultados y reflexiones de la investigación en curso.

La metodología consistió en tres etapas: análisis de bibliografía, documentos institucionales y datos de fuentes secundarias, en la segunda se recolectó y sistematizó información primaria (entrevistas a referentes, encuestas a estudiantes, análisis de presupuesto, de situación académica de estudiantes, entre otras tareas). Por último, análisis y elaboración de resultados. Optamos por una estrategia metodológica que nos permitiera conocer las realidades locales desde la perspectiva de sus habitantes. En todos los casos se conformaron equipos de trabajo interdisciplinarios, involucrando docentes, estudiantes, administrativos, etc., de nuestra Facultad, y también referentes de cada una de las localidades.

1

2016 proyecto con financiamiento interno: "Aportes a las políticas universitarias de territorialización: análisis de una extensión áulica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales"

2016-2018: "Análisis y Evaluación del Ciclo General de Conocimientos Básicos en Ciencias Exactas y Naturales (CGCB-CEN). Estrategias de fortalecimiento". Financiamiento y Evaluación: SECTYP, UNCuyo.

2019, presentación a la convocatoria SIIP, proyecto: "Política universitaria y el desafío de la territorialización: lectura y aportes teóricos para el análisis desde una experiencia concreta" (Esperando resultados de la convocatoria).

2

Si bien los conceptos de Extensión Áulica y Sede son distintos y poseen características estructurales y organizativas propias, en este escrito se utilizan de forma indistinta para facilitar la lectura. En términos rigurosos y en función de las acreditaciones ante CONEAU, FCEN posee extensiones áulicas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los interrogantes iniciales se relacionaron con la gestión de la política en cuestión: a) ¿Cómo se han traducido en acciones concretas los lineamientos generales propuestos en el modelo base diseñado y formalizado en la normativa sobre la estructura y el funcionamiento del el Ciclo General de Conocimientos Básicos en Ciencias Exactas y Naturales? b) ¿En qué medida se alcanza una formación interdisciplinaria en ciencias exactas y naturales, se facilita la movilidad estudiantil y se logra inclusión con calidad en todas las sedes? c) ¿Cómo se puede mejorar el modelo pedagógico implementado en el CGCB-CEN a partir de la incorporación de TIC's? d) ¿Cómo contribuye la existencia del CGCB-CEN en el desarrollo local en cada una de las comunidades en las que se encuentra? Los objetivos que nos guiaron fueron: analizar y evaluar el impacto. la estructura y dinámica de funcionamiento del CGCB-CEN, en consecuencia, diseñar e implementar dispositivos institucionales que apunten al mejoramiento integral del CGCB-CEN. La hipótesis subyacente es que, debido a la complejidad que implica el desarrollo del CGCB-CEN en todo el territorio provincial, sumado a la multiplicidad de actores y variables que intervienen, su implementación concreta presenta desajustes respecto a cómo fue diseñado.

Finalmente, el encuadre conceptual retoma los aportes de Krotsch, (2003), Chiroleu e Iazzetta, (2005), Unzué y Emiliozzi, (2017). El común denominador de este marco de referencia está atravesado por la pregunta ¿Cómo hacer que las políticas públicas de expansión de la educación superior sean efectivas y cuáles son sus principales limitaciones estructurales? También consideramos aportes de Pérez Rasetti (2010, 2019) respecto a la extensión de la oferta académica y el rol del Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). En cuanto a trayectorias educativas y desigualdades, nos interesa el abordaje de Kessler (2014), donde analiza las tendencias contradictorias al interior de las políticas públicas diseñadas e implementadas con el objetivo de reducir las desigualdades educativas.

II. La territorialización de la oferta académica en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Cuyo.

La investigación educativa ha establecido que la probabilidad de un mayor acceso y permanencia está asociada a lo que ocurre en las aulas y fuera de ellas, las características de los hogares de origen de los estudiantes y la estructura del contexto en el que residen son centrales (Bourdieu y Passeron 1981, Dubet y Martucelli, 1998; Tenti Fanfani, 1995; Kessler, 2002).

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación de las políticas en territorios definidos, puede aportar a la resignificación y revisión crítica de las mismas, con el fin de que su implementación sea efectiva y logre los resultados esperados. Nos adentraremos en la investigación que desarrolla la Facultad con el objetivo de conocer cuál ha sido su impacto en la comunidad y su funcionamiento interno. Para el año 2019 funcionan cuatro extensiones: Gral. Alvear desde el 2008 en la Escuela de Agricultura. Malargüe desde el 2007 en el Campus Educativo Municipal II, Tupungato desde el 2014 en el Centro Regional Universitario y San Martín desde el 2010 en el Centro Universitario Múltiple. Esta presencia institucional ha posibilitado que alrededor de 300 personas, entre aspirantes e ingresantes, se vinculen con la educación universitaria, la mayoría estudiantes de primera generación. Además, se conformó un equipo de 65 docentes, 4 secretarias administrativas, 4 orientadores en Servicios de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante.

En la investigación realizamos una caracterización socio-económica de los municipios y también sobre las dinámicas de funcionamiento interno en cada una de las extensiones. A la fecha, se ha completado este trabajo en tres de las cuatro extensiones: General Alvear en el 2016, Tupungato en el 2017 y Malargüe en el 2018. Durante el 2019 trabajamos en San Martín.

En relación a lo primero, encontramos como principal resultado una marcada heterogeneidad entre las distintas realidades socio-económicas. Gral. Alvear y Malargüe experimentan desde hace años una situación de estancamiento económico. Esta situación de relativa crisis crónica, los afecta generando estancamiento, desempleo y migraciones, con fuerte impacto en los jóvenes. Además, se visualizan posturas enfrentadas acerca de cómo impulsar y reactivar la economía. En Malargüe los debates se relacionan con la forma de explotar los recursos naturales, en Alvear con qué tipo de actividades impulsar. Por el contrario, en Tupungato, se han producido transformaciones sustanciales en la matriz productiva, si bien las principales actividades siguen siendo primarias, el sector vitivinícola ha realizado una importante reconversión productiva[3] produciendo dinamismo y crecimiento económico en esa zona.

3

Sintéticamente el proceso consistió en la adquisición de bienes de capital por grandes bodegas y la adecuación de la producción del vino a las exigencias del mercado internacional. Además, se profesionalizaron los trabajadores de la industria (en viñas y bodegas, en lo comercial, el marketing, la administración y gestión), se re-plantaron viñedos de alta calidad enológica para adecuar las materias primas a la elaboración de vinos según estándares internacionales, aumentó la superficie cultivada, se incorporaron nuevas tecnologías. Esto fue acompañado con nuevas legislaciones y tuvo impacto en actividades como turismo, gastronomía y hotelería.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esto genera diferentes demandas, en Malargüe y Alvear se espera que las políticas educativas colaboren en la reactivación económica e incluso con el crecimiento poblacional, ya sea mediante la creación de carreras universitarias completas, polos universitarios, generando actividades innovadoras para diversificar la matriz productiva, entre otras. En Tupungato, donde la migración no es su principal problema y hay numerosa oferta de carreras en la región y zonas cercanas, se demanda mayor calidad para la oferta ya existente.

Respecto a las necesidades en formación y capacitación de la mano de obra, si bien hay algunas variaciones según las localidades, los referentes demandan carreras técnicas, cortas y con rápida salida laboral, así como la formación en oficios tradicionales como electricidad, plomería, etc. Esto difiere de las expectativas de los jóvenes respecto a los intereses sobre su formación, quienes esperan poder estudiar una carrera para desarrollar su vocación.

Podemos decir que, si bien no es posible adecuarse totalmente a las demandas y necesidades de cada una de las localidades, es factible aportar al desarrollo local mejorando las articulaciones. En el sur provincial, por ejemplo, si bien la posibilidad de cursar el Ciclo no puede revertir el estancamiento económico, ni frenar la alta migración de los jóvenes, sostener esta oferta facilita el acceso a la educación superior, sobre todo para quienes tienen dificultades para migrar. En Tupungato, no es posible generar una oferta que se adecúe estrictamente a las necesidades de la matriz productiva, sin embargo, la presencia de carreras científico-tecnológicas aportar en este sentido.

Otra diferencia es la presencia de instituciones de educación superior. Las localidades más postergadas en lo económico, son también las que menos oportunidades de estudiar en la zona ofrecen. Por lo general, las instituciones públicas y privadas, se han localizado en los departamentos de mayor población, por lo cual, la presencia de instituciones públicas en municipios más pequeños facilita el acceso a la educación. Cabe mencionar que los municipios también desarrollan distintas iniciativas para fomentar carreras del nivel superior y favorecer la inserción de los jóvenes en el sistema. Por ejemplo: la construcción de campus, organización de ferias educativas, otorgamientos de becas, creación de Universidades, entre otras. Este interés de las gestiones municipales no siempre ha ido en conjunto con los esfuerzos de la Universidad, por lo cual esta descoordinación ha afectado negativamente las propuestas de los distintos actores. La articulación interinstitucional continúa siendo uno de los desafíos principales.

Otros de los ejes de indagación fueron las trayectorias de los jóvenes, sus necesidades y expectativas respecto a su formación en educación superior. Sintéticamente podemos decir que la mayoría de los jóvenes quiere continuar estudiando finalizada la escuela secundaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una de las dificultades para medir la elección por las carreras de FCEN, fue que éstas son aún poco conocidas en el territorio, más allá de los esfuerzos por difundirlas.

Respecto al funcionamiento interno, en las tres extensiones relevadas hasta el momento se han encontrado un conjunto de problemas comunes. Si bien las diferencias en cuanto a realidad socioeconómica, matriz productiva, trayectorias vitales de los jóvenes y situación en educación superior son significativas, no sucede lo mismo con el funcionamiento interno. Como principales problemáticas encontramos: una infraestructura inadecuada para la docencia y otras tareas propias de la Universidad, problema derivado de compartir edificios con otras instituciones, lo cual afecta el sentido de pertenencia y la ambientación universitaria. En cuanto al armado de equipos docentes, los problemas tienen que ver con la alta rotación de personal y poder encontrar perfiles adecuados en las localidades. Por último, se ha registrado una baja inserción, rendimiento académico y continuidad de los estudiantes, situación transversal a toda la educación superior, no es una característica específica de las extensiones áulicas.

Destacamos que existe una valoración altamente positiva sobre la presencia de la Universidad y el Ciclo Básico en el territorio por parte de los actores directamente involucrados y las mejoras que se han ido realizando en los últimos años: videoconferencias, asignación de profesores responsables en los equipos de cátedra, reuniones periódicas con coordinadores y secretarias, entre otras.

Aportes finales

En síntesis, podemos decir que los objetivos de la política de territorialización se han logrado de manera parcial. En el territorio se ha implementado una modalidad que favorece la interdisciplina y la movilidad estudiantil, ampliando la oferta académica y favoreciendo la llegada de muchos estudiantes de primera generación. Todo esto ha sido posible con el esfuerzo mancomunado de diferentes instituciones en sus distintos niveles de acción. Sin embargo, el grado de impacto es aún algo menor de lo esperado. En relación a estos resultados, podemos señalar que hay situaciones relacionadas con la estructura territorial, económica y social que no pueden ser resueltas mediante una política educativa concreta y ejecutada por una sola institución. Aun así, facilitar el acceso a la educación pública de nivel superior en el territorio es un objetivo por el cual seguir trabajando.

ISBN: 978-987-544-908-4

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza.* 2° edición. Barcelona: Laia.

Chiroleu, A., Iazzetta, O. (2005) *La Reforma de la Educación Superior como capítulo de la Reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes*, en Rinesi E. (et. al.) Universidad, reformas y desafíos, Buenos Aires

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Barcelona: Losada.

Gelman, M. y Navarrete, M. J. (2016) *Aportes a las políticas universitarias de territorialización: análisis de una extensión áulica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.* Informe interno, FCEN-UNCUYO, Mendoza.

Kessler, G. (2002), *La experiencia escolar fragmentada,* Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina 2003-2013. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Krotsch, P. (2001) *Expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y Argentina.* En: Educación Superior y Reformas Comparadas. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Navarrete, M. J.,Tarabelli, M. F., Gelman, M. (2018) *Aportes a las políticas de educación superior desde una experiencia de territorialización de la oferta académica en una Universidad pública argentina.* Disponible en: https://www.clacso.org.ar/difusion/Conferencia_CLACSO_2018/index.htm

Pérez Rasetti, C. (2010) *Expansión de la educación superior en la argentina: desafíos y propuestas para pensar las políticas de acceso*. X Coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Mar del Plata, Argentina.

Pérez Rasetti, C. (2019) *Morfología de la expansión universitaria: Estrategias Institucionales de expansión geográfica en las universidades argentinas.* Nota técnica, Universidad de la Matanza. Argentina

Tarabelli, M. F., Gelman, M., Navarrete, M. J. (2017) *Experiencias de territorialización de la oferta académica en universidades públicas argentinas: controversias y contradicciones*. Disponible en: http://alas2017.easyplanners.info/opc/?page=listadoCompleto

Tenti Fanfani, E. (1995), *La escuela vacía,* Buenos Aires, UNICEF-Losada.

ISBN: 978-987-544-908-4

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017) *Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. En* *http://www.scielo.org.ar/pdf/tede/n33/n33a01.pdf*

ISBN: 978-987-544-908-4

Atributos de valoración y agentes de influencia de los estudiantes al elegir la Universidad donde estudiar. El caso Universidad Católica de Córdoba

Perfumo, María Soledad
Franci Álvarez, María
Universidad Católica de Córdoba (UCC). Argentina
perfumosoledad@gmail.edu.ar

Eje1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo es el resultado de una investigación cualitativa que la Universidad Católica de Córdoba (UCC) encomendó realizar para entender cómo eligen los estudiantes universitarios el lugar dónde cursar su carrera de grado. Entre los agentes de influencia detectados, se encuentran la familia, que opera de manera directa y de tipo consultiva, la escuela donde realizan sus estudios secundarios, que influye de manera indirecta, de forma motivacional, y por último los amigos, con una incidencia indirecta. En relación a los atributos de valoración primarios por parte del estudiante, se encuentran: el costo de la carrera, la naturaleza de propiedad, la trayectoria o prestigio, el nivel de organización, la cantidad de alumnos, la ubicación geográfica y su infraestructura. Se concluye que los estudiantes están en la búsqueda de calidad educativa, entendida por ellos como exigencia formativa, reconocimiento social y facilidad administrativa. El mismo sirvió de antecedente para la definición del proyecto de tesis doctoral que la autora está desarrollando y la coautora asiste en su carácter de Directora titulado "Evolución de la matrícula, deserción y calidad. El caso de la UCC"[1].

Palabras clave: estudiantes universitarios; atributos de valoración; agentes de influencia

1 Doctorado en Educación. Facultad de Educación. UCC. Doctoranda: María Soledad Perfumo, Directora: María Franci Alvarez

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En el marco de la gestión de universidades privadas en Argentina, es importante asumir la misma desde la perspectiva de la mejora continua. En dicho contexto, el principal objetivo es fortalecer las capacidades de organización, conducción y gestión, vinculando las asignaciones presupuestarias a los programas y proyectos, otorgando así, racionalidad a la distribución de recursos. En consecuencia, una arista relevante a abordar, es dirigir los esfuerzos a aquellos aspectos que valoran los estudiantes para poder diferenciarse tanto de las otras universidades privadas como de las universidades públicas. La calidad educativa no está en discusión, lo que es necesario plantearse es sobre qué cuestiones hay que trabajar desde lo instrumental, metodológico y de infraestructura, para poder cubrir las expectativas de los estudiantes actuales o potenciales con la más eficiente asignación de recursos posibles. La calidad suscribe a un posicionamiento contextual, histórico y relacional que, respetando y asumiendo un diálogo crítico con algunas tradiciones, emerge como una construcción social en el marco de opciones y decisiones (Bambozzi, 2011)

Por lo tanto, el desarrollo institucional en el marco del análisis de las expectativas de los estudiantes, hay que entenderlo como el desempeño planificado, sistemático, coordinado y asumido por la institución, en la búsqueda tanto del incremento en los niveles de calidad y pertinencia de los servicios ofrecidos, como en la manera en que los mismos son ejecutados. En este contexto, hay que identificar cuáles son los factores claves sobre los cuales trabajar, fijar atención y priorizar, a los fines de implantar los objetivos institucionales y delinear los planes de acción.

Objeto y Metodología de análisis

La UCC realizó en 2018 un estudio[2] en Córdoba, Argentina sobre los aspectos que influenciaban y valoraban los estudiantes para entender cómo eligen el lugar donde estudiar. Para ello, se encargó un estudio cualitativo, con el objeto de conocer los aspectos que inciden en el proceso de elección de la universidad, abordando aspectos como las características de los estudiantes universitarios, sus agentes de influencia y los atributos valorados de las instituciones educativas. El estudio se basó en la aplicación y análisis de las siguientes técnicas: 15 focus group con aspirantes a las carreras de agronomía, abogacía, arquitectura, contador público, odontología, nutrición, ingeniería civil,

2

Estudio encomendado y coordinado por la Secretaría de Asuntos Económicos de la UCC a cargo de M. Soledad Perfumo. El mismo fue desarrollado por la consultora Delfos bajo la dirección de Luis Dall'Aglio y se encontraron a cargo del diseño y ejecución de los instrumentos Norman Berra y Viviana Jara Roldán

ISBN: 978-987-544-908-4

mecánica, electrónica, en computación y en sistemas de la UCC. Luego, 13 entrevistas con padres de estudiantes del mismo perfil enunciado en el punto anterior.

En base a ello, se identificaron los principales intereses, demandas, necesidades y creencias de los estudiantes universitarios iniciales (potenciales ingresantes) con respecto a su educación y las instituciones donde se forman, así como la postura de sus padres. Se pretendió identificar por qué los alumnos eligen a la institución educativa, desde el punto de vista del entramado de elementos que ejercen influencia en su decisión en relación a las cuestiones actitudinales y motivacionales de los mismos. En definitiva, consiste en entender el aspecto aspiracional de ésta población. Luego, identificar cuáles son los que tienen mayor peso (principales) y cuáles son los no determinantes (secundarios). El análisis vinculado con el proceso de elección de la institución educativa presenta dos aristas, los agentes de influencia y los atributos valorados para la toma de dichas decisiones.

Descripción de los hallazgos

En función al estudio enunciado (Delfos, 2018), se ponen en valor los aspectos que se desarrollarán en presente acápite. La vida universitaria implica para el estudiante un momento bisagra entre dos niveles de madurez, constituyéndose en el ingreso al mundo adulto. Dos aspectos fundamentales fueron identificados como latentes en la fundamentación de las opiniones, representados por la responsabilidad y por la autonomía. La responsabilidad es entendida como tener las riendas de qué hacer, tomar decisiones siendo conscientes de las consecuencias. La autonomía es vista como la necesidad de gestionar y resolver, se asume un rol más activo en esta nueva etapa. En consecuencia, se identificó una división de acuerdo a la universidad a la que asisten, haciendo una diferenciación entre público/privado, lo que refleja un modo de mirar a las instituciones. Los que asisten a universidades públicas están más dispuestos a manejarse con autonomía, reflejan más austeridad respecto a lo económico y se muestran más cercanos a trabajar y estudiar. Los que asisten a una universidad privada aspiran a mayor comodidad en el cursado, resignando cierta autonomía en términos administrativos, manifestando mayor poder adquisitivo.

Al abordar el proceso de elección de la institución educativa, es importante además identificar los agentes de influencia en dicha decisión y los distintos factores o atributos de las distintas casas de estudio. Los agentes de influencia, son entendidos como aquellos actores cercanos a los estudiantes y que influyen en la temática de la elección de la institución. En éste caso se contempló el rol de los familiares (padres y hermanos), de la escuela y del grupo de amigos.

ISBN: 978-987-544-908-4

En los casos de la familia, los padres y hermanos se identificaron como fuertes agentes de influencia, fundamentalmente en base al antecedente de la institución donde ellos estudian o estudiaron (tradición). Los estudiantes manifestaron que sus padres les brindan la libertad de acción, recibiendo consejos o impresiones personales. Sólo en los casos donde lo económico aparece como un factor limitante (por no poder o estar dispuestos a afrontar una cuota), la universidad pública se encuentra como única alternativa, y la influencia de los padres se considera decisiva. En el caso de los amigos, ejercen un peso de modo indirecto. El grupo de pertenencia marca el rumbo en cuanto al aspecto aspiracional, influye en la imagen que se tiene de las instituciones y en algunos casos funciona como elección grupal. Sin embargo, opera de manera indirecta. Los estudiantes dicen elegir individualmente, pero en general, construyen en conjunto representaciones sobre las instituciones, sobre lo que conviene y lo que no. La escuela secundaria, ejerce una influencia indirecta, facilitando el acercamiento, por medio de algunas acciones como becas, convenios o visitas que facilita que los estudiantes consideren algunas opciones que inicialmente no necesariamente las tenían en cuenta.

Por su parte, a la hora de elegir el lugar donde estudiar, influyen una variedad de atributos que fueron testeados entre los estudiantes participantes del diagnóstico. Algunos presentan más peso que otros, y varios resultaron no ser importantes en la definición. Los atributos identificados como de mayor valoración por parte de los estudiantes fueron los siguientes:

• Costo: factor clave en cuanto al inicio de la elección entre una institución privada o pública. Depende de los padres, de la disponibilidad económica para afrontar el pago de la cuota. En éste sentido, para muchos no hay opción para elegir. Para quienes eligen la universidad estatal, es un punto que surge como crítica asociada al prestigio, asociando el pagar a comprar un título.

• Naturaleza de la propiedad (público – privado): se identifican dos grupos de opinión. Por un lado, quienes parecieran no encontrar una diferencia tajante entre ambas opciones cuando se habla de educación superior. Para otros, en cambio, si bien se mantiene la idea anterior, encuentran la diferencia atada al nivel de organización y cantidad de alumnos. Las instituciones privadas garantizan tener las condiciones necesarias para estudiar y aprender, allanando el camino que muchas veces obstaculiza el ámbito público. Por lo tanto, no se trata de lo público o lo privado en sí, sino de las condiciones en las que se encuentran estas instituciones.

• Trayectoria – Prestigio: este atributo pareciera ser el de mayor importancia al momento de definir el lugar de estudio. Los estudiantes hacen foco reiteradamente en la importancia de estudiar en un lugar conocido y reconocido, donde el título sea bien valorado no sólo a nivel laboral sino también social, donde nadie dude del peso del título obtenido y de la calidad de profesional que se

ISBN: 978-987-544-908-4

recibe. La imagen de la institución tiene en cuenta el ideario social al momento de elegir, acercándose a las opciones consideradas más prestigiosas y alejándose de aquellas de menor renombre. La misma forma parte de un conjunto de percepciones individuales acerca de la organización, sus características, procesos y servicios (Paltán Perez & Marínez Torres, 2017)

• Nivel de Organización: aspecto ligado a la diferencia entre lo público y lo privado y surge espontáneamente como uno de los aspectos centrales a considerar. Cuando se habla de organización se hace referencia a los horarios (turnos, horarios continuados, carga horaria), a las condiciones de cursado (equivalencias, posibilidad de rendir libre) y al plano administrativo en general (facilidad para gestionar acciones y claridad de los distintos procedimientos).

• Cantidad de alumnos: refiere a la distinción entre masivo y no masivo. Se convierte en una fortaleza de las instituciones privadas que garantizan la no masividad, influyendo, por lo tanto, en la personalización del estudiante. La no masividad garantiza un asiento a todos los estudiantes, sin necesidad de asistir con horas de anticipación para poder reservarlo. Implica un nivel de reconocimiento por parte de la institución y un acercamiento por parte de los docentes.

• Infraestructura: en reiteradas ocasiones se mencionaron ejemplos donde se descarta una universidad por el estado de sus aulas, bancos, pintura, carteles, la limpieza de los espacios, la amplitud de los mismos. Además, surge como un aspecto a destacar cuando esos espacios están cuidados, limpios, son modernos, incluyen tecnología o una estética de vanguardia; comunicando y transmitiendo valores que son asociados directamente a la imagen de cada universidad.

• Ubicación geográfica: se valora la cercanía o proximidad, pero también la accesibilidad a la zona. Interesa es el tiempo que lleva el traslado y la variedad de opciones para llegar.

• Otros Atributos: en cuanto a los atributos secundarios, si bien son reconocidos o evaluados, no se manifestaron como elementos determinantes para decidir. Los mismos son tiempo que lleva recibirse, los docentes que dan clase (no se identifican diferencias entre universidades), tipo de ingreso (cursillo o no), servicios que ofrece (deportes, actividades, eventos, espacios), convenio con universidades extranjeras, y valores con los que se identifica a cada institución.

Implicancia de los hallazgos

Los resultados obtenidos son un elemento de gestión para entender aspectos relativos a cómo piensan y deciden los estudiantes, traducido en desafíos que podría asumir la universidad para aumentar los niveles de satisfacción de los usuarios, mediante el manejo de la información recopilada en el tiempo, con el fin de realizar mejores asignaciones presupuestarias y cambio es la

ISBN: 978-987-544-908-4

gestión de algunos procesos educativos y administrativos, para mejorar la satisfacción del os estudiantes (Palominos Belmar, Quezda Llanca, Osorio Rubio, Torres Ortega, & Lippi Valenzuela, 2016).

Por otro lado, el resultado del estudio sirvió de antecedente para el desarrollo del proyecto de tesis doctoral. Se tomaron como base los hallazgos descriptos para profundizar en la temática y abordar aspectos referentes a la calidad del servicio en instituciones universitarias privadas. El proyecto titulado "Evolución de la matrícula, deserción y calidad. El caso de la UCC" intenta proporcionar un anclaje adicional al proceso de evaluación y análisis de la variación de la cantidad de alumnos de carreras de grado en una institución de educación superior, centrando el análisis en dos aspectos primordiales: la deserción institucional y la calidad del servicio. Respecto a la primera, identificar para la UCC cuáles son las principales causas que llevan a los alumnos a abandonar la carrera o a optar por continuarla en otra institución. En relación con la segunda, la elaboración de un sistema de medición de la calidad de servicio educativo en la UCC. En tal sentido, se busca realizar un aporte teórico y metodológico en el ámbito de la gestión de las entidades educativas.

Las preguntas de investigación que rigen el desarrollo son: ¿Cuáles fueron los principales motivos por los cuales los alumnos de la UCC solicitaron la baja en la misma o no se re matricularon?. ¿Qué valoración le otorgan los estudiantes a los atributos que perciben como determinantes de la calidad de la UCC como institución educativa? En consecuencia, el objetivo general del proyecto consiste en determinar la evolución de alumnos de carreras de grado en los últimos 10 años e identificar algunos causales que podrían incidir en la satisfacción y retención de alumnos en la UCC, en el marco del impacto educativo del plan de desarrollo institucional. Los objetivos específicos se centran en: a) Analizar la evolución de la cantidad de alumnos de grado de la UCC en general y por facultad en particular, y sus determinantes en los últimos 10 años. b) Identificar las principales causas por las cuales los alumnos que, habiendo iniciado sus estudios en la UCC, solicitan la baja o no se re matriculan al año siguiente. c) Valorar la calidad del servicio educativo que reciben los alumnos de grado de la UCC. d) Relacionar la evolución de alumnos de cada facultad, con los resultados obtenidos en la evaluación de la deserción y de la calidad del servicio educativo de la UCC. Se ha optado por la utilización de un diseño metodológico mixto de tipo exploratorio secuencial derivativa (Hernández Sampieri, 2014), con preeminencia del diseño cuantitativo. Consistirá en una fase inicial de recolección de datos cualitativos con la finalidad de construir los instrumentos para la realización de la segunda fase donde se recaban y analizan datos cuantitativos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusión

El logro de la calidad constituye un elemento intrínseco del quehacer universitario y es responsabilidad de las universidades juzgar la calidad de sus procesos (De Vicenci, 2013). En base al resultado del estudio cualitativo, entre los agentes de influencia se detectaron la familia, operando de manera directa y consultiva, la escuela donde realizan sus estudios secundarios, influyendo de manera indirecta, de forma motivacional, y los amigos, con una incidencia indirecta. En relación con los atributos de valoración por parte del estudiante, se encuentran: el costo de la carrera; la naturaleza de propiedad de la universidad (estatal o privada); la trayectoria, imagen y prestigio; el nivel de organización; la cantidad de alumnos; la ubicación geográfica; y su infraestructura. Se concluye que los estudiantes están en la búsqueda de calidad educativa, entendida por ellos como exigencia formativa, reconocimiento social y facilidad administrativa. Los hallazgos realizados, sirvieron de base para la definición del proyecto de tesis doctoral, convirtiéndose además en un insumo para replantearse los objetivos de la universidad; no se trata de renunciar a los principios que constituyen la identidad institucional sino de recrear la manera de llevarlos a cabo, comprendiendo la dinámica de un contexto social cada vez más cambiante. Esto en vistas de estar en condiciones de dar respuesta, desde la esencia de la institución, a las necesidades y demandas de los actores con los que la universidad se relaciona.

Referencias bibliográficas

Bambozzi, E. (2011). *Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la UNC y la UCC*. Revista de Educación (2), 97-108.

De Vicenci, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, IV (9)*, 76-94.

DELFOS Opinión Pública e Investigación de Mercado. (2018). *Informe Cualitativo. UCC*. Córdoba.

Hernadez Sampieri, R., Férnandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill / Interamericana Editores.

Palominos Belmar, P. I., Quezda Llanca, L. E., Osorio Rubio, C. A., Torres Ortega, J. A., & Lippi Valenzuela, L. M. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, VII (18)*, 130-142.

Paltán Perez, J., & Marínez Torres, E. (2017). Evaluación de la imagen organizacional universitaria en una institución de educación superior. *Revista Internacional Contaduría y Administración (62)*, 105-122.

ISBN: 978-987-544-908-4

La gestión de la innovación educativa en universidades latinoamericanas

Rinaldi, Sebastián
Moore, Florencia
Aguiar, Andrea
Instituto Tecnológico de Buenos Aires, Argentina
icae@itba.edu.ar

Eje 1: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La sociedad en la que actualmente vivimos ha transformado los modos de construir y acceder al conocimiento. Como consecuencia, las universidades, han debido adaptarse al nuevo contexto para poder dar respuestas a las demandas que emanan de distintos actores, como gobiernos, estudiantes y empleadores.

Desde comienzos del siglo XXI, diversas instituciones latinoamericanas de educación superior, se plantearon la necesidad de delinear estrategias que permitieran realizar una gestión coordinada y eficiente de la innovación educativa, introduciendo cambios a fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares y tecnológicos.

Con frecuencia, los estudios sobre innovación educativa se han concentrado en discutir su conceptualización y en explicitar el diseño y la aplicación de metodologías para la enseñanza y la evaluación de aprendizajes. Aunque, rara vez, se han dedicado a analizar las instancias institucionales que acompañan el desarrollo de las prácticas innovadoras.

Ante lo dicho, en este trabajo se presentan los primeros resultados de un estudio descriptivo a cargo del Departamento de Innovación y Calidad Educativa (ICAE) del ITBA. El estudio tuvo como objetivo identificar y caracterizar las áreas encargadas de gestionar la innovación educativa en un conjunto de universidades latinoamericanas, seleccionadas por su posición en el Ranking QS. Se trata de un estudio de casos colectivo, con la finalidad de realizar una descripción de la estructura y las funciones detectadas.

Se concluye que no existe un modelo general de gestión entre los casos analizados, ya que se reconocen diferentes formas de distribución de tareas asociadas a la innovación educativa. Sin embargo, se evidencia en general, por un lado, el desarrollo de acciones que incluyen a la tecnología en la instrumentación de prácticas innovadoras, y por el otro, una tendencia a la concentración de funciones dentro de estas áreas institucionales, que, si bien escapan a la

innovación educativa específica, permanecen estrechamente relacionadas a la mejora de la calidad institucional.

Palabras clave: Innovación educativa; Universidades latinoamericanas; Gestión universitaria; Procesos de enseñanza-aprendizaje; Estudio de casos

Introducción

En este trabajo, se presentan los resultados iniciales de un estudio que pretende identificar y caracterizar las áreas institucionales formales encargadas de gestionar procesos vinculados a la innovación educativa, en un conjunto de universidades latinoamericanas, seleccionadas por su ubicación en Ranking QS. El estudio fue desarrollado en el marco de la reciente conformación del Departamento de ICAE del ITBA, como una aproximación descriptiva a esta función en el ámbito universitario latinoamericano.

La gestión de la innovación educativa en la universidad

Beech (2018) sostiene que, en el campo de la educación, ciertas ideas logran protagonismo porque tienen que ver con lo que podría llamarse "espíritu de época". Éste es el caso del concepto de innovación que, en los últimos años, se ha convertido en una idea de moda y casi en una virtud en sí misma.

El escenario actual demanda y plantea nuevos desafíos a la educación superior, para que las universidades generen propuestas académicas innovadoras y transformen diversos aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las acciones y estrategias institucionales varían en función del perfil, misión, visión y estructura organizacional. En razón de ello, al interior de algunas universidades se han creado áreas específicas vinculadas a la *gestión de la innovación educativa*, con diversos objetivos y funciones. Ahora bien. dado que no existe una definición consensuada respecto al término, las universidades, en general, crearon dichas áreas a partir de lo que cada una de ellas interpreta o entiende por dichas instancias. Por ejemplo, existen instituciones universitarias de la región que entienden a la innovación estrictamente asociada al desarrollo de tareas de investigación educativa con transferencias al aula, otras, en cambio, ponen el foco en la formación docente en TICs y el acompañamiento en las prácticas.

Al recorrer el estado del arte sobre la temática, se puede advertir que una gran cantidad de trabajos se concentran en discutir teóricamente el concepto de innovación educativa (e. g. Aguerrondo & Xifra, 2002; Lucarelli, 1994; Pizzolitto, 2018; Zabalza & Zabalza, 2012) y en explicitar el diseño y la aplicación de metodologías para la enseñanza y/o la evaluación de aprendizajes, mayormente asociadas a la incorporación y uso de herramientas tecnológicas (e. g. Gómez, 2005; Mortera Gutiérrez, 2010; Pirela Morillo, Vera & de Jesús, 2014).

ISBN: 978-987-544-908-4

En relación a aquellos trabajos que se han enfocado en estudiar la gestión de las innovaciones, se pueden apreciar dos grupos claramente distinguibles. Los primeros, proponen estrategias específicas para aplicar al seguimiento de la innovación en instituciones de educación superior (e.g. Alias & Zainuddin, 2005; García-Peñalvo, 2015; Pérez & Pino, 2018). Los segundos, por su parte, abordan casos en los que se intenta describir procesos, resultados y percepciones de actores respecto de la innovación en la universidad (e. g. Farías Martínez, Navarro & Elizondo, 2018; Ortíz, Rocha & Salazar, 2018). La fortaleza de estos dos grupos de estudios reside en el rol crucial que le otorgan a la gestión de la innovación educativa como función de las universidades, que impacta en la mejora de la calidad educativa de las propuestas formativas.

Metodología

Para este estudio se seleccionaron las diez primeras universidades latinoamericanas del Ranking QS 2019, debido a la capacidad comparativa del instrumento que se aplica, en especial, por tomar en consideración la reputación académica como indicador. Más allá de su amplia utilización, se tuvieron en cuenta las tensiones y críticas que giran en torno al establecimiento de rankings educativos (véanse, por ejemplo, Barsky, 2014; Dávila, 2018; de Fanelli, 2018 y Emiliozzi, 2018), que escapan al objetivo de este trabajo.

En relación a la metodología, se trató de un estudio de casos colectivo (Stake, 1998) que se enfocó en abordar las instancias encargadas de gestionar la innovación educativa en cada universidad elegida. Para ello, y en función del marco conceptual y los trabajos previos relevados sobre la temática, se establecieron los siguientes ejes de análisis: 1) ubicación de la instancia en la estructura organizacional, 2) funciones asignadas, 3) público objetivo y 4) relación innovación educativa-tecnologías. En todos los casos, se trabajó específicamente con la información disponible en los sitios web oficiales de cada institución.

Resultados

La ubicación de cada instancia de gestión de la innovación educativa en la estructura organizacional puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ubicación de la instancia en la estructura organizacional

Ubicación	Instituciones
Dependiente de órganos centrales	Universidad de los Andes, Universidad Católica de Chile, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad de Chile y Universidad Nacional de Colombia.
Dependiente de órganos centrales y de unidades académicas	Universidad de Buenos Aires.
Sin instancias identificadas	Universidad de San Pablo, Universidad Estadual de

	Campiñas y Universidad Federal de Río de Janeiro.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los sitios web institucionales.

En el primer grupo universidades, se observaron una o dos instancias de gestión con dependencia directa del Rectorado, Vicerrectorado Académico u órganos equivalentes. Estas áreas centrales desarrollan tareas para la universidad en su conjunto. En los casos del TEC de Monterrey, la Universidad de Chile y la Universidad Nacional de Colombia, nos encontramos con una instancia con funciones de innovación educativa específicas (orientadas en particular al trabajo con los docentes y sus prácticas) y otra con tareas de producción científica, desarrollo y/o vinculación con el medio en temas educativos (grupos de investigación y/o transferencia).

La Universidad de Buenos Aires, por su parte, presenta una estructura en la que existe un Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, dependiente del Rectorado (central), y a su vez, áreas formales con funciones de gestión de la innovación educativa, en distintas Unidades Académicas (como, por ejemplo, la Subsecretaría de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Formación Docente de la Facultad de Ingeniería).

En el caso de las universidades de Brasil seleccionadas, no se registraron áreas formales de gestión de la innovación educativa, sin embargo, se reconocen equipos de investigación en distintas áreas disciplinares que abordan la temática de la innovación en educación.

Respecto al segundo eje de análisis, en general, se observó un énfasis en el desarrollo de acciones y programas vinculados a la formación docente sobre el uso de herramientas tecnológicas y su sentido pedagógico-didáctico. Pero a la vez, se reconocieron un conjunto de funciones que van más allá del concepto estricto de gestión de la innovación educativa: estudios de tendencias, desarrollo de productos y servicios, investigación aplicada al medio, edición de revistas científicas, programas de extensión, participación en el diseño de políticas públicas, etc.

Asimismo, en relación al tercer eje, debe señalarse que la mayoría de las áreas trabajan con y para los docentes de las instituciones (incluso aquellas que tienen funciones más vinculadas a la investigación científica). En dos casos, TEC de Monterrey y UNAM de México, además se realizan tareas que destinadas a los alumnos (cuestión mayormente desarrollada por áreas específicas que acompañan los aprendizajes).

Por último, retomando el cuarto eje, se pudo advertir a partir del relevamiento de los objetivos y funciones de las instancias estudiadas, una mirada de la innovación educativa que incluye protagónicamente a las tecnologías de la información y la comunicación.

Conclusiones

El estudio realizado permite concluir que no se aprecia un modelo general entre los casos analizados, ya que se reconocen diferentes formas de organizar la función de gestión de la

innovación educativa, e incluso universidades que no dan cuenta en su estructura formal de la existencia de unidades como las que se abordaron.

A partir del relevamiento, se puede asumir, además, que estas unidades de gestión efectúan acciones enfocadas fundamentalmente en la formación y asesoría a docentes, con énfasis en el uso de la tecnología para la instrumentación de prácticas innovadoras. No obstante, las tareas que tienen a cargo no se limitan a esto último, sino que concentran también funciones relacionadas a la mejora de la calidad institucional en general.

Este primer acercamiento a la temática nos posibilitó repensar la estructura y funciones que actualmente desempeña el Departamento de ICAE, al mismo tiempo que nos introdujo en un campo de estudio escasamente explorado y sobre el cual se abren posibles líneas de indagación futuras, como por ejemplo, el abordaje de las tensiones internas que genera esta función de gestión en el binomio cambio-tradición, y la relación entre nuestro objeto de estudio, el marco normativo que regula a las universidades y las políticas públicas orientadas al tema en cuestión.

Si bien la innovación se nos ha presentado durante el último tiempo como una tendencia a seguir e imitar, resulta innegable la necesidad de reflexionar acerca del sentido que dichas innovaciones tienen para las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Y es en este marco, que la gestión de ellas resulta ser un componente crucial que colabora en su ejecución, articulación institucional y finalidad.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan. La escuela del Futuro I*. Buenos Aires: Educación-Papers Editores.

Alias, N. A., & Zainuddin, A. M. (2005). Innovation for better teaching and learning: Adopting the learning management system. *Malaysian online journal of instructional technology*, *2*(2), pp. 27-40.

Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas.* Buenos Aires: Teseo.

Beech, J. (2018). *La innovación educativa en contexto: demandas, desafíos y oportunidades*. En XII Foro Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales (121-130). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dávila, M. (2018). Rankings universitarios internacionales y conflictos por la regulación de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, 13*(37), pp. 67-84.

de Fanelli, A. M. G., & Carranza, M. B. P. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad, 13*(37), pp. 96 113.

Emiliozzi, S. (2018). El influjo de los rankings sobre la calidad en las universidades argentinas.

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS, 13(37), pp. 127-141.
Farías Martínez, G. M., Navarro, R. & Elizondo, R. (2018). *Gestión para la Innovación Educativa en Educación Superior y Media Superior: estudio exploratorio en instituciones latinoamericanas*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the knowledge society, 16*(4), pp. 6-23.
Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), pp. 9-20.
Lucarelli, E. (2008). Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 12*(1), pp. 1-14.
Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica.* Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía.
Mortera Gutiérrez, F. J. (2010). Implementación de recursos educativos abiertos (REA) a través del portal TEMOA (Knowledge Hub) del Tecnológico de Monterrey, México. *Formación universitaria, 3*(5), pp. 9-20.
Ortíz, R. A. G., Rocha, L. L., & Salazar, L. J. (2018). Gestión de la innovación en instituciones de educación superior. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad, 10*(1).
Pérez, O. G. B., & Pino, J. W. F. (2018). Rol de la gestión educativa estratégica en la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior. *Educación Médica, 19*(1), pp. 51-55.
Pirela Morillo, J., Vera, C., & de Jesús, J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios: Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación bibliotecológica*, 28(64), pp. 145-172.
Pizzolitto, A. L. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (8), pp. 88-100.
Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
Zabalza, M. A., & Zabalza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 2

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior”

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN: 978-987-544-908-4

La educación agraria en Misiones, su devenir histórico, sus reconfiguraciones y su protagonismo en el escenario educativo provincial

Acosta Ricardo[1]
Barbara Irma[2]
Reckziegel Carolina[3].
Facultad de Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Misiones. Argentina
rialac19@gmail.com
ricardoluisp048@gmail.com
profedebilocarolina@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La educación agraria ha constituido una orientación particular dentro de la educación media en general, e incluso parte de ella se incluye en la modalidad educación técnica en particular. Su fuerte vinculación con lo rural y agropecuario local muestra marcas peculiares de autonomía en su constitución lo que la diferencia del resto del sistema educativo cuya impronta es la homogeneidad de los recorridos curriculares. En la primera etapa de expansión y consolidación del sistema educativo provincial los responsables técnicos profesionales realizaron una marcada tarea con las localidades del interior de la Provincia a fin de dotarlas de instituciones educativas para el Nivel medio, priorizándose la necesidad de afincar a los jóvenes en sus localidades, y de vincular el nivel medio con el ámbito productivo y del trabajo.

En este tramo de sus trayectorias en el sistema educativo no fueron ni siquiera contempladas como una orientación particular en la enseñanza media, cuya especificidad se remitió a conservar algunos de sus espacios curriculares dentro de los EDI, pero carentes de los recursos mínimos necesarios para su funcionamiento y con la ausencia de programas y proyectos que contribuyan a sostener sus propuestas y a financiar los insumos necesarios para que estos se puedan concretar. Como consecuencia de esto, estas escuelas fueron perdiendo parte del protagonismo natural que las

[1] Profesor en Educación. Licenciado en Genética. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones.

[2] *Profesor en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones*

[3] *Especialista en Biología de la Conservación, Profesora en Biología. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones*

ISBN: 978-987-544-908-4

caracterizaba, ya que dichas instituciones poseen una identidad particular muy ligada con los sectores socio-productivos, con una fuerte vinculación con la comunidad y con instituciones gubernamentales. Uno de los propósitos esenciales de este proyecto es el de indagar acerca del origen y las transformaciones que fueron sufriendo las instituciones referentes en esta modalidad en nuestra provincia, poniendo en juego para ello diversas herramientas metodológicas propias de la investigación cualitativa. Asimismo, nos interesa investigar como las escuelas agropecuarias se fueron reconfigurando, para lo cual focalizaremos en las dimensiones curricular, institucional y didáctica.

Palabras claves: educación agraria; políticas educativas; curriculum; producción

Introducción

En las últimas décadas la Educación argentina ha vivido profundos procesos de transformación. Las políticas educativas implementadas generaron dos Leyes de Educación de carácter Nacional con sus respectivos niveles de concreción curricular acompañados de nuevas propuestas de Formación Docente. En este contexto, la Educación técnica a nivel nacional y provincial transitó cambios estructurales que llevaron a su desarticulación primero y a su posterior reconfiguración.

La Educación Agraria ha constituido una particular modalidad dentro de la educación media en general y de la educación Técnica en particular. Su fuerte vinculación con lo rural y agropecuario local muestra marcas peculiares de autonomía en su constitución lo que la diferencia del resto del sistema educativo cuya impronta es la homogeneidad de los recorridos curriculares.

Estas escuelas agropecuarias se plantean dos grandes desafíos educativos: lograr que los alumnos adquieran: los conocimientos y capacidades propios del nivel medio al mismo tiempo que una formación técnico profesional en el ámbito de la producción agropecuaria que les permita ingresar al mercado laboral. Esto genera una fuerte tensión entre la formación general y la técnica específica que abordaremos luego.

En el caso de Misiones es posible advertir que en el período de organización provincial se destacó la preocupación por articular educación – trabajo- demandas sociales. En la primera etapa de expansión y consolidación del sistema educativo provincial en la década de 1960, los responsables técnicos profesionales realizaron una marcada tarea con las localidades del interior de la Provincia a fin de dotarlas de instituciones educativas para el Nivel medio. Se priorizó la creación de Ciclos Básicos en áreas rurales que luego se transformaron en ciclos completos, algunos con orientación rural. En la actualidad la provincia de Misiones cuenta con escuelas agrarias de diversos tipos, de gestión pública o privada, de alternancia, dependiente de la Universidad etc.

ISBN: 978-987-544-908-4

Teniendo en cuenta lo planteado, esta investigación se propone:- Analizar la configuración de la educación agraria en la provincia de Misiones y sus procesos de recontextualización en el marco de las políticas educativas implementadas entre 1993 y 2016 y - Establecer un análisis diacrónico de las políticas educativas nacionales y provinciales que permita explicar las continuidades, las rupturas, las particularidades y las sedimentaciones, a partir de los lineamientos político-curriculares que configuraron las prácticas en el ámbito de la educación agraria.

Considerando estas cuestiones, al inicio del proyecto nos preguntamos:

¿Qué rol han tenido las escuelas agrarias en la reactivación socio productiva provincial?

¿Cuáles han sido los procesos de recontextualización de las políticas educativas nacionales y provinciales en las instituciones escolares del sector?

¿Cuáles son los proyectos y propuestas provinciales para la educación en ciencias agrarias?

¿Quiénes asisten a las escuelas agrarias? ¿Cuál es el perfil de los docentes de estas escuelas?

De este modo la investigación pretende aportar al conocimiento de la educación agraria en la Provincia desde las perspectivas: histórica, curricular y socio productiva.

Acercándonos a las escuelas

En el marco de esta investigación se ha tenido en cuenta la diversidad de instituciones educativas con orientación agrícola que tiene la provincia, los diferentes títulos que otorgan, los diversos tipos de gestión, y organización curricular, los momentos históricos políticos de su creación y sus idearios institucionales. En un intento por abarcar los diferentes modelos escolares que atraviesan nuestra Provincia se han seleccionado para su estudio las siguientes escuelas:

EFA San Ignacio de Loyola (Nº 1405), localizada en Villa Emma, fue la primera "escuela de la familia agrícola" que surgió en la provincia de Misiones, (3 de marzo de 1986), por iniciativa del padre José Marx y como consecuencia de un trabajo previo de promoción junto con **Apefa,** entidad que nucleaba a todas las EFA's del país con sede en Reconquista, Santa Fe. Destinada a familias de peones rurales, pequeños y medianos productores, con el objetivo de evitar el desarraigo y aplicar los conocimientos adquiridos a su medio. La modalidad es la itinerancia, son de gestión privada confesional. Otro rasgo particular es que los padres conforman una comisión que colabora y participa de la gestión escolar.

Instituto Agrotécnico Gentilini, "decano" de la enseñanza agropecuaria en Misiones ya que funciona desde 1931. Es un Instituto que está enmarcado en la obra de Don Bosco, presente en 129 países y dependiente de la congregación Salesiana, que en la Argentina cuenta con aproximadamente 130 presencias en 82 localidades de 21 provincias acompañando con sus diversas

ISBN: 978-987-544-908-4

propuestas de educación. Este instituto combina internados con externos y a lo largo de su historia se dedicó a la educación de varones[i]. Es de gestión Privada y confesional

IEA N°1 de Bompland, Institución de nivel secundario de la Modalidad Educación Técnica Profesional en Producción Agropecuaria - jornada completa, mixto, con residencia-depende de la Dirección de Educación Técnica del Consejo General de Educación. Es sede de la Carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Agronomía (convenio de cooperación académica con el Instituto de Formación Docente de la Escuela Normal Superior N° 1 de Leandro N. Alem.) Esta escuela surge bajo la concepción educativa del programa EMETA

Escuela Agrotécnica de San Antonio, Por Resolución N°308/89 se creó formalmente "Escuela Nacional Agrotécnica San Antonio" con la modalidad de permanencia dependiendo de la Dirección Nacional de educación agropecuaria. Escuela transferida, de gestión estatal, organizada bajo los lineamientos del EMETA.

Escuela Agrotécnica del Eldorado, la Escuela Agrotécnica Eldorado abre sus puertas en abril de 1960 como dependencia del CGE de la Provincia de Misiones y en el año 1974 pasa a integrar la Universidad Nacional de Misiones. Con orientación agropecuaria y forestal, es una de las 12 Escuelas Agrotécnicas dependientes de una Universidad Nacional y una de las casi 60 escuelas de nivel medio que dependen de universidades nacionales. Esta doble identidad de origen ha marcado su historia y su presente ya que fue la primera escuela agrotécnica de la Provincia y la única escuela media dependiente de la UNaM.

Acerca de nuestra metodología de trabajo

Los orígenes y el desarrollo de cada una de las instituciones educativas dedicadas a la formación agraria, muestran huellas de la historia de nuestra provincia y del desarrollo del subsistema en el territorio misionero. Los procesos institucionales, (nacimiento, crecimiento o detenimiento, permanencia) están vinculados a los modos de gestión de cada una de estas instituciones, los vínculos profesionales y domésticos que sus integrantes tienen con otras organizaciones de la especialidad ya sea en la zona, en la región o a nivel nacional, las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales, la demanda del entorno social, entre otras…

Es así que teniendo en cuenta estas características y algunas otras de carácter interno del equipo; decidimos designar un investigador por escuela a fin de trabajar en profundidad cada una.

Por ello este proyecto se encuadra en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo crítico. Dentro del cual hemos seleccionado el análisis de caso, ya que se puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto o indagar un fenómeno, población o condición general. En definitiva, en

ISBN: 978-987-544-908-4

un intento de síntesis es posible ver cómo los objetivos que orientan los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar. (Stakey-1994)

Siguiendo a Stenhouse, 1990 "Como producto final de un estudio de caso nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones: el registro de caso."

Los dispositivos de trabajo seleccionados requirieron el establecimiento de acuerdos y autorizaciones con las escuelas mencionadas, así como la elaboración de protocolos comunes de entrevista, de observación de campo. Se están diagramando las encuestas para aplicar a los estudiantes. En ese marco se realizaron observaciones directas, registro procesos y hechos.

Se recabaron datos e información diversa a través de fuentes de información primaria (documentos provinciales, normativas nacionales y provinciales, resoluciones y decretos) y secundaria (Periódicos locales, revistas escolares, entrevistas televisivas) que involucran a diferentes actores relacionados de manera directa e indirectamente con la educación con orientación agraria de la provincia de Misiones.

Hemos accedido a una enorme cantidad de documentación en cada escuela lo cual ha superado nuestra capacidad de sistematización, a la fecha aún están pendiente de análisis muchas de ellas.

A su vez hemos nos vamos encontrando con una nutrida documentación que da cuenta de las vinculaciones entre Provincia y Nación desde la transferencia de las escuelas nacionales a las Provincias hasta nuestros días.

La educación agraria entre las dos Leyes de Educación Investigadores Rosendo Viana – Irma Bárbara

La educación agropecuaria antes de la sanción de la LF estaba inmersa en propuestas de cambio, lo que facilitó la implementación de la misma dado las dinámicas de trabajo que se venían implementando desde lo institucional, curricular, metodología y estrategias de trabajo escolar, nuevas técnicas, para arribar al trabajo interdisciplinario como convergencia de competencias y capacidades no solo del docente sino observar luego las evidencias de ello en el sistema productivo con el seguimiento de egresados.

El cambio propuesto para la educación agropecuaria iba a contramano del contexto productivo de abandono de las chacras, de los precios relativos bajos de la materia prima, conjuntamente con una alta migración poblacional hacia centros urbanos en busca de oportunidades, de trabajos rentados y fijos - con alto porcentaje de egresados rurales en las fuerzas de seguridad (policía, prefectura, gendarmería, aspirante a oficiales de reserva).

ISBN: 978-987-544-908-4

Pertenecer al órgano constitucional implicaba ajustarse y moverse con ciertos parámetros de desempeños; pero también estábamos en un proceso de "mutación" no de cambios. Ese proceso implicaba doblegar creatividad e innovación por donde se lo mira al contexto, a la institución escolar con proceso de nuevos hábitos y aprendizajes, a los docentes con formaciones menos permeables a cambios bruscos en sus rutinas, ritos, conocimiento adquirido e instituido, a los equipos de aterrizaje de Nación y provincia con deberes y dudas más que prescripciones, pero también con espacios de reflexión para construir algo diferente no solo desde lo normativo sino también como mejorar las articulaciones y empatías entre realidad y teoría, entre prácticas y experiencias, entre la academia y lo que teníamos en condiciones de mejorar. La tensión de estar en permanente observación, seguimiento, monitoreo, evaluación que parecía quitar nuestros tiempos y ritmos de enseñar; dado que ese tiempo estaba observado por el supervisor que trataba de entender que ocurría en las instituciones de impacto a tantas fluctuaciones de miradas.

Pertenecer al sistema educativo implicaba estar atravesado institucionalmente por la variedad de planes, programas, proyectos y líneas de acción tanto nacionales, provinciales o locales que convertían la escuela en objeto de recetas y propuestas y a veces sujeto de observación.

En este marco surgen como motivo de análisis para esta investigación las siguientes tensiones detectadas en el ámbito de las escuelas Agrarias de Misiones en el proceso de implementación de las reformas.

- Tensiones docente/habilitante
- Tensiones formación general/educación para el trabajo
- Tensiones gestión estatal/privada
- Tensiones disciplinar/áreas
- Tensiones asignatura/modular
- Tensiones resultado/procesos
- Tensiones juzgar/evaluar
- Tensiones planta funcional/rediseño de funciones o roles
- Tensiones gradualidad/resultado
- Tensiones trabajo en equipos/subjetividad

La profusión de normativas, resoluciones y leyes surgidas en este período se están sistematizando tanto en la dimensional nacional y como en la provincial.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu,P. (1988) *Cosas Dichas.* Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (2012) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Editores Siglo XXI.

ISBN: 978-987-544-908-4

Bourdieu, P.(2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.

Molina,J (1994) *Bonpland, por donde pasaron los fundadores... UNaM*. Impreso en Secretaria General de Extensión Universitaria,

Plecovich, M.; Constantini, A. y Bocchicchio, A. (2009) *La educación agropecuaria Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.

---

i

ISBN: 978-987-544-908-4

Los inicios de las escuelas agrarias de alternancia en Misiones. El caso de la EFA San Ignacio

Acosta, Ricardo Alberto[1]
Facultad de Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Misiones. Argentina
rialac19@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La provincia de Misiones desde su conformación, creó escuelas con orientación agrícola en consideración a la gran población rural con la que contaba. Esta característica se ha mantenido hasta la actualidad, evidenciándose un crecimiento de este tipo de instituciones en el territorio misionero, surgiendo diversos tipos de escuelas agrarias para el nivel medio (escuelas agrotécnicas, institutos de enseñanza agropecuaria y escuelas de alternancia). Este proyecto de investigación pretende aportar al conocimiento de la educación agraria en la Provincia desde las perspectivas histórica, curricular y socio productivo, lo cual permitirá a su vez interpretar los parámetros relacionados con la práctica institucional y áulica.

La investigación se focaliza en la EFA San Ignacio, ya que la misma fue la primera institución en su tipo que inició el camino de las escuelas de alternancia en la provincia de Misiones, proponiéndose un abordaje que posibilita reconstruir su devenir histórico, con una clara impronta religiosa, analizando los avatares que transitó su propuesta educativa, su relación con la comunidad y las demás instituciones, así como el impacto que tuvieron las normativas que se sancionaron en el período a ser estudiado, teniendo en cuenta los aspectos curriculares y didácticos, y la vida institucional en general.

Resulta conveniente aclarar que el presente trabajo esboza una síntesis de los avances logrados desde los inicios del proyecto, continuando dicho proceso de investigación, para el cual se prevé un análisis más profundo de las diversas documentaciones y normativas de carácter jurisdiccional e institucional, así como también poder ampliar algunos testimonios

de sus referentes y de otras fuentes que brinden aportes que permitan un mayor conocimiento respecto a los propósitos de esta investigación.

Para el presente trabajo la metodología utilizada se basa en el estudio de casos, el cuales un método cualitativo de investigación que permite llevar a cabo un análisis sistemático.

Palabras claves: escuelas agrarias; ruralidad; políticas educativas

1 *Profesor en Educación. Licenciado en Genética. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones.*

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La EFA San Ignacio de Loyola Nº 1405, localizada en Villa Emma, fue la primera que surgió en la provincia de Misiones, abriendo sus puertas el 3 de marzo de 1986, por iniciativa del padre José Marx y como consecuencia de un trabajo previo de promoción junto con APEFA, entidad que nuclea a todas las EFA del país y que poseía su sede en Reconquista, Santa Fe.

La escuela en un principio estaba destinada a familias de peones rurales, pequeños y medianos productores, buscando evitar el desarraigo y aplicar conocimientos adquiridos a su medio. Durante sus inicios el plantel docente estaba constituido por profesores con título específico, quienes dictaban las asignaturas de la formación general y varios profesionales que se encargaban de dictar las materias correspondientes al campo de la formación específica, los cuales se desempeñaron al inicio en forma ad honorem, siendo posteriormente creados sus respectivos cargos. Con el paso del tiempo varios de los docentes fueron ex alumnos que se formaron en el profesorado en ciencias agrarias de la APEFA[2], situado en Reconquista Santa Fe.

Esto último deja en evidencia dos cuestiones interesantes, que se destaca también en las entrevistas, una de ellas es el fuerte compromiso que manifiestan debería tener los profesores que se desempeñan en este tipo de instituciones, principalmente los que pertenecen al denominado equipo interno, que comprende a los directivos, monitores, instructores, incluyendo además al personal administrativo. La otra cuestión interesante a destacar es el hecho de que muchos de sus docentes son ex alumnos de la institución. Dentro de ellos se puede diferenciar aquellos que luego de recibidos en la escuela se quedaron trabajando en ella, mientras que otros volvieron a insertarse poco tiempo después, y aquellos egresados que continuaron sus estudios superiores y luego retornaron a la escuela ya como docentes.

Respecto a los objetivos que guían esta investigación, éstos se relacionan con el análisis del devenir de la EFA San Ignacio desde las perspectivas socio - institucionales, didácticas curriculares y la vinculación con el contexto socio-productivo. Asimismo, poder identificar las particularidades de la implementación de los nuevos lineamientos curriculares en el seno de las EFA, develando las continuidades y las discontinuidades en relación con las demandas de las políticas educativas.

Acerca de la metodología de trabajo

Para el presente trabajo la metodología utilizada se basa en el estudio de casos, el cual un método cualitativo de investigación que permite llevar a cabo un análisis sistemático, contribuyendo a obtener un mayor conocimiento en relación al objeto de estudio elegido.

Sin embargo, no se debe perder de vista, en este caso, su pertenencia a un colectivo con el cual comparte ciertas características y propósitos, que son parte fundamental debido a la especificidad de

2 *APEFA: Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola*

ISBN: 978-987-544-908-4

su propuesta, además del marco normativo y curricular que las nuclea. El método elegido se fundamenta en el hecho de que al ser la EFA San Ignacio la primera en su tipo en surgir en la provincia de Misiones, es esencial conocer en qué contexto se dio dicho fenómeno y de qué manera dicha propuesta se fue transformando a lo largo del tiempo, cuáles fueron los actores claves que participaron, conocer las normativas y documentaciones tanto jurisdiccionales e institucionales, así como también las políticas educativas que fueron surgiendo y su impacto en el devenir de la propuesta educativa de esta institución en particular.

Siguiendo esta metodología mencionada, luego de la selección del caso a estudiar, se elaboraron una serie de interrogantes que permiten orientar el proceso de investigación. Posteriormente, se lleva a cabo la visita a la institución, momento en el cual se realiza la observación a través de un recorrido de la misma, entablándose los primeros diálogos con algunos de sus actores claves. Esto permite presentar públicamente el proyecto y realizar una primera aproximación al objeto de estudio, además de indagar acerca de los posibles referentes a los cuales entrevistar, a partir de las próximas visitas a la institución, para lo cual previamente se termina de definir con claridad el contenido de los instrumentos a utilizar.

Breve relato de la experiencia

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación *"La Educación Agrotécnica en Misiones – entre la Ley Federal de Educación y La Ley Nacional de Educación – (1993/2016)",* el cual es dirigido por la profesora Irma Barbara involucrando el mismo a cinco instituciones de orientación agraria: EFA San Ignacio, IEA Bompland, Escuela Agrotécnica de San Antonio, Instituto Gentilini y Escuela Agrotécnica de Eldorado.

La primera noticia respecto a la creación de la EFA San Ignacio, fue publicada por el diario El Territorio en 1985, en el cual se informaba del inicio de las actividades para el año siguiente, destacando que era una gestión que hace varios años venía realizando el padre José Marx, señalando que se llevó a cabo un cursillo para docentes con el fin de formar futuros profesores, cuya temática trató acerca de la pedagogía de la alternancia, organización y funcionamiento de las escuelas agrícolas. Dicho curso fue dictado por los profesores Alcides Pieten y Olga Nielis, enviados por (APEFA), y de él participaron un centenar de docentes, los cuales continuarían su perfeccionamiento a través de cursos por correspondencia.

Respecto a la alimentación de los jóvenes y otras necesidades básicas de la escuela, también se mencionaba que el padre José tenía varios amigos solidarios y un grupo de padres muy fuerte que en ese momento ayudaban permanentemente, inclusive en el aspecto económico. En palabras de una docente: "el padre siempre conseguía colaboración para todo, era el alma mater, reinando mucho la espiritualidad dentro".

ISBN: 978-987-544-908-4

En esos primeros años los padres colaboraban con diversos productos de sus chacras destinados a la alimentación de los estudiantes, así como también las Cooperativas Agrícolas y algunas empresas de la provincia, colaborando el Estado con algunas cajas PAN (del Plan Alimentario Nacional). Durante sus inicios contó con un plantel en el que contaban con profesores específicos de las asignaturas de la formación general y varios profesionales que se encargaban de dictar las materias correspondientes a la formación específica, al inicio estos profesionales en forma ad honorem, siendo posteriormente creados sus respectivos cargos. Posteriormente, los docentes solo percibían el 50% de sus salarios, ya que cedían el resto al sostenimiento de la escuela, como lo manifiesta uno de sus ex directores. Los padres comenzaban a dimensionar la importancia de la escuela como una oportunidad de estudio y para poder revertir el éxodo de los jóvenes de las colonias.

Se ofrecían varias capacitaciones a los padres para que puedan conocer el sistema EFA, a cargo de los propios docentes, también profesores o técnicos de otras EFAS o profesionales, agregando a la capacitación algún tipo de actividad recreativa o juegos, lo cual fue de mucha ayuda. Un grupo de docentes asesoró a los padres con injertos, otro grupo asesoró en apicultura, en ganadería, entre otras temáticas, y desde ahí era recíproco, porque los padres en sí la comunidad también pedían y ofrecían asesoramientos incluso ofreciendo sus chacras para la visita con los alumnos.

Las capacitaciones apuntalando la propuesta

A partir de la ley transferencia de las escuelas de nación a provincia pasó a depender del Consejo General de Educación, hasta que en el año 1992 se crea el SPEPM y años después la UNEFAM *(3)*, entidad constituida por representantes de las diferentes EFA, que nucleaba a dichas instituciones creada con el fin de consolidar la propuesta en nuestra provincia, brindar espacios de encuentros y capacitaciones, que permitan abordar los nuevos desafíos y las problemáticas comunes a todas ellas.

Los encuentros que se comenzaron a realizar con las demás EFA servían sobre todo para el intercambio de experiencias, ver cómo funcionaban para poder replicar dichas acciones en las demás. UNEFAM convocaba a debatir sobre las problemáticas emergentes, proponiendo capacitaciones en Aristóbulo del valle acerca de los TTP (Trayectos Técnicos Profesionales), los cuales tenían distintas orientaciones como salud, veterinaria, etc. Asimismo, APEFA organizó una serie de seminarios y cursos convocando a las EFA del país, en donde se capacitaba tanto a directivos e instructores, como así también había algunas dirigidas a los padres y alumnos.

En sus inicios las EFA tenían relación con el Ministerio de Educación de la Nación, no con la provincia, hasta que en el año 92’ pasaron a depender de un organismo de la provincia, anterior al SPEPM (Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones), lo que representó un cambio fundamental, sobre todo en lo económico.

Posteriormente, entre el año 96’ y 99’, coincidiendo con los primeros años de la Ley Federal de

ISBN: 978-987-544-908-4

(3)- UNEFAM: Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones

Educación, según surge de las entrevistas, las EFA vivieron una etapa muy buena en la que el personal externo e interno se capacitó con APEFA en Reconquista, donde se daba un curso de pedagogía de la alternancia. Esto nos deja entrever el hecho de que en momentos en que se discutía la reforma educativa en todo el país, intentándose consensuar ideas con todos los actores sociales y educativos, las EFA contaban con una gran independencia en sus decisiones de hacia dónde encaminar sus propuestas educativas, ofreciendo para ello las capacitaciones necesarias para acceder a ese objetivo.

Relación con la comunidad y con otras instituciones

Al principio la alternancia de una semana en la escuelas y dos semanas en la casa, proponiéndose una formación que duraba 3 años. Así, la primera promoción de la EFA fue en el año 1990, contando con la presencia del presidente de APEFA Rubén Pevideri.

En la EFA San Ignacio al comienzo las pasantías de los alumnos eran más que nada inter-EFA, es decir una especie de intercambio de experiencias, y no había relación con otras instituciones ni con el ministerio, iniciándose unos años después el contacto con una empresa yerbatera de la zona.

Luego, con el tiempo los alumnos, ya en cuarto y quinto año, y de acuerdo al tema de interés, se piensan en las posibilidades que ofrece la zona o la región. Por ejemplo algunos se interesaron en lácteos y pudieron ir a la empresa Leandrito en Leandro N. Alem. Otros hicieron su pasantía en el Instituto Línea Chuchilla y en otras empresas e instituciones.

Respecto al contacto con las familias, existía la figura de un consejo de padres con los cuales se llevaban a cabo reuniones cada quince días o una vez por mes. Si bien al principio los padres eran un poco reacios pero después como varios docentes vivían en San Ignacio existía una cuestión casi familiar, comenzando a reunirse los padres en la institución, siempre los días domingos. De ahí surge la idea de realizar la fiesta de la familia, que continúa hasta la actualidad, la cual era muy esperada por la comunidad en general, que duraba todo el día y buscaba que los padres se relacionen entre sí, contando con muchas actividades y con el almuerzo grande familiar, siendo este evento muy destacado en el libro histórico, con mucha participación y fotos de cada encuentro. Además en ellos se realizaban charlas relacionadas con lo agrario, misas, venía referentes del INTA, directivos de otras escuelas y de otras EFA, las que fueron incorporando esa fiesta a sus propias instituciones.

La Ley Federal de Educación y su impacto:

La implementación de la LFE resultó ser un cambio abrupto, a pesar de que se seguía sosteniendo el régimen de alternancia, entre otras cuestiones por la disparidad de edades, ya que por ejemplo se contaba en 1ª año con alumnos de 13 o 14 años y de 20 y 21 años en 5ª. En esos años muchos de los jóvenes que provenían de las colonias al ingresar tardíamente al sistema o abandonar por algunos años,

ISBN: 978-987-544-908-4

ingresaban con sobre edad a la escuela. A la vez el desarraigo de estos niños de sus familias, tuvo un cierto impacto negativo ya que para adaptarse con las otras generaciones más grandes tuvieron que ser sumisos, en las clases de apoyo, en las tareas en la casa, y muchos de ellos en los primeros meses lloraban cuando se quedaban, a veces no querían comer o les dolía la cabeza, no tenían ganas de estudiar. Además, los que vivían lejos salían de la casa muy temprano.

Se propusieron capacitaciones de acuerdo al campo de conocimiento o títulos que tenían, teniendo más opciones aquellos que poseían formación docente, incluidos a los maestros de la escuela primaria. Algunas eran fuera de la provincia, como ser en las ciudades de Reconquista y Avellaneda en Santa Fe. Asimismo, se ofrecían otras temáticas tales como juegos y animaciones, ofrecidas por la Universidad de Buenos Aires, a las cuales se invitaba a todas las EFA.

Hubieron cambios en espacios curriculares, por ejemplo lo que ahora es tecnología antes se llamaba vestido, carpintería y en otras materias como industria de la granja, la cual sigue estando, pero se les llama ahora tecnología, había música, artística. Se propusieron los CBC y a partir de ellos las materias tuvieron que adaptar los contenidos y además adaptar los espacios curriculares a la alternancia acompañando eso. Mientras que en las escuelas tradicionales había 14 materias, las EFA contaban con alrededor de 18 asignaturas.

Se dejaron de dar materias que tengan relación con vivero entonces en ese tiempo se dejó de producir plantines, quedando en su lugar solo el sector con el hortícola, lo cual fue en detrimento del desarrollo de conocimientos específicos por parte del alumno. Sin embargo, llama la atención que la forma de evaluar no sufrió modificaciones, continuando con acompañamiento del chico en las casas y el plan de búsqueda como dispositivos transversales a todas las materias. Para poder contar con herramientas y recursos se tenía el apoyo a nivel municipal y provincial, pero siempre que se presentaran proyectos para que no falten los elementos necesarios para el desarrollo de las actividades específicas relacionadas con la formación agropecuaria.

Reflexiones finales

Este trabajo presenta un avance del proyecto de investigación, el cual se encuentra en proceso de desarrollo, restando bastante tarea por delante, relacionada con la realización de otras entrevistas y análisis y sistematización de la documentación y normativas de carácter jurisdiccional e institucional.

En la provincia de Misiones el proceso de emergencia de las EFA tuvo un gran impacto en la educación media, en particular en el contexto rural, en el cual fueron surgiendo, en los años 1987 a 1989, en las distintas localidades a lo largo del territorio provincial. Sufrieron los embates de la reforma educativa de los 90, los cuales se tradujeron en una disminución de los recursos, la pérdida de algunos espacios curriculares pertenecientes a la formación específica, un aumento excesivo en su matrícula que dificultó la realización de las prácticas de campo y que afectó su dinámica institucional pudo sobrellevar a pesar de que esto puso en una situación difícil al sentido de su propuesta educativa

ISBN: 978-987-544-908-4

Actualmente, existen 25 EFA en nuestra provincia, las cuales pueden vislumbrar un futuro aparentemente promisorio, debido a las diversas políticas provinciales que se orientan a favorecer esta propuesta de formación, la cual se refleja con claridad en la reciente Ley de las EFA próxima a reglamentarse, la cual abona la propuesta y apuesta a ella, proyectándose futuras inversiones del presupuesto provincial, así como también su inclusión en las políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la cultura digital, cuya denominación particular es el de las EFA 4.0.

Referencias Bibliográficas

Carballo González, C. (2007) *"C*incuenta años de agricultura familiar en el Inta. Viejos desafíos en un nuevo contexto para el Desarrollo Rural y Nacional" Revista Interdiscipiinaria de Estudios Agrarios N° 26 y 27, pp.63-90

De Haro, G., Bárbara, I. y otros (2013) *Políticas educativas para el nivel medio de Misiones*- Vol. I, II, III. Posadas: Editorial Universitaria UnaM.

Dillon, E. (2006) "La educación rural en la Argentina de hoy. Educación y trabajo". Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

Ferrero, B. G (2005) Territorios ambientalistas e identidades rurales. El caso de los colonos de Misiones, en el noreste argentino. *INTERAÇÕES Revista Internacional de Desenvolvimento Local.* Vol. 7, N. 11, p. 73-82.

Gimonet, J.C (2009) *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia. De los centros educativos familiares de formación por alternancia.* Guatemala: AIMFR,

Gutiérrez, T. (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la Región pampeana, 1897-1955.* Buenos Airesl: Universidad Nacional de Quilmes Editora.

Plencovich, M. (comp*) (2014)): Sistema Educativo y educación agraria – Deriva e inclusión.* Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Vidal, V. (2010). *Una aproximación al Movimiento por la Semilla Campesina de Misiones*. Tesis de Licenciatura en Antropología social Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca

Adrián, Cristina
Diaz, Mabel
Escuela Normal Superior-UNS.
cristina.adrian@uns.com.ar, ndiaz@uns.edu.ar

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta comunicación presentaremos el Proyecto de grupo de investigación (PGI): "Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca", que surge en la Escuela Normal Superior (ENS-UNS) de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y se desarrollará durante los años 2019 y 2020.

En este proyecto nos interesa problematizar los desafíos que encontramos en la formación en la práctica, con datos estadísticos sobre el nivel primario a nivel nacional, provincial y local, y algunas referencias al trabajo interinstitucional propio de la práctica docente.

En los últimos tiempos la formación docente ha sido objeto de revisiones a nivel político-normativo, en vinculación a ello se pueden mencionar los cambios dispuestos para la formación de docentes de nivel inicial y primario en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN) y las propuestas realizadas por Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Es en este contexto que la práctica adquiere un lugar protagónico a nivel de propuestas curriculares se constituye en eje vertebrador y aparece como espacio curricular en todos los años de las carreras docentes.

Entendemos que la originalidad de la misma está dada al poner en tensión la formación en la práctica y las prácticas de los docentes en formación de la ENS-UNS en las escuelas buscando una mirada de la práctica en contexto que nos permita profundizar el conocimiento en estos entramados en particular.

Desde lo metodológico, se plantea un diseño flexible en tanto prevé la articulación y coherencia entre sus elementos constitutivos y su carácter es exploratorio y descriptivo, aunque además apuntará a la interpretación, comprensión y al análisis, por lo que el abordaje de la información y su tratamiento se realizará con lógicas tanto cualitativas como cuantitativas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: práctica docente; nivel primario; formación inicial

Introducción

En esta comunicación presentaremos el Proyecto de grupo de investigación (PGI): "Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca", que surge en la Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y se desarrollará durante los años 2019 y 2020. El mismo se plantea como continuidad del PGI "Las instituciones y los sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos", dirigido por Raúl Menghini y llevado adelante durante los años 2016 y 2017. Se comentarán los fundamentos de aquel, sus objetivos, el enfoque metodológico, como así también los espacios en los que llevará adelante el trabajo de campo. De igual modo se hará referencia a los modos organizativos que se prevén para los dos años de investigación propuestos.

A modo de cierre, también haremos mención a las expectativas en relación a los avances de esta investigación y su posible incidencia en las prácticas del nivel primario en nuestra ciudad y la zona, dado que quienes integramos el grupo de investigación somos docentes en la carrera de formación de maestras/os, de otras carreras afines a la educación y estudiantes.

El proyecto de investigación. Referencias al contexto institucional

En este proyecto nos interesa problematizar los desafíos que encontramos en la formación en la práctica, para ello tomamos datos estadísticos sobre el nivel primario a nivel nacional, provincial y local y algunas referencias al trabajo interinstitucional propio de la práctica docente.

Respecto del contexto institucional, la Escuela Normal Superior "Vicente Fatone" de la Universidad Nacional del Sur tiene más de 100 años de historia (1906) y fue parte de la oleada de creación de escuelas normales, acontecida luego del surgimiento de la Escuela Normal de Paraná en 1870. Su nombre está unido al enfoque que sobre la formación en ellas se sostenía, esto es, la aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. (Diker y Terigi, 1997)

Con el transcurrir del siglo XX se crearon en nuestra ciudad otros espacios de formación docente tales como institutos superiores de gestión estatal y privada que también fueron constituyéndose desde su singularidad y en el marco de particulares políticas educativas.

Respecto de este último punto, en los últimos tiempos la formación docente en general ha sido objeto de revisiones a nivel político-normativo. En vinculación a ello se pueden mencionar los cambios dispuestos para la formación de docentes de los niveles inicial y primario en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 (LEN) y las propuestas realizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Estas modificaciones condujeron a la emisión por parte del Consejo Federal de Educación (CFE), de la Resolución 24/07 que fija los Lineamientos

ISBN: 978-987-544-908-4

Curriculares Nacionales para la formación docente inicial, que deben ser contemplados por los dos subsistemas formadores, universidades e institutos superiores.

Es en este contexto que la práctica adquiere un lugar protagónico a nivel de propuestas curriculares en tanto se constituye en eje vertebrador y aparece como espacio curricular en todos los años de las carreras docentes. Sumado a ello, se observa en el ámbito académico una creciente preocupación e interés por la construcción de conocimiento y por la formación en el campo lo que ha conllevado, entre otras cuestiones, la conformación de carreras de posgrado que profundizan en el mismo y que han tomado como una de sus sedes la ENS-UNS[1].

La Escuela Normal Superior como institución formadora de maestras/os de educación primaria e inicial fue adaptándose a las reformas educativas a lo largo de este siglo y, en consonancia con las actuales regulaciones sobre la formación docente, ha introducido cambios en su propuesta de formación entre los que se encuentra la modificación de los planes para extenderlos a cuatro años de duración. Simultáneamente a estos procesos, los profesorados se convirtieron en carreras universitarias lo que conlleva una transformación a nivel institucional, en la organización de las cátedras y en relación a lo curricular, entre otros aspectos.

Orígenes, interés y aspectos metodológicos del proyecto de investigación

El presente proyecto "Las prácticas docentes en la formación inicial para el nivel primario en Bahía Blanca" toma como punto de partida algunos de los aspectos investigados en el mencionado PGI "Las instituciones y los sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos" en el que se indagó en las políticas y prácticas en contexto en escuelas primarias y jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca, con foco en los programas socioeducativos y su implementación en las instituciones de estos niveles en la ciudad.

Esta investigación analizó, entre otras cuestiones, la incorporación de tecnologías en las aulas vinculadas a las políticas y programas socio-educativos que oficializaron la emergencia de la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación como así también, la implementación de otros programas que fueron de la mano de las políticas educativas de los últimos tiempos y que estuvieron relacionados y destinados a la enseñanza de contenidos específicos en distintas áreas en los niveles inicial y primario.

Entendemos que la originalidad del proyecto de investigación que se está presentando radica en que intenta poner en tensión la formación en la práctica y las prácticas de los docentes en formación de la ENS-UNS en las escuelas, buscando una mirada de la práctica en contexto que permita profundizar el conocimiento en estos entramados en particular.

1 Tal es el caso de la Maestría en Práctica Docente, dictada por la Universidad Nacional de Rosario, Resolución 905/13.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se plantea como objetivo general comprender las características que asumen las prácticas de los docentes en formación para el nivel primario de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, en las escuelas públicas estatales de Bahía Blanca. Y como objetivos específicos:

- Analizar los planes de estudios para la formación docente de educación primaria de la ENS-UNS focalizando en el lugar y significado de las prácticas docentes en ellos.

- Analizar las regulaciones relativas a la práctica docente de los estudiantes en formación vigentes en el profesorado de educación primaria de la ENS-UNS.

- Identificar las características que atraviesan las prácticas docentes de los estudiantes del profesorado de educación primaria de la ENS-UNS en formación en las escuelas primarias de Bahía Blanca

- Identificar la inclusión de la mediación tecnológica en las prácticas docentes de los docentes en formación para el nivel primario.

- Reconocer las costumbres, tradiciones y rituales que atraviesan las prácticas docentes de los estudiantes en formación para el nivel primario.

Desde lo metodológico, se plantea un diseño flexible en tanto prevé la articulación y coherencia entre sus elementos constitutivos y su carácter es exploratorio y descriptivo, aunque además apuntará a la interpretación, comprensión y al análisis, por lo que el abordaje de la información y su tratamiento se realizará con lógicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Las técnicas que se plantean en este proceso son: lectura y análisis de documentos; narrativas de los docentes en formación; lectura y análisis de páginas web oficiales; encuestas a graduados recientes y focus group con estudiantes de la carrera. Asimismo, están previstas la lectura y análisis de estadísticas, entrevistas a docentes, directivos, inspectores de enseñanza del nivel primario, como también la realización de registros fotográficos de las aulas, la identificación de los recursos en las aulas y en las instituciones.

Algunos avances

En el transcurso de los primeros meses de 2019 y, en virtud de la actividad a desarrollar en los próximos dos años de actividad, hemos realizado reuniones del grupo en las que se plantearon inquietudes e intereses de los participantes al tiempo que tomamos algunas decisiones en relación a los pasos a seguir de acuerdo a aquellos.

En este sentido llevamos adelante la lectura conjunta y en profundidad del proyecto con el objeto de identificar intereses vinculados a la caracterización del lugar de la práctica en las distintas materias de la carrera como también de las concepciones acerca de las regulaciones y su incidencia en las prácticas.

Asimismo, se hizo foco en uno de los objetivos planteados en nuestro proyecto que apunta a recuperar las voces de las estudiantes, egresadas/os y coformadoras/es en las prácticas de

ISBN: 978-987-544-908-4

formación como parte central de la indagación. En vinculación a ello se ha conformado un subgrupo que trabajará en la elaboración de una encuesta con el objeto de realizar estas primeras indagaciones exploratorias.

Abonando al trabajo conjunto y al logro de los objetivos de investigación planteados, algunos de los miembros del proyecto de investigación comenzarán a realizar prontamente un relevamiento y análisis de la planta orgánico funcional de aquellas escuelas primarias que reciben estudiantes en formación para la realización de sus prácticas con el propósito de enriquecer la posibilidad de caracterización de las mismas.

Por otra parte, planteamos la socialización de lecturas realizadas por los miembros del grupo y de las producciones que han desarrollado algunas integrantes, con motivo de presentaciones en eventos académicos y que aportan al conocimiento acerca de las prácticas docentes y de la formación de docentes.

Como otra de las actividades y entendiendo el valor formativo de esta práctica, hemos propuesto la elaboración de reseñas de los libros publicados por colegas de esta universidad que recuperan las reflexiones en marco académicos organizados por la ENS-UNS:

- Menghini, Negrín, Guillermo (Comps.) (2018*)* *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Homo Sapiens. Rosario.

- Menghini, Adrián, Salinas (Comps.) (2019) *La formación de maestros y maestras en la universidad. Disciplinas de fundamento y didácticas*. Noveduc. Buenos Aires.

Por último, en relación a las normativas que se han puesto en vigencia para el nivel primario y cuyas prácticas de docentes en formación estamos investigando, varias integrantes del grupo en conjunto con estudiantes de Ciencias de la Educación, han avanzado en el análisis del Marco Curricular Referencial sobre Educación de Nivel Primario.

Asimismo, un grupo está organizado alrededor de inclusión de tecnologías en la formación docente. En sus desarrollos aportan acerca de la formación en vinculación con las tecnologías educativas y su aparición en las prácticas de los formadores y de las practicantes y los sentidos con que se proponen.

Conclusión

El proyecto y su elaboración involucró un recorrido de construcción del objeto de investigación "práctica docente" que conllevó la consulta a compañeras/os de trabajo, la recuperación de la propia experiencia en torno al tema y la revisión de bibliografía, de investigaciones realizadas en nuestro país y en el exterior. En este sentido ilustra el proceso realizado lo mencionado por Tamarit: "…crear el objeto (de conocimiento) implica entonces todo un trabajo de elaboración muy complejo, no exento de idas y vueltas, consulta con especialistas, revisión de antecedentes y demás actividades más o menos habituales en estos casos" (2004:123). Al mismo tiempo, los

ISBN: 978-987-544-908-4

desafíos que se plantearon desde lo académico y lo metodológico movilizaron a vivenciar y reflexionar en profundidad acerca de las dificultades de esta tarea.

Más allá de los objetivos planteados específicamente en este PGI, es parte fundamental de nuestro interés el que los integrantes del proyecto puedan pensarse al interior del mismo desde sus particulares intereses en vinculación al campo y al recorte realizado y, al mismo tiempo, esta construcción colectiva sea una experiencia de formación que colabore en lo personal y en lo profesional en la elaboración de las futuras tesis de Maestría y Doctorado.

En definitiva, el tema de investigación que plantea la articulación entre la formación de maestros para el nivel primario y las prácticas docentes en sentido amplio, generarán un bagaje de conocimiento para la ciudad y la región, a la vez que propiciará una mirada situada.

Referencias Bibliográficas

Tamarit, J. (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ISBN: 978-987-544-908-4

Escuelas generativas una nueva forma de gestión educativa en San Luis: un análisis de estilo exploratorio desde la concepción de relaciones de poder y dispositivo de Foucault

Claudia Cristina Alvarez[1]

UNSL. Argentina

alvarezclaudiacristina@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Se comienza a desarrollar la temática desde el Surgimiento y crítica de los orígenes de la escuela generativa haciendo un análisis del Decreto Nº7163ME 2016-San Luís y de un Programa Innovación Educativa Sub-Programa Escuelas Generativas. Propuesta para la creación y el acompañamiento de las escuelas generativas. Ministerio de Educación: que se propone desde el gobierno de San Luis. Surgen diferentes cuestiones que hacen al escrito: ¿Por qué es necesario construir una nueva forma de gestión educativa en vez de reformular la educación de pública y del estado provincial? , ¿Qué tipo de escuela es?, ¿La educación pública y del estado debe pasar a manos de organizaciones sociales?, no es la intención de este trabajo de responder a tales cuestiones pero si de hacer un análisis exploratoria del mismo sobre el cual se harán más preguntas a tales críticas que se realizan desde el mismo. Y en un segundo punto se intentara con mucho cuidado ya que es muy difícil analizar un formato educativo desde un autor particular, estoy pidiendo disculpas de antemano, por si he interpretado mal al mismo, tomar a este autor es para mí es un privilegio y un trabajo muy atractivo: Concepción de relaciones de poder y de dispositivo de Foucault en la Escuela generativa. El discurso y dispositivo como una red. A partir de esto este escrito será como el inicio de trabajo para una investigación más exhaustiva y profunda que se hará en otra oportunidad más específicamente de las escuelas generativas.

Palabras claves: El discurso; Escuelas Generativas; Educación pública

1 Lic. y Prof. en Cs. De la Educación

ISBN: 978-987-544-908-4

Escuelas generativas una nueva forma de gestión educativa en San Luis: un análisis de estilo exploratorio desde la concepción de relaciones de poder y dispositivo de Foucault

Problema

¿Cómo se articulan los discursos y las prácticas en las nuevas formas de gestionar la educación en el contexto desde el entramado político legal y pedagógico, en la provincia de San Luis, desde 1990 hasta la actualidad?

Objetivo general de la investigación

Indagar y comprender cómo articulan los discursos y las prácticas en las nuevas formas de gestionar la educación en el contexto desde el entramado político legal y pedagógico, en la provincia de San Luis, desde 1990 hasta la actualidad.

Objetivo Específico del apartado

- Comprender y analizar las escuelas generativas en el marco legal político desde los discursos como así también en la implementación de los mismos.

Introducción

La investigación que se presenta es un apartado de un complejo proceso que comprende una problematización en torno la articulación entre los discursos y las prácticas en las nuevas formas de gestionar la educación, en el contexto político legal y pedagógico; las nuevas formas son: escuela digital, escuela auto gestionada y escuela generativa, esta última implementada en el corriente año, las mismas responden al sistema provincial. Intentando hacer un análisis desde el contexto político legal y pedagógico, teniendo en cuenta las diferentes políticas educativas que promovieron estas nuevas formas, planteadas por lineamientos neoliberales nacionales e internacionales que se expresan en ellas implícitamente como también explícitamente.

Lo cual no deja de ser importante la comparación de lo ocurrido en lo nacional y lo internacional, con lo que ha acontecido en la provincia de San Luis, la provincia ha tratado de crear sistemas de escuelas paralelo al sistema nacional y provincial de educación. A partir de la década del 90 desde el estado nacional se planea legalmente la descentralización educativa, la política que se reconoce parte de una

ISBN: 978-987-544-908-4

nueva mirada instaurándose en los países latinoamericanos, abriendo el camino reformista y produciendo modificaciones estructurales en las relaciones escuela comunidad determinantes de corte neoliberal.
En esta acción se enfatiza la política de descentralización de la gestión escolar y la autonomía escolar en el marco legal de proyectos políticos, en las experiencias las autogestionadas, escuelas digitales y generativas que forman parte de las nuevas formas de gestión educativas, intentando comprender ¿Por qué, cómo, para qué se crearon diferentes modelos (autogestionadas - digitales - generativas) y si su visión pedagógica difiere al resto, mirándolo desde los discursos y como estos se articulan con las prácticas de las escuelas públicas estatales provinciales.

A partir de este complejo proceso de investigación se encuentra este apartado:

Escuelas generativas una nueva forma de gestión educativa en San Luis: un análisis de estilo exploratorio desde la concepción de relaciones de poder y dispositivo de Foucault en el cual se comienza con algunas consideraciones sobre las escuelas generativas para continuar con el surgimiento y crítica de los orígenes de la escuela generativa haciendo un análisis del Decreto Nº7163ME 2016-San Luís y de un Programa Innovación Educativa Sub-Programa Escuelas Generativas. Propuesta para la creación y el acompañamiento de las escuelas generativas. Ministerio de Educación: que se propone desde el gobierno de San Luis. En los cuales surgen diferentes cuestiones que hacen al escrito: ¿Por qué es necesario construir una nueva forma de gestión educativa en vez de reformular la educación de pública y del estado provincial? , ¿Qué tipo de escuela es?, ¿La educación pública y del estado debe pasar a manos de organizaciones sociales?, no es la intención de este trabajo de responder a tales cuestiones pero si de hacer un análisis exploratoria del mismo sobre el cual se harán más preguntas a tales críticas que se realizan desde el mismo. Y en un segundo punto se intentará con mucho cuidado ya que es muy difícil analizar un formato educativo desde un autor particular, estoy pidiendo disculpas de antemano, por si he interpretado mal al mismo, tomar a este autor es para mí es un privilegio y un trabajo muy atractivo: Concepción de relaciones de poder y de dispositivo de Foucault en la Escuela generativa. El discurso y dispositivo como una red. A partir de esto este escrito será como el inicio de trabajo para una investigación más exhaustiva y profunda que se hará en otra oportunidad.

Escuelas generativas

En el presente año se comenzó a implementar en la provincia de San Luis una nueva forma de gestión educativa, denominada Escuela Generativa, de la misma se sabe que ya está firmado el decreto de su marco legal pero no se hace público el mismo.
Algunas consideraciones sobre las escuelas generativas:

ISBN: 978-987-544-908-4

Rodríguez Saá explicó el por qué se las denominó escuelas regenerativas. “Les pusimos generativas porque hay una expresión del arte que se llama ‘arte generativo’, en el que el artista comienza con un punto, no sabe cómo seguirá pero va a terminar en una obra de arte; y nosotros arrancamos con el desafío de educar, de darle la mejor educación a nuestros chicos y de que lo hagan jugando en la forma en que quieran hacerlo. No sabemos cómo sigue, pero sí sabemos que el final es una obra de arte, que es la mejor educación para nuestros chicos. Este es el tremendo desafío”.

Las nuevas escuelas tendrán las siguientes características: serán autogestionadas, libres, no graduadas, flexibles, creativas, con un método de trabajo y un espacio físico y mobiliario particular. Además, en cuanto a los alumnos, no repetirán sino que aprenderán mediante la libre innovación. Se tendrá un concepto vivencial donde el estudiante será el protagonista del aprendizaje, con un sistema de clases invertidas. No habrá aulas, sino espacios libres y motivadores-.

La última novedad del actual gobernador Alberto Rodríguez Saá es la creación de las llamadas “escuelas generativas”, una política que permite el dictado de clases en clubes deportivos, cuarteles de bomberos, entre otros lugares. Estas nuevas escuelas van a tener como principales orientaciones educativas el arte y el deporte y una pequeña base de lengua y matemáticas.

Mientras el gobierno provincial gasta millones de pesos en la implementación de esta política y en la construcción de “obras monumentales” al mejor estilo faraónico, las escuelas públicas de San Luis se caen a pedazos. Vale recordar que a principios de año, desde La Izquierda Diario (LID), denunciábamos que a dos escuelas provinciales se les cayó el techo, dejando varios heridos con gravedad.

A esto hay que sumarle el abandono y vaciamiento de las escuelas públicas especiales, particularmente del Centro Educativo N°21 “Puerta de Cuyo”, que han llevado a que su comunidad educativa salga a las calles a protestar-.

Además se tuvo en cuenta un fragmento de una entrevista realizada por el diario Todo un país en el que se plantea:

La siguiente nota periodística es una transcripción de declaraciones realizadas por la profesora Mabel Domínguez, directora del proyecto de Escuelas Generativas que se desarrolla en la provincia de San Luis y responsable del establecimiento que funciona en las instalaciones del Club Victoria en la ciudad capital.

Si bien en sus declaraciones la profesora Domínguez hace una descripción general, se conocen otros datos que sirven a la comunidad para conocer mejor este proyecto, que hasta ahora no ha sido debidamente comunicado a la sociedad para que todos entiendan claramente los objetivos que se persiguen, más allá que se pueda estar de acuerdo o no.

-Los chicos trabajan con absoluta libertad y realizan su aprendizaje de acuerdo a sus intereses. Es una escuela motivadora y emocional.

ISBN: 978-987-544-908-4

-Al referirse al modelo pedagógico con que se identifica respondió que “es innovadora, no estamos enmarcados en ningún modelo pedagógico porque es única en San Luis y es modelo para Argentina”.

-Los objetivos principales son que los niños sean felices, no sean discriminados, no haya desigualdad y por eso no tienen notas ni exámenes, ni amonestaciones, ni se les controla la asistencia, vienen cuando ellos se sienten motivados”.

-Cumplimos la misma currícula que exige la ley nacional de educación, solo que los métodos pedagógicos son diferentes.

-Los alumnos se ordenan en agrupamientos de veinte con un coordinador que no da clases, se dedica a guiar, porque los aprendizajes los hacen los niños.

-Los tiempos de clases no son rígidos, son flexibles, los chicos cumplen con un aprendizaje y luego descansan y pasan a otro grupo.

-A partir de los juegos y del deporte se disparan los contenidos para entrelazar todas las materias.

-El horario es de 8 a 12, pero si alguno se queda dormido puede venir a las 10 o a cualquier hora.

-Esta escuela está orientada para los intereses de los niños del siglo 21 y por ejemplo no hay timbres para los recreos o momentos de descanso porque consideramos que el timbre es algo perimido que se utiliza en las industrias para cambiar de turno, para llamar a trabajar o para ir a comer.

-La herramienta fundamental para el aprendizaje es la tecnología.

-No hay régimen disciplinario, la escuela es totalmente positiva, no tenemos amonestaciones ni nada que pueda llegar a bloquear al chico o que no le guste.

-Los aprendizajes se acreditan porque nosotros al evaluar no necesitamos poner nota, sabemos si un chico trabaja o no trabaja en forma globalizada y lo evaluamos de esa manera.

-A veces se hace un test múltiple choice, pero lo que nos interesa es si el chico logró el aprendizaje, no si sacó un 4 o un 10. No les ponemos notas para que no se sientan discriminados. Nos interesa que logre los aprendizajes.

-No hay un horario fijo en la escuela, es flexible, cada uno viene en el horario que quiere.

-El ingreso de docentes se decide en una entrevista y ahí comprobamos que estén convencidos de este proyecto y que estén decididos a desarrollarlo y deben trabajar en proyectos cuyos contenidos los transformamos en capacidades.

-Los profesores trabajan en comunidad y su perfil ideal es que no haya trabajado en el otro sistema tradicional.

-Los alumnos no tienen libreta. Tienen informes trimestrales donde se va informando su marcha, no nos manejamos con papel ni con nada escrito sino que tenemos una plataforma donde nos conectamos directamente con los padres de los chicos on line.

ISBN: 978-987-544-908-4

-A fin de año les damos un informe total de todos los aprendizajes que logró el alumno reflejando en qué materias tiene potencialidad para ayudarles a desarrollarlas.

Surgimiento y crítica de los orígenes de la escuela generativa

Para comenzar a expresar lo planteado en el título se hace necesario definir a la escuela generativa, como una nueva forma de gestión educativa, para hacer hincapié en su origen y fundamente se tomó en cuenta el Decreto Nº 7163ME 2016-San Luís . : "Subprograma de diseños curriculares el cual solicita por medio del mismo la aprobación de una nueva estructura curricular para cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo provincial". (Decreto Nº 7163ME 2016, p: 1) Se hace necesario el cambio de la estructura curricular debido a que la existente no responde al formato, y no tiene aval nacional además de que la estructura de este tipo de escuelas difiere en las características de la escuela pública del estado provincial, uno de esos detalles está en la estructura de actividades y espacios muy diferente a la idea, es decir lo que se instala en sus discursos, de la escuela generativa.

Además se propone la creación y el acompañamiento de la escuela generativa planteado desde el Programa Innovación Educativa Sub- programa Escuelas Generativas haciendo referencia a la idea de "innovación educativa" desde un "hacer y pensar distinto" , refiriéndose a las prácticas educativas, atendiendo a aspectos de la macropolítica educativa cuestiones que no quedan esclarecido en tal documento desde que paradigma se funda para lo cual se basa para innovar desde lo macro, solo se puede visualizar una similitud con lo planteado en las recomendaciones del Banco Mundial y FMI desde los objetivos que se deben cumplir en la educación por lo que desde este trabajo se analizan sus fundamentos desde este supuesto.. Y además plantea el cambio hasta la micropolítica institucional, haciendo referencia al contexto, tiempo y espacio. Es así que se describe en el proyecto "las escuelas Generativas son una alternativa impulsada desde el gobierno de la provincia de San Luis a través del Ministerio de Educación para ofrecer una institución que sea capaz de combinar las prácticas educativas con las _nuevas forma de hacer y pensar _". (Programa Innovación Educativa Sub-Programa Escuelas Generativas, p: 2,3) Al decir impulsada se dedica que no se va a hacer cargo desde lo organizacional y pedagógico, pero si desde lo económico solo como lo hace con las escuelas privadas y auto gestionadas a través de una subvención estatal, es decir la entrega de dinero o bienes y servicios realizada por una administración pública de gobierno a un particular o entidad; como una escuela de "gestión social".

La fundamentación de la creación de este tipo de forma de gestión educativa es a partir de la crisis de la escuela tradicional del siglo XIX haciendo hincapié en que los docentes y los estudiantes de la actualidad no se sienten representados en la escuela tradicional la mirada normalizadora que fundo la escuela cuando surgieron el estado nación. Generalizando la situación educativa que depende más bien de particularidades

ISBN: 978-987-544-908-4

y de la propia cultura institucional de la escuela, dejando de lado lo importante que es el conocimiento que se brinda en la escuela, y lo importante que es transitar en la escuela pública y del estado para la inserción en la sociedad. Algo muy importante es que la mayoría de docentes que trabajan en dichas instituciones no reciben formación siguiendo estas nuevas características de innovación educativa lo que se prende aún más a la idea de recorte presupuestario más que cambio educativo.

El discurso de la escuela generativa se presenta como una escuela que abarca el deporte, el arte, la cultura, al medioambiente, trabajando los contenidos de forma transversal y por capacidades del niño y niña. Esto es solo desde el discurso no se ha hecho un análisis de las prácticas de la misma en la actualidad que por los recursos con que se constituyen dejan mucho al azar, utilizando lo mínimo en recursos materiales y humanos. Desde el discurso de la escuela generativa se toma en cuenta una cita de Labanca (2010) que refiere al espacio de "libertar "y "alegría" que debe generarse para el crecimiento personal, haciendo marcación sobre el aprendizaje diferenciado de cada los estudiantes. Más adelante analizaremos el discurso desde la mirada de Foucault.

Concepción de relaciones de poder y de dispositivo de Foucault en la Escuela generativa

Para analizar cómo son desde el proyecto las escuelas generativas se tratará con mucho respeto de visualizar cómo se manifiestan las relaciones de poder de Foucault instauradas en el proyecto. Foucault (1983) destaca: que las relaciones son un sistema de diferenciaciones, bajo el nombre de la ley, tradiciones o status.

Que en tales relaciones de poder hay diferentes medios: las armas, el discurso y económicos. Este punto es importante ya que se estable una relación económica en la relación que existe entre la escuela generativa y el gobierno de la provincia como se planteó en el punto anterior, al decir que la escuela generativa es impulsada por el gobierno pero no se va a hacer cargo desde lo organizacional y pedagógico, pero si desde lo económico solo como lo hace con las escuelas privadas y autogestionadas, a través de una subvención estatal, es decir la entrega de dinero o bienes y servicios realizada por una administración pública de gobierno a un particular o entidad; como una escuela de "gestión social". Este punto de vista es necesario hacer un análisis más profundo solo acá se muestra como es el proceso que se representa en el proyecto, pero se dejan ver intereses económicos en la creación de las mismas, en el caso de las escuelas generativas casa escuela deberá hacerse cargo del ingreso de sus docentes, y del sueldo de estos, quedando fuera del sistema de concursos provincial que se realiza desde la junta de clasificación docente.

Para expresar aún mejor lo que se plantea como un discurso se tomó lo planteado por el autor: "que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica" (Foucault, 1990: 166)

ISBN: 978-987-544-908-4

El saber es el vehículo de un discurso específico, le da lugar obligadamente, no hay discurso que no dé como resultado un saber. Este saber, producto y resultado del discurso, puede tomar cualquier forma, como lo señala Foucault en La arqueología del saber, donde argumenta que si bien un discurso siempre dará como resultado una forma de saber, pero éste no siempre adoptará la misma forma, ya que puede manifestarse en una práctica social. un claro ejemplo de esto sería como a partir de una política de reducción de presupuesto se ponen en práctica diferentes y nuevas formas de gestionar la educación, más específicamente las escuelas generativas.

Continuando con el punto anterior se destacar algo significativo que atañe este análisis plantea que la institución tiene sus propias formas de institucionalización, específicamente las instituciones que tienen sistemas espaciales específicos, como los son las escuelas generativas. Analizando esta parte fundamental se puede ver que las formas están situadas en un diferente contexto en donde se hace hincapié en la práctica deportiva, el arte y el juego.

"El dispositivo es una red. Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos". Luis García Fanlo (2011, p: 4)

Para poder visualizar el dispositivo es presentado por el autor añadido a lo que se plantea en las escuelas generativas se lo explica a partir de: de cuatro grandes líneas:

a) su heterogeneidad: a lo dicho y lo no dicho

b) su "modo de ser"

c) la naturaleza del vínculo

d) su "función": responder a una urgencia histórica concreta

Michel Foucault cuando analiza la institución escolar lo hace en conjunto con el análisis que hace de la institución gubernamental del estado, lo plantea a partir de la noción de estructura, estructura de poder para que funcione un sistema gubernamental represivo tanto del sujeto epistémico como del sujeto corporal, con una función específica de dominación.

Metodología de la investigación

La investigación tendrá una mirada cualitativa "en términos de metodologías, perspectivas, y estrategas se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones (Atkinson, Coffey, y Delamont), (…) no pueda afirmarse ni que haya una sola forma

ISBN: 978-987-544-908-4

legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición, cosmovisión que la sustente (Mason, 1996:4) (Irene V. De Gialdino 2006: 24). Se tendrá en cuenta el enfoque exploratorio descriptivo para el análisis de datos y de las entrevistas realizadas, como así de los espacios analizados. Se eligió el tipo exploratoria por que se pretende dar una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad educativa. Además el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido. Para complementar se intentará tener en cuenta el tipo descriptivo desde lo político legal, lo organizativo y lo pedagógico áulico como se plantean en los objetivos específicos. Visualizando situaciones y eventos que resulten importantes al estudio. Tratando de especificar los diferentes modelos educativos especificando las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Las técnicas a utilizar: técnica será el análisis de datos, en la actualidad lo digital se ha multiplicado, teniendo en cuenta su número como en la heterogeneidad, es decir, hoy más que nunca disponemos de multiplicidad de fuentes y formas de datos. Las unidades de análisis se propondrán a partir de las tres dimensiones de análisis descriptas anteriormente.

Conclusiones

A partir de tener en cuenta los discursos como los plantea Foucault se puede plantear que se tratar de una nueva forma de gestionar la educación donde el estado queda relevado a la subvencionar, pero no se hace cargo de los desaciertos de la misma. Es una idea que se toma de un contexto disímil tanto en su cultura como en su economía, en donde los recursos para la educación son mayores, y desde este proyecto se implementa con un decreto adaptando la misma a un contexto totalmente diferente. Además se suma a esto una idea de recortar gastos ya que el estado provincial no se hace cargo del empleo de los docentes, sino que la organización de gestión social es la que los contrata con sueldos acordes a la provincia pero en contraposición con el derecho del docente de tener estabilidad laboral, ya que los contratos son de máximo de 6 meses, pudiendo renovarlo o no. Además a partir del dispositivo de esa red podemos ver como esta idea de escuela generativa se una a una gran red mundial en la que se necesita no invertir en educación porque esta esta percibida como un gasto, se deja de crear escuelas rurales que forman parte de un sistema de estado, para solo crear escuelas generativas en las zonas rurales, desde esta mirada no solo el docente contratado lo pasa mal, ya que no tendrá la paga de la zona desfavorable derecho que se logró con mucho sacrificio, sino que también los estudiantes no tendrán para elegir entre una escuela generativa o escuela pública del estado, no les quedara otra que entrar en este tipo de formato escolar escuela generativa, que

ISBN: 978-987-544-908-4

todavía no tiene aceptación nacional, esto significa que si un estudiante hace hasta 7 grado en una generativa y se muda a Mendoza(caso hipotético), lo que ha realizado de escolaridad en la escuela generativa no le va a servir y tendrá que hacer todo de nuevo, estamos hablando de derechos a la educación que son vulnerados. Lo que lleva a la conclusión final de que se impone un nuevo formato educativo sumado a esto a un recorte presupuestario ya que el estado provincial no deberá crear más escuelas públicas de estado en zonas rurales. Lo que me lleva a relacionarlo con las nuevas modificaciones del FMI y del Banco Mundial, en recomendaciones educativas, que tienden a la privatización de los servicios públicos.

Referencias Bibliográficas

De Gialdino, Irene Vasilachis (2009). "Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: GEDISA.

Decreto N°7363 ME 2016. En donde el subprograma Diseños Curriculares solicita la aprobación de una nueva estructura curricular, para cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial.

Fanlo, Luis García (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben, A Parte Rei 74. Marzo 2011 *revista filosófica.*

Foucault, Michel (1983). "The subject and the Power". e*n* Michel Foucault, *Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago, University of Chicago Press: Ed. Dreyfus.

Foucault, Michel (1990). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas [1969],* vigésima edición en español. México: Siglo XXI Editores:

Programa Innovación Educativa Sub-Programa Escuelas Generativas. Propuesta para la creación y el acompañamiento de las escuelas generativas. Ministerio de Educación. Gobierno de San Luis.

Taylor,S.J. Bogdan, R. (1992) -Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. España: Ed. Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La investigación en educación: Del rigor a la erótica

Luciana Berengeno
Francisco Ramallo
Universidad Nacional de Mar del Plata
lucianaberengeno@gmail.com
franarg@hotmail.com

Resumen: En esta presentación profundizamos los sentidos de deslizar la atención del rigor a erótica en la investigación en educación, a partir de una escritura compartida que busca reconocer como las demandas en las que nos hemos socializados como investigadorxs, respecto del rigor, la excelencia y productividad suelen colaborar en que permanezcan las mismas herramientas y estrategias de legitimación del conocer, ser y saber. Argumentamos, entonces, que las formas conocidas al servicio del rigor colaboran a que permanezca una relación de los saberes deserotizada y deserotizante. Para ello recordamos que la idea de rigor ha despertado no pocas críticas y dislocaciones desde diversos contextos en los que las formas de conocer, ser y saber renuncian a la objetividad del conocimiento eurocentrado, deslocalizado y (auto)arrogado de una potestad de decir de lxs otxs. Especialmente en el "Grupo de Investigaciones en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales" del que formamos parte -en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata-, estas cavilaciones cobran importancia a partir de un enunciar en primera persona que comprende a la investigación como una práctica humilde de movilizar saberes -unicamente válidos para las comunidades que componemos- como una forma nómade y sutil de imaginar y restaturar modos más amables con la vida.

Palabras claves: Educación; Erótica; Investigación; pedagogía; narrativa

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En nuestra labor como investigadores en educación nos interesa recuperar el concepto de erótica como gesto de representación que posibilite la expresión subjetiva de nuestros cuerpos, deseos y placeres. A la manera de una reparación, un pliegue y una flexibilidad frente a la desafectivación que provocamos en nuestras maneras de perforar los mundos que habitamos. En tal desplazamiento el giro narrativo, descolonial y cuir en la investigación educativa, develan abordajes atentos para el análisis de las autointerpretaciones y comprensiones sociales de nosotrxs -como sujetxs materiales y ficcionales (Ramallo, 2019). Esta primera persona erótica –en donde las dimensiones sexual, afectiva, corporal, contextual, temporal y biográfica se entraman- repara una recuperación de sensaciones y percepciones a través de los sentidos que promueven la autopercepción del cuerpo en los procesos investigativos/creativos. Como un creciente interés por registrar nuestras relaciones eróticas y erotizantes en la investigación -sobre la educación formal o informal, así como el interés por otras prácticas y discursos que emergen a partir de otras formas de educar no institucionalizadas- promueve otras formas de conocer(se), de pensar(se) y de sentir(se) con uno mismo y con los otros y, se presentan como una posibilidad de descomponer los rígidos caminos de la investigación. Todo ello se abreva como un marco conceptual distinto al de la modernidad y a la normalización de los cuerpos, que posibilita el advenimiento de procedimientos gestados en otras dinámicas y que promueven otras lógicas, permitiéndonos componer universos simbólicos muy diferentes a los basados en oposiciones binariamente asimiladas. Devienen en posibilidades otras de componer investigaciones que partan de la comprensión de la descolonización y la desnormalización como categorías heurísticas y prácticas posibles (e ineludibles) para el conocimiento de sí (Ramallo, 2018; Berengeno, 2019). Y de la pedagogía como narrativa[1] y práctica reflexiva del sentido de ser, que confiere centralidad al registro ontológico que complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad.

En síntesis la posibilidad de desplazar la completa atención del rigor a la erótica, se vuelve en este escrito una posibilidad performática que atenta contra la visión instrumental que

ISBN: 978-987-544-908-4

descorporaliza las mentes en pos de la productividad. El ejercicio narrativo que aquí proponemos considera, entonces, al erotismo como una forma de conocimiento; como aquello a través de lo cual podemos ir más allá de lo conocido y conocerlo. El erotismo nos habla de cómo el ojo inspecciona el fondo y halla la forma de transcribirlo, postpornográficamente entiende que la mirada circula libremente en toda su subjetividad, dialéctica y sensualidad. Además el erotismo tiene su fin en sí mismo, su propio sentido y justificación.

Nombrar a la erótica en investigación en educación

Diversos paradigmas conviven en el amplio dominio de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011) en todos ellos el rigor es una parte constitutiva de las investigaciones sin embargo, no creemos que sea la único. Existe una dimensión de la que poco se ha dicho y es de eso de lo que se trata aquí, de nombrarla: la erótica como potencia deseante, cognoscente y productora, motiva nuestro quehacer científico permitiéndonos habitar lo que somos en concordancia con lo que hacemos. Reconocer la posibilidad de una dimensión erótica en nuestro trabajo aboga por un reconocimiento de las resonancias que en el propio cuerpo provoca el encuentro con otrxs, ya sean saberes, colegas, alumnos u objetos de interés. Nombrar la erótica emerge como una manera de hacer lugar a lo personal imbricado en esos vínculos. No se puede hablar de la erótica sin referir a uno de sus grandes pensadores: George Bataille, para él "el erotismo es (…) un desequilibrio en el cual el ser se cuestiona a sí mismo, conscientemente" (Bataille, 2009: 22), bajo esta premisa no resulta extraño considerar el erotismo diseminado en nuestras maneras de investigar. Por una parte, hablar de la erótica la investigación en educación parte de la idea de que nuestras investigaciones tienen como propósitos conocer algo que no sabemos, poner en cuestión algo que creemos saber y dejarnos sorprender con aquello que hallemos. A su vez parte del supuesto de que "todo conocimiento es autoconocimiento" (Sousa Santos, 2003: 90).

Las aperturas propuestas por el giro narrativo, descolonial y cuir en la indagación pedagógica nos auspician un contexto amable para pensar desde estos enclaves. Con tradiciones ricas y difusas, y como una tendencia a explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes, cuya potencia radica en la consideración de los sentidos posibles que

ISBN: 978-987-544-908-4

comunican los puntos de vista del investigador (narrador) e incluyen (auto)reflexiones que destacan la importancia de contar tal narrativa. Recogen no sólo pensamientos e interpretaciones, sino también emociones y vivencias (auto)biográficas que proponen un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una "era de incertidumbre" (Denzin & Lincoln, 2011). Desde estas lecturas de la investigación narrativa se reconoce, además, la inestabilidad de lo enunciado siempre ligada a la fluidez de formas novedosas de pensar más cerca de quiénes se benefician con las acciones científicas. Y si bien aún queda mucho por delante en la revisión de la crítica social que propone la investigación narrativa, no ha sido poco su aporte a la ruptura de los grandes relatos de los paradigmas ontológicos/metodológicos únicos y abarcadores. En tanto que el foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, condujo a valorizar los binomios oscurecidos del saber: razón/emoción, mente/ cuerpo-o espíritu-, conocimiento/ignorancia, teoría/práctica, público/privado, normal/anormal, entre otros.

En este tránsito entre la legitimada y admitida forma de la ciencia a las diversas formas de conocer, podemos decir que hemos superado en gran medida la necesidad de justificar "lo cualitativo" en las ciencias sociales y humanas, lo cual puede y debe ser visto como una conquista semiótica sustantiva en términos de los usos y fines de la investigación. Esto implica, por un lado, el necesario abandono de las pretensiones universalistas y objetivistas y la restitución del agenciamiento político por lxs otrxs (Yedaide, Álvarez & Porta, 2015 p. 28). En efecto, en estas formas de investigar se procuran medios de validez dialógica, autorreflexiva o contextual (Denzin y Lincoln, 2011). Más aún, el desprendimiento de la práctica de investigación cualitativa clásica fue acompañanda por una validación de los datos que se corrió de la triangulación de los instrumentos para reparar en una intención prismática.

La investigación una práctica erótica y humilde (a modo de recapitulación)

Indagar, deslizar, explorar, adentrar, sostener, resonar, conectar, compartir, suscitar, aproximar, mirar, relacionar, estar, llegar, mover, conocer, componer, trascender, expandir, restituir, profundizar, vivenciar son algunas de las acciones que propone la investigación narrativa en la educación. Estas acciones que mueven el foco del interés del objeto a la experiencia habilitan un campo semántico que tiene como punto de partida un encuentro,

ISBN: 978-987-544-908-4

una relación con algo que se siente, que se prueba y a su vez abisma[2].La experiencia siempre es con alguien (o algo) y en esa primigenia relación advertimos el advenimiento de la erótica como marco posible. Al comprender que "hacer una experiencia quiere decir dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello" (Larrosa, 2002: 58) el investigador es dislocado como sujeto epistémico y reubicado como sujeto empírico. Desde un enfoque más holístico del quehacer científico que apuesta por la generación de conocimientos situados y compartidos consideramos que la configuración del investigador como "sujeto pensante no puede separarse de la de un sujeto deseante: la afectividad y la intelectualidad se desarrollan juntas de un modo que hace difícil separar la razón de la imaginación" (Braidotti, 2015, p 94). Por tanto, como sujetos penso-deseantes --conscientes o no-- la erótica nos atraviesa. Al abordar los hechos de una investigación a la luz de la experiencia personal nos alejamos de la objetividad de la ciencia y nos acercamos a nuestra corporalidad somática.[3] Como una forma de trascender los límites impuestos por el conocimiento normalizado, eurocentrado y heteronormativo, el reconocimiento de nuestra presencia plena en las intervenciones académico-científicas nos convoca a deslizarnos del rigor a la erótica.

Este deslizamiento, en tanto docentes/investigadores/narradores nos reconfigura como observadores creativos de nuestras realidades en las que vamos recorriendo el espacio que somos, las voces que nos habitan, las historias que nos contamos y los recuerdos que guardamos para explorar aquello que nos interpela y buscarlo. Escribir sobre ello, en lugar de a pesar de ello, se re-configura como una experiencia en si misma que en un movimiento doble nos reconecta con lo que vivimos y con quienes nos leen. Los aportes del filósofo español Paul Preciado nos ayudan a pensar en esas coordenadas cuando afirma: "la escritura es el lugar en el que habita mi adicción secreta y, al mismo tiempo, el escenario en el que mi adicción sella un pacto con la multitud" (Preciado, 2008; 50). La escritura como reflejo de un proceso vital interno, cómo pulsión de encuentro y como pacto con otrxs nos invita a desplazarnos del cientificismo objetivante hacia un cientificismo erotizante que nos una personalmente con aquello que estudiamos. En este contexto el erotismo emerge como posibilidad de tejer un nuevo cuerpo de palabras que nombren esos otros modos de conocer presentes en las narrativas de la educación.

ISBN: 978-987-544-908-4

La erótica recorre nuestros cuerpos, deseos y sentires en un doble movimiento, por una parte como esa energía que al pasar por nosotros nos configura nuevamente y por otra, como aquello que afilia lo corporal, lo afectivo y lo social. Los afectos comprendidos como la capacidad del cuerpo para entrar en relación, tanto para afectar como para ser afectados nos dan la posibilidad de asumir humilde y responsablemente el lugar que ocupamos, habitar las voces que enunciamos y renunciar a la protesta de decir de otrxs. Arriesgamos que reconocer la erótica que nos atraviesa como un constante devenir propicia otras maneras de conocer, ser, sentir y saber que interpelan la universalidad de la lógica moderno-colonial y sus cimientos binarios. Estas otras formas que promueven la propiocepción, entendida como reconocimiento de nuestra posición corporal en el espacio, colaboran en la desnaturalización de los espacios (físicos, imaginarios y conceptuales) al traer a la superficie la autoconciencia del movimiento propio en la configuración de esos espacios. Como gesto tramático –en el sentido de que genera tramas- el erotismo habilita experiencias en el presente y nos invita a vivir en un mundo más grande. Partiendo de la premisa que conocer es conocerse, develar las dimensiones sexual, afectiva, corporal, contextual, temporal y biográfica (siempre inacabadas y siempre en proceso) que subyacen en nuestras producciones científicas es para nosotros una manera posible de advertir la erótica diseminada en nuestras maneras del investigar. El reconocer estas dimensiones busca encontrar otros criterios de validez que apartados del rigor se aproximen a la erótica en su carácter contextual, dialógico y autorreflexivo.

Entonces erotizar nuestras prácticas académicas como una práctica humilde que reconoce la inestabilidad del control de la autoridad enunciativa en el discurso, permite relativa claridad de la estabilidad de la presencia de la propia voz en el discurso. Esta presencia en la enunciación da cuenta de las maneras en que construimos el mundo como objeto a la vez nos construimos a nosotros mismos (Benveniste, 1966 y 1974). La certeza de que los textos que producimos generan narrativas que construyen sus propias versiones de la realidad y convocan a los lectores a incorporar esa mirada del mundo social nos participa (por no decir obliga) a encarnar el comprometido rol social, personal y político que nuestras profesiones implican. Narrar la experiencia (o desde la experiencia) no solo evidencia el espacio personal y sensible presente en los modos de hacer investigación da cuenta también, de la ficcionalidad del rigor positivista que a partir de la diferenciación entre lo

ISBN: 978-987-544-908-4

ficcional y lo factual, lo objetivo y lo subjetivo, crea dispositivos ficcionales de la realidad pero no los evidencia. Como fuerza transgresora, libertaria y efímera habilita un punto de desequilibrio en el cual el ser se cuestiona a sí mismo deliberadamente; un descentramiento justo que nos sitúa en relación con otrxs y configura un modo de relación que busca comprender las tramas generadas a partir de los afectos y afectaciones en la transversalidad de los conocimientos. Contrariamente a lo que un sentido banal de la erótica podría sugerir, encontramos en ella el punto del equilibrio entre la conciencia individual y el sentirnos coparticipes de lo que sucede en nuestras comunidades. La emergencia erótica como una práctica amorosa, atenta y cuidadosa surge como una condición humilde para reconocer los cuerpos presentes en las enunciaciones que pronunciamos y los deseos subyascentes en los objetos que construimos. Considerando que "lo que está en juego en el erotismo es siempre una disolución de las formas constituidas" (Bataille 1957: 14), desde este enclave, el advenimiento de la erótica en la investigación en educación resulta sumamente pertinente por la condición crítica y emancipadora que ella misma comporta.

La incorporación de la dimensión erótica como forma honesta de revelar lo arbitrario de las prácticas de investigación posibilita una comprensión sutil de nuestros contextos inmediatos, de las comunidades de las que formamos parte y de las relaciones que en ellas establecemos, tanto con otrxs como con nosotrxs mismos; le confiere al discurso científico un poder liberador y de crítica, estimulándonos a considerar lo que creemos esa dimensión inmanente pero silenciada. Como potencia deseante, cognoscente y productora, la erótica abre dentro del lenguaje establecido un espacio vital capaz de afectar y de ser afectados, un espacio capaz de rearticular aquello que el pensamiento binario separó. Como práctica caótica que cuestiona lo instituido, reglado y/o normado, la erótica encuentra su centro en la autoafirmación de sujetos libres que en pos de su autonomía miran al caos de frente, no para ordenarlo sino para dejarse desordenar. Como fuerza revolucionaria, transformadora y creadora, la erótica promueve la restitución del agenciamiento político a partir del proceso reflexivo que nos ayuda a deconstruir viejas concepciones y a poner la vida en el centro de la reflexión y acción transformadora.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Bataille, G. (2009). *El erotismo*. Buenos Aires, Tusquets Editores.

Berengeno, L. (2019). La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la Comunidad de San Marcos Sierra, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata

Bradotti, Rosi. *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2015.

de Humanidades. Mar del Plata, UNMdP, Nº9 Año 7. 13-34. 2016

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonne (comp.) El campo de la investigación cualitativa (Vol. 1).Barcelona: Gedisa, 2011.

Larrosa, J (2002) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Buenos Aires, FCE.

Ramallo, F (2018) El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego. *Revista Cronía Año 18 - No 14*, 48-57 http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/cronia/article/view/718/675

Ramallo, F (2019) La (re)invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 27(2)*, pp. 217-236 (ISSN 1390-8626, Universidad Salesiana Politécnica del Ecuador) https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/27.2019.07

Souza Santos, B (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.* Vol. I. Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.

Yedaide, MM, Álvarez, Z & Porta, L (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. Bogotá. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13 (1), 27-35.

Notas

1 Debemos reconocer que respecto de la investigación narrativa podríamos desplegar diversas perspectivas, en un enorme arco que va desde las posturas que asumen el análisis empírico con la reconstrucción de los hechos -a través de un riguroso trabajo documental descriptivo y narrativo- hasta aquellas que se concentran en el estudio de los significados de los sujetos, entendiendo la narrativa como transformación del sentido de lo vivido. Más aún este arco, entonces, puede ser tensionado por otras perspectivas cuya pretensión es reconstruir el para qué de los relatos.

ISBN: 978-987-544-908-4

2 Recordemos que etimológicamente la palabra experiencia viene del latín *experiri*, probar. *Periri* se encuentra también en *priculum*, peligro y la raíz indo-europea *per*, marcan la idea de recorrido (*perâo*, pasar a través; *perainô*, ir hasta el final; *peirô*, atravesar, etc.)

ISBN: 978-987-544-908-4

Formulación de proyectos en organizaciones sociales del territorio. Desafíos y estrategias de abordaje

Bertini, Sergio
Marrone, Leticia
Páez, Paula
Universidad Nacional de Avellaneda
bertinisergio@hotmail.com
leticia.marrone@gmail.com
paezpaula.gc@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo presenta reflexiones de una investigación en curso acerca del proceso de formulación de proyectos desde organizaciones sociales del territorio en donde se encuentra la Universidad Nacional de Avellaneda, en la Provincia de Bs As, desde la que se lleva adelante.

El objetivo de la investigación es caracterizar las principales problemáticas con que se encuentran las organizaciones sociales en la dinámica de gestión participativa del territorio, al momento de diagnosticar su realidad, formular en un proyecto las alternativas de superación de la situación inicial y presentar sus demandas o necesidades ante los diferentes niveles de gestión estatal.

El proyecto se encuentra inscripto en una propuesta que sigue la línea de Investigación Acción Participativa (IAP). En su estrategia metodológica ha previsto la realización de talleres de formación a los referentes de las organizaciones sociales participantes (centros culturales, bibliotecas populares, sociedades de fomento, clubes de barrio, espacios autogestionados, etc.). Los mismos están a cargo del equipo de docentes-investigadores/as y permiten llevar adelante un trabajo de observación participante a fin de recolectar información sobre el modo en que dichas organizaciones desarrollan sus propias dinámicas de diagnóstico participativo. Los talleres versan sobre las temáticas de políticas públicas, participación ciudadana y formulación de proyectos. Además, el equipo se encuentra participando en las diferentes actividades culturales y eventos de las organizaciones, a fin de recoger información sobre los modos de organizarse y gestionarse a través de la sistematización de las observaciones de las mismas. El plan de trabajo prevé una serie de entrevistas selectivas a actores claves de organizaciones tendientes profundizar la caracterización previamente realizada.

ISBN: 978-987-544-908-4

El proyecto de investigación intenta explorar cómo se percibe, en la práctica, la ruptura del paradigma de planificación tradicional, en el aspecto vinculado con las propuestas de participación activa de los "sujetos de derecho" afectados ("beneficiados") (Matus, 1993). La formulación de proyectos por parte de las organizaciones del territorio constituye un ejercicio de democracia participativa, es una dinámica concreta de apropiación de saberes y puede constituirse en una forma de interpelación al Estado.

El proyecto, en línea con la propuesta metodológica en la que se referencia, busca, además de alcanzar los objetivos propuestos, conformarse como espacio de acompañamiento a las organizaciones sociales. En tiempos de cambios constantes como los que se viven en Latinoamérica esto constituye un ejercicio de democracia además de un acto pedagógico.

Palabras claves: formulación de proyectos; organizaciones sociales; investigación-acción participativa

Introducción

El Proyecto de investigación, titulado "Formulación de proyectos en organizaciones sociales: Límites, prácticas y aprendizajes", se enmarca en el trabajo transdisciplinar de un equipo conformado por docentes-investigadores/as y estudiantes de los Departamentos de Humanidades y Artes y de Ambiente y Turismo de la Universidad Nacional de Avellaneda.

El objetivo del Proyecto es caracterizar las principales problemáticas con que se encuentran las organizaciones sociales en la dinámica de gestión participativa del territorio (al momento de diagnosticar su realidad, formular en un proyecto las alternativas de superación de la situación inicial y presentar sus demandas o necesidades ante los diferentes niveles de gestión estatal).

El proyecto sostiene una estrategia metodológica que adhiere a la perspectiva de investigación cualitativa, recogiendo la mirada de la Investigación Acción Participativa (IAP) como sostén epistemológico desde donde se seleccionan las técnicas de trabajo.

Al presente, la investigación cuenta con trabajo de campo realizado sobre dieciséis organizaciones sociales del Partido de Avellaneda, Buenos Aires. Su participación ha sido central para intentar explorar cómo se percibe en la práctica la ruptura del paradigma de planificación tradicional, en el aspecto vinculado con las propuestas de participación activa de los "sujetos de derecho" afectados ("beneficiados") (Matus, 1993).

El estudio comenzó labor de campo en el año 2016, siendo ya un proceso de investigación que cuenta con un amplio trabajo. Sin embargo, aunque se han atravesado diversas etapas formales de presentación del análisis realizado, el equipo investigativo comprende que la pesquisa se encuentra abierta a la profundización del trayecto construido mediante la etapa de transferencia, así como a través de la posibilidad de cimentar nuevas líneas de investigación derivadas de los resultados obtenidos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Metodología

Tal como se ha anticipado, de forma previa a efectuar el estudio ha sido menester que el equipo de investigación concuerde respecto a los fundamentos epistemológicos que actuarían como guías de acción en trabajo de campo. En ese sentido, la decisión ha encontrado sustento en la elección de fundamentos que permitieran un arribo exhaustivo al objetivo general y los objetivos específicos planteados.

Dada la temática a investigar, el objeto de estudio y las unidades de análisis con las cuales se trabaja (organizaciones sociales), se encuentra en la IAP la argumentación epistemológica pertinente al estudio propuesto. La misma comprende que "es en la observación de la realidad donde se generan reflexiones sobre la práctica" (Ortíz y Borjas, 2008: 620), y para lograrlo de forma integral el rol de investigador/a debe tender a acotar la distancia entre el tradicional binomio investigador/investigado, insertándose como par en el contexto de la experiencia investigativa. Esto es clave no sólo como posición epistémico política sino, además, en la plasmación concreta de las prácticas metodológicas que se decide aplicar.

En ese sentido, al momento de elegir la técnica de observación, se sostuvo como pertinente el requerimiento de que la misma estuviera más vinculada a la inserción que a la participación, ya que la primera implica que el científico se involucre como agente dentro del proceso que estudia (Fals Borda, 2015). Esto, al momento de la práctica investigativa se traduce en una intervención activa del grupo de investigación como agentes sociales inmersos en situaciones de la vida cotidiana de las organizaciones sociales.

En el trabajo de campo las visitas de este tipo promueven un clima cálido y de empatía que habilita una posible construcción vincular con los agentes sociales, y esto incide en la profundidad de lo que es posible recabar mediante los instrumentos de relevo. Así mismo, permite obtener una visión integral del fenómeno estudiado basada en la comprensión de las dinámicas socioculturales inherentes a las prácticas cotidianas de los sujetos y las organizaciones. Un ejemplo de lo antedicho es la participación del equipo en el desarrollo de actividades concretas abiertas al público de cada institución, donde se realizaron observaciones y se mantuvieron conversaciones con informantes claves.

Otro de los fundamentos a destacar es la importancia del reconocimiento de los saberes preexistentes hacia el interior de cada organización y su puesta en valor mediante la producción conjunta de conocimiento. Al respecto, se concretó un taller sobre "políticas públicas y participación ciudadana" en el que se partió de dichos conocimientos previos a fin de llevar a cabo una serie de capacitaciones acerca de la transformación de necesidades o ideas en formato proyecto para ser presentadas como demandas ante entidades públicas. En ese sentido, el taller no sólo funcionó como un acercamiento a las organizaciones y un aporte a los proyectos de las mismas, sino además como una producción de saber conjunto en el cual no sólo el equipo

ISBN: 978-987-544-908-4

recabó datos para futuro análisis, sino se elaboraron proyectos. De esta forma, la investigación deshecha su posible velo extractivista para ejercer la intervención en el mismo ejercicio investigativo.

El método utilizado ha sido el estudio de casos, a través del cual se ha pretendido profundizar respecto cada una de las experiencias más que un intento de generalización que se entiende no posible. A continuación, comentaremos brevemente cada una de las técnicas empleadas.

En primer lugar, se menciona la observación realizada. Esta técnica ha sido utilizada tanto en contextos de actividades, como en lo sucedido en entrevistas a referentes o informantes clave. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a líderes o activistas de las organizaciones. Esta técnica, es clave en cualquier proyecto de investigación cualitativa ya que la misma brinda información de primera mano de los agentes y opera como escenario de reflexión para todos los partícipes.

Además, se pretende destacar la inclusión de técnicas de investigación social visual, mediante la integración de fotógrafos profesionales para la ejecución de otros registros. La fotografía como técnica proporciona referentes visuales que en la etapa de análisis resultan de interés. A través de su uso pueden analizarse formas organizativas y analizar situaciones o relaciones entre actores sociales (Jiménez Rosano, 2005). En consonancia, se ha utilizado el registro audiovisual de actividades concretas (el taller de "políticas públicas y participación ciudadana", entrevistas en profundidad). Esto, al momento de análisis, permite la rememoración de gestualidad, movimientos, expresiones que sólo se captan mediante el registro de imagen en movimiento.

Tipos de registro

Los instrumentos de relevo utilizados en el transcurso del proyecto han sido variados y heterogéneos. Entre los más clásicos registros en investigación social se recurrió a los imprescindibles: guías de entrevista, notas de campo, y registro de audio de entrevistas. Dichos instrumentos son los tipos de registro más fiables, por traducir las experiencias de trabajo de campo lo más literalmente posible. Si bien en las notas de campo se incluyen las impresiones del investigador, se realiza una descripción denotativa y detallada de cada situación observada u oída. Así mismo ocurre con los audios de entrevista, cuyas desgrabaciones son copia fiel de cada palabra testimonial recabada.

No obstante, respecto a otros instrumentos de relevo utilizados, es interesante realizar dos posibilidades de manipulación de los datos obtenidos.

Tal como se ha descrito anteriormente, se ha recurrido a la fotografía y el registro audiovisual. Al respecto, cámaras de registro con y sin movimiento han sido nuestros instrumentos incluidos en diferentes instancias del trabajo de campo. Si bien el material obtenido, al igual que con los instrumentos más tradicionales, puede utilizarse para su lectura conceptual literal (aferrada a lo visto u oído), la práctica del registro no fue operada por el equipo de investigación sino por

ISBN: 978-987-544-908-4

otras personas integradas posteriormente al mismo que no cuentan con experiencia en investigación sino que operan su quehacer desde los recursos simbólicos de sus lenguajes artísticos y que, además, los mismos se encuentran mediatizados por sus propias subjetividades. Esto, sostenemos, añade valor experimental al material obtenido, ya que no sólo se captan imágenes de la situación de entrevista o de cómo se concreta el trabajo de campo sino escenas, gestos, climas creados por el propio filtro cada artista.

Reflexiones finales: ¿Transferencia o transfiguración interventiva?

Tomando lo antedicho como disparador, quisiéramos arribar a uno de los desafíos actuales del ejercicio de la investigación en la educación superior. Desde este equipo, se considera crucial la etapa denominada "transferencia" en el marco de la investigación científica. Se buscan, a partir de la experiencia del presente estudio, formas de ampliar las posibilidades tradicionales de la praxis de dicha etapa hacia nuevos horizontes.

En este caso, se enfatiza en la posibilidad de transformar los tipos de registro utilizados en el transcurso del trabajo de campo en materiales de acción para construir espacios de transferencia. A modo de ejemplo, detallaremos dos experiencias que consideramos ilustrativas.

En primer lugar, de forma previa a la culminación formal del proyecto, se consensuó en que sería útil y sugerente que a las organizaciones les quedara un material de consulta respecto a lo vivido en la experiencia y trabajado en el taller de "políticas públicas y participación ciudadana". En ese sentido, se diseñó un material en forma de folleto tríptico que aborda a modo de "ayuda memoria" los conceptos clave en el ciclo de diseño de proyectos ejemplificado -además que con breve descripción- con testimonios recabados de las entrevistas realizadas. Los folletos, ya impresos, serán repartidos en las organizaciones para que dispongan libremente de su uso y consulta.

Por otro lado, el equipo se encuentra actualmente trabajando en otra experiencia diferencial en la forma de elaborar y efectuar la transferencia de los resultados del estudio. Mediante reflexiones en reuniones de equipo y debatiendo ideas, se acordó realizar un primer encuentro de devolución de resultados para la participación de las organizaciones. Se convocará a las instituciones a un encuentro en el que no sólo recibirán los folletos antedichos, sino además podrán vincularse con una experiencia expositiva producto del análisis realizado de los resultados obtenidos mediante los instrumentos de relevo.

Para ello, contaremos con la utilización de una selección de fotografías, así como nos encontramos realizando la edición en video del material audiovisual que se encontrará exhibido. También, se resaltará en texto detalles sugerentes de los testimonios recabados. Esta combinación de materiales de registro consideramos puede ser sugerente para elaborar conjuntamente un análisis crítico de la experiencia investigativa, tanto para el equipo de trabajo como para las organizaciones sociales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Lo explayado recientemente da cuenta el enorme arco de posibilidades creativas que existen en la práctica investigativa a la hora de pensar la transferencia. Proponemos la transfiguración de registros como una de las posibilidades a efectuar, pensando en ella como posibilidad de intervención.

Referencias Bibliográficas

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología y presentación Victor Manuel Moncayo. México D.F.: Siglo XX Editores – Buenos Aires: Clacso.

Jiménez Rosano, M. C. (2005). *El ensayo fotográfico como diseño de información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social.* (Tesis de licenciatura). Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla,

Matus, C. (1993). Estrategia y plan. *Revista de la CEPAL*. Santiago de Chile: CEPAL.

Otiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas de investigación como prácticas del bien común, intrínsecamente unidas a la docencia y a la extensión

Bertolini, Marta Susana

González, Claudia Beatriz

Mendoza, Magdalena Abigail

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

martasbertolini@hotmail.com

claubeagon@hotmail.com

magy_abi93@hotmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Presentamos avances de las prácticas de investigación implementadas desde el año 2014 con el grupo FODEI - Formación Docente en Educación Infantil- con dos Proyectos de Investigación acreditados. El primero, entre el 2014 y 2018 "La formación docente en educación infantil, entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadanía" y el segundo, continuación del anterior y actualmente en ejecución, "La formación docente en educación infantil y la construcción de ciudadanía desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas" (2019 - 2022). En esta comunicación focalizamos en cursantes del Taller de Integración, Investigación y Práctica III de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, materia del tercer año de ambas carreras y que propone para la salida al campo realizar observaciones y prácticas en instituciones del nivel inicial.

El Proyecto de Investigación finalizado en el año 2018 permitió identificar claramente nuestro propio "lugar de enunciación" (Ribeiro: 2019), y asumir el "lugar epistémico de enunciación" (Mignolo: 2003) cuestionando y cuestionándonos las lógicas de nuestros propios saberes, dando una vuelta importante al desarrollo de nuestro pensar y a las propuestas de trabajo en nuestro contexto

ISBN: 978-987-544-908-4

social, cultural y político. Lecturas y análisis que nos ayudan a pensar las prácticas universitarias desde una "exterioridad epistemológica" Mignolo (2009) como modo de abordar todas las prácticas, desde perspectivas de coloniales que asumen los procesos de emancipación política total e intrínsecamente movilizados por la emancipación del saber, el ser y el poder. Todo lo cual es un gran desafío en épocas en que la investigación es utilizada por la "colonización neoliberal" (Rivas Flores: 2019) que ha impulsado en los últimos años a partir de las crisis económicas, "las propuestas más conservadoras y radicales del sistema hegemónico" a las que la Universidad, puede como sostiene Sousa Santos ser en muchos casos "fermento de alternativa, de respuestas y de resistencia".

Palabras clave: de colonialidad; reflexividad; narrativas; conocimiento situado

Breve presentación del Proyecto

La problemática se enfoca en las experiencias por las cuales las estudiantes de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial viven su formación profesional vinculados a la construcción de ciudadanía; se origina al observar escaso ejercicio de la misma en el ámbito universitario y atendiendo a que serán quienes tendrán a su cargo la educación de las niñas y de los niños, para la que proponemos desde una perspectiva de derechos, la formación en valores y la ciudadanía para la paz, a partir de la decidida intervención pedagógica en los procesos de socialización política (Alvarado: 2009). Las preguntas del Proyecto que contextualizan la problemática planteada son "¿Cómo se caracterizan los procesos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida e implican experiencia en la construcción de ciudadanía? ¿Cuáles son las prácticas docentes universitarias que consideran que influyen en el trayecto de formación de las y los estudiantes y que se relacionan con la construcción de ciudadanía? ¿Qué aspectos institucionales u organizacionales inciden en el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes? y ¿Cuáles son las relaciones entre las experiencias de las y los estudiantes y aspectos institucionales y organizacionales de los diferentes ámbitos de formación?". El objetivo general propuesto explicitado como "Analizar los procesos de formación docente en las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas que reconozcan las características que asumen estos procesos referidos a la construcción de ciudadanía y en los diferentes ámbitos de formación en los que esta ocurre (prácticas, instituciones, etc)", en sintonía con el título del Proyecto da cuenta de la importancia que

ISBN: 978-987-544-908-4

le damos al propio lugar de enunciación que mucho más allá del lugar geográfico, que por supuesto es importante, refiere al "locus social" es decir, al "lugar social desde donde los grupos se originan" (Ribeiro: 2019), al lugar que se ocupa dentro de las relaciones sociales, entendiendo que éstas están siempre atravesadas por relaciones de poder. Sólo en la visibilización de dichos lugares es posible reflexionar el "lugar epistémico de enunciación" y ejercer lo que Rivas Flores (2019: 30) denomina "violencia epistémica" que nos permita a todas las personas que participamos cuestionar(nos) e interpretar(nos) los decires "como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos." Los Objetivos específicos que proponemos son: "1.- Describir los trayectos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida que implican experiencias en la construcción de ciudadanía. 2.- Identificar prácticas docentes universitarias que influyen en el trayecto de formación de las y los estudiantes y que se relacionan con el proceso de ejercicio de sus derechos. 3 Identificar los aspectos institucionales u organizacionales que inciden en la construcción de ciudadanía; y 4.- Establecer las relaciones entre las experiencias de formación de las y los estudiantes y los aspectos organizacionales e institucionales de los diferentes ámbitos de formación." Resulta central para nuestro trabajo la metodología la que siguiendo con la propuesta del Proyecto de Investigación 2014 – 2018, dirigido por Ignacio Rivas Flores, se centra en la investigación biográfico narrativa, de tipo cualitativa que pone énfasis en el valor de la subjetividad y de la realidad que como construcción colectiva da sentidos a los contextos en los que se presentan los relatos, rompiendo así con las rígidas divisiones entre lo subjetivo y lo institucional y social, abordaje holístico que da cuenta de las subjetividades y en el mismo proceso de los contextos en que se constituyen. Para el marco metodológico seguimos los aportes de Rivas Flores y el equipo de investigación del que participa en la Universidad de Málaga. Cómo lo plantea el mismo (Rivas Flores: 2012) la definición de este tipo de estudio además de implicancias metodológicas, tiene que ver con posicionamientos ideológicos y epistemológicos.

Primera Etapa del Proyecto de Investigación

Estamos trabajando en las tareas correspondientes a las del primer semestre del primer año, hemos avanzado en algunos aportes sustantivos para pensar el "giro de colonial" (Maldonado Torres: 2006) que como lo plantea el autor remite a un "grito de espanto" incontrolable al advertir que este mundo "moderno /colonial" que habitamos plantea como natural la "dispensabilidad de ciertos sujetos humanos como elemento constitutivo de su avance civilizatorio y de expansión global" que se vincula con ver el neoliberalismo más que como una teoría económica, como un "modelo

ISBN: 978-987-544-908-4

civilizatorio" (Lander: 2000). Hablar desde una perspectiva de colonial tiene que ver con trabajar con

> metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización (Walsh, 2013: 64).

Asumirnos como profesores universitarios, nos exige la responsabilidad de retomar los compromisos y desafíos que desde hace más de cien años identifican a la Universidad Pública Argentina, "los dolores que quedan son las libertades que faltan"; lamentablemente a diario asistimos a nuevas vergüenzas que condicionan las libertades oportunamente ganadas. Así nos sentimos parte de una Institución que debe hacerse cargo de los desafíos que implican asumir y resistir a las políticas que mercantilizan la formación, cosifican a las personas y destruyen lo público, en especial la escuela y la universidad pública, cuestión que entendemos es mucho más relevante cuando se trata de la formación de docentes que luego realizaran sus tareas en los distintos niveles del sistema educativo. Como bien lo plantea Sousa Santos (2009) el mundo que soñamos debería ser un mundo en el que todos funcionáramos en torno al "bien común" y en este sentido todos y todas deberíamos ser políticos a fin de colaborar en la construcción de una sociedad mucho más justa y de un mundo mucho más humano. Recuperar la humanidad de lo humano es el primer acto de rebeldía contra quienes tratan de imponer prácticas deshumanizantes. Bien común que se sostiene en el cuidado de uno mismo, de los otros y del medio ambiente, en el respeto a las diversidades, en la apuesta a las potencialidades de todos y todas y en la convicción de que un mundo mucho más habitable, dignamente habitable para todos y todas y para quienes vengan en el futuro es posible, solo posible con relaciones de horizontalidad, en especial en la construcción de conocimientos; así la producción de conocimientos enraiza en las actividades de extensión y encuentra su espacio natural de permanente re troalimentación en las prácticas propias de la docencia. Consideramos que estas cuestiones deben volver a ser el eje de la tarea de las Universidades y desde ahí pensar las propuestas de investigación totalmente imbrincadas con las actividades de docencia y de extensión.

Entendemos los procesos de investigación cómo praxis, espacios y tiempos de pensamientos y de acción destinados a cuestionar y resistir los modelos tradicionales y aún muy vigentes, proponiendo la significativa actividad, tanto del equipo docente, como de las estudiantes de "des – pensar" para

ISBN: 978-987-544-908-4

poder pensar (De Sousa Santos; 2010). En la problemática que abordamos se complejiza más aún porque se trata de pensar- nos para lo cual tenemos que ser capaces de ir en contra de lo "naturalmente pensado". Las voces, todas las voces de quienes participamos en el proyecto, adquieren aquí absoluta centralidad a partir de poner una cierta distancia de las propias historias, estando a la vez dentro y fuera de lo que se critica, poniendo en cuestión "lo existente" dentro del espacio académico, y visibilizando y discutiendo el lugar del saber, de las jerarquías que se organizan en torno al mismo, lo que significa recuperar lo local y lo particular a partir de las experiencias y situaciones de vida. Recuperamos la singular importancia que tiene para cada quien y para el colectivo hacer ese trabajo interior, intenso y por momentos muy conflictivo en el cual somos capaces de ir "contra nosotras mismas" para tomar conciencia respecto a la no neutralidad ni histórica ni epistemólogica de los saberes y de los innumerables mensajes de todo tipo que intervienen en lo que pensamos, decimos, hacemos y que integran nuestros respectivos "universos simbólicos" (Berger y Lukmam: 2003).

Las prácticas de investigación en el cruce de prácticas de docencia y de extensión

En Primer lugar, la clarificación y visibilización de nuestro propio lugar de enunciación como investigadoras que desarrollamos nuestra actividad en una Universidad Pública de la Región Nordeste de nuestro país, y en la que las actividades de docencia se realizan con estudiantes que ejercerán en distintas Instituciones que reciben a niños y niñas cuyas edades oscilan entre los primeros meses de vida y hasta los seis años aproximadamente, nos llevó a replantearnos el lugar de las prácticas, que como dijimos antes se realizan en dos oportunidades durante el año, hasta ahora en Jardines maternales y de Infantes públlicos o privados. Replanteo que nos llevó a reconsiderar si era oportuno considerar como espacio complementario de la formación, solamente a las instituciones del sistema educativo. Anteriores experiencias nos han mostrado algunas dificultades para encarar en dichas , prácticas que permitan a los niños y a las niñas ser efectivamente sujetos de derechos, la "normativización" que atraviesa las instituciones educativas hace que en muchos casos la recepción y los vínculos que se establecen con los niños y las niñas sea desde la matriz que la modernidad estableció para "lo escolar" y para "los alumnos" y aunque se trata del nivel inicial, estas prácticas escolarizantes están mucho más presentes de lo esperado; así decidimos en acuerdo con las estudiantes, que las primeras experiencias de trabajo de campo en el tercer año sería tomando contacto con los niños y niñas de los distintos barrios y asentamientos en situaciones de la vida cotidiana, para hacernos realmente cargo de "nuestro propio lugar de enucnciación", y visibilizar situaciones, experiencias, es decir tomar contacto con la vida cotidiana de niños y niñas que al traspasar el umbral de las Instituciones Educativas muchas veces quedan

ISBN: 978-987-544-908-4

invisibilizados en los aspectos más profundos de sus subjetividades, sus afectos, emociones, carencias y potenciales que en muchos casos desarrollan sin la presencia de adultos. Aunque la experiencia fue reciente y no hemos tenido tiempo suficiente para organizar los datos que se extraen de sus narrativas, podemos asegurar a partir de entrevistas grupales realizadas que la experiencia vivida por las estudiantes, en muchos casos, reveló el desconocimiento de las verdaderas condiciones materiales en la que viven numerosos niños y niñas de los más diversos sectores y permitió advertir que aún en las condiciones más adversas niños y niñas desarrollan formas de hacer, de pensar y de ser que enriquecen sus subjetividades y que lamentablemente la escuela por lo general no ve o no considera significativas.

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. (2009) Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política en Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana – IDIE – Colombia.

Arroyo Ortega, A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situada*s. En Di Caudo, Erazo y Ospina (coordinadores) (2016). Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.

Lander, E. (2007). *Diálogos a través del atlántico sur: saberes hegemónicos y saberes alternativos.* En Cuadernos de Historia, Serie Ec. y Soc., N° 9, CIFFyH-UNC, Córdoba, pp. 171-182

Maldonado Torres, Nelson. (2008). *La descolonización y el giro descolonial.* Tabula Rasa Bogotá - Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre 2008

Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal

Mignolo, W. *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)*. Crítica y Emancipación, (2): 251-276, primer semestre 2009.

Ribeiro, D. (2017) (Berger, 2003). *O que é Lugar de Fala*? Belo Horizonte: Letramento,

Ribeiro D. *Breves reflexiones sobre Lugar de enunciación*. Grupo de Estudios de Relaciones Internacionales (GERI) – UAM Número 39 Octubre 2018 - Enero 2019

Rivas Flores, I. (2019*). Reinstituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa*. En PERSPECTIVAS decoloniales sobre la educación / Coordinado por Alessandro de Melo, I., Espinosa Torres, L., Pons Bonals, Rivas Flores, I.. -Málaga (ESP); Guarapuava: Uma Editorial; Unicentro.

ISBN: 978-987-544-908-4

Rivas Flores, I.; Hernández, F.; Sancho, J. y Nuñez, C. (2012). *Historias de Vida en educación. Sujetos, Diálogos y Experiencias.* Barcelona: Dipòsit Digital UB. http://hdl.handle.net/2445/32345

Walsh, Catherine (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivi*r. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

ISBN: 978-987-544-908-4

El proyecto de Ateneos y círculos de lectura del Área de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM.

La formación continua a partir de la lectura y el diálogo

Bischoff, María Cristina

Gallo, María Elizabeth

Reckziegel, Carolina Ester

Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
cristinabischoff@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el año 2016, en la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones, se constituyó el Área de Formación Docente integrada por profesores de las carreras de Profesorado en Ciencias Agrarias y Ciencias Biológicas. Dentro de los proyectos del Área de Formación Docente se propuso el denominado "Ateneos y Círculos de lectura sobre educación", sobre el que se espera reflexionar en el presente trabajo.

Las primeras experiencias del Círculo de lectura se llevaron a cabo al año siguiente, con el fin de institucionalizar gradualmente un dispositivo de formación profesional continua en el ámbito de la Facultad. Se trata de un proyecto que busca aportar a la mejora de los procesos que optimizan la enseñanza y los aprendizajes y desarrollar prácticas de formación profesional que fortalezcan la integración de equipos docentes. Es un dispositivo que facilita el diálogo generando debate e intercambio de ideas mediadas por la lectura, que se propone como abierto, flexible y horizontal promoviendo la participación, argumentación y el respeto por opiniones diversas. En este trabajo se reflexiona respecto de su implementación, se seleccionan algunos emergentes, a partir de las voces de distintos participantes de la experiencia y se espera construir algunos aprendizajes para la continuidad del proyecto.

Palabras clave: círculo de lectura; formación docente; reflexión; dispositivo de formación

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Por qué Círculos de lectura?

¿Qué es una conversación?... La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.

Hans Gadamer (1998)

Los encuentros del círculo de lectura, lejos de los diálogos filosóficos, ponen de manifiesto la espontaneidad de la oralidad en las rondas de conversación, la simetría de voces y la copresencia.

La dinámica partió del diálogo acerca de la importancia de abordar transversalmente temáticas actuales de la docencia universitaria. Desde el área, se retomaron experiencias previas de cursos y talleres dictados en el ámbito de la Facultad y destinados a profesores de otros campos de conocimiento (ciencias exactas, naturales, básicas, tecnologías, etc) en los que los profesores con formación pedagógica ocupaban un lugar de capacitadores o coordinadores. Sin embargo, ante la incorporación de nuevos docentes a la institución y también impulsados por el deseo de transformar prácticas, se instaló la pregunta por el tipo de formación que el momento requería. ¿Qué diálogos debían darse sobre la educación universitaria en general y la formación docente en particular? ¿Cómo podría favorecerse un espacio de participación al que todos pudieran sentirse convocados? ¿Cómo imaginar un espacio formativo que rompiera con el anquilosamiento de los cursos de pedagogía y didáctica? Leer con otros/as pareció una respuesta posible. Ir a los textos para compartir lo que otras voces tenían para decir y ponerlas en contraste con las múltiples interpretaciones que pudieran surgir. El círculo de lectura se planteó como respuesta a otra necesidad sentida por los integrantes del área de formación: muchas de las lecturas que realizadas por los docentes estaban orientadas a la preparación de clases, a las investigaciones particulares en las que cada uno/a se encontraba inmerso, o a la formación de posgrado específica que se estaba llevando a cabo. No obstante, había pocos espacios para desarrollar lecturas colectivas que permitieran ir construyendo también posiciones más comunes y argumentadas sobre la educación universitaria.

Puesta en acción

El círculo de lectura genera un ámbito de discusión en torno a las perspectivas pedagógicas que se sostienen en las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Forestales, de indagación de las propias trayectorias formativas de quienes integran el área y de promoción, actualización y

ISBN: 978-987-544-908-4

revisión permanente de prácticas de enseñanza. En las jornadas se debate acerca de ejes temáticos acordados previamente por el equipo coordinador. Son espacios concretos de diálogo a partir de lecturas e interpretaciones colectivas.

La metodología de los Círculos inicia a partir de que los coordinadores del proyecto definen algunas temáticas y en función de ellas realizan una búsqueda de bibliografía que cumpla con los siguientes requisitos: que resulte accesible a lectores diversos (profesores de diversas disciplinas, estudiantes de formación docente y los propios miembros del área), de una extensión tal que pueda leerse colectivamente en el transcurso de una mañana y que brinde una mirada actualizada y crítica respecto de la educación y la formación docente universitaria. Con una anticipación de quince o diez días, el texto seleccionado es enviado a los participantes en versión digital, generalmente con preguntas que buscan orientar la lectura o animar al debate. Luego, el día del encuentro, los participantes asisten al Círculo de lectura con sus textos y los ecos surgidos a partir del mismo. Es un espacio para dialogar y socializar sobre lo pensado individualmente. Al finalizar el círculo, los coordinadores escriben un breve documento de síntesis, tanto del texto como del diálogo surgido a partir de él. Este registro es enviado a los restantes miembros del plantel docente y se publica en la página web del Área de Formación Docente, con el fin de que esté a disposición de quienes deseen consultarlo y actuando también como una memoria digital de las lecturas realizadas.

Los participantes de los primeros encuentros en 2017 fueron exclusivamente miembros del Área de Formación Docente. A partir del segundo año, la convocatoria fue abierta a otras áreas de la Facultad de Ciencias Forestales, incluyendo docentes y estudiantes. Esta apertura de los Círculos, trajo aparejada la amplitud de miradas en el debate, se sumaron perspectivas y propuestas que incrementan y transversalizan la discusión. La inserción gradual de esta propuesta en la dinámica institucional de la Facultad es un proceso que ha permitido incluir temáticas más allá del interior del área de Formación Docente, sumando otras que resultan del interés general de colegas pertenecientes a otras disciplinas. Así, se ha reflexionado sobre didácticas específicas, biografías formativas, características y funciones de los docentes universitarios, articulaciones teoría-práctica en distintas disciplinas, el ingreso a la docencia y la relación enseñanza-investigación, entre otros temas. A las últimas jornadas fueron invitados, además, docentes de otras instituciones, lo que amplió el debate.

A lo largo de casi tres años de implementación del proyecto, se han realizado alrededor de ocho círculos de lectura, de los que han participado entre 15 y 50 personas, mayoritariamente estudiantes de los profesorados en biología y ciencias agrarias que se dictan en la institución. Una cuestión que se fue modificando centralmente, conforme se incrementaba la cantidad y pertenencia de los participantes, fue la posibilidad de que cada uno seleccionara el texto a leer,

ISBN: 978-987-544-908-4

seleccionando de entre tres opciones aportadas por los coordinadores. A partir de esa elección, se conforman grupos más pequeños, de entre 5 y 20 lectores, para facilitar el intercambio en el encuentro presencial.

Como forma de evaluación permanente de la propuesta, cada encuentro finaliza con una encuesta que indaga sobre aspectos organizativos; pertinencia y significatividad de los textos propuestos, convocatoria, comunicación entre los participantes, y otras sugerencias.

A continuación, tomando como base los registros de los coordinadores y las respuestas brindadas por los participantes en las encuestas de evaluación de cada encuentro, se seleccionan cinco dimensiones que permiten reflexionar sobre los Círculos de lectura y su desarrollo.

1) Los círculos de lectura como espacio colectivo

La primera cuestión que los participantes recuperan de la experiencia es la posibilidad de leer y encontrarse con otros. Resulta llamativo que, en contextos como el universitario, marcado por la masividad, las comisiones numerosas, la existencia formal de equipos de cátedra y de investigación, sea justamente el hecho colectivo lo que aparezca como novedad y ruptura con otras prácticas de formación. Dicen al respecto los participantes:

> *"Como estudiante me gusta la idea de juntarnos a debatir y compartir ideas sobre un tema que nos interesa, como estoy empezando la carrera tenía interés de venir porque me puede ayudar en mi formación como docente conociendo las opiniones de los demás."*
>
> *"Poder interactuar con el otro siempre es una oportunidad para aprender. Discutir sobre cuestiones que nos compete a todos y escuchar las distintas opiniones, es sin lugar a dudas, una oportunidad para crecer"*
>
> *"Considero muy significativo la participación de diferentes actores en el círculo de lectura ya que a partir de la diversidad aflora la multiplicidad de puntos de vista, lo que enriquece aún más las perspectivas que tenemos de las cosas. Me hacen cuestionar muchas veces el punto en el que estoy posicionada permitiendo considerar otras cuestiones que anteriormente no tenía en cuenta."*

De manera repetida docentes y estudiantes resaltan el valor de espacio intersubjetivo que asumen los círculos de lectura a partir de que implican no sólo la coexistencia de sujetos, sino la relación en un espacio que los "abarca, liga y une en una nueva realidad" (Souto, 2016, 227). Esta condición aparece fuertemente relacionada con la característica de horizontalidad que los participantes atribuyen a la experiencia.

ISBN: 978-987-544-908-4

2 La horizontalidad como marca de la participación

El aula y la cátedra universitaria, conservan marcas de estructuras jerárquicas, sobre todo en instituciones en las que la formación docente se realiza de manera conjunta con otras formaciones. Al respecto los participantes expresan, que los Círculos de lectura permiten:

"(...) trabajar de manera informal nos quita la mochila pesada que siempre llevamos a las clases y me permitió expresarme de manera menos ortodoxa."

"Me pareció bueno el intercambio de ideas y sobre todo poder estar en un espacio donde podamos interactuar con docentes, donde podamos expresar libremente lo que sentimos y lo que nos hace falta."

"(...) un lugar de conversación abierta en donde se podría compartir las ideas sin ser juzgados"

"(...) que los docentes nos escuchen de manera interesada y que nos hagan sentir parte del debate es, según mi criterio, un avance como comunidad educativa."

3) La posibilidad de elegir la lectura

En el devenir de los Círculos, la posibilidad de elegir el texto a leer, inició como una necesidad de organizar el dispositivo y los grupos que participaran de él. Pero también se asentó en una decisión del equipo de coordinación de brindar mayor significatividad a la experiencia y sus aprendizajes. Es en esa posibilidad de elección de los sujetos, donde se verifican los intereses, los emergentes institucionales, las búsquedas que docentes y estudiantes van realizando.

Las razones de la elección que manifiestan los participantes son variadas. A veces es la búsqueda de lo desconocido, de lo que preocupa y otras veces se reconoce el deseo de volver a leer textos que formaron parte de la formación, en una revisita a los autores que los docentes, sobre todo, valoran desde el re-descubrimiento.

Casi siempre, la pregunta que inicia la conversación en el círculo de lectura es: "¿Por qué elegiste este texto?"

4) Las ganas de más… sobre la frecuencia de los Círculos de lectura

Los testimonios dan cuenta de la buena recepción entre los participantes, fundamentalmente estudiantes, de las jornadas de reflexión. La demanda, incluso, de una mayor frecuencia y recurrencia del evento convoca a pensar en el interés formativo que despierta la posibilidad de sumergirse en las lecturas de temas contextualizados y en instancias diferentes a las habituales en su trayecto de formación. Se trata de una ruptura del tiempo formalizado de la institución

ISBN: 978-987-544-908-4

universitaria (los círculos se realizan por lo general los sábados por la mañana, en sedes distintas) donde los participantes encuentran pertenencia y sentido:

"(...) lo importante de compartir conocimientos y opiniones entre distintos niveles del profesorado como también docentes de la sede de San Vicente y de Eldorado ya que estas instancias no se dan con frecuencias, pero sin embargo son fundamentales para corregir cuestiones que están en falta e incentivar aquellas que aportan al progreso de nuestra carrera."

"(...)son prácticas necesarias muy fructíferas que se deberían realizar con más frecuencia dentro de lo posible."

5) Notas finales: los círculos de lectura y la formación docente

En tanto puede entenderse a la docencia como un proceso que se ve acompañado por las constantes variaciones sociales, las modificaciones de las teorías pedagógicas y los contextos laborales, los encuentros del círculo se pueden vincular con estos espacios necesarios donde discutir y problematizar cuestiones de la práctica. El diálogo con estudiantes de los profesorados invita a un diálogo polifónico entre lecturas, docentes y autores poniendo en acto las continuidades y discontinuidades que se manifiestan en los procesos de formación. En relación con esto, puede retomarse a Davini (2015) que sostiene que nadie aprende ni piensa en soledad, sino que lo hace con la mediación de otros: (...) el aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales y no meramente individuales. Por su parte, Alliaud (2017), mantiene que la formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar la misma escuela. Al respecto dicen los participantes:

"(...) comprendí la importancia que tiene para un docente escribir sus experiencias para poder reflexionar y aparte de ello construir."

"(...) la experiencia es un aporte a mi formación, ya que la formación docente se trata de un ejercicio multifacético y multidisciplinar. Uno de los sentidos que se impulsa mucho en el ejercicio de formación docente es la mirada sobre el docente reflexivo, y considero que éstos espacios enriquecen a los participantes de índole diferentes (estudiantes noveles, avanzados y docentes) y nos invitan a explorar un poco más sobre ese campo y resignificar el valor de formación docente continua."

"(...) estoy transitando una etapa de mi formación en la que debo reflexionar acerca de mi paso por la escuela y la facultad. Y el texto que leí trata justamente de cómo las diferentes realidades vividas durante nuestro transcurso por la primaria (y secundaria)

ISBN: 978-987-544-908-4

también influyen en nuestra formación docente. Haciéndonos conscientes de esto tenemos la capacidad de decidir qué clase de docentes queremos ser y qué clase no."

Desde estas dimensiones de análisis, es posible repensar la continuidad de los Círculos de Lectura. Una propuesta que se consolide y crezca requeriría pensar cuánto hay de transformadora en la práctica de leer con otros y dialogar sobre los ecos de un texto que tiene algo de elección y algo de propuesta pensada por otros.

Bibliografía

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* 1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente.* 1ª Edición- 1ª reimpresión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

El pensamiento metafórico y la comprensión disciplinar en la formación docente universitaria

Bruzzo, Carolina
Civarolo, M. Mercedes
Pérez Andrada, Mónica
UNVM, Argentina
carolibruzzo@gmail.com

Eje 2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La siguiente comunicación, expresa avances de investigación en el campo de la enseñanza en educación superior universitaria. Se desprende del proyecto "Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión y la buena enseñanza" que se inscribe en el programa "Configuraciones didácticas en la educación superior: estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la comprensión disciplinar" (2018/19).

El problema de investigación se expresa en dos interrogantes vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: ¿De qué manera la utilización de la metáfora -lingüística y no lingüística-, junto con rutinas de pensamiento para hacer visible y movilizar el pensamiento favorecen la construcción y/o expansión de la comprensión disciplinar de los estudiantes? ¿Cómo y con qué alcance pensar y expresarse mediante metáforas favorece la construcción de una comprensión disciplinar más efectiva?

Se propone una investigación cualitativa, con metodología de investigación- acción, que hace foco en el diseño de configuraciones didácticas que incluyen metáforas, y propone la resolución de desempeños de comprensión con el objeto de promover el pensamiento crítico, complejo y divergente y las expresiones metafóricas asociadas a procesos metacognitivos.

Se comunica, por un lado, algunas metáforas creadas por los estudiantes y describimos qué construcciones de comprensión en relación a algunos conceptos centrales disciplinares que forman

ISBN: 978-987-544-908-4

parte de su modo de entender qué y cómo enseñar y su imbricación. Por otro lado, se describen aportes acerca de cómo las configuraciones didácticas de las profesoras-investigadoras incluyen desempeños metacognitivos, que favorecen construcciones de comprensión disciplinar y que se constituyen como parte de la formación docente inicial y universitaria.

Palabras clave: Investigación didáctica; pensamiento metafórico; construcción de comprensión; enseñanza

I- Problema

El problema de esta investigación en el campo de la enseñanza en educación superior universitaria. es el proyecto "Pensamiento metafórico y rutinas de pensamiento para la construcción de la comprensión y la buena enseñanza" que se inscribe en el programa "Configuraciones didácticas en la educación superior: estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven la comprensión disciplinar" (2018/19). Se expresa en dos interrogantes vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

II- Preguntas de investigación:

¿De qué manera la utilización de la metáfora -lingüística y no lingüística-, junto con actividades que hacen visible el pensamiento en el aula (como las rutinas de pensamiento y la metacognición) favorecen u obturan la construcción y/o expansión de la comprensión disciplinar de los estudiantes? ¿Cómo y con qué alcance pensar y expresarse mediante metáforas favorece la construcción de una comprensión disciplinar más efectiva?

III- Objetivos

Esta comunicación se centra en algunos de los objetivos de investigación tales como:

-Definir configuraciones didácticas que hagan visible el pensamiento y las expresiones metafóricas de los estudiantes para favorecer la construcción de la comprensión disciplinar.

-Configurar desempeños de comprensión con metáforas y rutinas de pensamiento.

-Promover la metacognición para hacer visible el pensamiento y facilitar la expansión de la comprensión disciplinar a través de diversas formas de realimentación.

IV- Referencias teóricas

ISBN: 978-987-544-908-4

Las referencias de investigación son: la pedagogía de Loris Malaguzzi: su concepción antropológica, teleológica y didáctica (UNVM 2012-13); Estudio sobre el juego y el pensamiento metafórico en la infancia (UNVM 2012-13); Configuraciones de enseñanza en carreras de formación docente de la UNVM (2014-15); sirven de antecedentes para esta investigación, en especial la que acabamos de concluir "Configuraciones de enseñanza a partir del marco de enseñanza para la comprensión" (UNVM 2016-17). Nuestros marcos teóricos, se basan en estudios realizados por Malaguzzi y Hoyuelos (2006; 2010, 2011, 2012) remiten al valor de la metáfora como una forma de lenguaje de pensamiento en la pedagogía reggiana; de Irune Labajo González (2006) sobre el pensamiento poético que indaga la metonimia, la hipérbole, y otras formas de metáfora; de Abad Molina (2006) acerca de las narrativas del acontecimiento estético en la escuela sobre las maneras en que afloran las metáforas en el juego; de Herran Izagirre (2006) sobre metáforas corporales; y en especial los aportes del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, específicamente investigaciones de Gardner (1997) sobre la capacidad metafórica; y estudios sobre la comprensión y rutinas de pensamiento de Perkins (1995, 1997, 2012), Richhard (2014), Blythe (1999), permiten delimitar el estado del arte del tema que nos ocupa. Los aportes de Litwin, E. (1997) y (2008) en relación a las configuraciones didácticas y las estrategias que entretejen los docentes para favorecer la construcción de comprensión - entre las que se encuentran propuestas vinculadas al pensamiento metafórico y la metacognición como parte del oficio de enseñar - son aportes centrales para dar cuenta de los avances de investigación.

En relación a los aportes de investigación en esta comunicación, tomamos referencias, de: Tishman, Perkins y Jay (1997) en relación a la cultura de pensamiento en el aula que incluye oportunidades de metacognición (monitoreo mental), transferencia y lenguaje de pensamiento. El concepto de construcción metodológica de Edelstein, G. (1996) que permite expresar las construcciones de los estudiantes de la formación docente en todas las dimensiones que implica formarse para enseñar proyectando un posible estilo de relación contenido/método. El concepto de interpretación metafórica y de creación de metáfora como proceso de pensamiento serán centrales múltiples los aportes de: Eco, U. (1992) y Oliveras, E. (2007) que nos permitan aproximar algunos debates acerca de los resultados.

V- Metodología

Las fuentes utilizadas para el análisis han sido las producciones de los estudiantes a partir de desempeños de comprensión al finalizar la cursada del segundo año de la formación docente. Dichos desempeños se caracterizan por promover procesos metacognitivos, de integración y síntesis, produciendo identificaciones, interpretaciones de las obras de arte visual, y la creación de

ISBN: 978-987-544-908-4

un título que expresa metafóricamente sus propios procesos de comprensión, junto a narrativas que acompañan con argumentaciones. Se analizaron desde las categorías teóricas que permiten interpretar las voces de los participantes y sus construcciones a partir del uso de metáforas. Estas fuentes trianguladas con el análisis de entrevistas en profundidad a los estudiantes, recupera los pensamientos metafóricos y la construcción de comprensión en torno a múltiples dimensiones de sus construcciones metodológicas. En esta comunicación nos centraremos en los datos arrojados en torno las comprensiones expresadas a través de metáforas en relación al diseño de proyectos de aula por parte de los estudiantes.

VI- Discusión sobre resultados

Retomando los datos de las fuentes narrativas, la primera fuente de análisis es la selección de obras de arte visuales con la que los estudiantes expresan sus construcciones de comprensión en relación a proyectos de aula. Los aportes de Eco (1992: 160-180) acerca de la interpretación de la metáfora, permiten expresar los procesos que intervinienen en la selección de las obras como procesos de interpretación. Para interpretar una metáfora se necesita un conocimiento del mundo que Eco llama "conocimiento enciclopédico" en contraposición al "conocimiento diccionario". Es el conocimiento del mundo el que abre la posibilidad de inferencias, ya que no es la definición de diccionario lo que posibilita la interpretación sino un sistema de tópicos relacionados al mismo. En este proceso el intérprete enfatiza, y organiza algunas propiedades de dos elementos (sememas), activando propiedades en común representado a partir de semas. La selección de propiedades, se realiza dentro de las propiedades periféricas y se "narcotizan" (adormilan) otras a los fines de condensar dos sentidos. Sujeto y modificador están presentes en la metáfora a través de la connotación, no hay sustitución de un término por otro, sino que entre sí guardan una relación de identidad (estableciendo nexos entre sus cualidades periféricas) y no de similitud empírica. Interpretar una obra para Eco, supone un destello de comprensión de esta relación y por tanto un proceso de abducción. En el caso de los procesos de los estudiantes, en la identificación con la obra seleccionada se activaron procesos de este tipo en los procesos de recepción de la metáfora visual elegida para representar sus comprensiones. Oliveras (2007) quien estudia la metáfora en el arte, da cuenta de procesos de recepción de la obra, explicando que la metáfora produce una relación de equivalencia y de escándalo. De equivalencia, a partir de semas comunes entre dos lexemas, uno será el sujeto (lo que se quiere representar) y otro el modificador. Se produce así una condensación de dos significantes, una relación de identidad/no identidad. Esta última, produce el escándalo, como acontecimiento inadecuado de una relación inaceptable. Por eso, para recepcionar una obra e interpretarla metafóricamente, los estudiantes experimentaron dos momentos antagónicos: el

ISBN: 978-987-544-908-4

momento de identificación ficticia y el momento de corrección mental que le permite, en el proceso metacognitivo, identificar cuáles son los *semas* comunes entre sujeto y modificador. Para hacer visible estas relaciones, retomamos los argumentos de los estudiantes, de los que se derivaron relaciones identidad/no identidad entre la enseñanza y la construcción metodológica de la misma (sujeto) y la obra de arte elegida por ellos (modificador).

Los estudiantes al crear una metáfora que condensa las comprensiones que lograron a través del diseño de proyectos de aula, expresan sus identificaciones con respecto a la construcción metodológica, es decir con la imbricación entre el qué y el cómo enseñar. El sujeto de la metáfora no es el proyecto de aula sino las comprensiones que lograron a partir de la elaboración y el diseño de los mismos. Estas comprensiones (sujeto de la metáfora) se vinculan a los modificadores tanto en la recepción/interpretación de la metáfora visual como en sus narrativas en torno a las metáforas lingüísticas construidas. Las mismas, expresan componentes de una construcción metodológica con la que se van identificando, estilos de enseñanza que proyectan poner en práctica, configuraciones didácticas que pretenden desplegar a partir del diseño como hipótesis de la práctica.

Decimos que en estos desempeños metacognitivos como parte de nuestras configuraciones didácticas, los estudiantes pudieron pensar y actuar flexiblemente con el conocimiento (Perkins, 1994) en tanto que han podido realizar procesos de transferencia, ejemplificación y conceptualización a través de interpretación y creación de metáforas. En la metáfora hay un proceso de transferencia de un reino a otro reino. Tomando algunos ejemplos de los datos analizados, una de las estudiantes crea la metáfora “la orquesta al aire libre” inspirado en la obra “El quinteto” de Pettoruti, E., así como otra estudiante crea la metáfora “el puente acrobático colectivo” inspirado en la obra “Tender puentes” de Gonsalves, R. Se transfiere una estructura conceptual a otro reino, porque al decir de Goodman, hay una reorientación de toda una red de etiquetas (Oliveras, 2007:72-73) Así, la disciplina que se está pensando y actuando es la didáctica, siendo esta una red de etiquetas que se transfieren al reino de la música, o de la acrobacia y las obras de ingeniería, pero para hacerlo reorganiza la disciplinar, toma conciencia de sus propias construcciones. En este proceso hay una transferencia de posesión: “Si la transferencia abarca todo un reino, lo mismo ocurre con la extensión semántica del término transferido. Al ir a la conquista de otro reino, un término ensancha su propio significado relativo al nuevo dominio alcanzado” (Oliveras, 2007:72) Así, lo disciplinar didáctico– la enseñanza y su construcción metodológica- ingresa en la nueva extensión semántica de “la orquesta” o “el puente acrobático” y de sus correspondientes reinos ensanchando las posibilidades de pensar y actuar con ese conocimiento en tanto que “sostenemos […] que la extensión semántica de metáfora no solo alcanza a aquellas etiquetas que se han

ISBN: 978-987-544-908-4

convertido en modelo de un reino extranjero. Avanza así mismo en el interior de este reino, creando nuevos modelos con sus respectivas extensiones de etiquetas" (Oliveras, 2007:78)

Los estudiantes, en sus procesos metacognitivos a través de interpretación de metáforas visuales, realizan procesos de transferencia de posesión, esto es: hay un momento de disfrute perceptual, donde pueden discriminar, percibir, reconocer los hechos que aparecen en el cuadro: cómo está pintado, la técnica, los colores, las formas. En ese proceso de identificación con la obra, transfieren construcciones de orden disciplinar. Hay una transferencia de posesión, porque los elementos existentes en la obra pasan a tener, en sentido figurado, la posesión de cualidades poseídas en un primer momento por soportes específicos, como por ejemplo: las cualidades que se quieren destacar narcotizando (adormilando) otras acerca de la enseñanza y el cómo enseñar, son transferidas figurativamente a la imagen cubista de "El quinteto" de Pettoruti, o la imagen surrealista del puente formado por acróbatas de "Tender puestes" de Gonsalves.

Este proceso de transferencia tiene como consecuencia, hacer visible cómo se construye el pensar y actuar con el conocimiento disciplinar de la didáctica, en tanto la característica de impertinencia de toda metáfora- convertir a la enseñanza en un puente acrobático o una orquesta en la calle- permite expresar, condensar comprensiones y procesos de identificación con modos de entender la enseñanza y la práctica.

Referencias Bibliográficas

Eco, U. (1992) Los límites de la interpretación. Barcelona: Lumen.

Edelstein, G. (1996) El método: un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Oliveras, E. (2007) La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen. Buenos Aires: Emecé.

Perkins, D. (1997) La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.

Perkins, D. et all. (1997). Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento. Buenos Aires: AIQUE.

ISBN: 978-987-544-908-4

La reflexividad en los procesos de trabajo de campo: *caminar las sendas de otros cotidianos*

Gabriela C. Cadaveira
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
gcadaveira@gmail.com

Ejes de trabajo: 2- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En esta comunicación nos proponemos explorar algunos aspectos metodológicos que se resaltan a partir de la investigación realizada desde una perspectiva etnográfica en el marco del doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario.

El trabajo etnográfico supone sumergirse en la cotidianeidad de las prácticas sociales-educativas, entre-tramas que se tejen y asoman sentidos y trazos de configuraciones culturales. Consideramos que toda investigación es reflexiva, sin embargo, en el trabajo de campo que conlleva el encuentro con otro-s, la reflexividad propia, se entrama y confronta con las prácticas de los sujetos que se indagan, es decir, entre las diferentes formas de crear el orden del que se habla-expresa-nomina en contexto-s situados. El conocimiento y la racionalidad de las prácticas sociales se producen y definen, en interacción comunicativa entre el investigador y los sujetos, así, la descripción de lo dicho y lo actuado en el contexto del trabajo de campo es el objeto de análisis que se revela *en* el investigador y no *a* él.

Por otro lado, observamos que etnografíar prácticas pedagógicas nos conduce hacia uno de sus aspectos fundamentales, según F. Bárcena (1997): "(…) la práctica educativa es una genuina actividad reflexiva en la que la promoción de los procesos de deliberación educativa sólo puede hacerse desde determinados vínculos que establecemos con determinadas comunidades y tradiciones morales, las cuales nos proporcionan una forma de autopercepción y de percepción del mundo y de la práctica en la que participamos" (p. 57).

Nos proponemos exponer y profundizar los acercamientos y conexiones teóricas entre estos aportes con el fin de destacar la *reflexividad* como categoría teórica del campo pedagógico que permite por un lado, enfocarnos en la relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión a través del relato, y por otro lado como forma de reaprender el mundo desde una perspectiva otra formulando preguntas desde otros marcos de referencia.

Palabras claves: Etnografía; Reflexividad; Enseñanza en Ciencias Sociales

ISBN: 978-987-544-908-4

Es importante retomar algunas definiciones sobre la etnografía dado que se concibe desde una triple acepción: como método, como texto y como enfoque. Como método de investigación nos referimos al conjunto de las técnicas no directivas (observación participante y entrevistas no dirigida), las encuestas, y la residencia prolongada con los sujetos de estudios, es el trabajo de campo en sí. Como texto, remite al producto del trabajo de campo, donde se realiza una descripción detallada de los registros tomados sobre los procesos sociales observados y relevados. Y finalmente, el *enfoque etnográfico* es un tipo de descripción-interpretación que consiste según R. Guber (2011) en: "(…) elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (…) Pero, a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos." (p.18) Se destaca que "el instrumento es el mismo investigador con sus atributos socioculturalmente considerados – género, nacionalidad, raza, etc. - , en una interacción social de campo, y posteriormente su relación con quienes devienen sus lectores" (p.20). El marco teórico-epistemológico que sustenta la perspectiva etnográfica enfatiza la premisa de la construcción intersubjetiva de conocimiento, apoyada en el reconocimiento de la importancia de las hipótesis de los sujetos y la consideración de su carácter reflexivo como parte constitutiva de la realidad social. Consideramos que las hipótesis de los investigadores, por lo general, no son las mismas que aquellas que los protagonistas sostienen o practican, con lo cual este proceso de investigación necesariamente las pone en relación, y de esa manera construye conocimiento. Mencionamos las influencias de los etnometodólogos cuyos aportes subyacen a esta perspectiva ya que ubican a los actores sociales como activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. R. Guber (2011) recupera estos aportes teóricos de la siguiente manera: "*Para los etnometodólogos, el vehículo por excelencia de reproducción de la sociedad es el lenguaje. Al comunicarse entre sí, la gente informa sobre el contexto, y lo define al momento de reportarlo; esto es, lejos de ser un mero telón de fondo o un marco de referencia sobre lo que ocurre 'ahí afuera', el lenguaje construye la situación de interacción y define el marco que le da sentido.*" (p.42). Esta función performativa del lenguaje expresa dos elementos fundamentales: la indexicalidad y la reflexividad, el primero se refiere a la posibilidad de comunicación dada por compartir un saber y códigos comunes; y el segundo término, la reflexividad, se refiere a *"(...) la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión (...) un enunciado transmite cierta información, a la vez que genera el contexto en el cual esa información puede aparecer y cobrar sentido (...). Esto significa que el código no es informativo ni externo a la situación, sino que es eminentemente práctico y constitutivo. (...) si bien es cierto que los miembros* [de la sociedad] *no son conscientes del carácter reflexivo de sus*

ISBN: 978-987-544-908-4

acciones, en la medida que actúan y hablan producen su mundo y la racionalidad de lo que hacen" (p.43). Desde esta perspectiva, los trabajos de los investigadores no sólo describen una configuración social, sino que a la vez la producen. Esta forma de producir conocimiento es la misma que utilizamos en la vida cotidiana, y por supuesto en el espacio escolar. Cabe aclarar que el conocimiento científico supone el control de la reflexividad articulado con el marco teórico de referencia.

En este sentido recuperamos los aportes de J. Bruner (2013) respecto de los sujetos como productores de relatos y el sentido que esto les da a la vida humana en las sociedades, así "*las historias, (…), brindan modelos de mundo, (…). Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, cosa de gran eficacia (…) para la cohesión cultural en general, (…)*". (p.45) Así, *"(…) una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados*". (p.47). J.P. Sabino (2010) enlaza estas ideas indagando las formas en que los sujetos reflexionan sobre la-s realidad-es afirmando que supone *"(…) no naturalizar la vida cotidiana como un elemento habitual que necesariamente debe suceder de tal o cual manera, sino que es un poner bajo sospecha aquellas naturalizaciones cotidianas que se revisten del presupuesto de lo obvio*" (p.9).

Estos aportes permiten pensar desde el enfoque etnográfico los procesos sociales en general, y los educativos en particular. E. Rockwell (2011) sostiene que los procesos de 'co-construcción cotidiana' de las prácticas y relaciones escolares suponen la interacción de pluralidad de sujetos y sus voces (docentes/estudiantes; estudiantes/estudiantes; docentes/docentes; docentes/directivos; docentes/padres; etc.); que a su vez producen la construcción de las identidades de los sujetos escolares: de docentes y de estudiantes adolescentes, identidades que permiten captarse en su complejidad y movimiento, sus cambios y la mutabilidad que se producen en esas identificaciones. Observar y comprender la dinámica de la vida escolar, su cotidianeidad integra actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural, así la vida cotidiana abarca gran cantidad de actividades mediante las cuales estudiantes, docentes, padres dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada comunidad. En síntesis, indagar el mundo escolar desde la perspectiva etnográfica resulta la manera de documentar la dinámica social que se dan al interior de la escuela y más precisamente en el aula: la clase, precisando problemas, resaltando contenidos relevantes y reconstruyendo sus sentidos. Así, los procesos escolares ponen en escena las contradicciones, conflictos, negociaciones generadas en las luchas –implícitas o no – entre los diferentes intereses, significaciones y legitimaciones en juego. La mirada sobre lo cotidiano permite por un lado perturbar la imagen idealizada de los procesos que se analizan; y por otro lado reconocer la acción y pensamiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Nos planteamos entonces la comprensión de las prácticas escolares desde lo que Sabino (2010) denomina la "*pedagogía de la narración"*, observando que "*la subjetividad se construye en la manera de tejer y destejer, armar y desarmar los relatos en juego. (…) juego de narración que produce sentido y, en ello constituye subjetividad*". (p.11) El autor afirma que la subjetividad se construye desde el lenguaje, los relatos escolares, familiares, culturales, etc. (lo áulico, lo institucional, lo político, etc.) que performan y "(…) van delineando la subjetividad de un pueblo, una institución, un ser humano." (p.10).

Pensar la escuela como espacio donde se entraman relaciones y prácticas sociales, de poder y desigualdad, es observar y visibilizar cómo son traccionadas por matrices culturales y pedagógicas que portan cada uno de los actores intervinientes. En este sentido, Bárcena (1997) afirma que es una esfera pública donde acontece la mediación de las tradiciones, donde se piensa y se actúa, y donde el mayor logro "tal vez no sea otro que aumentar nuestra ganancia en cómo pensar 'comprendiendo', y explorando el sentido de la realidad" (p. 17-18) y del mundo. Definir la escuela como esfera pública conlleva a considerar que "(…) nos proporciona la luz y la publicidad necesarias para el establecimiento de nuestras identidades colectivas, para el reconocimiento de la realidad común y la revisión de las acciones de los demás. Como 'espacio común', la esfera pública se interpone entre nosotros y a la vez nos une. Proporciona, por así decir, el contexto físico imprescindible para que pueda surgir la acción política" (p. 210-211)

Finalmente, ¿qué sucede al interior de la escuela? Rockwell (2014) expone su dinámica de la siguiente manera: "los maestros transforman, en su práctica cotidiana, el sentido de la propuesta curricular, adecuándola a las exigencias del grupo; pero nota además que las acciones e intervenciones de los alumnos pueden transformar las actividades propuestas, abriendo espacios para plantear cuestiones no previstas ni por el libro de texto ni por el docente (…) ¿cómo se construyen interpretaciones del texto escrito en la oralidad de la práctica cotidiana? Los alumnos utilizan recursos para encontrarles sentido a lo que leen (...) [al interactuar con los alumnos] los maestros abren la posibilidad de un aprendizaje genuino dentro de la escuela pública. Los alumnos a su vez buscan el sentido de sus encuentros cotidianos con el conocimiento, con los libros y con sus compañeros. En las relaciones tejidas entre estos sujetos se genera la riqueza de la vida escolar". (p. 10) La clase es el lugar en el cual se entretejen los sentidos construidos y producidos por cada uno de los protagonistas generando la riqueza de la vida en la escuela. El trabajo cotidiano en el aula rara vez es documentado, siendo el enfoque etnográfico una manera de hacerlo visible y audible.

Algunas reflexiones finales

A partir de los aportes de Bárcena (1997) podemos abrir otras líneas de trabajo que retoman la educación estrechamente vinculada a la formación política, para ello "coloca en el centro la necesidad de pensar su configuración a partir de la actividad del pensamiento y la reflexión y la

ISBN: 978-987-544-908-4

voluntad de comprender" (p. 19-20). El autor explicita sus influencias arendtianas cuando afirma que la idea de "*pensar en lo que hacemos*" desde la pedagogía conlleva a asumir "*un compromiso con la participación cívica,* [que] *constituyen formas privilegiadas de acción en la que los hombres – en plural y no en singular- sólo alcanzamos el sentido y el significado a través del lenguaje y el sentimiento compartido, a través de la acción conjunta, la deliberación pública y formas diversas de conversación cívica*" (p.21) Pensar e indagar en el vínculo pedagógico que se teje entre educadores y estudiantes nos replantea nuestras estrategias de trabajo docente en busca de las más adecuadas para garantizar una convivencia y un diálogo entre los diferentes modos de relacionarse con los lenguajes y con la cultura. Asimismo, implica el desafío de renovar los modos en que la escuela aloja y valora a las necesidades, los intereses y las producciones culturales de los jóvenes e imaginar otras posibilidades en relación con sujetos diversos, reconociendo sus realidades particulares, escuchando sus problemas y necesidades, y acompañándolos en la construcción de sus proyectos de vida. La perspectiva etnográfica, incluye los distintos métodos de recolección de información – sobre cada uno de los sujetos protagonistas del hecho escolar y su contexto- pero propone un paso más, que es comprender y luego interpretar esos procesos descritos que se suceden en la cotidianeidad de la clase, permitiendo visualizar las interacciones que se dan en la cotidianidad, la construcción de sentidos comunes y de identidades de estudiantes que no se despojan de sus identidades adolescentes para poder ser reconocido por la escuela y el docente como interlocutor en la escena escolar, de esta manera cobra sentido el saber escolar frente al saber del estudiante adolescente.

Referencias Bibliográficas

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

Rockwell, E. (coord.) (2014). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sabino, Juan Pablo (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia.* Buenos Aires: La Crujía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Revalorizando AM: espacio virtual en favor del colectivo de mayores en perspectiva de educación intergeneracional

Cerdá, Ernesto Pedro

Azcurra, Ariana

Rocha, Susana

Universidad Nacional de Río Cuarto
ecerda@exa.unrc.edu.ar

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este escrito recuperamos parte del camino recorrido, desde y para el mundo virtual, respecto al proceso de creación y evolución de un espacio en la Web, destinado al colectivo de personas mayores, a la educación de Adultos Mayores (EAM, Yuni 2018) a lo largo de la vida: un espacio intergeneracional en perspectiva educativa que se propone suscitar un buen uso de las nuevas tecnologías que redunde en una mejor calidad de vida de sus usuarios. El recorrido al que hacemos mención está anclado en diferentes PPI -Proyectos y Programas de Investigación-, enmarcados y desarrollados desde la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, llevados a cabo desde el año 2007. El proyecto vigente actualmente es el titulado "Prácticas culturales, discursos sociales: lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores: (co)creaciones e interacciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes", dirigido por la Magister Susana Rocha y Co-dirigido por la Prof Ma. Cecilia Lladser, aprobado por SeCyt, UNRC. Res. Rec. N°161/16 – años 2016-2019. En este trabajo referiremos a los dos sitios principales que componen el espacio virtual: el blog Abriendo Caminos de Vida: El Blog de los Adultos Mayores y, más particularmente, el sitio académico Adultos mayores: Revalorizando el transcurrir de la vida. Es importante aclarar que, aunque este espacio se ha ampliado, en la actualidad, a las redes sociales, éstas aún cumplen un rol secundario, complementario.

Palabras clave: Investigación; Adultos Mayores; Espacio Virtual; Educación Intergeneracional

ISBN: 978-987-544-908-4

Desarrollo

En el año 2007, en el marco de la organización de la jornada Revalorizando el transcurrir de la vida, Pensamientos, Acciones, Experiencias, iniciamos un sitio Web de información, comunicación e inscripción a la Jornada, (proceso autogestivo llevado adelante por los destinatarios de la Jornada -entre ellos AM-), con el objetivo de sumar un medio más de inscripción en relación con los tradicionales. Esta fue la primera experiencia del grupo de investigación en la integración de TIC en procesos educativos desde y para los Adultos Mayores.

Otro de los antecedentes importante que motivó al grupo de investigadores en aquel momento a repensar la participación de AM en la gestión y producción de contenidos digitales propios, fue la experiencia que María Amelia López Soliño Doña con su Weblog, iniciaba por el año 2006 en España.

A partir de estas experiencias, (una de ellas localizada en el ámbito del grupo de investigación), en el año 2011 se comienza a diseñar y desarrollar el sitio Web *AM: Revalorizando el transcurrir de la vida y el blog derivado de éste: Abriendo Caminos de Vida*. Estos sitios conforman un espacio Web y se pensaron no tan solo para propiciar una comunicación unidireccional sino también para que provean fórmulas que fomenten la participación y colaboración en la generación de contenidos -concepto directamente ligado al de Web 2.0 aún vigente-.

Génesis de los sitios

En el mundo digital, en el mundo virtual, la vida se ve "transfigurada" en un transcurrir acelerado que hace "desaparecer el tiempo". (B. Guerrero citado en Rocha, 2013, p.8). El autor sugiere que, frente a esta realidad seamos "constructores de una inteligencia colectiva social y crítica" a partir de las redes, que él denomina "ecología del espíritu". En este construir a través de las redes, "el cuerpo puede traspasar lo biológico mediante las extensiones de la mente, de su alcance e impacto comunicativo, convirtiéndose de este modo en instrumento de cohesión psicológica y social, de interacción, de identidad y pertenencia a un contexto determinado" (B. Guerrero, 2009, p.78).

Lo anterior se convierte en fundamento para justificar la empresa que iniciamos integrantes del equipo de investigación: posibilitar un entorno virtual, educativo e intergeneracional que permitiera construir "inteligencia colectiva social y crítica".(ib)

ISBN: 978-987-544-908-4

Como ya mencionáramos, se suman algunos antecedentes para la creación de la propuesta virtual mencionada. Los mismos remiten, recordamos, al año 2007, a la organización de la Jornada, Revalorizando el transcurrir de la vida, Pensamientos, Acciones, Experiencias. Esta Jornada tuvo como propósito, estableciendo el evento en el ámbito de la universidad, acercar, integrar y compartir desde diferentes lugares reflexiones teóricas, imaginarios, realidades de las personas mayores; como también otorgar a estos grupos voz y presencia de sus experiencias en entornos educativos. Este evento contó con el auspicio del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del PEAM, Secretaría de Extensión- UNRC.

Es en este marco que se pone en línea el sitio Web de información, comunicación e inscripción (https://www.unrc.edu.ar/eventos/05/jornadaam07), con un claro objetivo subyacente: posibilitar a uno de los destinatarios principales de la Jornada (el AM) la autogestión de su inscripción al evento. El grupo de investigación evidenció algo que ya suponía: el contento y satisfacción por parte del AM en poder hacerlo in situ, en algunos casos sin tener experiencia previa en estos procesos telemáticos.

El otro antecedente importante fue el mencionado de María Amelia López Soliño Doña con su Weblog. María Amelia falleció en 2009 y aunque el blog aún está en línea como testigo del paso del tiempo, seguramente "extraña" las múltiples, educativas y creativas intervenciones de su "propietaria".

Retomando, podemos evidenciar lugares y roles de participación que se complementan, pero distinguidos en el espacio virtual como dos sitios principales diferentes: uno es el institucional-académico (hoy en proceso de reconstrucción y actualización tecnológica), que proyecta y provee la posibilidad de socialización y divulgación de aportes científicos y conocimientos que hayan sido pensados desde y para los adultos mayores -ya volveremos a él-; y el otro sitio, que provee a los mayores un espacio de producción (en donde los creativos y productores son los propios mayores y jóvenes, sitio que hoy -año 2019- se ha reconfigurado, actualizado y enriquecido con nuevos contenidos) en torno al reconocimiento, reflexión y de comunicación con sus pares y con la sociedad, sobre todo con los más jóvenes. Por eso podemos así decir que es una *web intergeneracional*; a la vez que promueve entre las personas mayores el acercamiento y la manipulación de las TIC. Este es el blog Abriendo caminos de vida – El Blog de los Adultos (http://www.revalorizandoam.org/blog).

Este sitio planificado a partir del formato blog, brinda la posibilidad de gestionar colaborativamente la información a un grupo de usuarios, además de fomentar y abrir el horizonte de participación e interacción a un grupo mucho más amplio, propiciando un acceso simple por el tipo de herramienta con el que se implementa, desde un trabajo más intuitivo que favorece la expresión, la imaginación y la creatividad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Al espacio Web conformado por estos dos sitios, hoy se le agrega el perfil en una red social, cuyos objetivos complementan lateralmente los sitios anteriores.

Volviendo al sitio Web institucional Revalorizando AM: Revalorizando el transcurrir de la vida - ISBN 978-950-665-637-9, podemos decir que se compone de una portada o **Inicio** que en conjunto con menúes nos permiten recorrerlo con gran facilidad. El inicio nos describe sobre la génesis y objetivo del sitio destinado a la publicación de trabajos académicos de investigación sobre experiencias y prácticas pedagógicas en el contexto de la educación intergeneracional a lo largo de la vida en las cuáles AM son los protagonistas. En la siguiente página, **Quienes somos**, nos presentamos como grupo de investigación, conformado por docentes-investigadores de diversas disciplinas -gerontología, lenguas, educación y educación de AM, informática- de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Igualmente participan alumnos de grado, investigadores en formación, personal de apoyo de la UNRC así como personas de la comunidad de diferentes edades. A continuación nos encontramos en el menú, **Publicaciones**, donde convocamos a docentes, investigadores, alumnos de grado, profesionales y a todos aquellos interesados en divulgar indagaciones académico-científicas y experiencias de trabajo con AM, en el sitio web:

"Adultos Mayores: Revalorizando el Transcurrir de la Vida", *URL* **www.revalorizandoam.org**. Es así como el interés de este sitio institucional-académico es el de difundir y socializar en la web los trabajos de investigación ya sea presentados o inéditos (ponencias), resúmenes de publicaciones en revistas o libros, resúmenes de Tesis de postgrado y Trabajos finales. Actualmente encontramos tres secciones:

- **Ponencias,** referida a trabajos presentados por este equipo en jornadas y congresos de nuestro país que refieren a nuestro trabajo en distintas disciplinas con AM.
- **TFLicenciatura,** presenta los trabajos finales de estudiantes de la UNRC donde desde distintas perspectivas se proponen analizar situaciones problemáticas que protagonizan los AM.
- **TFPosgrado,** en esta pestaña se despliegan trabajos de especialización de profesionales que han decidido enfocarse en temáticas referidas a los AM para revisar problemáticas, conceptualizaciones e imaginar alternativas desde el saber académico-científico.

En el siguiente apartado, **Saber+**, se encuentran enlaces que conectan con otros sitios que desarrollan diferentes temas con respecto a los AM, se pueden leer artículos, visitar sitios de fundaciones, agencias, blogs... toda esta biblioteca on line ha sido reunida a lo largo de más de veinte años de trabajo por nuestro equipo de investigación.

Luego, la pestaña **Blog** que nos conduce a "**Abriendo Caminos de vida: el Blog de los AM**" el espacio para compartir, creado a partir de la propuesta que nace de este equipo interdisciplinario de investigación dedicado a indagaciones teóricas sobre AM, hace ya más de dos décadas, pero

ISBN: 978-987-544-908-4

en colaboración constante con un equipo intergeneracional. El objeto de indagación también entabló vínculos, con la Secretaría de Extensión de la UNRC en el marco del Programa Educativo para Adultos Mayores, PEAM. En este camino, como mencionamos, se comprometieron a trabajar en el proyecto, AM, jóvenes y docentes que buscaban engrandecer sus vivencias desde el trabajo Intergeneracional, persiguiendo un objetivo común: "Revalorizar el transcurrir de la vida".

Por último, en la pestaña **Contacto**, informa sobre las coordenadas de la localización de nuestra universidad y formas de comunicación con el grupo.

Este sitio se contextualiza con imágenes móviles que refieren a distintas instancias de participación con AM. Las pinturas y las fotos nos van contando desde el trabajo en equipo y la organización de experiencias de aprendizaje intergeneracional ya sea en la universidad como en otros ámbitos con la comunidad. Además, contamos en el costado derecho de la pantalla con los links hacia nuestra página Facebook Revalorizando la vida creada en 2016 con el objetivo de compartir desde todas las edades: noticias, videos, acontecimientos, pensamientos, experiencias, encuentros… Buscamos así otorgarle valor a la vida de cada ser humano, pensando que la vida es como un río que corre permanentemente donde somos protagonistas de nuestro propio movimiento, hacia el devenir, continuo e inacabado.

Finalmente, el sitio Revalorizando AM se ofrece a la comunidad virtual como herramienta de inclusión desde los aspectos antes mencionados y desde la realidad de la gestión de un espacio de comunicación, de construcción colectiva y participativa, dado que es ya evidente que Internet permite al AM aumentar su posibilidad de interacción y su autonomía individual y social. Continuamos así en este camino de búsqueda y de descubrimiento de nuevas estrategias de inclusión del AM en nuestra sociedad globalizada.

A modo de cierre: el porqué del espacio Web

Porque reconocemos que abordar problemáticas referidas al colectivo de personas mayores trasciende los aspectos demográficos: Río Cuarto, nuestra ciudad, según datos actuales del INDEC, es la tercera ciudad con mayor proporción de personas de 60 años y más. El 18,4% de habitantes pertenecen a esta franja etaria y están formando parte de una comunidad que se considera "envejecida". Esta realidad demográfica requiere, no sólo alternativas socio-sanitarias con respuestas que provienen de la economía, sino que puede ser reconocida como una fuente de capital cultural, sabiduría, experiencia, riqueza que merece continuar siendo encausada, proyectada, no solo como un derecho humano fundamental del colectivo que así se constituye en uno más de esta sociedad moderna, sino el de otras generaciones, otros sujetos sociales: los jóvenes.

Esta Sociedad de la Información, de las TIC, tiene claramente las herramientas para promover lo

ISBN: 978-987-544-908-4

anterior. Al respecto, y sobre la visión predominante, coincidentes con las citas de B. Guerrero utilizadas en este escrito, se destaca la de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), por surgir de un proceso de discusión global. Por ejemplo, la Declaración de Principios de Ginebra, primera fase de la CMSI (2003) (citado en Cerdá, 2019), adoptada por los gobiernos, y de la cual participó un amplio abanico colectivo, expresa en su primer artículo con el que cerramos este escrito:

> Nosotros […] declaramos nuestro deseo y compromiso comunes de construir una Sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos.[1]

Referencias Bibliográficas

Bernal Guerrero, A. (2009). Cibermundo y Educación. En: Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ed. Universidad Salamanca. Vol 21. Pags. 71-102.

Cerdá E. (2018) Sociedad, TIC y adulto mayor. Interrelaciones para pensar y pensarse en la sociedad actual. En: Rocha, S. Lladser, Ma. C. (Compiladoras), (2018) *Semilla-Adultos Mayores: revalorizando el transcurrir de la vida. Al encuentro de paradigmas, conceptualizaciones, experiencias, proyecciones en la interdisciplina y la interrelación.* Argentina: Editorial Imprecom.

Rocha, S., Cerdá, E. (2013). Reflexionando en torno a (multi)referentes mayores en contextos culturales-educativos reales y virtuales que promueven y proyectan vida. Ponencia presentada en XVIII Jornadas Internacionales sobre: "30 años después. La democracia como realidad y como proyecto inconcluso". Fundación ICALA.

Yuni, J. (2018) Resignificando la educación de adultos mayores a través de su praxis. En Muller, G y Fernández, J. (Coordinadoras). *Los adultos mayores en los contextos de complejidad actual.* Argentina:UniRío editora. UNRC

[1] Documento WSIS-03/GENEVA/4-S. http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Experiencia Investigación y Docencia: Creación de una Revista Científica Especializada en Idiomas Extranjeros. Instituto Académico de Idiomas – Universidad Central del Ecuador Kronos–The Language Teaching Journal

Chiluiza, Wilson
Parra, Soledad
Universidad Central del Ecuador
wpchiluiza@uce.edu.ec
dsparra@uce.edu.ec

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La investigación científica es considerada como una de las funciones sustantivas atribuidas a la universidad. Si bien es cierto la Universidad Central del Ecuador UCE da cabida a la producción y publicación de revistas indexadas en sus diferentes facultades, se observaba un espacio inexistente en el que docentes del Instituto Académico de Idiomas IAI tuviesen la oportunidad de publicar o encontrar apoyo para ello en el área de enseñanza de lenguas extranjeras. Frente a este panorama, se propone la creación de una Revista Científica especializada en esta área. En el proyecto intervienen docentes de la UCE en primera instancia incorporándose más tarde docentes de otras universidades nacionales e internacionales. La consolidación de la revista se la lleva a cabo mediante cinco fases: Gestión, Elaboración del Proyecto, Capacitación, Proceso Editorial y Lanzamiento. En noviembre de 2018 se realizó la presentación del primer número de Kronos-The Language Teaching Journal, Revista Científica del Instituto Académico de Idiomas de la UCE. Los desafíos son varios. El poco tiempo de dedicación a la labor científica, la falta de conocimiento sobre la forma de investigar, escribir y publicar artículos científicos, y el escaso apoyo administrativo y académico constituyen los principales obstáculos que retrasan los procesos.

Palabras Claves: Investigación; Docencia; Idiomas Extranjeros; Artículo Científico; Revista Científica

Problema

La constitución del estado ecuatoriano en el artículo 350 señala que el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la investigación científica y tecnológica (Constitución de la

ISBN: 978-987-544-908-4

República del Ecuador, 2008). Para dar cumplimiento a este mandato, en el año 2010 se publica la Ley Orgánica de Educación Superior LOES en la que en sus varios artículos establece que las universidades son instituciones de docencia e investigación cuyas funciones sustantivas son fomentar y ejecutar programas de investigación y generación de publicaciones indexadas. Para este efecto se destinará el 6% del presupuesto (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010). En este contexto la Universidad Central del Ecuador se adhiere a estos fines. El artículo 6, numeral 4 del estatuto universitario indica que uno de los objetivos de la UCE es "generar investigación y posgrados de excelencia" (Estatuto de la Universidad Central del Ecuador, 2016). En tal sentido, el Vicerrectorado de Investigación de la UCE propone las líneas de investigación apoyado por la Dirección de Investigación y el Comité Científico dependencias conformadas por profesores titulares con grado de magister o PhD de las diferentes facultades quienes son los encargados de promover el desarrollo de proyectos de investigación en sus respectivas áreas. El Instituto Académico de Idiomas al no tener la categoría de facultad observa actividad investigativa nula debido principalmente a que su distribución docente y administrativa no contempla horas asignadas para investigación. Situación que ha mantenido a los docentes al margen de cualquier intento de emprendimiento investigativo. En consecuencia, se evidencia un desconocimiento del proceso de publicación de libros o artículos científicos. Además de la falta de un recurso humano especializado en investigación que brinde asesoramiento y guía a los docentes interesados en aportar al desarrollo del conocimiento a través de las publicaciones. Por lo expuesto, es preciso buscar alternativas que ofrezcan a los docentes del IAI un espacio que propicie y auspicie el desarrollo de la investigación en temas relacionados a la enseñanza de idiomas extranjeros.

Objetivo general

Crear una Revista Científica que sea un referente de investigación en el Instituto Académico de Idiomas de la UCE.

Objetivos específicos

- Crear un grupo de trabajo conformado por docentes de la UCE e investigadores locales, nacionales e internacionales para impulsar la labor científica.
- Desmitificar la creencia de que es muy difícil o casi imposible llegar a publicar artículos científicos.
- Incentivar al profesorado a que se asuma el rol de Docente-Investigador a través de la autoformación de hábitos académicos como la lectura y escritura científica.

Encuadre conceptual

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Qué es una revista científica?

Una revista científica representa un medio óptimo de información y transmisión de resultados de investigación. A través de sus publicaciones se propicia la divulgación y ampliación del conocimiento (López, 2016). Éstas promueven la movilización del conocimiento garantizando rigurosidad científica a través de la revisión por pares al mismo tiempo que ofrecen un mecanismo para registrar la trayectoria de los autores lo cual constituye un archivo para referencias futuras para los científicos (Ware & Mabe, 2009).

¿Por qué publicar?

Los motivos que mueven a los investigadores a escribir y publicar responden a diferentes perspectivas. González & García (2008) afirman que un artículo científico es un instrumento utilizado para la evaluación individual e institucional. El número de publicaciones juegan un rol importante al momento de adjudicarse categorías docentes más altas y para evaluar resultados de la actividad investigativa y hacer nuevas proyecciones. En este mismo sentido, la publicación de artículos en revistas científicas constituye una referencia profesional y carta de presentación para los autores además de ser un requisito fundamental para acceder a títulos de quinto nivel (Avila & Martìnez, 2012). Sin embargo, el argumento que provee una fuerte base para la razón de ser de las publicaciones científicas es el aporte que éstas hacen al desarrollo social y económico de las sociedades. A lo largo de los años se ha experimentado mejoras en la salud, la nutrición, la educación, la vivienda, el trabajo y otras áreas del diario vivir gracias a los resultados y hallazgos difundidos en libros y revistas siendo éstas últimas el medio más expedito para este fin. Es por esto que los centros de investigación científica e instituciones se preocupan por publicar sus revistas (Salinas, 2010). Para la universidad, la investigación científica representa una de sus actividades fundamentales. Su compromiso es, a partir de la generación de nuevos conocimientos, dar respuesta a las demandas de la sociedad. Su producción científica y tecnológica constituyen importantes aportes para el desarrollo humano, social y económico de las naciones (Duarte, 2015). Es por esto que la divulgación de los nuevos descubrimientos es esencial sino obligatoria. Avila & Martìnez (2012) afirman que "conocimiento no compartido, como parte del desarrollo de cualquier investigación, equivale a no haber sido generado" (p. 2). Hecho que afecta particularmente a la universidad, cuya labor se ve enriquecida con las publicaciones de sus investigadores y para los investigadores constituye una gloria científica (Duarte, 2015). Si bien es innegable que la publicación se ha convertido en sinónimo de prestigio, reputación y ascenso profesional, la universidad debe mantener en la mira la contribución que se espera de ella frente a los progresos de la humanidad.

Contexto y participantes

ISBN: 978-987-544-908-4

La experiencia narrada en esta comunicación se llevó a cabo en el Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador. Es la universidad más antigua y la segunda más grande por número de estudiantes. Se ubica en el centro-norte de la ciudad de Quito. Desde el 2012 está afiliada a la Red Ecuatoriana de Universidades para Investigación y Postgrados. La universidad cuenta con veintiún facultades con un total de 45500 estudiantes matriculados en el presente año. El Instituto Académico de Idiomas, dependencia adjunta, ha estado en funcionamiento desde septiembre de 1948. En la actualidad acoge alrededor de 5500 estudiantes cada periodo académico ofertando la enseñanza de idiomas extranjeros: inglés, italiano, francés, coreano y kichwa. La planta docente consta de un total de setenta y tres docentes con grado de maestría de los cuales veinte y cuatro poseen nombramiento permanente y cuarenta y nueve se acogen a la modalidad de contrato. En este proyecto participaron varios docentes de la UCE, así como docentes de otras universidades del Ecuador y del extranjero. La primera etapa de la creación de la revista estuvo a cargo de tres docentes del IAI bajo el asesoramiento del Grupo de Revistas Científicas de la Universidad Central del Ecuador GRC-UCE. Posteriormente para la conformación del Comité Editorial se adhieren siete docentes nacionales e internacionales con vasta trayectoria académica e investigativa. Con el fin de cumplir parámetros de rigurosidad que la ciencia exige se invitó a cinco académicos con grado de PhD para que cumplan el rol de pares revisores. En la tercera fase, se incorporan al proceso los docentes del IAI como asistentes a los talleres de formación y posteriormente como autores.

Metodología

La metodología utilizada para la creación de esta revista científica se la realizó mediante cinco fases: Gestión, Elaboración del Proyecto, Capacitación, Proceso Editorial y Lanzamiento. En la primera fase se realizaron reuniones con el Grupo de Revistas Científicas de la Universidad Central del Ecuador GRC- UCE en las que se obtuvieron las directrices para la creación de la Revista. Estas ideas iniciales fueron socializadas con el personal docente del Instituto Académico de Idiomas. Fruto de estas conversaciones nace el Grupo de Revistas Científicas del Instituto GRC-IAI con la participación inicial de tres docentes de nombramiento a tiempo completo quienes empiezan un proceso de autoformación previo a la creación misma de la revista. La segunda fase incluyó actividades como: selección y conformación del Comité Editorial integrado por docentes - investigadores de Ecuador, Argentina, Estados Unidos y Bélgica, quienes participaron en la elección del nombre de la revista, definición de la línea de investigación, elaboración de las Normas de Publicación y Política Editorial. En la tercera fase los docentes recibieron capacitación a través de talleres que abarcaron temas como motivación a la investigación, características de un artículo científico, manejo de gestores bibliográficos, uso correcto de las normas APA y escritura científica. En la cuarta fase se da inicio al proceso editorial con la convocatoria y recepción de manuscritos, revisión interna, revisión por pares,

recepción de las evaluaciones, revisión de autores, recepción de contribuciones modificadas, edición, diagramación, revisión de diagramación e impresión. Finalmente, en la fase de lanzamiento se realizó la presentación del primer número de la revista en formato impreso y digital a la comunidad universitaria (noviembre 2018).

Logros y obstáculos

Con el lanzamiento del primer número de la Revista Kronos -The Language Teaching Journal se dio cumplimiento al objetivo macro de este proyecto. Sin embargo, los desafíos giran en torno a determinadas variables. De acuerdo a la encuesta realizada en mayo de 2019 a una población de cincuenta y nueve docentes del IAI: la falta de tiempo, el escaso apoyo administrativo y académico sumado al desconocimiento sobre la forma de investigar, escribir y publicar artículos científicos, constituyen los obstáculos principales que retrasan los procesos de investigación y publicación (Figura 1). A pesar de lo señalado, el Equipo Editorial continúa este trabajo cíclico con miras a la publicación de los siguientes números. *Figura 1*. Encuesta al personal docente IAI, 2019. Realizada por los investigadores.

Referencias Bibliográficas

Ávila, R., & Martínez, R. (2012). ¿Publicar o no publicar? La importancia de la publicaciones en los programas doctorales. *Redip.Unexpo.Vrb*, *2*(1), 1–19.

Constitución de la República del Ecuador. (20 de octubre de 2008). Registro Oficial. Montecristi, Ecuador: Asamblea Nacional Constituyente.

Duarte, M. (2015). Importancia de la investigación científica en la vida universitaria. *Revista Científica de La UCSA*, *2*(2), 3–5. https://doi.org/Doi: 10.18004/ucsa/2409-8752/2015.002(02)003-005

Estatuto de la Universidad Central del Ecuador, (20 de julio de 2016). Consejo de Educación Superior. Quito, Ecuador: Honorable Consejo Universitario.

González, W., & García, J. (2008). El artículo científico y su medición. *6to. Congreso Internacional de Educación Superior* (pp. 1–11). La Habana.

Ley Orgánica de Educación Superior LOES. (12 de octubre de 2010). Registro Oficial No. 298. Quito, Ecuador: Presidencia de la República.

López, E. (2016). La importancia de las publicaciones científicas. *Actualización En Nutrición*, *17*(1), 1–2.

Salinas, P. (2010). La importancia de las publicaciones científicas. *MedULA*, *19*(1), 3–4.

Ware, M., & Mabe, M. (2009). *The stm report*. Oxford:Prama House

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias

De Gatica, Alejandra
Bort, Laura
De Gatica, Nahir
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
aledegatica@yahoo.com.ar
bortlaurar@gmail.com
ndegatica@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Los saberes pedagógicos de les docentes universitarios provienen, principalmente, de la experiencia adquirida a lo largo de sus trayectorias en el sistema educativo. En el tránsito como estudiantes internalizaron "modelos de enseñanza" que son puestos a prueba en las primeras experiencias docentes. A partir de ensayos y errores van construyendo un saber ligado estrictamente a su propio recorrido en las aulas, el cual le otorga carácter de oficio a la práctica docente. Nos proponemos colocar esta dimensión artesanal de la tarea de enseñar en el centro de una investigación sobre la formación docente. Para ello, nos basamos en la reflexión sobre la propia experiencia, como condición necesaria para llevar adelante prácticas de enseñanza transformadoras de hábitos y pensamientos y favorecedoras de aprendizajes genuinos.

En ese sentido, la Investigación Acción Participativa (IAP) se presenta como una alternativa incentivadora de la articulación de saberes teórico-técnicos y experienciales a través de un proceso de reflexión y autosocioanálisis colectivo. Esta metodología, superadora de la dicotomía sujeto-objeto de la investigación tradicional, supone el involucramiento de los propios agentes en el proceso investigativo. Esta característica redunda en una acción formativa para aquellos que participan debido a sus propósitos intrínsecos de conocer y transformar las condiciones objetivas dentro de las cuales se configuran las prácticas. Consideramos a la IAP tanto una postura epistémica como una opción metodológica potente para abordar la formación en la reflexividad del oficio docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde estos postulados, se presentarán las primeras especificaciones de una propuesta de formación docente desarrollada en el marco del Proyecto de Investigación Formar y Formarse en la UNSAM.

Palabras claves: Investigación Acción Participativa; Experiencia docente; Oficio de enseñar; Reflexividad didáctica

1. Introducción

Como primera actividad del mencionado Proyecto de Investigación y con el propósito de indagar acerca de las representaciones de les docentes universitarios de la UNSAM sobre sus propias prácticas, se realizó una encuesta exhaustiva online a todes les docentes de grado y pregrado de la universidad. Del análisis de los datos obtenidos mediante ese primer relevamiento surgieron varias regularidades, como por ejemplo, la preocupación de les docentes por la evaluación de los aprendizajes.

Esta preocupación se nos presentó como una posible puerta de entrada para iniciar el contacto con aquellos docentes interesados en repensar sus prácticas. Así, el equipo de investigación llevó adelante dos talleres, cuya propuesta estuvo centrada en pensar colectivamente las prácticas de evaluación en el nivel universitario.

A partir de la realización de estos talleres, pudimos identificar un grupo reducido de docentes interesades en profundizar la reflexión y participar de una experiencia de IAP.

Dado el enfoque de investigación definido, procuramos establecer de antemano la necesidad de que los sujetos de la investigación se posicionarán como participantes de las observaciones, en vez de mantenerse como un otre observado. Por lo tanto, el trabajo de investigación realizado con ese grupo de docentes consistió en la implementación de distintas estrategias destinadas a la objetivación de sus propias prácticas de enseñanza. Se les propuso realizar observaciones colectivas -miembres del equipo de investigación y elles- de las clases, redactar registros personales elaborados con posterioridad a las clases, analizar los programas y otros recursos didácticos por ellos diseñados para sus materias.

Fue en esa acción de observarse a sí mismos y a sus clases, que les docentes encontraron la oportunidad de objetivar la realidad que elles construyen de manera cotidiana. La posibilidad de observarse de les docentes y el habilitar a un otre que observe y analice sus decisiones, permitió generar preguntas que interpelaron prácticas académicas naturalizadas.

Lo artesanal, como modalidad, es lo que signa el acompañamiento de un auto socioanálisis asistido de las prácticas académicas. Un devenir espiralado ascendente de sucesivos acoplamientos entre las acciones y la exhumación de su gramática, es la condición de posibilidad para que de la praxis devenga una experiencia cognoscitiva.

ISBN: 978-987-544-908-4

Este escrito aspira narrar la artesanalidad inmanente de un proceso de acompañamiento reflexivo de una práctica social como es la enseñanza.

2. Proceso reflexivo para la búsqueda de los fundamentos de las decisiones de una práctica de enseñanza

Iniciar un camino de identificación, observación y análisis compartido sobre los elementos que componen una práctica docente, implica, en primer lugar, seleccionar algunos de ellos entre otros tantos posibles. Esa selección debe realizarse en base a criterios generales como: la predominancia de un factor por sobre otros en una configuración práctica; el grado y el tipo de registro de esa característica para le docente; potencia reflexiva de ese elemento para favorecer una la reflexividad y, en algunos casos, relevancia ética y epistemológica de ese factor dentro del marco general de la práctica analizada.

Estos criterios generales sufren un proceso de ajuste o precisión cuando entran en diálogo con una práctica formativa concreta y, por lo tanto, se construyen criterios específicos que fundamentan la elección del o los factores a trabajar en el proceso analítico y reflexivo con le docente.

En un plano operativo, para poder realizar lo anteriormente mencionado, fue necesario un acuerdo de trabajo con le docente en donde queden explicitados cada uno de los pasos del proceso de trabajo, donde esté claramente fundamentada la solicitud de los distintos materiales, insumos o tareas a proveer y desempeñar por cada actor involucrado y donde el tiempo y los resultado se encontraran especificados.

De manera general es posible definir cinco momentos en el desarrollo del trabajo reflexivo con une docente sobre *una*[1] de sus prácticas de enseñanza:

1- Establecimiento de acuerdos respecto al proceso del trabajo reflexivo: explicitar en los encuentros iniciales el cómo, para qué y por qué de la investigación con el propósito de

1

Consideramos importante resaltar la precisión de: *una de sus prácticas.* La literatura contemporánea acerca de la reflexividad sobre las prácticas (no sólo de enseñanza sino de cualquier otra práctica social) se ubica en una posición enunciativa donde la reflexividad es considerada como una capacidad de un sujeto. Un capacidad, además, considerada como condición indispensable para la transformación de la inercialidad que conlleva toda práctica social. A partir de la investigación realizada, podemos afirmar que el alcance de la capacidad reflexiva construída por une docente en un desarrollo de autosocioanálisis en etapa formativa no implica, de por si, la transferibilidad a otras situaciones o factores de su propia práctica. Para que la reflexividad se constituya en una capacidad del docente debe haber transitado por experiencias reflexivas en las cuales hubo construcción de conocimiento y metacognición sobre el mismo. Sólo de este modo la transferibilidad de una situación a otra puede ser factible. En conclusión, desde una rigurosidad metodológica, sólo es posible enunciar teóricamente de manera situacional dado que para poder realizar afirmaciones del orden de las capacidades es necesario dar cuenta de estudios longitudinales de largo plazo.

ISBN: 978-987-544-908-4

favorecer la participación real (Sirvent, 2010) de cada uno de los agentes convocados por la experiencia.

2- Solicitud de materiales / insumos: socializar los documentos escritos por le docente relativos a la materia y el registro posterior a cada clase (registros del equipo de investigación y del propio docente). Se trata de escritos que el equipo considere pertinentes para realizar una primera aproximación al análisis de las prácticas.

3- Análisis de los materiales facilitados y retroalimentación con le docente estableciendo un marco para una observación: instancia de retroalimentación en la cual se propone a le docente volver sobre lo escrito en su propuesta pedagógica a través de ciertas preguntas que permitan interpelar las decisiones allí evidenciadas.

4- Observación de una clase: descripción densa de la situación "clase", registro de aspectos vinculados con la gestión de la clase (identificación de los contenidos, relación con les estudiantes administración del tiempo, las tareas, los recursos y los espacios, por ejemplo), centrando la mirada en las características de la práctica pedagógica.

5- Sesión de retroalimentación: el ejercicio de poner en pregunta las prácticas será la clave del trabajo reflexivo. La propuesta es que en el devenir de los encuentros, las preguntas surjan de manera conjunta, es decir, que no sea le docente un espectador del trabajo de observación y análisis realizado por el resto del equipo de investigación, sino que él mismo participe en la relectura de su práctica.

A continuación, narraremos de manera sintética los elementos abordados en la experiencia de acompañamiento.

3. En búsqueda de huellas didácticas

Alex es docente de una materia de duración cuatrimestral que se encuentra ubicada en el tercer año de una Tecnicatura Universitaria orientada a la administración y la gestión de servicios de transporte ferroviarios. En el primer encuentro con el equipo de investigación comentamos a Alex la propuesta, acordamos la modalidad de trabajo y un cronograma de reuniones y observaciones de clases. Con posterioridad a ese primer encuentro, el docente nos envió el programa de la materia y concretamos la observación de una clase.

Luego de la observación, identificamos tres aspectos potentes para desencadenar un trabajo reflexivo dado que aparecían con recurrencia tanto en el registro de clase del equipo de investigación como en el registro personal de le docente: a) Digresiones en la clase, b) Selección de contenidos y vinculación de les estudiantes con el conocimiento, c) Relevancia otorgada a la participación de les estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

a) **Digresiones en la clase**

Alex nos anticipó en los primeros encuentros su reconocimiento de la recurrencia de las digresiones durante su clase. En este sentido, pensamos en la coexistencia en su narrativa de dos clases de digresiones: positivas y negativas. Con respecto a las negativas, resultó importante reconocerlas ya que su impacto se plasmaba de manera directa en el desarrollo del contenido y el tiempo de la clase. Se evidenció, a su vez, la existencia de digresiones positivas, dado que éstas se constituían en una mediación pertinente y necesaria para favorecer la construcción en les estudiantes de aprendizajes significativos, entendiendo que estos aprendizajes se producen cuando quien aprende puede establecer relaciones sustanciales entre el objeto a ser aprendido y los conocimientos previos que se posee (Coll, 1989).

Frente a estas digresiones y el contenido del programa de la materia, un aspecto a trabajar fue el plantear la importancia que reviste la programación de la enseñanza (en la clase y la materia). Al avanzar en la indagación sobre el criterio a partir del cual se organizaron y secuenciaron los contenidos, le docente explicitó la dificultad que le representaba definir los contenidos propios de la materia. Consideramos que el haber observado y manifestado esta disconformidad en relación a la propuesta de la materia pudo constituirse como un potente motor de cambio, de revisión y precisión de contenidos propios que otorguen sentido a la materia.

b) Selección de contenidos y vinculación de los estudiantes con el conocimiento

Alex explicó que si bien el contenido seleccionado para la clase observada era en principio difícil para los alumnos pero que ellos no se sintieron alejados del tema. La tarea propuesta como inicio de la clase permitió que les estudiantes dieran respuestas a las preguntas planteadas a partir de "lo que ya sabían". Pudimos observar que les estudiantes en la mayoría de los casos refiere a un saber construido desde la experiencia laboral, su inserción en el sector del transporte. El identificar cuál era el punto de partida de les estudiantes y presentar tareas que facilitaran la apropiación del nuevo conocimiento, nos permitió avanzar en la identificación de la concepción de enseñanza que sustentaba las decisiones de le docente en la clase: conceptualizar la enseñanza como una mediación social y cognitiva entre aprendices y contenidos a aprender, se trata de una intervención configurada tanto por del tipo de conocimiento a transmitir y como por las características de los destinatarios (Basabe y Cols, 2007) implicaba reflexionar acerca de la selección de un contenido aparentemente "difícil" en relación al grupo de estudiantes destinatarios. En una de las charlas con el equipo, le docente mencionó que les estudiantes de esta carrera difieren del "público" de otras carreras, dado "*que tienen un nivel social menor"* y eso se evidencia, por ejemplo, en su forma de hablar, de escribir o en las dificultades que presentan en la lectura.

ISBN: 978-987-544-908-4

Surgieron, entonces, preguntas orientadas a evidenciar la forma en que estas representaciones sobre les estudiantes de la carrera condicionan su manera de dar clases, generan intervenciones vinculadas con el hacerlos hablar y pensar en clase. El identificar y deconstruir estas representaciones movilizó nuevos interrogantes para le docente acerca de la selección de contenidos y la relación con el saber que propone a los estudiantes en la materia.

c) Relevancia otorgada a la participación de les estudiantes

Alex mencionó en reiteradas ocasiones que la participación de les estudiantes era importante. Las tareas propuestas daban cuenta de esta convicción. También comentó que siempre incentivaba a la participación en clase considerando que mientras "más participación había más iban a intentar pensar, razonar, comprometerse y salir del sentido común". Asimismo, explicitó que las clases tienen que ser divertidas para interesar y divertir tanto a les estudiantes como a él. Resaltar esta preocupación constante por la participación nos permitió poner en pregunta la idea de la participación como un indicio de aprendizaje e indagar acerca de la clase de participación que estaba ponderando desde esa premisa.

4. Conclusiones

Dado que el proyecto de investigación en el cual se inserta la experiencia de acompañamiento relatada aún continúa en desarrollo, es pertinente explicitar las primeras conclusiones que surgen en torno a la metodología empleada y la pertinencia de la misma para acompañar el trabajo reflexivo en la práctica docente.

Consideramos que la potencialidad del trabajo de acompañamiento iniciado radica en dos elementos, dos condiciones de posibilidad que fueron construyéndose en el devenir de esta experiencia de autosocioanálisis colectivo: la identificación de un método y la constitución de la figura del "otro autorizado".

En primer término, la construcción de un método que favorezca y propicie el trabajo reflexivo se configuró como un elemento imprescindible en una instancia de formación que se presentó como alternativa a los trayectos académicos tradicionales en las instituciones universitarias. Asimismo, posibilitó advertir la particularidad desde la cual se debe pensar una instancia de formación donde les docentes se ven implicados por primera vez en el análisis de su propia práctica. El trabajo en torno a la objetivación de la práctica implicó un tiempo de inmersión en ese tipo de reflexión, una instancia de trabajo donde se evidenció que la reflexión no es inherente a la práctica pedagógica, sino que es un ejercicio que implica aprendizaje y construcción.

En segundo término, la construcción de la figura del "otro autorizado" se constituyó en el vínculo necesario para sostener la experiencia. La cual fue afianzándose a partir de la capacidad

ISBN: 978-987-544-908-4

de escucha mutua -entre les miembres del equipo de investigación y le docente-, que devino en la formulación de preguntas que posibilitaran la interpelación genuina de las propias prácticas de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. (comp.) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós, pp. 125-160.

Coll, C. (1.989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía N° 168.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación universitaria:

Una perspectiva desde las representaciones docentes

De Gatica, Alejandra
Romero, María Mercedes
Concilio, Julieta
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
aledegatica@yahoo.com.ar, romero.mariamercedes@gmail.com, julietaconcilio.t@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el marco del proyecto de investigación "Formar y formarse en UNSAM - Universidad Nacional de General San Martín", en el año 2018, se realizó un estudio cuyo foco estuvo puesto en las prácticas de enseñanza en la universidad. A partir de estrategias metodológicas que promovieran la participación activa y fomentaran la reflexividad de les docentes, el objetivo del proyecto fue aportar elementos que favorecieran la revisión de la enseñanza para mejorar las prácticas que se llevan a cabo en la universidad. El punto de partida de dicha investigación fue la realización de la encuesta "Formar en UNSAM", de carácter anónimo y voluntario, a docentes de carreras de grado y pre-grado de esa universidad. El objetivo de implementación de esta encuesta fue doble: por un lado, relevar características generales del cuerpo docente y, por otro lado, conocer las *representaciones sociales* de los docentes que operan sobre la enseñanza. Realizamos esta búsqueda de representaciones, entendiéndolas como formas de conocimiento elaboradas y compartidas por un conjunto social -en este caso, de docentes-, que construyen una realidad común para ese conjunto (Jodelet, 1989). La decisión de buscar allí estuvo orientada por la necesidad de construir un corpus de información para poder, luego, ahondar en el trabajo reflexivo sobre los focos de interés y dimensiones que les docentes resaltaron en sus respuestas. El presente trabajo es producto del análisis de dicha encuesta.

Palabras claves: Formación docente; Enseñanza; Universidad; Representaciones sociales

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Para llevar adelante la encuesta "Formar en UNSAM", se creó un dispositivo que consistió en 15 preguntas cerradas, 2 preguntas abiertas de respuesta corta y 6 preguntas abiertas de respuesta libre, distribuidas en 3 ejes diferenciados por el tipo respuestas esperadas, a saber: "Información General", "Formación Académica" y "Formación Pedagógica". Se registraron 600 respuestas de docentes de 14 Unidades Académicas de la Universidad, constituyéndose en una muestra representativa por su volumen respecto del total de docentes de grado y pre-grado de la UNSAM.

El eje de "Información General" estuvo conformado por preguntas cerradas que nos permitieron obtener información sobre el perfil de les docentes de la UNSAM según rango etario, género, antigüedad docente, situación laboral, año de la carrera en el que dictan clase y nivel educativo de otras instituciones en las que trabajan. El objetivo era conocer las características generales del cuerpo docente para encontrar regularidades y diferencias.

El segundo eje estuvo conformado por preguntas cerradas orientadas a conocer la "Formación Académica" de les docentes, teniendo en cuenta su nivel de formación, tipo de título de grado y de posgrado (en caso de que correspondiera) y su participación en proyectos de investigación y/o de extensión y transferencia. Los resultados nos permitieron observar sus trayectorias académicas vinculadas al saber disciplinar específicamente.

El tercer eje de la encuesta se centró en la indagación acerca de la "Formación Pedagógica" de les docentes. El objetivo era conocer, no sólo si les docentes tenían formación específica en pedagogía y/o didáctica –tanto a nivel universitario como no universitario-, sino también indagar en sus experiencias vinculadas subjetivamente a la enseñanza. Fue allí que incorporamos preguntas abiertas que nos permitieran obtener respuestas discursivas por parte de les docentes acerca de sus experiencias más significativas, los desafíos que encontraban en el ejercicio de la docencia universitaria y las estrategias y/o herramientas que utilizaban para afrontar dichos desafíos.

De este último eje, en su vinculación con los dos anteriores, realizamos el análisis que presentaremos a continuación, orientado por la metodología del "Discurso del Sujeto Colectivo" (DSJ) (Lefevre y Lefevre, 2014). Bajo este tipo de observación analítica es posible identificar subjetividades construidas social y culturalmente, ya que los discursos se constituyen como campo semántico de las representaciones simbólicas. En los apartados subsiguientes,

ISBN: 978-987-544-908-4

presentaremos las representaciones más recurrentes dentro del DSJ, sin embargo, cabe aclarar que hubo otras que no serán analizadas en esta ponencia.

2. Ejes de análisis que surgen del "decir" de los profesores

2.1. No hay aprendizaje sin interés por conocer

Entre los discursos elaborados por les docentes sobre sus experiencias más gratificantes, como de los mayores desafíos que se les presentan a la hora de enseñar en la universidad, aparece la idea de que el conocimiento puede ser generado por les estudiantes y, que esa generación, debe ser incentivada por les docentes. Es importante destacar aquí que, la idea de *generación* de conocimiento, presenta un grado de recurrencia mucho mayor que la idea de *transmisión*. Esta dimensión de la representación desarma dos ideas que si bien, ya han sido ampliamente discutidas y analizadas desde la literatura pedagógica y didáctica, es menester destacar su aparición en las representaciones de les docentes del nivel superior, principalmente el universitario. En primera instancia, posiciona a les estudiantes como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar rompe con la idea del docente como poseedor de un saber acabado.

En relación a todas las formas de generación de conocimiento, el *interés* de les estudiantes es una de las principales preocupaciones de les docentes y fue ponderado por elles como un elemento fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Tal como plantea Davini (2008), quienes aprenden intervienen de manera decisiva el orientando el curso de la práctica pedagógica ya sea desde su disposición afectiva, desde los conocimientos previos que poseen y desde el interés que la práctica despierta en ellos.

El mismo objeto (el interés) cuando es *demostrado* por les estudiantes, se vincula a una experiencia educativa beneficiosa para el aprendizaje y la enseñanza. En sentido contrario, cuando el interés no se demuestra o se expresa en forma negativa (desinterés, falta de interés), se vincula a una experiencia educativa contraproducente para el aprendizaje y la enseñanza. A su vez, el interés puede estar relacionado, a veces, con una curiosidad previa del estudiante con respecto al contenido de la materia y, otras veces, puede aparecer durante la cursada, a partir de las perspectivas y actividades propuestas por les docentes. Esta diferencia en las causas del interés es vista por les docentes, e incluso destacada por elles, como un desafío para sus prácticas de enseñanza.

ISBN: 978-987-544-908-4

2.2. La enseñanza como práctica incierta: El vínculo con los estudiantes orienta al docente en la evaluación de sus prácticas de enseñanza

El *vínculo con los estudiantes* es otra de las experiencias que les docentes caracterizan entre las más gratificantes. Les docentes que respondieron de esta manera, dicen buscar ese vínculo -en principio- como una forma de fortalecer sus prácticas de enseñanza, ya que mediante el intercambio pueden hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de les estudiantes y conocer la forma en que los contenidos están siendo comprendidos, brindándoles la posibilidad de tomar decisiones en sobre la planificación de su materia en el desarrollo de la misma.

A su vez, muchos de les docentes nombran la *valoración de los estudiantes sobre una vez concluida la cursada*, también entre las experiencias más significativas en su trayectoria como docentes universitarios. Cuando esta valoración es positiva, la ubican entre las experiencias más gratificantes. Por el contrario, cuando reciben valoraciones negativas o cuando observan que les estudiantes no se motivan o no se interesan por los contenidos de la materia, lo ubican entre las experiencias menos gratificantes. Algunes de elles, también observan esto último como "fracaso" o "frustración" en el ejercicio de sus prácticas docentes. Bajo esta dimensión, podemos ver que el reconocimiento de les estudiantes se vuelve significativo para les docentes como un criterio para evaluar sus prácticas de enseñanza.

Ahora, si bien en ambas representaciones se otorga centralidad a la opinión de les estudiantes y a la relación con elles como una forma para evaluar sus prácticas de enseñanza, al comparar ambos supuestos, podemos notar una diferencia de enfoque.

Mientras que las "devoluciones" de les estudiantes con posterioridad a la cursada, abren la oportunidad de modificar o no tareas, contenidos, modalidades de evaluación y contenidos *a futuro*. En cambio, el "intercambio" con les estudiantes construido clase a clase, permite a le docente la oportunidad de revisar sus prácticas de enseñanza *durante* el desarrollo de la misma. En ese sentido, el intercambio, más que ser un indicador para la evaluación de la enseñanza -como lo es la devolución-, es una fuente de información sobre cómo se están dando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la información que les docentes buscan en el intercambio refiere a la incidencia de la enseñanza en el aprendizaje como tarea, en términos de Fenstermacher (1989), y no simplemente como rendimiento; reconociendo la potencialidad de las mediaciones cognitivas y sociales para el logro de los aprendizajes de les estudiantes (Basabe y Cols, 2007).

2.3. La responsabilidad docente por los procesos de aprendizaje

Además del vínculo concreto con les estudiantes, les docentes también destacaron el *seguimiento del aprendizaje* como otra de sus experiencias más gratificantes: ver los avances a

ISBN: 978-987-544-908-4

lo largo de la carrera, ver a les estudiantes transformados en su paso por la educación universitaria y ver la llegada de estos estudiantes al título, son los tres discursos más recurrentes. El supuesto que puede estar sosteniendo estas respuestas es la necesidad de encontrar un objeto observable de donde sacar información al respecto de lo producido por sus prácticas de enseñanza. Pero ante ello, cabe hacer, al menos, una pregunta: *¿es posible encontrar un objeto observable donde pueda medirse el proceso de enseñanza que dé como resultado el aprendizaje?*

En relación a la incertidumbre que los docentes poseen sobre los resultados de su práctica, Jackson (2012) explica que les docentes emplean distintas estrategias para ayudar a disminuir la incertidumbre que les provoca la escasa información que poseen sobre el aprendizaje de les estudiantes. El autor plantea que ninguna de esas estrategias será efectiva por completo, dado que este tipo de búsqueda no podrá brindar información acerca de qué hicieron los/as estudiantes con ese nuevo conocimiento, cómo lo utilizaron, si lo vincularon o no con los que poseían previamente para poder otorgarles sentido, etc. Afirma que esta clase de procedimientos solo ayudan a disipar la incertidumbre acerca de los objetivos epistemológicos de la enseñanza, es decir, acerca de los contenidos disciplinares. Pero… *¿qué sucede con la información que se puede recabar acerca de otros aprendizajes por parte de los/as estudiantes que son objeto de las prácticas de enseñanza?, ¿qué indicios se pueden obtener de otros propósitos pedagógicos más allá de los contenidos disciplinares?, ¿cuáles son esas metas en la educación universitaria?*

Otro discurso que aparece en relación con este *seguimiento* de la carrera de los estudiantes, es el de *acompañarlos* a lo largo de esa carrera. En esas formas de acompañamiento alegadas por les docentes, el supuesto que emerge con mayor fuerza es el de colocarse a sí mismos como *facilitadores* (“guías”, “herramientas”, “servicio”, “ayuda”, etc.) del paso de les estudiantes por la universidad. A su vez, esa idea de acompañamiento está ligada a una representación de la educación universitaria como una tarea transformadora y de la universidad en sí como una herramienta de transformación en la vida de las personas que pasan por ella. Por ello, cuando el abandono estudiantil se hace presente, les docentes lo viven como un “fracaso”, que pueden sentir como personal, como parte del funcionamiento del sistema educativo o como resultado del mercado laboral que condiciona las posibilidades de les estudiantes universitarios. Llama la atención que haya quienes aún se preguntan por este aspecto “tutorial” inherente a la práctica pedagógica.

2.4. La clase ideal como un espacio necesariamente homogéneo

Una de las dificultades que aparece dicha con cierta regularidad es la de dar clases para *cursos numerosos* en un *tiempo corto*. Alegan tener un alumnado con diversos intereses, distintos

ISBN: 978-987-544-908-4

niveles de rendimiento, diversas capacidades cognitivas y formas de acceder al conocimiento, así como también diferentes grados de compromiso.

Una de las dimensiones que se puede analizar de aquello que subyace a estos discursos es que, ante la dificultad nombrada sobre "cursos masivos", habría una cantidad de estudiantes que les docentes considerarían como *normal* dentro de un curso. Ante ello, surge el interrogante sobre si esa normatividad discursiva acerca de la cantidad de estudiantes que debiera haber en un curso, no intercede como obstáculo en en las prácticas de enseñanza. Y, si esto efectivamente sucede, cómo opera ese obstáculo de la práctica docente en las prácticas de aprendizaje.

Otra dimensión analizable se refiere a la posibilidad / imposibilidad de educar en la heterogeneidad. Es decir, si bien, practicar la enseñanza en cursos numerosos puede dificultar la escucha y la participación de todos -algo que, como ya vimos, está dentro de las prioridades de los docentes-, cabría preguntarse si es posible que la heterogeneidad de los cursos facilite prácticas de aprendizaje siendo y reconociendo que esta es una característica inherente a lo pedagógico. Es que *"*lo normal, en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo "normal" es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye*".* (Meirieu, 1998, p.73)

3. Consideraciones finales

En esa ponencia se presentaron resultados de una investigación sobre las prácticas de enseñanza que se realizó en la UNSAM, a fin de indagar puntualmente en las representaciones sociales de les docentes. Para el análisis se construyeron cuatro ejes a partir de lo recabado en las encuestas realizadas. En estos ejes se analizan lo que hemos denominado "representaciones" de les profesores en cuanto a: el aprendizaje, la propia enseñanza, la clase. Representaciones que operan sobre el hacer de les profesores en busca de lograr aprendizajes, construcción de conocimiento, a partir del interés y el "sentido" por eso que se aprehende. A partir de estos análisis presentados, surgen algunos cuestionamientos que motivan a continuar la reflexión.

De la primera representación analizada, surgía la idea de que no hay aprendizaje sin interés por conocer. En ese sentido, si "la relación con el saber es la relación con el mundo, con los otros y consigo mismo de un sujeto confrontado con la necesidad de aprender" (Charlot, 2008:47), podríamos preguntarnos *¿qué pueden hacer les docentes con la relación que les estudiantes tienen con el mundo, con los otros y consigo mismos?*

Luego analizamos la idea de la enseñanza como una práctica incierta y su relación con el vínculo docentes-estudiantes. Ante esto, surgen ciertas interrogantes, por un lado *¿de qué manera el intercambio y la devolución de les estudiantes, modifica la mediación con el*

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento propuesta por le docente dentro del aula?; por otro lado, si los motivos personales de les estudiantes para hacer estos reconocimientos pueden ser múltiples y diversos y no tener, necesariamente, una perspectiva pedagógica *¿hasta qué punto pueden constituirse como indicadores para la evaluación de la enseñanza?* Por último, decir que la experiencia más gratificante está en el reconocimiento posterior a la cursada, implica que lo que más gratifica a les docentes en su tarea de enseñar se ubica en un momento posterior a la misma. Entonces, *¿dónde ubican su propio interés o motivación, estes docentes, mientras están en clase?*

Finalmente, de las últimas dos representaciones surgen preguntas más amplias, por un lado, dada la preocupación manifestada por les docentes sobre su responsabilidad en los procesos de aprendizaje, *¿cómo acompañar este compromiso docente con políticas de fortalecimiento a la retención estudiantil desde la formación?* Por último, ante la arraigada preocupación sobre las clases heterogéneas, surge el cuestionamiento -siempre urgente- sobre, cómo formar y formarse en prácticas de enseñanza que fomenten formas de aprendizaje diversas.

Referencias Bibliográficas

Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni (comps.) El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2008). Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre enseñanza. En Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I. Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (2010) "Frankenstein educador". Barcelona: LAERTES Ediciones.

Jackson, P. (2012) Incertidumbres en la enseñanza. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Jodelet D. (1989) Représentations Sociales: un domaine en expansion. In Jodelet D. organizador. Les Représentations Sociales. Paris: PUF.

Lefevre, F., & Lefevre, A.M. (2014). Discourse of the collective subject: social representations and communication interventions. *Texto & Contexto - Enfermagem*, *23*(2), 502-507.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas de enseñanza: El enfoque del pensamiento visible y la comprensión.

Escudero, Zulma Elvira
Rodríguez, Cecilia del Carmen
Universidad Nacional de San Luis- Facultad de Ciencias Humanas- Argentina
zulmaes@unsl.edu.ar
crodriguez@unsl.edu.ar

EJE 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo da cuenta de algunos avances en una investigación en curso que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, denominada "Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial".

El estudio que se expone tiene como objetivo esbozar algunas reflexiones, en torno a problemáticas sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, como un punto de partida para su transformación y mejora. Como parte de este proceso reflexivo, planteamos algunos emergentes vinculados a los avances de la investigación en una de las líneas del proyecto en la cual se centra la mirada en cómo el enfoque del Pensamiento Visible promueve el desarrollo del pensamiento en el aprendizaje de contenidos y favorece la comprensión de los estudiantes de la carrera del Profesorado de Educación Inicial.

La experiencia que se narra se basa en prácticas de enseñanza que utilizan "Rutinas de Pensamiento" organizadas de acuerdo a tres categorías tales como -Presentar y explorar, -Sintetizar y organizar y –Profundizar. Las situaciones didácticas a las que se alude son especialmente diseñadas de acuerdo a estas tres categorías, para ser desarrolladas en distintos espacios curriculares, los cuales son utilizados como contexto de aplicación y determinación de la muestra.

Se considera que el reflexionar sobre estas prácticas, abre la posibilidad de generar y aportar conocimiento sobre situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las aulas universitarias, y al mismo tiempo conmover a los formadores sobre otro modo posible de pensar los escenarios educativos en los espacios curriculares de la formación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Investigación; Prácticas de Enseñanza; Educación Superior

Presentación

La educación superior es un ámbito complejo en el que conviven una diversidad de prácticas educativas que conllevan un sello en los docentes, en sus modos de enseñar, de transmitir el conocimiento, que dan cuenta de distintos posicionamientos, los cuales oscilan desde una enseñanza unidireccional a modelos más interactivos, recíprocos y cooperativos. Esto y otros importantes aspectos hacen que la enseñanza en educación superior, se constituya en un objeto de estudio, de investigación, que en estos tiempos va encontrando un espacio para el debate, la reflexión, la construcción de conocimiento, que hacen impronta a nivel teórico y práctico. En este contexto, el Proyecto de Investigación en el cual participamos: "Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial", organizado en dos líneas de investigación, centra la mirada en los procesos comprensivos de los estudiantes en el ámbito universitario a través de propuestas didácticas que incorporan el enfoque del Pensamiento Visible y el Lenguaje Tecnológico. Dicho proyecto emerge a partir de la necesidad de profundizar en el conocimiento de prácticas de enseñanza y de aprendizaje en Educación Superior, que tengan en cuenta la construcción de escenarios más flexibles que favorezcan la adquisición de competencias por parte de las estudiantes, a partir de la creación de un clima apropiado que permita que el aprendizaje se logre. Lo que, en algún momento en otras investigaciones, hemos denominado "una nueva cultura áulica". Espacios que al ser bien utilizados contribuyen considerablemente al estudiante en la adquisición, reconstrucción y ampliación de saberes. Asimismo, a exteriorizar sus propios pensamientos y reflexionar sobre ellos, adquiriendo mayor confianza individual y colectiva.

En el presente trabajo se muestran algunos emergentes vinculados a los avances de la investigación de la Línea 1 del Proyecto en la cual se centra la mirada sobre prácticas de enseñanza para la comprensión, que a partir de la incorporación del uso de "rutinas de pensamiento" promueven distintos tipos de pensamiento en el aprendizaje de contenidos, con la intención que las estudiantes puedan alcanzar mayor autonomía y participación en la construcción de saberes.

Aportes teóricos que enmarcan la experiencia

Las conceptualizaciones que forman parte del marco teórico del presente trabajo son centrales para mirar el escenario áulico y construir conocimiento. En este contexto "*Pensamiento visible*" es un proyecto de investigación que tiene como objetivo integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenidos de las materias. Promueve una *"cultura del*

ISBN: 978-987-544-908-4

pensamiento" en el aula a través del uso de herramientas y actividades simples, que persiguen el desarrollo de una comprensión profunda, dando lugar al razonamiento basado en evidencias como objetivos de aprendizaje transversales a todas las áreas del conocimiento. El mismo forma parte del Proyecto Zero, de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, en donde se plantean una serie de protocolos sencillos para trabajar en el aula denominados "rutinas", cuyo interés radica en propiciar el pensamiento de los y las estudiantes desde el nivel inicial hasta la universidad. Este proyecto Perkins, Thishman y Jay (1994) van a decir que "en una cultura de pensamiento del aula, el espíritu del buen pensamiento está en todas partes. Existe la sensación de que "todos lo están haciendo": todos-incluso el docente- se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos…" (p.14).

Perkins (s/f) sostiene que generalmente el pensamiento está oculto, por lo que expresa que al enseñar a pensar ayudamos a que los sujetos puedan hacerlo visible. Expresa que "en la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro" (p.1). Autores como Ritchhart y otros (2014) sostienen que "hacer visible el pensamiento, generalmente alude a estrategias y procesos de pensamiento específico que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda". (p.59). En este sentido Pogré y Lombardi (2004) van a decir que "comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo" (p.19)

El proyecto del Pensamiento Visible incluye una colección de "rutinas" para el aula, que pueden utilizarse con los y las estudiantes como una manera de hacer visible el pensamiento. Ritchhart; Church y Morrison, expresan que las rutinas de pensamiento son:

> "son procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas…Estos procedimientos ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión" (2014:85)

Son protocolos de trabajo breves y simples que cada docente elige y adecua en función de los objetivos de enseñanza que persigue y del grupo particular de estudiantes que tiene. Están orientadas por un objetivo que las direcciona hacia determinados tipos de pensamiento y se pueden usar transversalmente en una variedad de contextos, ya sea en grupos o individualmente. Existen tres formas de mirar las rutinas: - "como herramientas", al promover el pensamiento, ya sea de estudiantes como de docentes; - "como estructuras", al actuar como andamiajes de conocimientos menos elaborados a otros más profundos; y "como patrones de comportamiento" entendiéndose como hacedoras de cultura al volverse parte de la cotidianeidad del aula. Al mismo tiempo, diversos autores las agrupan de diversas formas. Richhard y otros (ob.cit) van a realizarlo de acuerdo a tres categorías, que van muy bien para trabajar con adultos: -Presentar y explorar; -Sintetizar y

ISBN: 978-987-544-908-4

organizar y-Profundizar, dependiendo de la manera en que los docentes las utilizarán en una unidad didáctica, ya sea para su inicio, para su desarrollo o para su finalización, apostando a su creatividad. Una vez que el docente se familiariza con ellas, y puede visualizarlas como motor del pensamiento, comienza a adaptarlas y variarlas mediante su utilización.

Desde este enfoque hay un cambio en el modo de entender la enseñanza, donde el pensamiento pasa a formar parte central del proceso educativo, siendo el docente no solo aquel que entrega información, sino quien apoya y fomenta en los y las estudiantes una actitud de compromiso e involucramiento con lo que se estudia, utilizando en este proceso prácticas que involucren las preguntas, la escucha y la documentación de sus producciones.

Encuadre de la experiencia

En el presente trabajo se hace alusión a diferentes situaciones didácticas que se sustentan en el Enfoque del Pensamiento Visible y que buscan promover el desarrollo del pensamiento y la comprensión de los estudiantes. Las mismas han sido diseñadas para la búsqueda de datos de naturaleza empírica y para la construcción de teoría. Las experiencias se realizan en dos espacios curriculares que se desarrollan en forma sucesiva[1], las cuales incorporan en su configuración didáctica "rutinas de pensamiento", que han sido pensadas de acuerdo a lo que se pretende enseñar y aprender y en consecuencia con ello, el/los desempeños de pensamientos que se ponen en acción en dichos procesos. Se trabaja con algunas secuencias de preguntas y/o pasos que se elaboran para la exploración de ideas, los cuales se despliegan a través de trabajos prácticos, actividades y evaluaciones, que son pensadas especialmente para hacer visible el pensamiento.

Las fuentes de información emergen del universo empírico con el cual se trabaja, constituido por las -configuraciones de las prácticas de enseñanza que realizan los docentes involucrados, -las producciones documentales de los estudiantes y los -discursos obtenidos del análisis de sus respuestas a las entrevistas en profundidad. Al mismo tiempo, las observaciones directas realizadas en distintos escenarios. Para el análisis de la información se emplea la lógica planteada por Sirvent (2003), en donde los datos son incluidos en registros, se estudian e identifican aquellos emergentes y recurrentes, con la intención de identificar nuevas categorizaciones para los avances de la investigación.

1

Espacios curriculares del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. (Juego y Educación Infantil; Ciencias Naturales y su Didáctica)

ISBN: 978-987-544-908-4

A continuación, se describen algunas de las "rutinas" implementadas al interior de las asignaturas de acuerdo a las tres categorías anteriormente mencionadas:

-Presentar y explorar: en relación a esta categoría, a modo de ejemplo, se utiliza la rutina denominada *"Pensar -Inquietar -Explorar"* la cual se incorpora para trabajar con textos académicos acerca de un tema particular de la asignatura, con el propósito de promover el cuestionamiento y la investigación, a partir de preguntas contundentes que incluyen significados abiertos, amplios, que dan paso a la búsqueda y elaboración de nuevas construcciones teóricas por parte de los y las estudiantes. Lo que se busca es cambiar la dinámica de la exploración descriptiva de los textos, por una que promueva una aprendizaje más profundo y comprensivo a partir de incorporar preguntas específicas. Algunas de ellas pueden ser: ¿Qué comprendí? ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué nuevas preguntas tengo? ¿Qué sé ahora que antes no sabía? A fin de posibilitar la visibilización del pensamiento de los y las estudiantes al desarrollar prácticas metacognitivas y, asimismo, que sean conscientes de los procesos cognitivos que se van poniendo en juego a partir de reconocer las concepciones erróneas, los conocimientos previos, la comprensión alcanzada.

-Sintetizar y organizar: para ejemplificar esta categoría presentamos una rutina denominada *"Conecta, amplía, desafía",* la cual es utilizada en ambas asignaturas cuando se incorporan nuevas informaciones provenientes de diferentes medios, a fin de establecer asociaciones entre las nuevas ideas que se incorporan y los saberes previos que ya tenían sobre el mismo. Se establecen algunas preguntas para ello tales como ¿De qué manera se relaciona la información e ideas presentadas a lo que ya sabían del tema? ¿Qué nuevos saberes tienen ahora que les permiten ampliar y conducir el pensamiento en nuevas direcciones? ¿Cuál /cuáles consideran que son las ideas centrales que se ponen de manifiesto en el texto? ¿Hay alguna idea, concepto, que aún no comprendan o resulte confuso? Las y los estudiantes recogen la información, la seleccionan, sistematizan y establecen conexiones con el conocimiento que ya tenían anteriormente, el cual remite a experiencias vividas y saberes adquiridos en el tiempo.

-Profundizar: esta última categoría se ejemplifica con una rutina denominada "*¿Qué te hace decir eso?"* La misma es utilizada en ambas asignaturas para que las y los estudiantes puedan reconocer sus pensamientos desde su génesis, cuando se les solicita que respalden sus respuestas con convicciones acerca de un tema, para que todos puedan escuchar y visualizar diferentes ideas a fin de poder discutirlas, debatirlas y desafiarlas.

Consideraciones finales

En el marco de lo descripto en el presente trabajo, se desprenden algunos aspectos a considerar a modo de conclusiones abiertas:

ISBN: 978-987-544-908-4

* En un comienzo las y los estudiantes mostraron ciertas resistencias en la implementación de rutinas como parte de una propuesta didáctica, que convocaba a la interpelación, la búsqueda de mayor información y el reconocimiento de los procesos seguidos para la construcción de saberes, asimismo, que la visibilización del pensamiento. Con el correr del tiempo y su incorporación en el aula de manera sistemática, estas resistencias fueron cambiando, reconociendo su alcance en la apropiación de los contenidos.

*La incorporación de rutinas de pensamiento modificó la cultura áulica en aspectos muy significativos como son: la forma de ocupar el espacio para trabajar, el tipo de actividades que se desarrollaron (clases vivenciales, experiencias con diferentes fuentes de conocimiento), el/los modos de obtener información, como así también en la emergencia de algunos indicadores que daban cuenta de una nueva cultura de pensamiento, en donde todos y cada uno compartía aspectos en común.

*Se presentaron distintos tipos de pensamientos: -argumentación y defensa de perspectivas; -establecimiento de comparaciones y relaciones, -aportes de ideas propias con demostraciones, discusiones, ejemplificaciones, -modos creativos de producir y generar conocimiento, -formulación de preguntas y resolución de problemas con evidencia, explicaciones, conexiones, -investigación, comunicación.

*La confianza conquistada en estos espacios, en donde el pensamiento es valorado, posibilitó que las y los estudiantes tuvieran mayor participación en las clases, en las producciones y en la socialización de sus ideas; utilizando distintos recursos-formatos para expresar los saberes construidos, ya sea en el lenguaje utilizado, en las relaciones establecidas, como en los modos de transferir determinados saberes de un contexto a otro.

*Los procesos metacognitivos fueron incorporándose poco a poco en las acciones llevadas a cabo por las estudiantes, como una acción relevante frente a los temas trabajados en cada espacio curricular. Se utilizaron preguntas específicas tales como, ¿qué comprendí? ¿qué te hace decir eso?, ¿qué nuevas preguntas tengo?, ¿Qué se ahora que antes no sabía?, las cuales son valoradas y utilizadas en los contextos de otras asignaturas, como parte de su dinámica cotidiana.

Referencias bibliográficas

-Perkins, D., Thishman, S. y Jay, E. (1994) *Un aula para pensar*. *Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*.Buenos aires. Argentina: Aique.

-Perkins, D. (s/f) *¿Cómo Hacer Visible El Pensamiento?* Harvard. Recuperado el 23 de Junio 2019 **http://conexiones.dgire.unam.mx/wpcontent/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf**

ISBN: 978-987-544-908-4

-Pogré, P.; Lombardi, G. (2004), *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Papers.

-Ritchhard, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La configuración problemática de la investigación en la Universidad de Buenos Aires: los intereses y creencias de los académicos

Fuksman, Brian
Rivadeneira, Carolina
Universidad de Buenos Aires, Argentina.
brianfuksman@hotmail.com
carolina-rivadeneira@hotmail.com

Eje 2 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente estudio procura analizar los intereses y creencias de los académicos de la Universidad de Buenos Aires respecto a las políticas y regulaciones en materia de investigación. El estudio se inscribe en un proyecto de investigación UBACYT denominado *"Cambios recientes en la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires: la incidencia de las políticas nacionales y las regulaciones institucionales".*

En la actualidad, las universidades están siendo interpeladas como instituciones del conocimiento para que desarrollen un papel protagónico en la sociedad del conocimiento. Sin embargo, las universidades presentan dificultades en sus iniciativas para fortalecer las funciones científicas. Lo anterior guarda relación con múltiples factores como por ejemplo las restricciones presupuestarias, la predominancia de dedicaciones simples que solo contemplan remuneración para las actividades de enseñanza, los modelos de universidad dominantes en cada país que oscilan entre tradiciones profesionalistas y academicistas; y las diferencias inherentes a otras variables como la pertenencia disciplinar y las trayectorias profesionales, distinguiendo entre académicos nóveles y consolidados.

Con el fin de analizar los intereses y creencias de los académicos de la UBA respecto a la función investigación, se realizaron entrevistas a docentes de esa institución. Las entrevistas fueron semiestructuradas y los profesores han sido seleccionados en base a una muestra no probabilística y por conveniencia, aunque procurando cierto grado de representatividad de los distintos campos disciplinares y tipologías de trayectorias académicas.

Palabras clave: Educación Superior; Profesión académica; Investigación

ISBN: 978-987-544-908-4

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en un proyecto de investigación UBACYT denominado *"Cambios recientes en la profesión académica en la Universidad de Buenos Aires: la incidencia de las políticas nacionales y las regulaciones institucionales"*, dirigido por la Prof. María Catalina Nosiglia. Considerando que uno de los objetivos específicos de la investigación procura analizar los intereses y creencias de los académicos sobre las políticas de investigación, se realizaron entrevistas a docentes de la Universidad de Buenos Aires que permitieron indagar respecto algunos problemas y desafíos contemporáneos de la investigación universitaria.

Siguiendo los aportes conceptuales de Acuña (2007), los *intereses* pueden ser definidos desde una perspectiva subjetiva como un bien que es conscientemente buscado por el actor. Por su parte, las *creencias* operan como el marco institucional a través del cual los actores interpretan el orden social y modulan su comportamiento con el fin de perseguir sus respectivos intereses. Asimismo, ambos componentes- intereses y creencias- son puestos en juego en sus *acciones estratégicas*. Lo anterior supone que cada actor individual o colectivo tiene sus propios intereses y creencias que busca satisfacer a través de la ejecución de un curso de acción que tendrá una determinada probabilidad de éxito dependiendo de su *capacidad de movilización* o presión.

El estudio se realizó en la Universidad de Buenos Aires. Esta institución fue la segunda universidad creada en el territorio argentino (1821) y se caracteriza por ser una universidad pública, gratuita y masiva. Su cobertura territorial comprende a la Ciudad de Buenos Aires y algunos partidos del conurbano bonaerense. Según datos públicos provenientes del anuario estadístico de la SPU-ME, durante el año 2015 su matrícula registró los 1.902.935 estudiantes de grado y pregrado y otros 26.502 de posgrado. También y para el mismo año, se desempeñaban 22.853 docentes universitarios en la UBA, valor equivalente al 17,9% del total de profesores del sector estatal.

2. Algunas discusiones sobre la relación entre las universidades, la investigación y la profesión académica.

En la actualidad, Albornoz (2018) identifica que las universidades están siendo interpeladas como *instituciones del conocimiento* para que desarrollen un papel protagónico en la *sociedad del conocimiento*. En este escenario y retomando los aportes de Bell (1994), la sociedad post-industrial o del conocimiento expresa una transición desde una economía abocada a la generación de productos hacia una economía basada en la prestación de servicios que demanda profesionales altamente cualificados y donde el conocimiento se ha convertido en la fuente principal de innovación y de generación del valor agregado.

Sin embargo, las universidades presentan dificultades en sus iniciativas para fortalecer las funciones científicas. Lo anterior guarda relación con múltiples factores como por ejemplo las

ISBN: 978-987-544-908-4

restricciones presupuestarias, pero también se vincula con los modelos de universidad predominantes en cada país que oscilan entre tradiciones *profesionalistas* y *academicistas.* De hecho, corresponde señalar que, en los orígenes de las universidades medievales, la investigación debió efectuarse por fuera de estas instituciones que estaban dominadas por la *escolástica*. De este modo, la denominada *revolución científica* desarrollada en Europa entre los siglos XVI y XVIII se radicó en instituciones científicas externas. Una de las instituciones más dinámicas de esa época fue la *Royal Society de Londres para el avance de la Ciencia Natural* (Arocena y Sutz, 2015).

Ahora bien, tras los acontecimientos de la *Revolución inglesa y la francesa*, las nacientes monarquías parlamentarias cuestionaron la influencia de la Iglesia en las universidades y procuraron su *modernización*. Este proceso fue conceptualizado como la *Primera Revolución Académica* (Arocena y Sutz, 2015). No obstante, este proceso modernizador se operacionalizó en función de distintos modelos de universidad que supusieron una singular relación entre la universidad y la ciencia. Pueden distinguirse al menos dos modelos: el *humboldtiano* y el *napoleónico* (Brunner, 2014). El primero tuvo su origen en la fundación de la *Universidad de Berlín* en 1810 por el prusiano Von Humboldt. Entre sus principios organizativos se destacan: el fortalecimiento de la unidad docencia-investigación; el predominio de las investigaciones básicas y la necesidad de resguardar la universidad frente a las intervenciones del Estado para asegurar una investigación libre y desinteresada. Este modelo que se desarrolló inicialmente en Alemania, se expandió principalmente hacia los Estados Unidos. Por su parte, el segundo modelo tuvo su origen en Francia durante el imperio napoleónico cuando se remplazaron las antiguas universidades francesas por las *Escuelas Profesionales*. De este modo, se configuró una separación entre la universidad y las ciencias donde la primera se ocuparía de la formación profesional mientras que la segunda sería desarrollada en institutos científicos especializados. Este modelo se expandió principalmente entre las universidades latinoamericanas.

En complemento con lo anterior, la investigación en las universidades argentinas se torna problemática debido a la elevada proporción de cargos de dedicación simple que sólo contemplan remuneración para la docencia. De hecho, durante el año 2015 la participación de las dedicaciones simples alcanzó el 65,7%, según datos del anuario estadístico de la SPU-ME. Además, este fenómeno constituye una tendencia del sistema universitario argentino que guarda relación con su lógica de expansión. De hecho, ya tempranamente, Stubrin (2001) había señalado que, para atender el incremento acelerado de la matrícula universitaria desde la restauración democrática en 1983, se priorizó la creación de cargos de dedicación simple en detrimento de las exclusivas.

Una segunda variable se relaciona con la pertenencia disciplinar de los académicos. Becher (1989) identificó que las características epistemológicas y sociológicas de cada campo inciden- en concurrencia con otros factores institucionales y externos- en la configuración de la carrera

ISBN: 978-987-544-908-4

académica y su vinculación con la actividad científica. A partir de la construcción de una taxonomía de cuatro tipos que cruzan las dicotomías *Duro/Blando y Puro/Aplicado,* el autor distingue procesos de socialización profesional divergentes que establecen modos legítimos de comunicación, de producción del conocimiento, de requisitos implícitos para iniciarse y consolidarse en la carrea académica, entre otros. Así, por ejemplo, observa que en las ciencias duras/básicas suele existir un requisito implícito de poseer título de doctor como condición para que los académicos nóveles se inicien en la carrera académica. En contraste, ese requisito está menos generalizado en otras disciplinas como el derecho.

Por último, otra variable relevante que permite comprender los intereses y creencias de los académicos y su relación con la investigación son las *trayectorias académicas*. Marquina, Yuni y Ferrero (2017), en base a los resultados de la encuesta internacional *Changing Academic Profession* (CAP), identificaron que las distintas políticas y tendencias internacionales de la profesión académica no afectan a todos los docentes por igual, sino que se registran diferencias en función de la trayectoria profesional de cada académico. De este modo, proponen una tipología que distingue entre: *académicos consolidados¸ intermedios y nóveles.*

3. Diseño metodológico

Con el fin de analizar los intereses y creencias de los académicos de la UBA respecto a la función investigación, se realizaron entrevistas a docentes de esa institución. Las entrevistas fueron semiestructuradas y los profesores han sido seleccionados en base a una muestra no probabilística y por conveniencia, aunque procurando cierto grado de representatividad de los distintos campos disciplinares y tipologías de trayectorias académicas.

En relación con la categoría de *trayectoria académica*, retomando los aportes de Marquina, Yuni y Ferrero (2017) y por razones de factibilidad del estudio, se trabajó únicamente con los dos polos extremos. Es decir, se excluyó del estudio a los *académicos intermedios* y se trabajó únicamente con los docentes *nóveles* y los *consolidados.* De acuerdo a la clasificación utilizada en esta investigación quedan comprendidos como *académicos nóveles* aquellos que se desempeñan en un cargo de auxiliar docente y registran una antigüedad docente igual o menor a diez años, independientemente de su situación de revista (interina o regular). Por su parte, los *académicos consolidados* son los que poseen una antigüedad docente mayor o igual a veinte años y han concursado un cargo de titular plenario, titular, asociado o adjunto. Aquellos docentes que no quedan incluidos en ninguna de las dos definiciones previas, corresponden a la categoría de *académicos intermedios* los cuales no son objeto del presente estudio.

En total se realizaron 15 entrevistas de las cuales 8 correspondieron a docentes nóveles y 7 académicos consolidados. Asimismo, cada docente pertenece a alguna de las 13 facultades de la UBA, al Rectorado o al Ciclo Básico Común. Las entrevistas se realizaron entre el mes de septiembre del 2018 y febrero del 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

4. Resultados

A partir del análisis de las entrevistas, pudo identificarse como fenómeno recurrente que los académicos entrevistados identifican una importante demanda a nivel de la institución y del conjunto del sistema universitario - expresada en incentivos económicos y simbólicos - para que los profesores prioricen la función de investigación en detrimento de las restantes funciones académicas como la extensión universitaria. Así, por ejemplo, los entrevistados coincidieron en señalar que, independientemente de las variables relativas a la *pertenencia disciplinar* o la *trayectoria profesional*, en los mecanismos de concurso se otorga una mayor ponderación a los antecedentes en investigación en detrimento de la extensión.

Un segundo aspecto destacado por los entrevistados guarda relación con el interés de ciertos académicos en acumular *capital de prestigio científico* (Bourdieu, 1984). En ese sentido, la extensión universitaria queda desvalorizada porque no sería concebida como una vía legítima para la construcción de prestigio académico. De este modo, podemos identificar que tanto en las disciplinas asociadas al modelo *profesionalista* como en las *academicistas*, los profesores entrevistados reconocen que algunos grupos realizan funciones de investigación con el único fin de acumular este tipo de capital.

Ahora bien, considerando que en el sistema universitario argentino predominan las dedicaciones simples que no contemplan remuneración para la función investigación, resultó relevante indagar si los académicos manifiestan creencias favorables a concebir la docencia y la investigación como actividades complementarias o sustitutivas (García de Fanelli, 2018). Es decir, si los docentes entrevistados consideran un ideal a alcanzar que todos los académicos realicen funciones de docencia e investigación de manera simultánea o si, por el contrario, resulta razonable que estas funciones sean realizadas por personas distintas con perfiles académicos y dedicaciones disímiles. Sobre este punto, se destaca que la gran mayoría de los académicos entrevistados evaluó que el sistema universitario debiera tender a lograr que la docencia y la investigación sean actividades complementarias.

Sin embargo, también identificaron problemas y obstáculos que limitan dicha meta como las bajas dedicaciones o la falta de remuneración para el desarrollo de la investigación. Este fenómeno afecta especialmente a aquellos *docentes nóveles que conciben al trabajo académico como su actividad principal.* Este grupo estaría conformado por docentes que planifican de forma estratégica su actividad académica con la intención de lograr acceder y ser promovidos en la carrera académica. Son los que conocen, por ejemplo, los criterios de evaluación en los mecanismos de concursos de sus respectivas facultades; eligen realizar carreras de posgrado como una estrategia para acumular antecedentes académicos; están dispuestos a trabajar en cargos ad honorem o a incorporarse a proyectos de investigación sin percibir remuneración con la expectativa de obtener un cargo rentado en el corto o mediano plazo, entre otras acciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este escenario problemático, las políticas científicas desarrolladas por el Estado Nacional fueron percibidas por los entrevistados como muy competitivas mientras que las políticas de la UBA son evaluadas como una vía más accesible y *solidaria* que, aunque no resuelve la problemática, atenúa los niveles de conflictividad. Al respecto, en un estudio sobre las políticas instituciones de la UBA, Vasen (2013) explicó que estas asumen un rol *solidario* en la medida en que otorgan financiamiento a equipos de investigación que no reúnen los antecedentes suficientes para competir en las convocatorias nacionales de la *Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica*.

Por último, en relación con las *acciones estratégicas* de los académicos¸ pudo observarse que las mayores diferencias se registran en función de una variable transversal a los distintos grupos disciplinares: el *grado de interés que manifiesta el profesor respecto al trabajo académico pudiéndolo concebir como su actividad principal o secundaria*. Al respecto, en las entrevistas se advirtió que los *académicos nóveles* que ubican al trabajo académico como su *actividad principal* son los que manifiestan su mayor disconformidad respecto a la configuración del trabajo académico. Además, esta situación es percibida por los *académicos consolidados* quienes sostuvieron que actualmente es un momento difícil para un joven que desee incorporarse y ser promovido en la carrera académica. Los argumentos para sostener dicha tesis son múltiples y diversos. La mayoría de los entrevistados enunciaron el problema de las bajas dedicaciones que resultan insuficientes para hacer investigación.

5. Discusión

En primer lugar, corresponde recordar que este estudio trabajó con una muestra no probabilística y por conveniencia. Por lo tanto, no resulta posible generalizar los resultados obtenidos. Sin embargo, los resultados son relevantes porque permiten identificar algunas tendencias generales y fenómenos problemáticos que aportan a una mejor comprensión de la configuración del trabajo académico. No obstante, este estudio debe complementarse con otras y futuras investigaciones que permitan profundizar en el estudio del fenómeno.

A partir del análisis de las entrevistas, pudo identificarse que los docentes entrevistados identificaron la existencia de demandas sistémicas e institucionales que privilegian la investigación en detrimento de las restantes funciones académicas. Además, independientemente de su pertenencia disciplinar o la trayectoria profesional, los académicos conciben a la enseñanza y a la investigación como actividades complementarias y como una meta a alcanzar por el sistema universitario. Sin embargo, también advirtieron sobre los problemas y obstáculos que limitan dicha meta como las bajas dedicaciones o la falta de remuneración para el desarrollo de la investigación. Este fenómeno afecta especialmente a aquellos *docentes nóveles* que conciben al trabajo académico como su *actividad principal*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aquel grupo manifestó su preocupación respecto a las posibilidades efectivas de insertarse o permanecer en la carrera académica.

Por lo tanto, puede observarse una configuración problemática del trabajo académico que afecta principalmente a los *académicos nóveles* que *ubican al trabajo académico como su actividad principal*. En un sistema universitario caracterizado por la predominancia de dedicaciones bajas y restricciones presupuestarias que están limitando las posibilidades de desarrollas las funciones de investigación, resulta fundamental propiciar mejores condiciones tendientes a fortalecer la investigación científica, pero también para jerarquizar otras funciones académicas como la extensión universitaria.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos: Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Buenos Aires: Centro de Estudios de las Políticas Públicas.

Albornoz (2018). *Reformar la universidad en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: OEI.

Arocena, R. y Sutz, J (2015). La universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de sociología*, (12). 1- 18.

Becher, T. (1989). T*ribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bell, D. (1994), El advenimiento de la sociedad postindustrial, Alianza Editorial, Madrid

Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. California: Stanford University Press.

Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17(2), 17-34.

García de Fanelli, A. (2018). Docencia e investigación en las Universidades Nacionales: ¿Actividades complementarias o sustitutas? X Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, 5-7 diciembre.

Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-23.

Stubrin, A. (2001). *La política de los partidos y las universidades públicas en la Argentina. 1983–2000.* En Chiroleu, A. (Comp.) Repesando la educación superior. Rosario: Editora UNR.

ISBN: 978-987-544-908-4

Propuesta metodológica para evaluar el impacto de la Política de Proyección Social de la Universidad Católica de Córdoba en la formación de los graduados de la Facultad de Ciencias Químicas

Giraudo, Federico Javier

Gargantini, Daniela Mariana

Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación

fjgiraudo@hotmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La Universidad Católica de Córdoba (Argentina) ha implementado una política de proyección social desde el año 2011, la cual forma parte de un objetivo central a nivel institucional: concebir las funciones sustantivas y centrales de la universidad desde la gestión socialmente responsable. La búsqueda de este objetivotiene su sustento en el paradigma educativo ignaciano, el cual busca incidir desde allíen la formación de los futuros graduados.

Frente a ello, esta ponencia busca indagar sobre ¿qué impacto logra en la formación del graduado de la Facultad de Ciencias Químicas la política de proyección social bajo el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria adoptado por la Universidad Católica de Córdoba?; ¿cómo perciben este impacto los graduados y referentes externos de la Facultad de Ciencias Químicas?; ¿qué metodología permitiría evaluar esa eficacia o impacto en el perfil de los graduados?

La investigación, bajo el formato de tesis doctoral en elaboración, propone aportar herramientas metodológicas que permitan correlacionar los procesos educativos de acuerdo a la política de proyección social planteada en la universidad (particularmente en la Facultad de Ciencias Químicas), con respecto a la formación y el perfil de sus graduados.

Los interrogantes se abordan a partir de un enfoque analítico interpretativo, retrospectivo y transversal, desarrollado a través de un diseño metodológico cualitativo, basado en análisis documental, entrevistas en profundidad y semiestructuradas sobre graduados, referentes institucionales (gestores y docentes) y externos (empleadores y colegios profesionales).

ISBN: 978-987-544-908-4

Ante la carencia de herramientas adecuadas de evaluación de impacto formativo en los perfiles de los egresados universitarios, esta investigación pretende contribuir con avances instrumentales útiles en la medición de la efectividad de la política de proyección social de la Universidad Católica de Córdoba, los cuales poseen la potencialidad de hacerse extensivos para su empleo en otras universidades confiadas a la Compañía de Jesús, y de la región.

Palabras clave: Política institucional de proyección social; Facultad de Ciencias Químicas; impacto formativo; percepción de graduados y referentes externos

I-Planteamiento del problema

La proyección social es una función universitaria de transferencia y co-construcción de conocimientos con la sociedad que en la Universidad Católica de Córdoba (UCC) se sustenta en un modelo educativo enel cual los procesos de transmisión (enseñanza y aprendizaje) y producción del conocimiento (investigación) se orientan a que estudiantes y docentes seinvolucren y contribuyan al desarrollo humano integral de la comunidad en la que launiversidad se encuentra inserta, propiciando su implicación en todas las actividadeshumanas en las que pueda hacersu contribución desde sus funciones específicas; promueve un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, y en el que las funciones de docencia, investigación, proyección social y gestión interna estén integradas.

La UCC, perteneciente a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) conformada por 31 universidades jesuitas de Latinoamérica, ha institucionalizado una política de proyección social, a fin de enfatizar la necesidad y la opcióninstitucional de:

> "Concebir esta función universitaria (proyección social) en términos de desarrollo, evitando que las relaciones entre la universidad y la comunidad exterior sean solo en carácter de donación, filantropía o ayuda unilateral, de modo de propiciar la asociación y la creación de comunidades de aprendizaje mutuo, en las cuales los socios externos también ayuden a la universidad a cumplir con su rol académico y educativo.
> Descentralizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el claustro universitario a la sociedad, fomentando nuevas dinámicas de aprendizaje y transmisión de conocimiento (docencia), generación de conocimiento (investigación) y formación humana significativa (experiencia vivencial y reflexión crítica) con participación de actores externos.
> Hacer manifiesta la opción fundamental por los sectores desfavorecidos de la sociedad, en coherencia con la misión de la Compañía de Jesús definida como el servicio de la fe y la promoción de la justicia.
> Denotar la intención de producir un impacto beneficioso en la sociedad a través de acciones responsables y altamente calificadas propias de las capacidades académicas y profesionales de la universidad" (Universidad Católica de Córdoba, 2011: 3).

Esta concepción de la proyección social se encuentra vinculada a la política de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a la cual un número considerable de universidades latinoamericanas

ISBN: 978-987-544-908-4

congregadas en la AUSJAL, entre ellas la UCC, ha adherido atendiendo a los impactos que generan al llevar adelante sus procesos formativos e institucionales.

Desde esta mirada centrada en la formación integral, definida en el paradigma educativo de las instituciones confiadas a la Compañía de Jesús, queda manifiesto que la transformación social es consecuencia de la acción de numerosos actores entre los cuales se encuentran los graduados universitarios. La tarea de formar profesionales sensibles a la realidad y lúcidos para transformarla transciende lo meramente disciplinar y la formación técnica. Implica instrumentar de manera cuidadosa una política de formación que posibilite desarrollar la sensibilidad hacia el entorno, especialmente dirigida hacia los sectores más desfavorecidos, para que los graduados sean en su esencia conscientes, competentes, comprometidos y compasivos (Ugalde, 2012).

Ahora bien, cabe preguntar: ¿Qué impacto logra en la formación del graduado de la Facultad de Ciencias Químicas la política de proyección social bajo el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria adoptado por la Universidad Católica de Córdoba? ¿Cómo perciben este impacto los graduados y referentes externos de la Facultad de Ciencias Químicas como ámbito particular de recorte de esta investigación? ¿Qué metodología permitiría evaluar esa eficacia o impacto en el perfil de los graduados?

La investigación en curso, desarrollada bajo el formato de tesis del Doctorado en Educación, propone aportar herramientas metodológicas que permitan correlacionar los procesos educativos de acuerdo a la política de proyección social planteada en la universidad (particularmente la UCC, con foco en la Facultad de Ciencias Químicas), con respecto a la formación y perfil logrados en sus graduados.

II-Metodología para la investigación

II-1 Diseño metodológico

Para el presente trabajo de investigación se propone seguir un enfoque analítico interpretativo, retrospectivo y transversal, desarrollado a través de un diseño metodológico cualitativo. Inicialmente se prevén cuatro etapas en la investigación.

En primera instancia, indagar en profundidad a través de un análisis documental, el paradigma educativo, la formación y pedagogía en las instituciones de la Compañía de Jesús, así como sus fundamentos y estrategias de implementación de la política de proyección social adoptada durante el período 2012-2017, haciendo foco en la Facultad de Ciencias Químicas de la UCC, a los fines de delimitar el alcance de esta política en el proceso formativo de la unidad académica y el impacto que ésta busca conseguir en sus egresados.

A partir de este análisis, se propone efectuar entrevistas en profundidad con los responsables de la gestión institucional y docentes representativos del período de estudio a los fines de definir las dimensiones, variables e indicadores que permitan abordar el relevamiento con los

ISBN: 978-987-544-908-4

graduados. Se evaluará la necesidad de atender a la temporalidad de los gestores y docentes involucrados en procesos de proyección social (gestiones comprendidas entre los años 2011 y 2017, además de las actuales) en relación al análisis de la política institucional y la construcción de los instrumentos.

En una tercera instancia, se propone realizar entrevistas semiestructuradas a graduados siguiendo los criterios de muestreo descriptos más adelante, incorporando un grupo de control a la investigación.

Finalmente, se mantendrán entrevistas con dos clases de referentes claves para el análisis del perfil profesional de los graduados: empleadores y autoridades de los colegios profesionales (quienes tienen bajo su responsabilidad el control del desempeño ético de la profesión).

II-2 Contexto y participantes

La investigación se desarrollará en la Universidad Católica de Córdoba, haciendo foco en la Facultad de Ciencias Químicas. En base al análisis documental inicial, las entrevistas correspondientes a la segunda etapa se mantendrán con los actores institucionales referentes a la política de proyección social: rector, vicerrectores, secretario de Proyección Social y Responsabilidad Social Universitaria, equipo de gestión y docentes de la Facultad de Ciencias Químicas.

En la tercera etapa, la población objeto de estudio estará conformada por los graduados de la Facultad que hayan cursado sus carreras de grado a partir de la implementación de la política institucional de proyección social, según Resolución Rectoral Nº1092 del año 2011, lo cual se configura a partir del año 2012, en las carreras de Farmacia y Bioquímica y hasta el año 2017 inclusive.

Para la conformación de la muestra se seguirá una técnica de muestreo intencional y de muestreo teórico, que asegure representatividad plural, de modo tal que las promociones de egresados de ambas carreras puedan estar comprendidas en la muestra atendiendo a que la definición enunciada y los datos aportados sean consistentes para aplicar el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967 como está citado en Páramo Morales, 2015).

Como grupo control se empleará una muestra conformada por egresados que correspondan a promociones anteriores a la implementación de la política institucional de proyección social, empleando el mismo criterio. En este sentido, se propone inicialmente considerar promociones anteriores al año 2012, tomando en tal elección como criterio para la selección la contemporaneidad proximal de los participantes (edad/época de cursado) intentando minimizar sesgos debidos a cuestiones relacionadas con la edad, las costumbres y la percepción de los entrevistados. En ambos casos, el número de entrevistas estará sujeto a la saturación del campo

ISBN: 978-987-544-908-4

y se tendrá en cuenta la trayectoria de los graduados, tanto desde el aspecto formativo como el profesional.

En una cuarta etapa, se propone entrevistar referentes externos a la universidad (informantes claves): empleadores de ambos grupos de egresados para obtener correlación del análisis y referentes de instituciones deontológicas habida cuenta del desempeño ético y social de los graduados desde el colectivo profesional en el ejercicio de la profesión.

Los empleadores se consideran referentes claves para aportar una perspectiva en orden al desempeño profesional considerando competencias que van más allá de lo técnico disciplinar: empatía, capacidad de desarrollar trabajo grupal en equipo, aptitudes personales diferenciales, liderazgo en valores, sensibilidad social, rasgos distintivos con respecto a graduados de otras universidades, entre otras a definir en el estudio de acuerdo al análisis documental, el paradigma educativo cuyo impacto se desea evaluar y los aportes de los referentes que se consulten.

También se considerarán los representantes de los colegios profesionales (nivel deontológico) quienes pueden aportar datos fehacientes del desempeño ético a nivel profesional de los graduados, puesto los Tribunales de Disciplina se configuran como órganos colegiados que juzgan el comportamiento ético de los profesionales en su ejercicio.

Todas las entrevistas a las que se hizo mención serán sometidas al previo consentimiento informado de los participantes, de manera tal que el fin de la acción y el de la investigación sean conocidos, comprendidos y consentidos, respetando la confidencialidad de los datos, sus fuentes y la normativa legal en la materia.

II-3 Análisis de datos

Más allá de la diversidad de procedimientos analíticos con que cuenta la metodología cualitativa, se seguirá la de análisis de contenidoa través de una dinámica en espiral en la que se combinan, obtienen y analizan datos provenientes de las diferentes fuentes. A partir de los datos se seguirá el enfoque de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), siendo un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis e inferencias partiendo directamente de ellos. Se seguirán las proposiciones de Glaser y Strauss (1967 como está citado en Taylor & Bogdan, 1996), que consisten en considerar dos estrategias principales para desarrollar esta teoría: la primera es el método comparativo constante, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos; la segunda es el muestreo teórico, a través del cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y análisis se realizan así en simultaneidad.

Las interpretaciones de los datos se sustentarán a través de su codificación sistemática, siguiendo en primer término el desarrollo de categorías de codificación establecidas a partir de

ISBN: 978-987-544-908-4

la primera y segunda etapa, la clasificación de los datos en las categorías establecidas y la relativización para su interpretación en contexto.

Mediante la incorporación de referentes claves externos a la muestra de graduados será posible enriquecer el análisis, empleando las diferentes fuentes acerca del mismo objeto de estudio. La confiabilidad del análisis se definirá por el grado de dependencia o consistencia lógica (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006) y para garantizar la credibilidad del análisis se seguirán pautas para la validez interna cualitativa.

III- Perspectivas de la investigación

La política de proyección social adoptada por la UCC se sustenta en un modelo educativo, cuyo impacto en la formación de los graduados, es un insumo fundamental para la autoevaluación institucional de esta universidad, y de todas las confiadas a la Compañía de Jesús.

La metodología presentada se propone a los fines de avanzar en la medición de este impacto, contribuyendo al proceso de institucionalización de la Responsabilidad Social Universitaria y a afianzar el paradigma educativo en la búsqueda de formar personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas en el ejercicio de la profesión.

Referencias Bibliográficas

Glaser, B.& Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada.* Chicago, EE.UU.: Aldine.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C.& Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Red RSU - Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica (2009).*Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria enAUSJAL*. Córdoba: Alejandría.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ugalde, L. (2012). *Conscientes, competentes, compasivos y comprometidos*. Recuperado el 15 de junio de 2018dehttps://www.ausjal.org/wp-content/uploads/Conscientes2C-competentes-compasvios-y-comprometidos.pdf.

Universidad Católica de Córdoba (2011).*Políticarelativa a la proyección social de la Universidad Católica de Córdoba.* Resolución Rectoral Nº 1092.Recuperado de https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/Secretaria_proyeccion_y_rsu/Politica-Proyeccion-Social-UCC(2).pdf.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aproximaciones al abordaje conceptual de una investigación en torno a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Entre Ríos y Córdoba. Narrativas, biografías educativas y trabajo docente

Homar, Amalia
Chaves, Marina
Ulrich, María del Carmen
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina.
amaliahomar@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Nuestra investigación "Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos" está orientado a indagar a través de las *narrativas* de docentes y estudiantes de instituciones de educación secundaria de Jóvenes y Adultos, los modos en que se configuran el *trabajo docente* y las *biografías educativas*.

Atento a la naturaleza de nuestro objeto optamos por trabajar con una estrategia metodológica predominantemente cualitativa, ya que nos posibilita desentramar las estrategias de inclusión social y educativa, en el contexto las políticas de Estado, los significados, connotaciones que tiene en los documentos oficiales y normativos del campo educativo, como así también en el discurso de los docentes y en los relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba.

A partir de una muestra intencional de entrevistas en ambas provincias nos proponemos analizar, desde la perspectiva de lxs sujetxs políticxs involucradxs, los principales rasgos de las biografías educativas, el trabajo docente y de los dispositivos educativos generados al interior de las instituciones a fin de identificar en la singularidad de cada espacio institucional los efectos de las políticas en las prácticas y biografías educativas, y los sentidos sociopolíticos que lxs sujetxs construyen al respecto.

En este momento inicial de nuestra investigación en que estamos avanzando en el debate de los referentes conceptuales, desarrollamos a modo de "notas" el tratamiento de tres categorías claves: las nociones de *narrativas, trabajo docente* y *biografías educativas*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras claves: Biografías educativas; Jóvenes y Adultos; Narrativas; Trabajo docente

Algunas ´notas´ sobre las categorías de *narrativas, biografías educativas* y *trabajo docente*

Nos interesa recuperar la potencialidad conceptual de estas tres categorías; "*narrativas*" por la fertilidad y centralidad que tiene en nuestra investigación, al posibilitarnos explorar y analizar los decires de estudiantes y docentes acerca de sus experiencias, como así también identificar logros y desafíos pendientes respecto de la modalidad en el escenario neoliberal actual. En función de estos desafíos las categorías *biografías educativas* y *trabajo docente* nos posibilitan atender a las complejidades propias de los sujetxs políticxs de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Sostenemos que la categoría *narrativas* desde los aportes de Bruner (1996), Ricoeur (2006) Bolívar (2002, 2014) nos permite, interpretar y comprender los relatos que los sujetos (docentes y estudiantes jóvenes y adultos) producen.

Desde los aportes teóricos de estos autores, podemos comprender la doble dimensión de la categoría; por un lado el contenido teórico y a la vez sus implicancias metodológicas. La complejidad que las narrativas habilitan, se transforma en el marco desde donde pretendemos recuperar los relatos de docentes y estudiantes de Escuelas Secundarias de jóvenes y adultos.

Los estudios sobre las *narrativas* en el campo de las Ciencias Sociales ganan protagonismo a partir de la década de 1970 en el contexto de la crisis de las maneras tradicionales de construir conocimiento. Los aportes del llamado "giro hermenéutico", el cambio de los paradigmas y enfoques de investigación, abren nuevas posibilidades de rupturas con la perspectiva positivista preocupada y ocupada en marcar distancias entre el objeto a investigar y el sujeto que investiga, con la pretensión de construir cierta "objetividad".

Dentro del campo de la psicología, este paradigma interpretativo se propone estudiar la "vida como narrativa", poniendo el énfasis en el sentido que construyen los relatos; para el enfoque narrativo "la subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social" (Bolívar, 2002: 43). Estas narrativas configuran la identidad de los sujetos y ordenan la construcción social de la realidad. Por otro lado, al cobrar mayor protagonismo el investigador, se propone darle lugar a sus propias narrativas, que en conjunto con las narrativas de los sujetos a estudiar, se pueden articular y fusionar para comprender la realidad social.

De estos relatos se recuperan las representaciones que las personas conceden a sus asuntos, sus sentimientos, deseos, expectativas, los lugares en que ubican sus experiencias; y a partir de allí se obtiene información que no puede ser expresada en los tradicionales indicadores o variables que propone el razonamiento lógico formal.

Bolívar (2002) destaca que son las transformaciones epistemológicas, cuya mirada analítica pasó a estar en un enfoque interpretativo las que habilitan y reconocen la necesidad de incluir la

ISBN: 978-987-544-908-4

subjetividad como parte fundamental de la investigación, es decir, priorizar el análisis de las interpretaciones que los actores confieren a sus vivencias.

Por su lado, Paul Ricoeur (1913-2005) desde la perspectiva de la filosofía hermenéutica se ha ocupado del análisis de los relatos y sus implicancias epistémicas. El filósofo francés ubica a la narrativa como uno de los esquemas cognoscitivos más importantes de los seres humanos porque posibilitan la comprensión de las acciones humanas. Para que esas acciones sean comprendidas, deben ser narradas. Por eso plantea pensar las narrativas como constitutivas de la identidad.

A partir de pensar el proceso de construcción de la identidad, en términos biográficos y relacionales, como proyecto de sí y, a la vez, con y desde los otros, en términos de Ricoeur se abre paso a "la identidad como construcción narrativa". (Ricoeur, 2006: 21).

Para este autor, la operación de narrar aparece como una síntesis de elementos heterogéneos, de múltiples eventos en un relato singular y complejo. Narrar para quién lo hace, implica procesos de interpretación y reinterpretación en la medida que hay que organizar un relato que conlleva darle estructura a la experiencia o situación que se pretende narrar.

Por otro lado, Jerome Bruner (1915 – 2016) cuando se ocupa de conceptualizar los "relatos" destaca que son "inherentemente secuenciales" (Bruner, 1991: 188), de ahí la importancia que le atribuye a la necesidad de entender y comprender la trama de los mismos para poder así conocer cómo se configuran y el sentido que intrínsecamente representan.

La relevancia que cobran las narrativas para abordar nuestro objeto, ya que como señalamos anteriormente, nos remite a las reflexiones construidas por los docentes acerca de su trabajo, un trabajo que encaran en un espacio institucional particular, la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos; y a los sujetxs jóvenes y adultos –destinatarios de las acciones de la educación secundaria- deteniéndonos en sus *biografías educativas* (Llosa 2008, 2017) para entender sus miradas acerca de la escuela secundaria de la modalidad.

En cuanto a la categoría de ***biografías educativas*** nos valemos de los aportes de Sandra Llosa (2008), quien ha utilizado dicha categoría en sus investigaciones para estudiar las trayectorias de jóvenes y adultos sobre la demanda educativa potencial y efectiva de los jóvenes y adultos desde la perspectiva de Educación Permanente. Consideramos que la potencia de esta categoría está puesta en el interés por identificar las necesidades percibidas por los sujetos a lo largo de la vida en relación a la educación, los estímulos para seguir estudiando y los hitos que han marcado sus trayectorias educativas.

La investigadora señala que es una categoría que trabaja desde Dominicé (1985). Al respecto indica:

> "(…) se trata de percibir cuales han sido las necesidades en relación a la educación, cuales sus estímulos para seguir educándose, cuales los hitos que han marcado las trayectorias educativas [que como dice la autora un tiempo después, en 2008](…)

ISBN: 978-987-544-908-4

> permite comprender el devenir de los procesos de construcción de demandas en el interjuego dialéctico entre la escolarización, la EDJA y los aprendizajes sociales, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital, familiar y socio-histórico. Se observan las carencias educativas que se acumulan y se retroalimentan, provocando exclusiones y configurando aspectos psicosociales inhibitorios; sin embargo, también se observa la dinámica de los aprendizajes estimuladores" (Llosa, 2008: 403).

Nuestra autora considera que todos los aspectos de la vida del sujeto se constituyen en espacios educativos y formativos. Esto implica pensar a la trayectoria educativa de modo relacional con las otras trayectorias de vida del sujeto que representan una gran multiplicidad de ámbitos, tales como la familia, el trabajo, las movilidades territoriales, entre otras.

Sostenemos que el análisis de las *biografías educativas* implica una mirada multidireccional capaz de evitar fragmentaciones narrativas pero sobre todo poder estar atentos a las implicancias y relaciones.

El *trabajo docente* amerita ser mirado desde distintas perspectivas; entendemos que se trata de una categoría atravesada por múltiples contextos y tradiciones. Asimismo, la categoría social "docente" es cada vez más heterogénea y presenta crecientes grados de desigualdad (Tenti Fanfani, 2005 en Feldfeber 2007). Otro dato relevante es que el sector docente es señalado desde hace tiempo como responsable del deterioro de la "calidad educativa", hecho que ha ejercido y ejerce gran influencia en el reconocimiento público y el status otorgado a la enseñanza. (Burbules y Densmore, 1992, en Feldfeber, 2007). Al decir de estos autores, se hace una construcción ambigua sobre los trabajadorxs: son percibidos como responsables o partes del problema de la "calidad", al mismo tiempo que de la solución.

Birgin (1999) y Feldfeber (2007) destacan que la concepción de trabajo docente ha ido mutando en nuestro país a lo largo del tiempo, por su ligazón con las políticas educativas estatales. Birgin (1999) lo considera como una construcción histórica que da cuenta de modos de regulación del estado y los sistemas sociales y culturales. Ese lugar protagónico del Estado en su proceso constitutivo alcanza materialidad cuando define el tipo de preparación requerido, crea las instituciones de formación docente y regula las formas de acceso y retribución económica desde su lugar de empleador.

Consideramos que recuperar algunos rasgos del componente histórico nos posibilita explicar la vigencia de características comunes aun cuando las condiciones objetivas actuales sean diferentes.

Cuando Vázquez y Balduzzi (2000) analizan en clave histórica el origen social de los docentes, los ubican mayoritariamente como pertenecientes a la clase media urbana, junto a su condición predominantemente femenina. Su trabajo ha sido pensado desde un lugar prescriptivo, regulado y jerárquico, anclado en concepciones individualistas y liberales que configuran el sistema educativo a fines del siglo XIX.

ISBN: 978-987-544-908-4

La presencia de modos hegemónicos atribuidos al trabajo docente tienen traducciones en figuras que Homar (2010) nomina como "el 'maestro apóstol' en sus orígenes; "especialista" impulsado por las políticas educativas desarrollistas a partir de los años 50´; "disciplinado" en el contexto de la dictadura cívico-militar; "participativo" en el retorno a la democracia a fines del 83¨; "profesional" como se lo nomina desde el impulso de las políticas neoliberales de los 90´ para descalificar su trabajo.

Es en los 90´cuando el concepto de "profesionalización" es usado para justificar la precarización laboral, la transformación de la formación docente, volver corresponsable al colectivo docente y discutir una nueva concepción de la carrera docente. Se instala la cultura evaluativa como mecanismo de regulación del trabajo vinculándola a la 'reconversión laboral' para alcanzar la 'profesionalización'. Por eso "capacitación" cobra fuerza en este período y encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a nuestra formación y al propio trabajo, instala sospechas de incompetencias y refuerza la desconfianza hacia quienes enseñamos. (Homar, 2018)

En tanto que la política pública de la última década (2004-2015), en un escenario atravesado por problemas históricos, vuelve a reposicionar al Estado como garante de la educación, interpela los modos de entender la formación y el trabajo docente, generando algunas rupturas respecto de las premisas neoliberales con el propósito de asignarle nuevos sentidos. De ello dan cuenta los programas de formación continua, planes de mejora nacionales con presupuesto específico, incorporación de la tecnología educativa, fomento de la investigación y la habilitación de la paritaria docente, ámbito donde se habilita discutir no sólo el salario, sino las condiciones de trabajo que hacen a la enseñanza. (Homar, Altamirano, 2018)

La llegada de "Cambiemos" al gobierno nacional en diciembre de 2015 se va a caracterizar por desarticulación de las políticas educativas y la interrupción de los avances alcanzados, el incumplimiento de principios centrales sostenidos en leyes educativas. Estas definiciones aparecen enunciadas en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021- Ministerio de Educación y Deportes "Argentina enseña y aprende" y en lo que se ha dado en llamar el Plan maestr@. El trabajo docente pasa a ser identificado como un tema de "liderazgo" junto a la decisión de instalar "nuevos mecanismos de acceso a cargos de conducción y supervisión/inspección" vinculados a lo que denominan "marcos de referencia sobre las condiciones y factores de eficacia escolar" para atender funciones de supervisión, gestión escolar y enseñanza"

Todas estas definiciones retoman lógicas neoliberales de los 90, ubican a los trabajadores como responsables de la baja calidad educativa asociada a los resultados en las pruebas estandarizadas y manteniendo en algunos casos expresiones como "justicia social… inclusión de todos/as los/as estudiantes… garantizar procesos de enseñanza" pero subvirtiendo su sentido e inscribiéndolas en las lógicas del mercado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Bibliografía

-Birgin, A. (1999) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P & Frigotto, G (comp.) *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo,* pp 221-239, Buenos Aires: CLACSO.

-Bolívar Boptia, A (2002) ¿De NobisIpsisSilemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Volumen 4 N° 1. Ensenada. México. Universidad Autónoma de Baja California.

-Bolívar, A (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 19, N° 62 (pp. 711-734). Distrito Federal, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

-Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza1

-Feldfeber, M. (2007) La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Revista de Educacao&Sociedade, Campinas.* Volumen 28, N° 99, (pp. 444-465). Consultado 31/07/2019 http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf

-Homar, A. (2010) *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*. Serie Investigación y trabajo docente. Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" Buenos Aires: Ediciones CTERA.

-Homar, A. (2018) *Escenarios, políticas educativas y trabajo docente.* Ponencia 1er Foro Mundial del Pensamiento Crítico. 8va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales CLACSO. .Buenos Aires

-Homar A., Altamirano (2018) Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Debates y perspectivas. En: Homar A, Altamirano (Comp.) *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Ciudad de Buenos Aires: Noveduc

-Llosa, S. (2008) El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de educación*. Año VI. N° 6. (pp. 399-419) Córdoba. Centro de Investigaciones «María Saleme de Burnichon» de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

-Llosa, S. (2017) Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 39. Número 1. (pp. 70-90) México. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

-Ricoeur, P. (2001) *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

-Ricoeur, P. (2003) *La memoria, la historia, el olvido,* Madrid: Trotta

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación de Profesoras de Educación Primaria desde las perspectivas de sus protagonistas. Un estudio de caso

Insaurralde, Mónica
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación, Área Didáctica. Argentina
monicainsaurralde@fibertel.com.ar

Eje 2 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta investigación didáctica colaborativa buscamos indagar las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente (Angulo Rasco, 1999) en la formación de maestras. Si bien a nivel nacional e internacional contamos con múltiples investigaciones que se ocupan de problemas vinculados con la Didáctica universitaria, el estudio de la enseñanza en las instituciones de educación superior terciarias no posee el mismo nivel de desarrollo, de modo que esta investigación intentó realizar algunas contribuciones a este subcampo de la Didáctica de la educación superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica general[1]. El objetivo general que orientó nuestro trabajo fue comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de Profesoras de Educación Primaria. Para ello tomamos la decisión de estudiar un caso de un instituto superior de formación docente del Conurbano bonaerense, desde un enfoque metodológico de corte cualitativo -aunque también recolectamos y analizamos información cuantitativa-. Para encarar un estudio casuístico de tipo longitudinal seleccionamos una comisión del turno mañana de la cohorte 2014-2017, y la seguimos en ese período en una unidad curricular por cada año del Profesorado (Didáctica General; Teorías sociopolíticas y educación; Historia y prospectiva de la educación; Ateneo de Ciencias Naturales). Entre los hallazgos de la investigación -que deseamos someter a discusión- hemos construido las categorías la *explicación en la enseñanza mediada por la interacción dialógica* y la *lectura asistida*. También logramos diseñar colaborativamente y sistematizar *ateneos didácticos*, que si bien son previstos en los currículos de formación docente no suelen adoptar las características de este dispositivo formativo.

Palabras clave: conocimiento de oficio; estrategias de enseñanza; investigación didáctica colaborativa

1 El proyecto de investigación "La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en el Conurbano bonaerense", radicado en el Departamento de Educación, UNLu. Dir. Mg. M. Insaurralde. Investigadoras: Agüero; Grise: Halpern; Nicolino; Noguera; Tellechea; Violi; IFD Arrizabalaga, Calvino, Jácome; Vecino.

ISBN: 978-987-544-908-4

I-El problema de estudio y los referentes teóricos

Con esta investigación nos propusimos realizar un aporte al conocimiento didáctico de aquellas propuestas que incluyen estrategias de enseñanza que favorecen la constitución del oficio de las futuras maestras, porque entendemos que la formación de grado debe atender a "…proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a sus alumnos" (Edelstein y Litwin, 1991, en Edelstein, 2011, p. 179). De este modo, construimos el *problema* de esta investigación en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras en la formación de maestras? ¿Cuáles son los criterios que fundamentan la selección de las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras formadoras? ¿Cómo se caracterizan las estrategias de enseñanza privilegiadas por las docentes formadoras y las alternativas durante el desarrollo procesal práctico de sus propuestas didácticas? ¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las profesoras formadoras? ¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las estudiantes? ¿Cómo las condiciones objetivas inciden en el desarrollo procesal práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras formadoras?[2]

La constitución del conocimiento de oficio docente nos remitió a los desarrollos teóricos de Félix Angulo Rasco (1999) –que tomando como base los planteos de Grimmett y MacKinnon- da cuenta del "conocimiento de oficio" como una síntesis del conocimiento representación de la materia; el conocimiento de los procesos de enseñanza; el conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del contenido de la materia y la acción práctica; el conocimiento valorativo y los esquemas de actuación y comprensión; siendo la reflexión de las/los docentes el motor de generación de este tipo de conocimiento. También consideramos la definición de estrategias de enseñanza que plantean Anijovich y Mora (2010), pero paras estudiarlas inscriptas en las respectivas propuestas didácticas, porque tal como lo expresa Edith Litwin (1997) "…las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan" (p. 65). El contenido es una preocupación originaria del pensamiento didáctico, por lo que pusimos especial atención a las temáticas estudiadas en las clases compartidas. También fueron fructíferos los aportes de Susana Barco (2005) que construyó la categoría "disciplinas universitarias", definidas como objetos culturales que -como las disciplinas escolares (Chervel,

2 Debido a los límites de extensión no incluimos los objetivos específicos porque, desde la perspectiva metodológica con la que investigamos, ellos se redactan de acuerdo con cada una de las preguntas de la investigación.

ISBN: 978-987-544-908-4

1991)- son creaciones propias del sistema universitario -y de sus cátedras- y se constituyen por los cuatro componentes que Chervel señala para las disciplinas escolares. Si bien nuestra investigación se realizó en un ISFD, la categoría "disciplinas universitarias" contribuyó a nuestro estudio en tanto que compartimos el nivel superior.

Por lo tanto, considerar como objeto de investigación *las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras*, nos ubica en el campo de la Didáctica de la educación superior y, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de construir puentes con los desarrollos de la Didáctica general porque las "fecundaciones recíprocas son necesarias" (Camilloni, 2007). Sin embargo, y tal como lo plantea Alicia Camilloni (1995) las Didácticas específicas no son "puras"; en nuestro caso convergen las Didácticas disciplinares, las Didácticas según las edades de los estudiantes y la Didáctica de las profesiones. Por otra parte, sobre la demarcación del campo de la Didáctica del nivel nos apoyamos en los estudios producidos por Elisa Lucarelli (2016) quien la define desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional[3].

Conforme fuimos avanzando en el trabajo de campo y en los incipientes análisis volvimos sobre otros referentes teóricos, como Cazden (1991); Lemke (1997); Mercer (1997); Burbules (1999); Zamudio y Atorresi (2000); entre otros. También somos deudoras de la perspectiva sociocultural que estudió los procesos de pensamiento y lenguaje que iniciara Lev Vigotsky a principios del siglo XX y de tantos investigadores que continúan aquellos estudios, aunque la mayoría de estos autores no estén incluidos explícitamente en las referencias bibliográficas[4].

II-La estrategia metodológica

La investigación se desarrolló desde una lógica cualitativa como modo de comprender en profundidad la complejidad del objeto estudiado a partir de enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 1996). Durante este proceso buscamos articular los conceptos teóricos iniciales con el trabajo en terreno para generar nuevas redes de relaciones y categorías teóricas, de acuerdo con las manifestaciones observadas. En esta investigación didáctica colaborativa las perspectivas de las profesoras y las estudiantes cobraron una importancia central. Sus voces y sus reflexiones nos permitieron comprender el significado de las acciones y el significado que ellas le otorgan al problema estudiado; en palabras de Rockwell (2009) acercarnos al "conocimiento local". La información que fuimos recolectando a través de diversas técnicas e instrumentos[5] se procesó combinando la obtención de información y su análisis, para construir

3 Por límites de espacio omitimos nombrar otros referentes teóricos presentes en el proyecto de investigación.

4 Por ejemplo, J. Wertsch, M. Cole, P. Griffin, D. Newman, J. Bruner, J. Lave, E. Hutchins, R. Säljo, S. Chaiklin, A. Rivière, entre otros.

5 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información: entrevistas iniciales al equipo directivo y a las cuatros profesoras; encuestas autoadministradas a estudiantes (2014); entrevistas en profundidad a estudiantes (2015 y 2017); entrevista grupal y grupo focal con estudiantes (2016); observaciones no participativas de clase

ISBN: 978-987-544-908-4

categorías provisionales y/o relaciones. Entendemos que el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967 en Sirvent, 1995) nos permitió apoyar el proceso inductivo de generación de teoría. Por lo tanto, la teoría orientó el trabajo de campo para generar categorías teóricas a partir del mundo empírico. Nos propusimos construir categorías y sus propiedades para elaborar una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente. Para ello fue necesario relacionar la información recolectada con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno, comenzando con teorías conocidas para abrirlas y desarrollar un proceso de ida y vuelta donde el "insight" y la noción de "saturación" se apoyen en la "sensibilidad teórica" (Sirvent, 1996) de las investigadoras. Esto posibilitó anticipar ciertas prácticas y situaciones en el trabajo de campo. El proceso de saturación (Bertaux, 1994) se hizo posible a través del avance conceptual y del avance del trabajo empírico durante el proceso de investigación.

III-Discusión sobre los resultados

Los múltiples análisis de los registros densos provenientes de diferentes técnicas de recolección de información y la triangulación de las fuentes (Ver nota 5) fueron permitiendo reconocer recurrencias, diferencias, y hasta evidencias dispersas que, algunas veces, más tarde fueron comprendidas en la trama de relaciones que íbamos construyendo. Intentamos volver a cada registro con nuevas preguntas, con otros lentes. Mientras, seguíamos la espiral entre empiria y teorías. Destacamos que las voces de las estudiantes reorientaron nuestros primeros avances hacia las explicaciones, por la valoración que le otorgaban con sólidos argumentos. Así, fuimos reconociendo ciertas propiedades que nos permitieron categorizarla como una estrategia de enseñanza. La *explicación mediada por la interacción dialógica* entre quienes conforman la clase posibilita comprensiones genuinas que contribuyen a la construcción social de los conocimientos en el aula. Esto implica que la explicación en la enseñanza promueve en las estudiantes procesos cognitivos de orden superior, en tanto las profesoras generan interpretaciones, comparaciones, relaciones entre conceptos, etc. Para ello apelan a la argumentación para, por ejemplo, explicitar enfoques teóricos, confrontar diferentes perspectivas sobre una problemática, presentar al autor/a en el contexto de producción, vincular las temáticas de la asignatura con otras ya estudiadas en ella y/o en otras materias, ofrecer una síntesis de los desarrollos realizados durante la clase. Esto se traduce en operaciones discursivas como la definición, la ejemplificación, la paráfrasis, la analogía, y/o el resumen. Las profesoras hacen esfuerzos notables por promover la participación de las estudiantes para que se incluyan en los interjuegos dialógicos y la formulación de preguntas favorece la producción de conocimientos relevantes por parte de las estudiantes (Mercer, 1997), aun cuando sus escasas

grabadas en audio, desgrabadas y ampliadas con notas de campo para elaborar los registros densos (ídem con los registros de las otras técnicas); recolección y análisis documental; reuniones de investigación con la participación de las profesoras para compartir nuestros análisis iniciales, validarlos y/o ampliarlos e incorporar sus propias perspectivas; otras reuniones de equipo.

ISBN: 978-987-544-908-4

lecturas limiten, a veces, la toma de la palabra. En las interacciones dialógicas[6] advertimos reconocimientos mutuos que fortalecen las subjetividades, "tonos afectivos" en las respuestas y "respeto por los significados" que aportan las estudiantes (Cazden, 1991). En este sentido, sometemos a discusión las afirmaciones de Rancière (1987; 2014) en *El maestro ignorante.*

En las prácticas de las docentes y estudiantes -y orientadas por sus análisis- fuimos reconociendo que la *lectura asistida* se transforma en una estrategia de enseñanza en tanto que la profesora asume una serie de decisiones en la que se entraman sus intencionalidades pedagógicas, el tema, los propósitos que se plantea en cada clase, la organización de las tareas de estudio, orientando los procesos de aprendizajes de las estudiantes. Esto supone una construcción particular de la docente que realiza diversas intervenciones en la clase para compartir el contexto de producción de una teoría, los resultados de una investigación o un ensayo, promover que las estudiantes reparen en los núcleos conceptuales que aportan los textos y los índices explícitos e implícitos que ha dejado su autor/a, consideren sus conocimientos previos sobre el tema y establezcan relaciones con perspectivas teóricas, temáticas estudiadas y/o experiencias educativas. Estas prácticas son guiadas por pocas consignas que orientan las lecturas que las estudiantes realizan en parejas o pequeños grupos y son complementadas con una puesta en común, lecturas en voz alta de algunos fragmentos y los debates en el grupo total. La clase es una actividad social en la que se aprende a través de distintos sistemas semióticos, donde el lenguaje oral y escrito es central porque configura el "patrón temático" de cada disciplina (Lemke, 1997); y todas estas prácticas sociales deben ser vivenciadas durante la formación de grado de las futuras maestras.

Otros de nuestros hallazgos son las *narrativas escritas, orales, audiovisuales como estrategias de enseñanza alternativas*, es decir, las menos difundidas en la formación de maestras. Así, los documentales, las películas, las TIC cuando son estrategias de enseñanza genuinas -y no simples recursos de apoyo- son altamente valoradas por las estudiantes. También se hizo evidente que aunque estas profesoras privilegien la explicación mediada por la interacción dialógica, a lo largo de sus trayectorias profesionales van entramándolas con las narrativas en sus diferentes formatos -literario, audiovisual, historia de vida, experiencias educativas, etc- habilitando otra lectura del mundo (Freire, 2008). Es decir que aquellas constituyen otra forma de plantear lecturas asistidas que hacen posible la mediación entre las estudiantes y la consistencia conceptual de los textos científicos estudiados.

También logramos, en el cuarto año del profesorado, desarrollar colaborativamente *ateneos didácticos* (de Ciencias Naturales) sobre talleres realizados en organizaciones sociales. Las

6 Debemos señalar que nuestro enfoque metodológico no se orienta a comprobar los resultados de otras investigaciones. La producción de Burbules (1999) y de otros/as investigadores/as son verdaderos clásicos y han contribuido enormemente a la formación del equipo y a poner en tensión las evidencias fácticas que íbamos encontrando en el trabajo de campo.

ISBN: 978-987-544-908-4

residentes y la profesora/coordinadora reflexionaron sobre a) las dimensiones de análisis de la enseñanza y los aprendizajes en el área; b) los aportes de la experiencia del formato taller a la formación como maestras; c) los aprendizajes de los niños; d) sus aprendizajes como futuras maestras a partir de esa residencia en espacios no escolares; e) los posibles cambios que se podrían promover en la distribución de los espacios, los tiempos y las relaciones sociales en las escuelas primarias[7].

En el andar y hacia el cierre del informe final siempre se abren múltiples interrogantes. ¿Qué estrategias de enseñanza podrían elaborarse para profundizar el proceso de constitución del oficio docente en la formación de grado? ¿Cómo operarán estas experiencias formativas cuando estas estudiantes se incorporen a las escuelas como maestras? Pero también ¿cómo tender puentes entre la investigación sobre la enseñanza y las prácticas de enseñanza? (Camilloni, 2015).

Referencias bibliográficas

Angulo Rasco, J. F. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente" en Angulo Rasco, J. F. y otros. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Barco, S. (comp.). (2005). *Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la UNCo.* Neuquén: Educo.

Bertaux, D. (1994). Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica. En *Colección Documentos de Trabajo 5* (pp. 1-18). IICE, Fac. Filosofía y Letras, UBA.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso-CINDA. Valparaíso, Chile.

Camilloni, A. y otras. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2015). *Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Academia Nacional de Educación-Dunken.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula.* Barcelona: Paidós.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. En *Revista de Educación 295*, 59-111.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formar**se** en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

7 Si bien los Ateneos están previstos en los currículos de la formación de grado, no adquieren el formato que requiere este dispositivo formativo. Se cuenta con antecedentes en formación permanente y docentes principiantes (Alen, 2012).

ISBN: 978-987-544-908-4

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El Método de Comparación Constante de Análisis Cualitativo. En Sirvent, M.T. (1995). *Ficha Nº 4 - Investigación y Estadística II.* Fac. Filosofía y Letras, UBA.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona: Paidós.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas.* Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2016). Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde, M. (comp.). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 51-60). Buenos Aires: Noveduc.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Rancière, J. (1987; 2014). *El maestro ignorante.* Córdoba: Tierra del Sur.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Paidós.

Sirvent, M.T. (1996) *Ficha Nº 1 - Taller de Investigación.* Maestría en Didáctica. UBA.

ISBN: 978-987-544-908-4

La función de coformador en la formación docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial

Italiani, Erika
López, María Soledad
Surraco, María Fernanda
Escuela Normal Superior N°37 de Alcorta, Escuela de Música Facultad de Humanidades y Artes UNR, Instituto de Enseñanza Superior N°28 – Instituto Superior del Profesorado N°16 Rosario– Argentina.
eritaliani@gmail.com
prof.mslopez@gmail.com
fernandasurraco@outlook.com

EJE 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La presente comunicación presenta una investigación interinstitucional, realizada entre dos instituciones de formación docente, que se focaliza en las funciones y tareas de acompañamiento que llevan a cabo los coformadores, indagando cómo impactan en la construcción del conocimiento profesional de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. A continuación se despliega un recorrido por la elaboración del marco teórico en tanto andamiaje que le ha aportado a la investigación ideas, dudas, interrogantes que eventualmente se fueron constituyendo en los objetivos de la misma, como así también por el encuadre metodológico que se basa en la lógica cualitativa, desde un enfoque crítico de análisis de la realidad educativa.

Las conclusiones parciales arribadas fueron re-trabajadas en este texto a los efectos de dar cuenta acerca de la indagación elaborada sobre las acciones de acompañamiento que se han llevado a cabo, y el relevamiento de las relaciones formales e informales que se establecen entre ambas instituciones, entre el coformador y el practicante/residente, buscando identificar la influencia que ejerce en la construcción de la práctica docente.

Con esto pretendemos realizar un aporte a la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento profesional docente, contribuyendo a las instituciones formadoras, ya que posibilitarán construir herramientas para acompañar en la tarea de formación, acordando criterios y marcos teórico-metodológicos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: práctica docente; coformador; conocimiento profesional docente

Esta comunicación se propone compartir una investigación interinstitucional[1], realizada entre dos instituciones de formación docente, centrada en comprender las funciones de acompañamiento que llevan a cabo los coformadores de Educación Inicial durante la inserción de los practicantes/residentes, indagando cómo inciden en la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros.

La investigación se planteó como objetivos específicos identificar las características de las instituciones asociadas y de los coformadores de nivel inicial, indagar las acciones de acompañamiento que llevan a cabo, relevar las relaciones formales e informales que se establecen entre ambas instituciones, entre el coformador y el practicante/residente, buscando identificar la influencia que ejerce en la construcción de la práctica docente.

El proceso de investigación se enmarcó en una perspectiva microsocial (Sautu, 2005, p.110), reconociendo las singularidades que caracterizan a los procesos de formación inicial en el interior de nuestras propias instituciones formativas. Los interrogantes clave que la orientaron se organizaron en torno a conocer distintas dimensiones del objeto de investigación -institucional, subjetiva, político-pedagógica, didáctica y relacional-emocional- de la tarea del coformador:

- *Caracterización de los coformadores e instituciones asociadas*: ¿quiénes son los coformadores?, ¿qué características reúnen?, ¿qué posicionamientos ideológicos y pedagógicos poseen en relación al acto educativo?, ¿cómo se seleccionan las instituciones y los coformadores?, ¿qué tipo de vínculo se establece entre la institución de formación inicial y la asociada?
- *Funciones del coformador:* ¿qué autoimagen tienen de su función?, ¿qué estilo de relaciones establecen con los estudiantes?, ¿qué función cumplen?, ¿cómo concretan la función de acompañamiento?, ¿qué expectativas tienen al recibir estudiantes del profesorado? ¿qué niveles de autonomía promueven en los practicantes/residentes?, ¿qué estrategias, herramientas, materiales y recursos les brindan?, ¿cómo evalúan las intervenciones de los estudiantes?

[1] Equipo interinstitucional conformado por profesores y estudiantes de dos instituciones de formación de docentes de Educación Inicial –Escuela Normal Superior N° 37 e Instituto Superior del Profesorado N° 16 –Santa Fe – Argentina. Profesoras Bibiana Graziottin, Erika Italiani, María Laura Mozzi y María Fernanda Surraco. Estudiantes: Melania Marozzi y María Fernanda Urso. Dirigido por la Dra. María Soledad López.

ISBN: 978-987-544-908-4

- *Incidencia en la construcción del conocimiento profesional:* ¿cómo influyen en el desempeño de los practicantes/residentes?, ¿cómo valoran los estudiantes la figura del coformador?

Interrogantes clave que otorgan sentidos y significados a los distintos trazos que le dieron forma a esta investigación centrada en dos momentos del trayecto formativo profesional, el de la formación inicial y el de la socialización profesional, puesto que consideramos que los momentos de práctica y residencia pueden ser considerados como primeros procesos de socialización profesional. En correspondencia con los mismos, se elaboró un marco teórico en el que se construyó el cuerpo conceptual del proceso de investigación que permitió recortar y dar sentido al problema: direccionalidad conceptual que orientan dicho proceso al otorgar coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio. Es decir, tales referentes permitieron visualizar y delimitar el problema, como así también hacer inteligible la construcción de las relaciones que lo conforman.

Se tomaron los aportes de, lo que algunos autores denominan, una nueva epistemología de la práctica y de su relación con la teoría. En ese sentido, los aportes de Schön, quien abreva su teoría en Dewey, como así también de Perrenoud, Montero, Sanjurjo, entre otros, se han constituido en los pilares que fundamentan la investigación, a partir de estas categorías centrales: formación docente, profesión docente, residencia, conocimiento profesional docente, instituciones asociadas, coformador y dispositivos de acompañamiento.

El encuadre metodológico se basó en la lógica de la investigación cualitativa, desde un enfoque crítico de análisis de la realidad educativa. A los efectos de garantizar confiabilidad y validez, se llevó a cabo una triangulación metodológica utilizando como instrumentos de recolección de información la encuesta, la entrevista, el grupo focal y el análisis de documentos. Dado que se buscó comprender procesos en profundidad, se tomaron los aportes del estudio de casos, que posibilitaron realizar analogías y encontrar regularidades o discontinuidades.

El estudio sistemático realizado permite afirmar que, en las instituciones tomadas como casos, los coformadores son engranajes clave en el proceso formativo, ya que participan del primer proceso de socialización profesional, permanecen un período más o menos prolongado con los residentes, poseen un importante capital de conocimiento práctico que les permite hacer de puente entre la teoría y la práctica, saben de las características de complejidad de la práctica. Estos maestros llevan a cabo la importante tarea de contener, orientar y mostrar sus propias construcciones acerca del trabajo docente. También se evidenció que la tarea del coformador no está reconocida oficialmente, ya que si bien la figura está explicitada en los documentos ministeriales nacionales, recomendando que sea parte del equipo de práctica junto a los profesores del instituto formador, no tiene reconocimiento académico ni económico.

ISBN: 978-987-544-908-4

El proceso realizado posibilitó cumplimentar con los objetivos específicos relativos a la descripción de las características de las instituciones involucradas en la formación docente del profesorado de Educación Inicial, el vínculo que establecen dichas instituciones, las características y funciones que cumplen los coformadores y el vínculo que éstos establecen con los practicantes/residentes. A partir del trabajo de campo y el análisis de la información relevada, se arribó a las conclusiones finales, las que se organizaron en función de los interrogantes y objetivos a los que responden:

- En relación a las características de las instituciones asociadas y de los coformadores.

Las instituciones asociadas analizadas compartían una característica en común: todas tienen el compromiso de asumir la coformación de los estudiantes del profesorado. Con respecto a la relación establecida entre las instituciones -Institución de Formación Docente e Institución Asociada- se explicitó en las entrevistas realizadas que es necesario sostener el vínculo de formación, aunque se visibilizaron ciertas diferencias en cuanto a los rasgos característicos del mismo. A saber, la mayoría de las docentes de los jardines sostenían el predominio de una relación donde tiene primacía la institución formadora por sobre la asociada, al ser la planificadora y evaluadora de las prácticas de los estudiantes y la coformación subsidiaria a esta dinámica. A su vez, los proyectos de práctica de la Residencia y los discursos de los docentes y directivos de tales establecimientos de formación, nos revelaron proposiciones consolidadas tendientes a establecer un vínculo con las instituciones asociadas basado en un modelo de resonancia colaborativa, donde la formación de los futuros docentes sea una responsabilidad compartida, aunque siempre desde el reconocimiento de las dificultades de realización por la falta de tiempos de encuentro, de espacios comunes y de disponibilidad horaria.

- En relación a las funciones del coformador.

Para el análisis de estas funciones, realizamos un recorrido por los documentos ministeriales, que puso de manifiesto una reconstrucción de la residencia como espacio curricular, erigiéndose una matriz epistemológica de señalada mirada profesional alternativa hacia la función de los coformadores que ha ido provocando rupturas con los presupuestos tecnicistas y eficientistas sobre este rol. Sin embargo, en los territorios compartidos han aparecido rasgos que denotan un anquilosamiento de la función del coformador en una posición tecnicista, de mero veedor de las propuestas elaboradas y analizadas en los Talleres de la Práctica. De este modo, los datos obtenidos evidenciaron la delimitación de su participación sólo al interior del aula, en el momento de la práctica *in situ*, lo que Jackson (1998) denomina *"fase interactiva"* del proceso de enseñanza, sin genuina participación constructiva en las fases *"preactiva"* y *"postactiva"*. Así, la función de estos *"formadores en terreno"* (Perrenoud, 2001) queda circunscripta al momento de la implementación de la propuesta pedagógico-didáctica, sin la posibilidad de

ISBN: 978-987-544-908-4

construir un "espacio en el dispositivo de formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques de la formación." (Foresi, 2009: 228)

- En relación a la incidencia del coformador en la construcción del conocimiento profesional de los practicantes/residentes.

En la inflexión entre los datos obtenidos con los instrumentos metodológicos utilizados y los conceptos recorridos, se ha destacado la alta incidencia del coformador en la construcción del conocimiento profesional de los estudiantes. Desde los diversos encuadres institucionales, alegados anteriormente, amalgamados a los rasgos político-pedagógicos propios de cada docente, su participación en el marco de las trayectorias formativas se constituye en claras expresiones de acompañamiento profesional como espacio del pensar con otros y pensar a otros para poder construir los propios parámetros de análisis de la realidad educativa.

Recuperando las palabras de Nicastro y Greco (2009), este acompañamiento nos convoca a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, materialización de un encuentro/desencuentro que ha puesto en evidencia la preexistencia de formaciones colectivas de pensamiento sobre las que cada estudiante podrá apoyarse. La incidencia de los coformadores enriquece la producción del conocimiento profesional de los estudiantes al interceder en la formación de sus propias matrices conceptuales desde la lógica de la complementariedad o de la contradicción. Matrices que se expresan en ciertas formas de conocer que se transmite en la enseñanza (Edwards, 1985). Los decires de los estudiantes han destacado la especificidad como saber propio que emana de la cocina del nivel, distante, por momentos, del conocimiento ofrecido en los espacios curriculares de la formación inicial. En tales opiniones y argumentaciones se vislumbró la existencia de una matriz epistemológica instrumental-eficientista, desde la que se conceptualiza el acompañamiento en el que prevalecen los *"cómo"* por sobre los *"por qué"* y *"para qué"*. En los casos investigados, tales concepciones teórico-metodológicas de los estudiantes dan cuenta que los presupuestos profesionales de los docentes de formación inicial, los que promueven un trabajo de formación interinstitucional colaborativo, desde la articulación teoría y práctica, no han tenido la suficiente incidencia. Este desencuentro nos convoca a construir nuevos proyectos alternativos, recuperando los vínculos pedagógicos construidos desde los proyectos interinstitucionales vigentes, a generar marcos profesionales desde "una cultura de colaboración donde profesores principiantes, veteranos y formadores de profesores aprenden continuamente, e investigan sobre su enseñanza" (Marcelo García y Estebaranz García, 1996: 107). En un intento de generar rupturas en las formas de pensar y materializar la enseñanza, internalizadas durante las biografías escolares, la formación inicial y el desarrollo profesional. Tal como señala Bourdieu

ISBN: 978-987-544-908-4

(1980), a través del concepto de habitus, podríamos decir que en las instituciones de desempeño laboral se internalizan formas de pensar, percibir y actuar, garantizando así la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Proceso que ocurre mediatizado por las formas de relación social y de las prácticas técnicas, en tanto productos históricos que funcionan como matriz de aprendizaje en los puestos de trabajo, incluso más allá de cualquier aprendizaje formal.

Por todo lo expuesto, la intención de esta comunicación es compartir estas conclusiones, además del proceso realizado durante esta investigación, intentando que la misma sea un aporte a la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento profesional docente, contribuyendo de este modo a las instituciones formadoras, tanto a las de nivel superior como a las de nivel inicial, ya que posibilitarán construir herramientas para acompañar en la tarea de formación, acordando criterios y marcos teórico-metodológicos, buscando acotar la brecha que en ocasiones existe entre la formación brindada en los institutos formadores y los requerimientos del trabajo en terreno. En definitiva, convertir a la experiencia escolar en una oportunidad para buscar con otros, modos de construir, crear e imaginar otras educaciones posibles:

> "…la formación profesional docente es transformación en tanto modifica, deja huellas en la subjetividad del docente, en sus modos de hacer, de pensar, de relacionarse. Esas transformaciones significan nuevos modos de desempeño profesional y de enseñanza. Pero también hablamos de transformación social en la creación de formas de educar y de formar, que contribuyan desde una posición no adaptativa a una sociedad más justa, más participativa para todos, (…) donde la solidaridad, la aceptación de los otros, la cooperación, la colaboración en fines en común predomine sobre el individualismo, la competencia, la manipulación de los otros, las formas aberrantes de poder. Transformación, entonces, en la construcción de subjetividad psíquica y social en cada sujeto, y a la vez, en la sociedad en la cual vivimos." (Souto, 2016: 70)

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Edwards, V. (1993) La relación de los sujetos con el conocimiento. En *Revista Colombiana de Educación N° 23*, Colombia, (pp. 23-68).

Foresi, M. (2009) El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?. En Liliana Sanjurjo (coordinadora), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.223-269), Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Marcelo García, C. y Estebaranz García, A. (1996) Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado. En *Los tutores en el practicum. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en POIO*. (pp. 79-127). Tomo I, Santiago de Compostela: Imprenta Diputación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional del docente.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXII. En *Revista de Tecnología Educativa*, Tomo XIV, N° 3, Santiago de Chile, 2001 (pp. 503-523).

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

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA: una investigación sobre el proceso de la reconfiguración de la propuesta de una cátedra en forma colaborativa entre docentes, pedagogos y tecnólogos educativos

Lipsman, Marilina
Evelson, Pablo
Augustovski, Ianina
Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
mgmarilinalipsman@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La presente comunicación da cuenta de los inicios de una investigación-acción realizada en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el área de pedagógica, específicamente en el desarrollo de una propuesta educativa donde intervienen como pares: pedagogos, docentes disciplinares, tecnólogos educativos. El estudio intenta relevar las maneras en que la formación docente (de la FFyB) que realizaron los profesores (en sentido amplio) implicados en la propuesta se pone en juego, en relación a una práctica compartida donde los especialistas en los temas de enseñanza comparten el proceso de producción didáctica con pedagogos.

La pregunta general de la investigación es: ¿Qué rasgos presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos? ¿En estas articulaciones cuáles y cómo son las marcas de los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que promueven prácticas de enseñanza en la facultad?

Estas preguntas guían la indagación sobre un caso que define una sublínea de la investigación: la redefinición de una propuesta de enseñanza de una cátedra de los primeros años de las carreras de la Facultad.

Palabras clave: asesoramiento pedagógico; investigación

ISBN: 978-987-544-908-4

Comunicación

El equipo del Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (FFyB UBA) está desarrollando una investigación sobre uno de los desafíos más significativos de los docentes disciplinares, pedagogos y didactas: el de generar mejoras o potenciar la enseñanza en los espacios donde trabajan.

La pregunta general de la investigación es: ¿Qué rasgos presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos? ¿En estas articulaciones cuáles y cómo son las marcas de los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo que promueven prácticas de enseñanza en la facultad?

En esta comunicación presentaremos los avances en una sublínea de indagación que toma un caso, para nosotros paradigmático: la redefinición de la propuesta de enseñanza de una cátedra de los primeros años de las carreras de la Facultad.

Para este recorte de estudio las preguntas se redefinen poniendo el foco en los espacios, modos y contenido de interacción entre los diferentes actores y el relevamiento de las percepciones de las personas involucradas.

Acerca del caso de estudio

Como asesores fuimos convocados para colaborar en el proceso de reconfiguración didáctica de una cátedra donde el/la titular se propone reconformar el modo de dictado de la materia. Esta situación hace que el pedido de asesoramiento se configure en un caso de estudio paradigmático ya que este requiere de la articulación de pedagogos, especialistas disciplinares con formación pedagógica y especialistas en tecnología educativa.

Este caso es singular porque

- El Área Pedagógica está invitada a conformar el equipo que diseña la propuesta desde el inicio del proyecto.
- El equipo que dirige la cátedra se formó en la Carrera Docente de la Facultad.
- La cátedra utiliza el campus virtual hace al menos 8 años o 10 años.

Para este caso focalizamos las preguntas de indagación y tomamos en cuenta dos fuentes de información: una está centrada en entrevistas a los docentes a cargo de la cátedra donde se toma en cuenta la perspectiva de los actores respecto de la necesidad y finalidad del cambio; la otra toma en cuenta los registros de observaciones de las reuniones de trabajo.

Desde la perspectiva de los docentes de la cátedra, preguntamos:

- ¿Cuáles son las condiciones que hacen posible o imponen el cambio?

ISBN: 978-987-544-908-4

- ¿Cuáles son las expectativas del trabajo conjunto entre especialistas disciplinares, pedagogos y tecnólogos?
- ¿Cuáles son las razones de la solicitud del asesoramiento?
- ¿Cuáles son los límites o dificultades que esperan enfrentarse?
- ¿Cuáles son las formas de intercambio, temáticas abordadas y tareas en el proceso de construcción de la nueva propuesta?
- ¿Cómo cree que su formación docente se pone en juego o tiene relación con la construcción de la nueva propuesta de enseñanza?

A partir de las observaciones de los intercambios y trabajo conjunto entre docentes disciplinares, pedagogos y tecnólogos educativos definimos las siguientes preguntas:

- ¿Qué relación tiene la formación docente de los Profesores a cargo de la cátedra y la propuesta de reconfiguración de la propuesta de enseñanza? ¿Pueden reconocerse características que den cuenta de los recorridos de formación sistemática?
- ¿Qué propósitos no didácticos tiene la propuesta de innovar en la enseñanza de la cátedra?
- ¿Cómo son las prácticas del asesoramiento en este caso? ¿Retoman aspectos de la formación docente brindada a los especialistas, cómo lo hacen?
- ¿Cómo son las prácticas de formación docente en este caso?
- ¿Cuál es el sentido de la inclusión de tecnologías en las prácticas de la enseñanza creadas a partir de estas articulaciones?
- ¿Cómo se toman en cuenta y analizan las prácticas evaluativas existentes y cuáles son los criterios y formas de modificación?
- ¿Cómo es la construcción de lo “común” entre docentes disciplinares, pedagogos y tecnólogos educativos que permiten generar nuevas propuestas de enseñanza?

El caso en estudio:

En este caso el/la Titular de la cátedra llama al Área Pedagógica para realizar un trabajo a mediano plazo de reconfiguración de la propuesta de enseñanza con el equipo que recientemente lidera.

En su interpelación reconoce del funcionamiento de la enseñanza de la asignatura:

- un alto grado de desaprobación en los exámenes,
- falta de vinculación entre instancias teóricas, prácticas y los espacios de “seminarios”,
- mucha heterogeneidad en los modos de enseñanza de temáticas centrales para la asignatura, que suponen aprendizajes diferentes y que no permiten evaluar los conocimientos mínimos esperados de forma general,

ISBN: 978-987-544-908-4

- uso del campus virtual como repositorio de información.

También comunica sus expectativas:

- Modificar el espacio de seminario: disminuir el tiempo dedicado a la resolución de ejercicios y dar lugar a trabajar la comprensión de aspectos teóricos vinculados a sus correlatos prácticos.
- Ampliar las tecnologías que usan para la enseñanza.
- Reafirmar la identidad de la asignatura en el marco del plan de estudios y la facultad.
- Mejorar los aprendizajes, tasas de aprobación y promoción.
- Generar una propuesta con otros ejes conceptuales que organicen la enseñanza.
- Conformar espacios de formación docente y colaboración en la reformulación de la propuesta de la cátedra.
- Conformar el nuevo equipo de Titular, Adjuntos y Asociados a partir de una propuesta elaborada por ellos y los docentes auxiliares de la cátedra.

Respecto de las preguntas antes citadas uno de los aspectos que los actores reconocen como posibilidad o impulso para la reestructuración de la cátedra es el recambio generacional de la coordinación, cambio de Titulares y Adjuntos/as, junto a reacomodaciones de poder, de relaciones y, algunas veces y en este caso de propuestas de enseñanza.

De los registros de las primeras dos reuniones, podemos afirmar que las pedagogas hicieron hincapié en los propósitos de enseñanza por medio de la pregunta ¿Qué esperan que aprendan los estudiantes?. En los intercambios se tomó en cuenta la estructura de organización de los propósitos y contenidos de la enseñanza que hace UBA XXI ya que uno/a de los/as personas del equipo utilizaba esta estructura en sus clases o presentación de la materia: *¿desde dónde partís? ¿qué necesitas? ¿cuál es la propuesta? ¿en qué te va a servir?*. La fuente o andamio que permitió avanzar fueron los conocimientos comunes: las experiencias en UBAXXI en la programación de la enseñanza para la modalidad a distancia y algunos conceptos que reconocen haber aprendido en la Carrera Docente o Maestría en Docencia Universitaria como "conocimiento generativo" o "puertas de entrada al conocimiento" o "imágenes potentes".

Se tomaron para organizar el trabajo varias marcas de otros intercambios entre pedagogos y especialistas disciplinares o la formación docente realizada que se reflejaban en el pensamiento didáctico y en la vivencia personal: "yo me enojé con la pedagoga cuando me pedía hacer videos de 5 minutos para …. " o " me costó mucho organizar lo que esperaba que aprendan… pero me sirvió." "¿lo que usamos son imágenes potentes?", "esto lo presenté en la Maestría en Docencia Universitaria"

ISBN: 978-987-544-908-4

En otros momentos los especialistas dialogan sobre la disciplina, los recortes de contenidos y cuando las pedagogas preguntan sobre lo que están debatiendo, les dicen… "es que es la primera vez que nos sentamos a hablar de estas cosas", "de la enseñanza", de los contenidos, "necesitamos hablar de esto". Así se marcan momentos donde los pedagogos no están incluídos en la charla y otros en que interpelan, que generan preguntas que permiten reorganizaciones, pero hay siempre diálogos en que no se accede a la comprensión del otro.

En las reuniones se distingue una preocupación: cómo trabajar entre docentes para desarrollar la nueva propuesta, qué opiniones o resistencias tendrá la propuesta, cómo presentarla, qué grado de definición brindar y qué dejar para el trabajo conjunto….

Una vez definidos los ejes (contenidos) disciplinares de organización de la materia por parte de los Profesores (Titular y Adjuntos) las reuniones entre pedagogos y especialistas estuvieron principalmente vinculadas a la organización del primer encuentro entre docentes para la presentación de la propuesta y la organización de trabajo en la cátedra.

Fueron necesarias al menos 3 reuniones de hora y media para la definición de la modalidad del encuentro, las consignas y organización del trabajo de los docentes. Se pusieron a debate: cómo se hacía la presentación de la nueva organización de contenidos, qué tarea se solicitaba a los docentes y cómo se organizaban los grupos de trabajo.

En esta línea apareció "lo grupal" como objetivo de intervención de quienes coordinan la cátedra respecto al grupo de docentes: cómo conformar los grupos en términos de distribución de docentes con experiencia disciplinar y docente, con afinidad personal, con propensión a repensar la enseñanza, con los perfiles que permitan coordinar, etc.

En las reuniones la pedagoga insistía una y otra vez en la siguiente pregunta: ¿cuál es la consigna concreta, ¿qué les vamos a pedir a los docentes…?

El trabajo en equipo permitió organizar una agenda de trabajo, una presentación común, un documento de presentación de los ejes disciplinares que organizan la materia y la modalidad de trabajo para desarrollar los materiales didácticos necesarios para la propuesta.

Si bien es un producto de planificación didáctica, aparece como novedoso pensar pedagógicamente el trabajo entre docentes.

Desde la perspectiva de la pedagoga interviniente (relatos de su diario) aparece la necesidad de "dejar por escrito" lo esperado de cada instancia de trabajo, ella nota que resalta permanentemente la necesidad de ser claro en la consigna para el grupo de docentes. En esta insistencia reconoce logros, pero también limitaciones. Aparece nuevamente el hiato o la zona de no comprensión por parte de ella. "Se elaboraron las consignas de trabajo, estaban claras, pero en los tiempos se define… la prof. (nombre de la profesora) presenta un ejemplo de trabajo del tema…. Y allí no

ISBN: 978-987-544-908-4

puedo intervenir, no sé cómo preguntar, no sé como hará la presentación, no puedo preguntarle con detalle, siento que no voy a entender…."

En esta incomprensión aparece, por parte de la pedagoga, la preocupación por la construcción de "lo común", ya no entre docentes de la misma cátedra, sino entre docentes y pedagogos. Preocupación que intenta atender por medio de la insistencia en la externalización de lo esperado por parte de quienes promueven el proyecto en forma de documento escrito.

Por medio de este relato de la cocina de la investigación estamos abriendo preguntas y actores a tener en cuenta en la construcción del conocimiento sobre los rasgos que presentan las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos.

Así se impone el relevamiento sobre las percepciones de todos los actores intervinientes y el análisis de las percepciones de los especialistas en educación.

Es el entramado de la investigación- acción que cobra importancia cuando todos deben dar cuenta del sentido de la experiencia, articulación y trabajo en colaboración, no es solo tomar en cuenta la implicación del investigador, sino tomarse como objeto de estudio.

Bibliografía

- Coll, C. (2013). "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación". En su *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*, Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona, pp.156-170.

- Edelstein, Gloria (2014). «¿Qué docente hoy en y para las universidades?». En: InterCambios, nº1, junio.

- Fenstermacher G. - Wittrock (1989) "Capítulo 3 "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En su *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.

- Frigerio G., diker, G. (comps) (2008). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial, Argenina

- Sirvent, M. T. (2015). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. En prensa (documento de circulación interna para la enseñanza).

- Sirvent, M. T.; De Angelis, S. (2011). Pedagogía de formación en la investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica. Cuadernos de Educación año IX - N°9- abril de 2011

ISBN: 978-987-544-908-4

Aportes a la investigación educativa en los ISFD

Luján, Elena del Carmen
ISFD de Famatina, La Rioja, Argentina
licelenalujan@gmail.com

Eje 2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Provincia de la Rioja desarrollan la investigación educativa en sus Departamentos de investigación educativa y desarrollo profesional. Esta actividad productiva de conocimiento, amerita un análisis reflexivo y la posibilidad de hacer aportes teóricos para su fortalecimiento. El análisis que se plantea en este trabajo aborda aspectos como: la investigación educativa y los paradigmas materialismo histórico, el positivista y el interpretativo; el campo de la investigación educativa: la investigación evaluativa y la investigación educativa propiamente dicha; el problema epistemológico, cómo deben ser tratados los sujetos indagados, el rol del docente investigador y su implicancia durante el proceso investigativo; el problema metodológico y el problema de la validación. Se desarrolla un modelo de diseño de investigación educativa y otro de investigación evaluativa y se describen técnicas de recolección de datos utilizadas en investigaciones realizadas.

Palabras claves: Investigación educativa; investigación evaluativa; Sujeto investigador; Sujeto indagado; Metodología

Introducción

Los ISFD de la Provincia de la Rioja desarrollan la investigación educativa en sus Departamentos de investigación educativa y desarrollo profesional. En el caso del ISFD de Famatina, el trabajo desplegado hasta a la fecha es arduo, además de la acción desarrollada para el acompañamiento de trayectorias formativas de los estudiantes y proyectos de mejora institucional, relevando información importante para la toma de decisiones, es importante destacar la participación en las diferentes convocatorias de INFD “Conocer para Incidir”, luego de ganar concurso fueron

ISBN: 978-987-544-908-4

financiados los Proyectos: *"Brecha digital y las posibilidades de acceso a las NTIC"* (Proyecto 515/08), *"¿Con las TIC, qué hacemos?"* (Proyecto 1117/10), *"Competencias digitales en el Nivel Secundario de Famatina"* (Proyecto 1489/12), *"Prácticas de evaluación de actividades con TIC"* (Proyecto 2105/14 cuyos Informes finales se encuentran disponibles en el CEDOC[1] de INFD. El informe del Proyecto 1489/12 fue seleccionado en la convocatoria 2016 cuya finalidad fue el apoyo a la difusión de informes de proyectos, logrando su publicación en el tomo I de los libros resultados de esta convocatoria.

Esta fructífera labor productiva amerita su análisis y es, en sí misma, una fuente importante de insumos y aportes teóricos para el fortalecimiento de la investigación educativa en los ISFD, el abordaje comprensivo del proceso en sí, el diseño, los sujetos –el indagado y el rol del docente investigador- los problemas epistemológicos, metodológico y de validación. A lo largo de este escrito se hace un recorrido conceptual y un relato de la experiencia en el campo de la Investigación Educativa en el ISFD de Famatina, utilizando ejemplos extraídos de las diferentes investigaciones antes mencionadas. El presente es un extracto de un trabajo mayor.

La investigación educativa y los paradigmas materialista-histórico, positivista e interpretativo y la investigación-acción

La investigación educativa (IE) se sitúa en el paradigma interpretativo y en el paradigma cualitativo porque busca indagar sobre hechos que se producen en el marco de un complejo proceso al que llamamos enseñanza-aprendizaje. Este proceso llevado a cabo por sujetos en los diferentes roles de profesor o de estudiante, presenta una realidad a ser conocida mediante la investigación; ese conocimiento abarca la comprensión y la interpretación de esos hechos. Aunque la IE se valga del enfoque cuantitativo para obtener datos numéricos, estos pueden aportar información cualificable e interpretable. Por ejemplo, investigando las competencias digitales que están desarrollando los estudiantes en la ESO teniendo en cuenta que pertenecen a la generación I (o generación Internet)[2] que se define como aquellas personas que nacieron de 1980 en adelante, al investigar a los docentes de esa misma escuela y preguntar sus edades, descubrimos que ellos también pertenecían a esta generación. Una investigación anterior "Con las TIC ¿Qué hacemos?"[3], había arrojado el dato de que los docentes promediaban los 47 años de edad y los 5 años de antigüedad en la docencia, es

1 Disponibles en: https://cedoc.infd.edu.ar/
2 Proyecto 1489/12 de la convocatoria de INFD "Conocer para Incidir 2012"
3 Proyecto 1117/10 de la convocatoria de INFD "Conocer para Incidir 2010"

ISBN: 978-987-544-908-4

decir habían estudiado de grandes. Luego de cruzar estos datos de las dos investigaciones, concluimos que en un lapso de 3 años se produjo un recambio significativo de docentes en esa escuela. En este caso los datos numéricos cruzados con la teoría arrojaron información cualitativa.

En cuanto al materialismo histórico, situamos a la investigación educativa en un tipo de indagación en la que hay un proceso de construcción, en cooperación intelectual con los miembros del equipo y los sujetos indagados cuyo fruto es el conocimiento obtenido. Este conocimiento tiene un carácter histórico y, por lo tanto, transitorio. De ahí el problema de la urgencia en la utilización de los datos, o en la implementación de acciones de intervención, si se trata de una realidad que necesita ser modificada, porque si hay demora los sujetos ya no estarán o las situaciones serán otras diferentes. Esto nos lleva al modelo de investigación acción. Los datos que se obtienen en una investigación de evaluación diagnóstica que arrojan resultados que se quieren revertir o modificar, requieren acciones de intervención que derivan en investigaciones más complejas.

El campo de la investigación educativa: la investigación evaluativa y la investigación educativa propiamente dicha

El campo de la investigación educativa comprende a la investigación evaluativa y a la investigación educativa propiamente dicha. La IE y la investigación evaluativa utilizan recursos metodológicos similares pero difieren entre ellas por lo que se requiere esta diferenciación o clasificación.

La *investigación evaluativa* apunta a la autoevaluación para la detección de problemas de índole administrativo, es decir, de la gestión de la institución, la gestión del currículum o de la tarea áulica. Sus aportes son utilizados para fundamentar la toma de decisiones sobre cambios que se pretende realizar en estos niveles de orden organizativo. Probablemente utilice más el paradigma cuantitativo debido a que desea representar cifras que se quieren revertir, mejorar o mantener. La mayor diferencia entre la investigación educativa y la investigación evaluativa radica en la confidencialidad de la información obtenida. En la investigación evaluativa los datos son sensibles a las personas y su publicación puede generar conflictos entre los actores involucrados. Su uso sirve para la delineación de estrategias de intervención en el asunto indagado. Ayudan a la micropolítica o micropilotaje es decir a la conducción y gestión de las instituciones educativas, a las mejoras en cuanto al liderazgo o algún aspecto que se quiere modificar o mejorar, rendimiento en los exámenes finales, ausentismo, deserción. Los datos obtenidos son sólo de incumbencia de la institución en cuestión, y, si bien, puede replicarse la investigación evaluativa en otra institución, las acciones remediales o de intervención diseñadas para una no serán aplicables a la otra porque las realidades

ISBN: 978-987-544-908-4

son diferentes. Resumiendo, la investigación evaluativa se relaciona directamente con el paradigma de la investigación-acción

La *investigación educativa*, en cambio, se realiza para generar teoría acerca de la enseñanza-aprendizaje y su producción tiene injerencia directa en la calidad educativa e impacto en el aula. Al tratarse de estudios sociales, siempre son estudios de casos particulares o etnográficos (de grupos). Aun así, el conocimiento obtenido puede ser aplicado o experimentado en realidades similares, proyectándose a una generalización limitada a contextos semejantes, incluso pueden replicarse en otras realidades para hacer estudios comparativos o de causa de las diferencias halladas. Por ejemplo, las didácticas específicas nos deben (o les debemos), a las distintas disciplinas, una actualización de conocimiento acerca de cómo aprenden actualmente los sujetos de los distintos niveles de la escolarización obligatoria y del nivel terciario, analizando las etapas etarias hoy y su relación con la secuenciación de contenidos del sistema educativo y las demandas sociales en cuanto al ejercicio de la ciudadanía y a la inserción laboral. La investigación educativa realizada por Eel ISFD en cuestión requirió la conformación de equipos multidisciplinares que enriquecieron la práctica investigativa, pues cada integrante es, así debe ser, especialista en su campo. De manera que no se puede llevar a cabo una investigación, por caso en nivel secundario, sin la incorporación de docentes del nivel.

El problema epistemológico

La reflexión sobre aspectos epistemológicos está presente a la hora de encarar una investigación educativa. Es pertinente plantearse tópicos como el rol del investigador educativo, sus posibilidades de conocer e interpretar la realidad, la posibilidad de validar el conocimiento producido no sólo a partir de su veracidad sino, además, del reconocimiento de la labor de quien investiga, en tanto producida por un científico del área, que conoce el campo de estudio. Erróneamente el docente que investiga la práctica es visto como juez y parte, pero acaso quien investiga temas de medicina ¿No es médico?

Las teorías que sustentan actualmente la pedagogía y la didáctica fueron formuladas por médicos, psicólogos, sociólogos y no por docentes investigadores, que indaguen acerca de la práctica pedagógica.

La denominación correcta debiera ser docentes en el rol de investigadores, puesto que al momento de encarar un proyecto de investigación lo hace desde el rol de investigador, este rol desplaza al de docente, mientras dure el proyecto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Uno de los cuestionamientos que se le hace a la investigación educativa realizada en los ISFD es que no es producido por una universidad, por tal motivo validar los resultados es más costoso ya que los investigadores de nivel superior no universitario no tienen estatus de investigadores como si logran adquirirlo los investigadores en las universidades. Pero, para que el docente pueda ejercer el rol de investigador se requiere la adquisición de saberes académicos de formación científica. La formación científica está dada por el título de grado que alcance el docente, esto debería bastar para reconocérsele la capacidad de hacer ciencia. Si bien, la investigación educativa a la que hace referencia este trabajo no es desarrollada por la universidad como espacio físico, es desarrollada por la universidad a través de sus egresados.

Sujetos cognoscentes. Sujetos cognoscibles. Sujetos conocidos

La ciencia, o las formas de hacer ciencias conocidas consideran a los sujetos a ser indagados, como objetos de estudio cuando, en realidad, son sujetos. Los objetos suelen codificarse por su ubicación en el laboratorio o en el fichero pues allí se quedarán donde el investigador los deje. Por el contrario, en un aula los sujetos cambian de lugar constantemente, alumnos y docentes se desplazan e interactúan o pueden ser interrumpidos por otro sujeto ajeno al aula que requiere la atención de alguno de ellos. Los modelos tradicionales comprenden esto como una contaminación de la escena cuando, en realidad, es una constante, la dinámica del quehacer áulico, lo cotidiano.

Toda teoría científica prevé las consecuencias éticas para la humanidad del abordaje de los objetos estudiados, con mayor razón al objetivar a los sujetos se corre el riesgo de vulnerar aspectos éticos tanto para la humanidad como para el propio sujeto “objetivado”.
Los sujetos, a diferencia de los objetos, poseen características propias que los hacen diferentes entre sí, o similares a su grupo. Esta característica no es otra cosa que su identidad:

> “La resistencia del investigador a considerar como objetos a los sujetos que participan del proceso de conocimiento se funda, para la epistemología del sujeto conocido, no en el hecho de postular otra concepción acerca de la naturaleza ontológica de la realidad sino en la circunstancia de plantear características ontológicas diferenciales respecto de la identidad del ser humano. Esta identidad posee dos componentes: el esencial y el existencial. Mientras el primero constituye el elemento común que identifica a los hombres/mujeres como hombres/mujeres y los iguala a los otros hombres/mujeres, el segundo constituye el aspecto diferencial que distingue a cada hombre/mujer de los otros hombres/mujeres y lo hace único/a frente a todos ellos. Así, por ejemplo, la identidad social, la política, la

ISBN: 978-987-544-908-4

religiosa, la laboral serían expresiones del componente existencial de la identidad." (Vasilachis de Gialdino, 2007)

Es decir que, los sujetos son iguales en esencia y con igual capacidad de conocer. La información que por los métodos tradicionales se le observa al objeto de estudio, al sujeto le es requerida.

Esta interacción de la que se habla implica dos (o más) sujetos para producir el conocimiento en una construcción conjunta, en interacción cognitiva.

El problema metodológico

La investigación educativa como paradigma emergente, necesita ser revisada para establecer acuerdos acerca de sus métodos y técnicas de recolección y análisis de datos. La tensión entre el positivismo y la fenomenología, lo subjetivo y lo objetivo, entre los enfoques cuanti y cuali y los métodos mixtos, parece no dar respuesta a los requerimientos para la investigación educativa. Algunas discusiones que parecen superadas se ponen de manifiesto en la práctica investigativa. Se trata de comprender que la ciencia ha pasado los límites de la ilustración, ha evolucionado, ha perfeccionado y ampliado los métodos y a todo intento de subjetividad se antepone la objetividad del método de obtención de los datos. La tentación de anteponer un pensamiento dominante en la interpretación de los datos pierde fuerza por la objetividad de la evidencia.

El problema de la validación

El conocimiento producido mediante la investigación educativa, al igual que un censo poblacional, es un pantallazo de un aquí y ahora determinado; cuyo problema principal es su aprovechamiento antes que caduque por el oleaje constante de la evolución social, del que el aula, campo primario de la investigación educativa, no es ajena.

La validez comienza con la previsión y programación de un trabajo de investigación que incluya todas las voces involucradas en el tema, con una recolección abarcativa y honesta de datos y una formulación de conclusiones ajustada a los datos obtenidos, que utilice el razonamiento lógico como marco de un pensamiento crítico y un método lingüístico de interpretación convenido y basado en la información recogida no en la interpretación arbitraria.

Si bien la interpretación requiere un trabajo cognitivo que ocurre en la mente de los que investigan y depende de habilidades interpretativas y de decodificación, esta decodificación debe ajustarse al registro o sociolecto del entrevistado o encuestado, de igual manera como se hizo para la confección de los instrumentos de recolección de datos.

ISBN: 978-987-544-908-4

No se justifica la refutación de los resultados por la sola condición de ser humano del investigador o del indagado, toda subjetividad queda descartada por la contundencia de la evidencia. Las conclusiones se construyen en base a los hallazgos en el trabajo de campo.

Conclusión

La investigación educativa es una actividad desarrollada pero poco valorada en los ISFD de la provincia de La Rioja. El trabajo al interior de los Departamentos de Investigación Educativa radica, por un lado, en el acompañamiento, monitoreo y evaluación de las actividades y proyectos de mejora, relevando datos, produciendo estadísticas que dan cuenta de las trayectorias estudiantiles e institucionales. Por otro, busca analizar y producir teoría de la enseñanza-aprendizaje y de los hechos educativos que suceden en el aula, con el objetivo de transformar la práctica. Para uno se vale del enfoque y métodos cualitativos y para el otro del paradigma interpretativo y sus métodos cualitativos. Por lo que el diseño deberá ajustarse a los objetivos de la investigación.

Referencias Bibliográficas

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

Sayago, S. 2014. El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales Cinta moebio 49: 1-10 www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Entre misturas y yuxtaposiciones: las tramas y arquitecturas de sentido de los cuerpos y el espacio

Macías, Maria

Rescia, Pablo

Santa Cruz, Romina

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata, Bs. As. Argentina

kundymacias@gmail.com

EJE 2 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta comunicación se enmarca y despliega sus sentidos en el marco del Proyecto de investigación "La indagación narrativa en la trama de la educación universitaria: poéticas de los saberes y arquitecturas de sentido. Abordajes interpretativos de comunidades de práctica en la UNMDP". En los bordes de los tradicionales abordajes sobre la pedagogía universitaria que se interesan por lo que sucede en términos primordialmente observables y "decibles"/pensables en el lenguaje (directo, referencial) —un lenguaje que intima con las lógicas regulatorias de la modernidad/colonialidad—se presenta como contrapunto una experiencia de hibridización en tres sentidos concurrentes. Se trata de establecer una dialogicidad abierta entre campos de formación profesional distantes, en este caso clases universitarias de arquitectura, por un lado, y de educación docente por el otro, observando las relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes y entre ellos con el espacio áulico. Suponiendo a dichos actores como integrantes de diferentes comunidades culturales con características propias en cada carrera, nos interesa en particular advertir los modos en que se tramitan los sentimientos colectivos de pertenencia y las formas en que estos puedan influir en la apropiación de los espacios, determinadas por la posición y las distancias físicas. No percibimos al espacio de un modo estático, sino que en él nos desplazamos y realizamos actividades. El movimiento y el uso que hacemos de esos espacios, así como el equipo y mobiliario que utilizamos para realizar nuestras tareas, modifica, además de la percepción de dicho ambiente, la conducta de los sujetos (Lewin, 1964). S e generan relaciones proxemicas con otros individuos y objetos de acuerdo con la posición que

ISBN: 978-987-544-908-4

ocupan los cuerpos en lugar en particular (Hall, 1981,1998) y entran en juego variables que tienen que ver con lo relacional y con los afectos. El espacio vital además es valorado en función de la pertenencia al mismo grupo que proporciona relatos esenciales para lo cotidiano en su dimensión espacial. Se favorece en nuestro abordaje, entonces, una mirada que se fuga de los marcos interpretantes clásicos y los imbrica con la poética que supone el lenguaje corporal para finalmente, explorar las estrategias de enseñanza como prácticas que engendran relaciones vinculares que afectan a las comunidades participantes. Estos énfasis, desplazados de las matrices más convencionales en la investigación, tienen sustento en unos posicionamientos ético-onto-epistémicos que expondremos en grandes trazos en la comunicación, deteniéndonos en la tensión que las categorías "mistura" y "yuxtaposición" han desplegado. Pero, además y específicamente, nos proponemos compartir los aprendizajes que las primeras instancias de trabajo de campo han suscitado en la dirección a las vocaciones del Proyecto. Así, esperamos explicitar las dimensiones que al momento parecen asumir las poéticas de los saberes que co-habitan los mundos racionales en la educación universitaria, restituyendo la docencia e investigación en el nivel superior a un dominio encarnado, situado y políticamente responsable y respetuoso de todo lo viviente.

Palabras clave: pedagogía universitaria; hibridación; poética de los saberes; arquitecturas de sentido, antropología del espacio

Yuxtaposiciones

Esta comunicación reconoce una vocación de continuidad y profundización investigativa de dos unidades académicas, la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (en adelante, FAUD) y la Facultad de Humanidades (que denominaremos FH), ligadas por la doble pertenencia de alguno de sus miembros y por la convergencia en términos conceptuales e interdisciplinarios. La observación de prácticas pedagógicas es tomada como una modalidad de indagación y acción orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes y alumnos producen y ponen en juego cuando enseñan y aprenden, describiendo particularmente en este trabajo, los lugares de aprendizaje, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las relaciones vinculares que surgen de la práctica. Procuramos conocer el ámbito en donde se desarrollan las prácticas como verdaderos hábitats de sentido, donde los docentes y alumnos se relacionan entre sí y con el espacio.

En la búsqueda de dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos y de estos con el entorno, se propone una mirada interpretativa sobre las prácticas propias de la didáctica específica en los Talleres del área proyectual de la carrera de Arquitectura de la FAUD y las aulas de Ciencias de la Educación de la FH, en relación con la

ISBN: 978-987-544-908-4

composición de hábitats de significación y sentido, indagando de las prácticas que configuran territorios de aprendizaje para la comprensión de las estrategias didácticas incluidas en los procesos de aprendizaje y de estas experiencias como estructuradoras de la dinámica y del espacio pedagógico.

La práctica docente se especifica a partir de la enseñanza, ya que constituye el conocimiento que organiza la escena en la que se vinculan los sujetos. Es considerada una práctica social, una práctica educativa donde docente y alumno se vinculan por el objeto de conocimiento en el ámbito de un contexto institucional. La misma se estructura a partir de la articulación de los actores (docentes, estudiantes) con el conocimiento y desencadena modos de relación según los cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros.

En palabras de Pallasmaa (2016), y entendiendo a la arquitectura como un verbo, es oportuno enmarcar la comunicación en una idea acerca del habitar, considerando las experiencias arquitectónicas como acciones mediante las cuales interactuamos con el edificio y él con nosotros: "La arquitectura dirige, escala y enmarca acciones, percepciones e ideas. Y, lo más importante, articula nuestras relaciones con otras personas e instituciones humanas" (op cit 96). De esta manera, en las relaciones que se construyen entre estudiantes y docentes y entre ellos con el espacio áulico se podría advertir un sentimiento colectivo de pertenencia que influye en las formas de apropiación de los espacios, determinadas por la posición y las distancias físicas, así como reconocer rasgos comunes en las dos modalidades didácticas que pretendemos analizar y comparar.

En este sentido se desarrolla el avance que referimos en esta comunicación, que se origina en visitas cruzadas entre clases de la Facultad de Arquitectura y el Departamento de Ciencias de la Educación, FH. La modalidad de observación ha sido no participativa, y hemos toma do notas de sensaciones y sentimientos, además del registro típico de este tipo de observación. También hemos realizado comentarios sobre los que ha sido posible volver y dialogar. En nuestra práctica, los arquitectos visitan a los de Humanidades y viceversa, y de cada observación surgen dos textos: uno del que visita y otro del "visitado"; dos registros que podemos cruzar para revisar las distintas percepciones que generara una misma experiencia espacial y social en los distintos sujetos. Este es nuestro punto de partida y nuestro propósito busca inventariar lo espacial y vincular, las formas de habitar las diferentes prácticas universitarias y a partir de esta yuxtaposición, analizar patrones asociados a la proxémica entre las personas y con el ambiente, reconocer rasgos comunes, contrapuestos o particulares en las comunidades de práctica. Planteamos dos categorías de análisis: una espacial, a partir de la cual observamos configuraciones que se relacionan con la ergonomía como las dimensiones, accesibilidad, circulación, visuales y acústica, asoleamiento y ventilación, y otra vincular que nos permite distinguir gestualidad, actitud corporal, movimientos y emociones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entendiendo a la proxémica como una manifestación de la microcultura (Hall, 1998), cada grupo organiza sus actividades en espacios de diferente carácter: fijo, semifijo e informal y comprende además de manifestaciones materiales, un conjunto de normas ocultas, interiorizadas que rigen el comportamiento y que le son propias. Compartiendo ambas facultades el mismo edificio dentro Complejo Universitario, los espacios de características fijas de tipo material son similares (muros, pisos, techos, ventanas y puertas), así como las dimensiones de los espacios áulicos, pasillos y escaleras. Sin embargo las sensaciones espaciales son muy diferentes, pudiendo diferenciar cada unidad académica al atravesar los territorios de las distintas facultades a partir de fronteras físicas y simbólicas.

Reconocemos como característica común que la actividad que se desarrolla en en aula o el taller no es estática. Cuando el lugar está en uso se modifica con la intervención de cada uno de los actores que ocupa una posición en el espacio y emprende un tipo de acción. Así, por ejemplo en el caso de la clase de la FH, en una clase teórica la configuración de aula -- en la cual el docente expone en el frente y los estudiantes se alinean en filas mirando hacia el docente-- permite advertir dos áreas bien definidas, tanto en lo espacial como en lo simbólico. Hay distancia entre los actores y toda la tensión va dirigida hacia el frente, estableciendo de forma muy clara relaciones de jerarquía y territorialidad que se manifiestan en el espacio. En lo que podríamos denominar como aula- taller de la FAUD, la situación de objetos no se dispone en un eje de simetría sino en un conjunto de polos de diferentes jerarquías. Estos polos incluso pueden no tener un docente entre sus participantes. Si bien la jerarquía no es un componente físico reflejado en el espacio, no implica una total desvinculación de este concepto, sino más bien un cambio de la relación corporal con el docente, donde la proximidad ejerce vínculos de inmediatez, de sociabilidad.

Misturas

De las observaciones cruzadas, podemos adelantar que surgen algunos motivos comunes de tensiones entre espacio y vínculos, que invitan a construir una nueva mirada. Aparece una trama invisible de situaciones cuyas manifestaciones físicas complejizan las conclusiones y exigen ampliar el análisis, haciendo un esfuerzo por reconstruir esta trama oculta. En nuestra experiencia ha sido posible profundizar la complejidad del abordaje a partir de la ampliación del horizonte de las observaciones, y se han puesto de manifiesto ciertas dimensiones de análisis que procedemos a detallar:

- La pregunta sobre cuándo comienza y cuándo termina la clase en la Educación Superior, tanto en la enseñanza de disciplinas teóricas o de artes o ciencias aplicadas, el comienzo de la clase está indefinido. Si bien uno podría determinar arbitrariamente que la clase comienza cuando el profesor habla, las observaciones demuestran que la interacción entre alumnos,

ISBN: 978-987-544-908-4

incluso con los profesores, comienza en el proceso lento de la llegada a clase. Allí algunos estudiantes se autoagrupan en no más de 4 o 5 para el intercambio de notas, expectativas, anticipos de lo que van a construir con el profesor. Estas agrupaciones adquieren unas "simetrías espontaneas" en relación al baricentro que establece la posible ubicación del profesor anticipada por el andamiaje tecnológico (proyector, pantalla, etc,).

● El contacto visual. Una vez comenzada la clase hay lenguajes encontrados: la palabra (ejercida la mayoría de las veces por el docente) y las miradas que construyen un texto paralelo. Para que esta construcción sea posible el profesor interroga: allí hay miradas bajas (los que parecen no querer ser interrogados), miradas cómplices (entre los que anticipan el discurso pero no parecen no querer ser interpelados). Hay un ámbito de "intertextualidad": no hay un solo texto sino múltiples textos, con múltiples interrogaciones, múltiples mensajes. Este texto interpenetrado en el texto madre del tema de la clase construye un sentido más amplio que el estricto reducto del tema. Las miradas presentan varias configuraciones, que creemos podrían traducirse de esta manera:

Hacia abajo	se piensa, se mira el celular
Hacia arriba	aburrido , distraído
Hacia el frente	atención, tensión
Hacia el costado	la atención hacia el otro

● Voces múltiples. Cuando el profesor da la voz (pregunta, sugiere) las voces son múltiples, no hay orden, es una profusión de voces. En el apuro por participar, en ese sentido la suma de voces es más importante que el mensaje unidireccional del docente. Surgen así múltiples discursos, que se establecen entre los sucesivos estímulos puestos a disposición, imágenes, palabras, textos escritos.

A partir de estos tres rasgos que dibujan los primeros bocetos de nuestras experiencias cruzadas y yuxtapuestas en las aulas universitarias de dos facultades distintas, hemos conseguido profundidad y amplitud en nuestro acercamiento a la docencia universitaria. Tenemos ahora la convicción de que en las configuraciones que dan sentido a un conjunto áulico hay una construcción espacial "otra", más allá de la distinción taller-aula, conformada por estas voces y miradas, en la cual los ojos hablan y los oídos miran.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusiones anticipadas

Dentro de las dos categorías de análisis (lo espacial y lo vincular), los espacios no se definen solo como lo estrictamente físico y material. De hecho, se rata de poner énfasis, más que en los objetos, en las relaciones entre los objetos (Montaner 2008) de aquello que es captado por la percepción y es el espacio propicio de la imaginación (Bachelard 1983). Lo vincular es aquel tejido de triple dimensionalidad (Ander Egg, 1991) de relaciones entre los participantes de estas actividades pedagógicas, como construcciones complejas enlazadas en lo afectivo, en el lenguaje y en lo corporal. Podemos decir que estos vínculos, más allá de la aprehensión de los objetos (pupitres, tableros, bancos, sillas, pizarrones, proyectores, etc.) y en función del espacio definido por ellos, pueden referir , de forma simple, a dos mundos diferenciados. También podríamos llamar a estos mundos "texturas", tejidos que involucran a la palabra, al espacio, al cuerpo, a las miradas. Una posible categorización de estas texturas podría ser lo que llamamos la "fábrica" y el "laboratorio".

En la "fabrica" se hacen cosas o se habla de lo que se hizo. Se construye sentido sobre lo hecho. Las voces que aparecen son aquellas de los que hacen, de los "productores". En este sentido el docente solo habla si está dentro de esta categoría. Las miradas se entrecruzan, buscando asociaciones productivas. El espacio se dilata, necesita que los artefactos encuentren su lugar en una "cadena" de fabricación, armada especialmente a propósito de dar forma al objeto. La clase usa los artefactos que "están" a disposición, condicionan el objeto y ese condicionamiento es parte del aprendizaje.

En el "laboratorio" las miradas se complejizan en tanto se profundiza sobre el tema u objeto de estudio. Desde el momento inicial de la clase (hablamos de la indefinición de este momento) el docente construye un tema cuya complejidad se ve aumentada y potenciada por las variables incorporadas por los propios alumnos. Los artefactos puestos en juego sirven para hacer "incisiones" sobre el tema de estudio. El espacio se comprime, se concentra en el enfoque preciso de los artefactos, que los pone en la "mira" de la participación de los alumnos. La clase es dependiente de los artefactos puestos en juego.

Fábricas y laboratorios son, en este sentido, formas de esa trama de tejido invisible de espacio y vínculos, que necesitamos llevar a la luz.

Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Bachelard, G. (1983). *Poética del espacio.* México: Fondo de Cultura Económica

Hall, E. (1998). *La dimensión oculta.* México: Edutorial Siglo XXI

Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social.* Madrid: Editorial Siglo SXXI

ISBN: 978-987-544-908-4

Lewin, K. (1964). *Field theory in social science: selected theoretical papers.* New York: Harper and Row.

Montaner, J., M.(2008). *Sistemas arquitectónicos contemporáneos.* Barcelona: Gustavo Gili

Pallasmaa, J. (2016). *Habitar.* Barcelona: Gustavo Gili

ISBN: 978-987-544-908-4

El oficio de investigador: dispositivos didácticos potentes en la formación de estudiantes universitarios[1]

Monteverde, Ana Clara
Agulló, Marcela
De Angelis, Susan
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina
monteverdeanaclara@yahoo.com.ar

Eje 2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Incluir el arte con un sentido pedagógico en la enseñanza, apunta a favorecer genuinas escenas de proceso creador (Fiorini, H, 2010) e implica, desde nuestra perspectiva, una construcción investigativa, artística, filosófico-interpretativa, colectiva…que puede involucrar a los futuros profesionales de la educación, en un ejercicio de producción de conocimiento significativo para sí mismos y para otros.

En consecuencia, el desafío de esta experiencia es generar, un conocimiento en torno a una propuesta educativa poderosa (Maggio, 2012), diseñando y analizando la puesta en marcha de un dispositivo didáctico cuyo eje transversal sean las expresiones artísticas que nos permita construir categorías teóricas acerca de los aportes que los dispositivos didácticos poderosos, enriquecidos con prácticas y lenguajes artísticos, realizan en la formación del oficio de investigador en el marco de un espacio curricular de una carrera universitaria.

El instrumento de evaluación de la cursada 2018 de la materia. nos permitió validar una vez más la potencia que tiene para la formación el trabajo en terreno para pensar las líneas generales de un diseño de investigación y la utilización de cuentos, canciones, poesías, intervenciones artísticas, producción de afiches colaborativos… que los docentes propusimos para desarrollar esta relación entre arte y ciencia (Rigal, Sirvent; 2012)

A partir de la valoración positiva de los recursos artísticos, desplegamos durante el primer cuatrimestre de este año un dispositivo particular en el marco de la instancia de taller cuyo objetivo es andamiar las diferentes decisiones para la focalización de un posible diseño de investigación cuyo eje de la situación problemática es “la infancia en el más allá de la escuela”. Los objetos artísticos propuestos fueron cuadros de Berni de la serie Juanito Laguna.

1 Proyecto UBACYT dirigido por la Dra. Andrea Fernandez y Co dirigido por la Mag. Marcela Agulló.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: dispositivos; enseñanza poderosa; investigación; universidad

La propuesta de enseñanza de la cátedra

La Dra Edith Litwin argumentaba que *"cada una de nuestras clases son una apuesta nueva para desafiar el conocimiento, cada una implica una nueva búsqueda e interpretación de cómo facilitar y favorecer los temas complejos y despertar las ganas y, por qué no, la pasión por conocer. Desde esa perspectiva, cada una de las clases que dictamos o implementamos es original, única e irrepetible*". En este sentido, resulta ineludible preguntarse qué características propias deberán tener esas "prácticas únicas" para la enseñanza de la investigación en las carreras de grado.

La intención de nuestro proyecto de investigación es profundizar en el abordaje del trabajo didáctico en nuestra asignatura de Investigación Educacional I, específicamente diseñando y analizando propuestas *situacionales e integradas.* Consideramos que no hay una única forma de enseñar que pueda ser mejor que otra y es el equipo docente quien tiene que formular sus propias decisiones didácticas (adoptando un enfoque "*artesanal*") en función de los problemas que se le presentan en el aula de la asignatura. Asimismo esta decisión acerca de cómo enseñar no sólo involucra formas de eficiencia y racionalidad -técnica o procesual- ligadas con los resultados de aprendizaje que produce, sino también impacta en el "todo" de la programación de un espacio curricular y sobre todo en las trayectorias formativas de nuestros estudiantes, futuros profesionales de la educación.

Al caracterizar la enseñanza como una práctica intencional resulta importante focalizar en la asimetría que la caracteriza junto con la necesidad que actualmente se plantea de construir y democratizar esa relación que antes estaba legitimada institucionalmente. Fenstermacher plantea la enseñanza "*como un acto entre dos o más personas -una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra".*

Asimismo, todo acto de enseñanza (Fenstermacher, 1989; Basabe y Cols, 2007) busca producir cambios, o algún tipo de transformación en aquellos hacia quienes la acción pedagógica se dirige. Esta pretensión suele ponerse en marcha según un proyecto que orienta las prácticas que se emprenden. La enseñanza como actividad intencional, es también proceso de producción, de creación, de innovación y además podría incluir instancias de prueba y experimentación (distinta a la que la concibe como mera "aplicación"). En este sentido, se aspira a través de este proyecto, a avanzar en el diseño de propuestas superadoras que acerquen aún más al estudiante al oficio de investigador.

Las decisiones didácticas relativas a los dispositivos, las estrategias, formas de enseñar y al

ISBN: 978-987-544-908-4

contexto de enseñanza están en profunda relación con el modo en que se concibe y da forma al contenido, con los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos.

Estrategias, métodos, formas y maneras de enseñar refieren a una aproximación global que puede desplegarse en un abanico de actividades y dispositivos que aluden genuinamente al "cómo" enseñar. Existen diversas clasificaciones de "cómo" abordar la enseñanza. De modo general, es posible distinguir entre estrategias basadas en la enseñanza directa y aquellas indirectas o centradas en el descubrimiento. Entender el carácter complejo y problemático de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible de lo metodológico y justificar las decisiones tomadas al respecto, son algunos de los logros que nos planteamos para el diseño de nuestros propios dispositivos en nuestro espacio curricular.

Continúa siendo imperativo "crear, diseñar" dispositivos didácticos donde los estudiantes *puedan "experimentar" estas distintas maneras y formas de enseñar en las propias clases* que ellos protagonizan como alumnos. Analizar y reflexionar sobre estas experiencias vividas, *así como aprender de la experiencia o experticia de otros docentes*, resulta prioritario en esta propuesta de formación.

Podemos esbozar tres instancias posibles de promover dispositivos didácticos "poderosos" -retomando a Maggio, M. (2015), a saber: *la reflexión activa sobre las prácticas, la recepción del conocimiento especializado, la reconstrucción activa del conocimiento.*

Se trata de enseñar acudiendo a las enseñanzas de otros- aprendiendo a investigar con investigaciones de otros investigadores- y también diseñando la propia experiencia- aprendiendo a investigar investigando con la propia investigación-. A estas experiencias propias de los estudiantes, son a las que accedemos incursionando en el campo, en el terreno ya sea directamente o mediante la inclusión de expresiones artísticas, relatos de experiencias producidas por otros referentes del campo que han producido "saber" a partir de su quehacer.

La referencia a documentales, material fílmico y literario y artístico en general, será asimismo de crucial relevancia para abordar la formación de los futuros estudiantes en esta línea que prioriza y valora el saber de la experiencia y la posibilidad de experimentar, de probar, de imaginar, para formarse/ transformarse. Se destaca aquí la formación entendida como transformación, "como dinámica de cambio en lo profesional y personal, en el sentido de construcción de la subjetividad en la relación con otros".

Creemos que la variedad de los dispositivos a la hora de enseñar el oficio de investigador, la originalidad de las propuestas y escenarios de enseñanza que diseñemos para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada estudiante -futuro educador- se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas únicas, desafía la creatividad, la innovación y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar en el aula universitaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

La investigación tiene un diseño de generación conceptual combinado con instancias participativas que permita la construcción y validación de categorías para comprender con mayor profundidad el fenómeno en estudio.

En esta oportunidad, vamos a presentar la experiencia de trabajo realizada en el marco del espacio de Investigación Educacional I durante el primer cuatrimestre del año en curso.

La materia tiene dos instancias: teórico-prácticos y talleres. En las clases teórico-prácticas se van desarrollando los conceptos progresivamente: se presentan primero de un modo general y luego se retoman, especifican, ejemplifican y amplían a través de un proceso en espiral. Se busca que los alumnos se apropien de los conceptos a través de operar con ellos en espacios de la cocina de la investigación mediante el análisis de investigaciones realizadas o en realización con la presentación de las mismas desde la *voz* de sus propios investigadores.

En los talleres, los alumnos se apropian de los conceptos experimentando por sí mismos el proceso de investigación o momentos de éste en relación con la construcción de un diseño de investigación (Sirvent, 2009), realizando una experiencia en "terreno" que tiene por objeto construir un mini-diseño de investigación a partir de una situación problemática propuesta por la cátedra que refiere a las infancias en el más allá de la escuela.

El instrumento de evaluación de la cursada 2018, nos permitió validar una vez más la potencia que tiene para la formación el dispositivo de trabajo en terreno para pensar las líneas generales de un diseño de investigación. Los alumnos reconocen especialmente:

- La posibilidad que les brinda el trabajo en terreno para trabajar en espacios fuera del ámbito de la facultad, salir al encuentro con la gente, vivenciar el involucramiento del investigador, desnaturalizar la realidad.
- Generar categorías teóricas que permitan alimentar la situación problemática y definir las líneas de un diseño de investigación.
- La riqueza del trabajo colaborativo en grupos que los ponen en la necesidad real de intercambiar significados y tomar decisiones.

Otro de los dispositivos potentes que señalan los alumnos refiere a la utilización de cuentos, canciones, poesías, intervenciones artísticas, producción de afiches colaborativos… que los docentes propusimos para desarrollar esta relación entre arte y ciencia (Rigal, Sirvent 2012)

A partir de la valoración positiva de los recursos artísticos, desplegamos durante la cursada dispositivos artísticos en el marco de la instancia del taller. Cada docente de taller eligió un recurso artístico diferente: libros album, producciones literarias, cinematográficas y musicales y cuadros.

En esta ponencia, vamos a presentar la experiencia del taller que desplegó el dispositivo a partir de cuadros de la serie Juanito Laguna de Antonio Berni.

ISBN: 978-987-544-908-4

El dispositivo de la obra plástica de Antonio Berni en el marco de nuestro Taller

Durante el desarrollo de las instancias del Taller de la asignatura reservamos un tiempo importante para revisar y re pensar la situación problemática con el propósito de iniciar un camino hacia la focalización de un objeto-problema. Para este punto central de la cursada pusimos en juego una práctica de enseñanza "enriquecida" con algunas obras de Antonio Berni[2] vinculadas con el eje de la infancia.

Juanito Laguna es el niño pobre de las grandes urbes latinoamericanas. Nuestros estudiantes han realizado su experiencia de terreno en espacios comunitarios de niños con alta vulnerabilidad social- villa 1-11-14, Club Madre del Pueblo. En este sentido, Juanito representa a los chicos que viven en situaciones de pobreza, que habitan casas humildes o viviendas de chapa y cartón. En virtud de los extensos horarios laborales de sus padres, estos Juanitos pasan largas horas en los centros comunitarios como a los que acudieron nuestros estudiantes. Juanito es retratado por Berni con una mirada de denuncia social y una enorme poesía. Juanito juega, viaja, se relaciona con los animales, saluda a los astronautas que pasan por su barrio, se emociona con las mariposas y los barriletes, festeja una Navidad pobre (pero Navidad al fin), aprende a leer, pescar, etc. Según el propio Berni, Juanito es un chico pobre, pero no un pobre chico, porque tiene sus ojos cargados de porvenir.

Para el desarrollo de nuestras clases tomamos los siguientes ejes:

· *Momento 1: "Quién" es Berni y el siglo que "vió" Berni*

Se trabajaron aspectos biográficos de Berni para analizar la importancia de reflexionar sobre el "quién" (autor-investigador-creador) tanto en una obra de arte como en una investigación.

- Retomamos el impacto del trabajo en terreno de los estudiantes, los registros de observación y la escritura de la situación problemática.
- Comenzamos a elaborar unos afiches respecto de los aspectos del contexto de descubrimiento en vinculación a las obras de Berni. Para esto usamos la modalidad collage, que ha sido la misma que el propio Berni seleccionó para mostrar vívidamente los contextos históricos, políticos, económicos y culturales de Juanito.
- Presentamos algunos aspectos acerca de "quién es Berni, quién es el artista" intentando apuntar algunos rasgos en comparación a "quién investiga"…rol del investigador… Para esto comentamos aspectos biográficos de Berni y su obra, resaltando también la importancia del contexto de descubrimiento en cada momento de su vida y la determinación de este contexto en el autor y su obra, así como en la práctica de la investigación. A su vez problematizamos las características del rol del investigador en cuanto a su implicancia, cercanía o distanciamiento

2 Antonio Berni. Rosario, 1905 - Buenos Aires, 1981

ISBN: 978-987-544-908-4

según modos de operar la realidad a investigar, lo creativo, lo original…

Las descripciones del propio Berni sobre sus "lentes" para mirar la realidad social nos sirve como potente oportunidad didáctica para promover en nuestros estudiantes esa mirada aguda, incisiva y no por ello menos creativa y poderosa. Presentamos La Manifestación (1934) para pensar juntos aspectos contextuales, década del 30: políticos, históricos, económicos, clima de ideas…y lo vinculamos con nuestro hoy, aquí y ahora…

Momento 2: Las infancias que vio Berni

Para esto tomamos algunas obras de Berni que presentamos a nuestros estudiantes, a saber: *Sin título (1973), Juanito jugando con el trompo (1973), Juanito Laguna y la aeronave (1978), Juanito tocando la flauta (1973), La familia de Juanito emigra (1970), Juanito remontando su barrilete (1973), Juanito Laguna aprende a leer (1961).*

Socializamos con los estudiantes: ¿Qué ven? ¿Cómo pueden vincularlo con lo que "uds vieron" en terreno? ¿Con sus propias infancias?... Desde el grupo suelen surgir respuestas tales como recuerdos y evocaciones vinculadas con el barrio, el club, la plaza, la calesita, el aroma de los paraísos, el río donde íbamos a pescar con nuestros padres o abuelos, andar en bicicleta con nuestros amigos, jugar un partido de fútbol o a la mancha y analizamos los juegos de Juanito como el gallito ciego, remontar barriletes, el trompo, la flauta. En las obras de Berni se ve a Juanito en escenas donde desarrolla el juego con otros amigos, escenas de migraciones, usualmente la escena transcurre en la calle, los colores del cielo son nítidos, los rostros a veces parecen posando como si estuvieran mirando una cámara de fotos.

Entendemos que podemos "volver a nuestras infancias" con una mirada desde futuros educadores/investigadores educativos y vincularnos con la obra de Berni y con nuestros terrenos a partir de un lugar diferente. De todas las formas que existen para retornar ese momento de nuestras vidas y a "re visitar" el terreno elegimos operaciones simbólicas, como la plástica. Seguramente, en el mundo contemporáneo existen otras acciones y ámbitos que también van dejando marcas en aquellos que las realizan. El chat, los videojuegos, la televisión, etc., también operan en las tramas de relaciones que los chicos de hoy construyen con el mundo y con los otros. En este sentido en este segundo momento de trabajo con la obra de Berni planteamos algunas consignas integradoras para pensar en los pequeños grupos y plasmarlas en los afiches-collage que ya veníamos trabajando a través del dibujo, imágenes de revistas, palabras, fotos...:

1. Respecto de las observaciones realizadas en el terreno: ¿Qué y quiénes observamos en nuestro terreno? ¿Qué empiria? ¿Qué vemos y qué comparaciones podemos pensar al ver a Juanito? ¿Quién es Juanito Laguna para uds?. ¿Quiénes son los Juanitos Laguna actuales de nuestras villas? ¿Dónde y cómo viven? ¿qué hacen a qué juegan? Dialogamos sobre el tipo de relaciones que construyen estos niños-as de hoy.
2. Respecto de la Situación Problemática: ¿Qué condiciones políticas, sociales y culturales

ISBN: 978-987-544-908-4

se relacionan con la situación en que viven los Juanitos Laguna? ¿Quiénes son los actores, los tiempos, los espacios, las contradicciones? ¿Cómo vincularían las problemáticas de los derechos del niño –hoy- y la inclusión social con el personaje? ¿Qué preguntas se hace Juanito Laguna? ¿Qué preguntas le harían- como pedagogos por ej- después de esbozar su situación problemática y haber ido a terreno? ¿Qué preguntas le harían a quiénes conviven en la realidad cotidiana de Juanito desde alguno de sus ámbitos? ¿Cuáles son los sueños y pesadillas de Juanito? ¿Se podrían vincular con lo que "percibieron, vivieron" a la hora de observar en terreno? Piensen en alguno de los niños observados, serían éstos sus mismos sueños u otros ¿Por qué?

3. A la hora de "focalizar" una posible pregunta de investigación ¿Dónde lo harían y por qué?

4. Rol del artista/ rol del investigador: ¿Qué pinta Berni? ¿Qué "ve" Berni? ¿Qué se escucha en la *Manifestación* de 1934 ¿Còmo lo hace? ¿Para qué? Trabajamos el sentido de justicia, denuncia social, concientización… ¿Qué les trasmite Berni a través de sus grabados y collages? ¿Por qué son tan importantes los objetos en la obra de Antonio Berni? ¿Cómo pueden vincularse los aspectos del rol del investigador social educativo con el rol de un artista como Berni?

5. A partir de estos collages pudimos observar que los estudiantes a la hora de realizar procesos de construcción de la dimensión del objeto en sus diseños de investigación han podido enriquecer sus decisiones epistemológicas, sus interpelaciones a la empiria y así avanzar con nuevas perspectivas hacia diseños de investigación educativa con nuevas miradas pedagógicas multicolores y plurales, matizadas por el recurso artístico.

"Yo a Juanito y a Ramona los hice precisamente en collage, con materiales de rezago, porque era el entorno en que ellos vivían; y así no apelaban justamente a lo sentimentalista. Yo les puse nombre y apellido a una multitud de anónimos, desplazados, marginados niños y humilladas mujeres; y los convertí en símbolo, por una cuestión exactamente de sentimiento." (Antonio Berni, Escritos y papeles privados).

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: hacia la formación de docentes con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Berni, Antonio (1999). *Berni: escritos y papeles privados.* 1a ed. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, p. 270

Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires, Argentina: Santillana.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanz*a. En M. C. Wittrock (Comp.), La investigación de la enseñanza I. Barcelona, España: Paidós.

McCourt, F. (2006). *El profesor*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Maggio, Mariana (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Rigal, L. y Sirvent M.T. (2012) *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*, a,Buenos Aires:Miño y Dávil. Manuscrito en vías de revisión

ISBN: 978-987-544-908-4

Triangulaciones complejas frente a los escenarios digitales contemporáneos. Desafíos para la investigación didáctica

Perosi, María Verónica

Gladkoff, Lucía

Torres, Cecilia

Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Argentina

vperosi@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La ponencia presenta el encuadre metodológico que da marco al proyecto UBACYT "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones" inscripto en el Instituto en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Mariana Maggio y codirigida por la Dra. Carina Lion. Desde la investigación, reconocemos que la complejidad del análisis de las prácticas contemporáneas en el campo de la tecnología educativa exige modelos que triangulen la investigación didáctica como disciplina crítico interpretativa (con la confluencia de estudios culturales, psicología cognitiva, sociología, y comunicación, entre otros campos) con la investigación de diseño que implica la implementación de propuestas de innovación y de estrategias de investigación para su análisis (Cobb, et all, 2003, Edelson, 2002, Bannan-Ritland, 2003). Para el reconocimiento de prácticas innovadoras que, además, promueven un emerger de lo colectivo como espacio de construcción

ISBN: 978-987-544-908-4

y que crean condiciones, consensos y marcos para su rediseño; se presenta el desafío de revisar los propios encuadres epistemológicos y metodológicos con los que investigamos.

Palabras clave: investigación de diseño; innovación; enseñanza; triangulación.

Triangulaciones complejas frente a los escenarios digitales contemporáneos. Desafíos para la investigación didáctica

El artículo propone un recorrido a través de los avances de una investigación en curso que busca identificar prácticas recreadas en los ambientes de alta disposición tecnológica en el contexto de su diseño y despliegue para poder reconocer sus alcances y avanzar en la construcción de categorías analíticas que enriquezcan el campo de la tecnología educativa y de la didáctica. Estas prácticas capturan las oportunidades que ofrece la alta disposición tecnológica a través de esfuerzos que son colectivos y devienen originales y desafiantes tanto para los docentes como para sus estudiantes.

Desde un encuadre epistemológico cualitativo que concibe la didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997) y que incluye algunas propuestas de diseño experimental tales como la búsqueda propia del campo de la tecnología educativa en la actualidad, nos enfocamos particularmente en el estudio de las prácticas que se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan a la vez que multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en un contexto atravesado estructuralmente por una lógica de expulsión (Sassen, 2015). En este marco la investigación busca la construcción de conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico a partir de un procedimiento metodológico que orienta este proceso (Sautu, 1997) y, de acuerdo con las características del objeto, se definió un abordaje cualitativo o de generación conceptual (Morse y Bottorf, 2003; Sirvent, 2005). Con respecto a la estrategia general, se enmarca en las perspectivas interpretativas de la investigación teniendo como propósito una aproximación comprensiva de los hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica (Sirvent y Rigal, 2014). Desde los enfoques crítico-interpretativos de la investigación didáctica se enfoca en la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio (Litwin, 1997; Jackson, 2002). Las investigaciones en esta línea asumen la complejidad del objeto enseñanza que se reconstruye a

ISBN: 978-987-544-908-4

través de trabajos interpretativos con especial estudio de las recurrencias (Litwin, 1997) y en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999).

Se toman en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico entre los que se encuentran:

- El reconocimiento de las inclusiones genuinas de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza (Maggio, 2012), en el que las condiciones institucionales para el cambio respecto de la inclusión de tecnologías adquieren relevancia.
- La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas (Maggio y otras, 2012).
- La externalización, en la relevancia que reviste el hacer público el proceso de significación de los hechos cotidianos para su análisis a partir de criterios que se someten al escrutinio de otros.
- La inteligencia colectiva, en tanto búsqueda política que transparenta procesos llevados a cabo por el conjunto de actores articulados en torno de finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades.

Por otro lado, se contempla la posibilidad de incluir hipótesis de experimentación bajo el encuadre de la investigación de diseño. La investigación de diseño en educación representa no sólo una metodología de investigación, sino también una perspectiva epistemológica en relación con la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje, la enseñanza y el cambio educativo (Brown, 1992 y Collins, 1999). Para el campo de la tecnología educativa implica el reconocimiento de la necesidad de innovar en un contexto específico y un campo particular de trabajo didáctico; el diseño y construcción de la nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje, y todas las mediaciones tecnológicas que la misma implique, la implementación de la propuesta de innovación y de estrategias de investigación para su análisis; el análisis y un nuevo ciclo de diseño e implementación. Recuperando las conceptualizaciones del proceso que realizan diferentes autores (Cobb, et all, 2003, Edelson, 2002, Bannan-Ritland, 2003), podemos identificar el siguiente ciclo de diseño:

- Exploración informada: representa el punto de partida en términos de identificación de oportunidades de diseño e ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje para la construcción de nuevos entornos y oportunidades educativas. Se identifican procesos, dimensiones y propósitos pedagógicos para el diseño.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Construcción: involucra el desarrollo de la propuesta educativa, sus actividades y artefactos mediacionales. En esta etapa se desarrollan prototipos y diseñan las primeras versiones de la intervención educativa.
- Implementación: se refiera a la puesta en acción de la propuesta o el nuevo entorno de aprendizaje.
- Evaluación: refiere a los procesos de indagación que permiten describir y comprender los procesos desplegados a partir de la implementación del nuevo entorno o propuesta de aprendizaje. En tanto proceso de indagación, los investigadores recuperan información que permiten dar cuenta de la nueva ecología de aprendizaje y sus complejidades.
- Reconstrucción conceptual: refiere al análisis y la reflexión que permiten reconstruir las ideas que sustentan el diseño y los procesos que tuvieron lugar en la implementación para construir nuevas categorías conceptuales que posibiliten ampliar el conocimiento en el campo y refinar el diseño para un nuevo ciclo de implementación.

Si bien existe un cierto orden cronológico en las etapas descritas en el ciclo del diseño, la realidad del trabajo enfrenta a los investigadores a una lógica fluida en la que diseño, implementación, evaluación y reconstrucción conceptual se solapan y entran en diálogo permanentemente.

Finalmente, la implementación de este encuadre metodológico se inscribe, de la misma manera que proyectos anteriores, en la generación de condiciones para la realización de una construcción en los términos de la inteligencia colectiva (Levy, 2014) que son a la vez objeto de la indagación. Para Doueihi (2010) la producción colaborativa mediada por tecnologías se diferencia de otros modos de escritura porque permite combinar conocimientos diversos, generar producciones altamente creativas y dar respuestas más originales. Este componente metodológico nos permite compartir con los equipos que conforman cada colectivo, diálogos profundos que muestran la relación entre la singularidad de cada visión acerca de las prácticas de ls enseñanza y la creación colectiva que las potencia, que muestra sus rasgos y el valor que el colectivo aporta a la creación didáctica. Es en estos diálogos con los equipos que podemos visualizar los interrogantes que se plantearon, las búsquedas que inspiraron las alternativas que se propusieron, las discusiones y la llegada a acuerdos de diverso tipo para la construcción de caminos. Estas alternativas se van resignificando como parte de la misma entrevista, a la vez que se continúan construyendo, delimitando en vivo, incluso como parte del diálogo que se desarrolla en la entrevista. Esta línea busca traer a la investigación educativa la posibilidad de captar la fuerza de las redes como ámbito de inteligencia colectiva, pluralidad de voces y negociaciones (Maggio y otras, 2012) en la construcción de conocimiento inédito.

ISBN: 978-987-544-908-4

La investigación abordó, hasta el momento, 10 casos de la Universidad de Buenos Aires en profundidad, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento que representan una diversidad relevante. El criterio de selección de los casos se centra en colectivos cuya conformación remite a estructuras de cátedra que deciden innovar en sus prácticas de enseñanza y que, en las decisiones acerca de sus prácticas, incluyen tecnologías desde perspectivas epistemológicas, culturales, didácticas y cognitivas.

Para cada uno de los casos se entrevistó al equipo de cátedra, se observaron clases y se construyeron relatos que fueron validados por los mismos docentes, constituyendo esta instancia una nueva entrevista de validación con los docentes. Hemos incluido el análisis de cátedras que quiebran la lógica de lo que sucede en general en las aulas (Maggio,2018). Se trata de casos en los que se plantearon, problemas complejos respecto de la enseñanza; se abordaron las dimensiones del tiempo y del espacio educativo como constitutivas de las propuestas didácticas; se ofrecieron reconstrucciones, anticipaciones y tramas narrativas que distaron de la explicación docente para la posterior aplicación o verificación en una ejercitación o práctica. En otras palabras, casos en que se hackeó contenido, espacio y tiempo, en los cuales divisiones tales como *dentro/fuera* del aula o *nosotros* (docentes)/*ellos* (estudiantes) se han reconfigurado casi por completo.

La investigación nos permitió reconocer ciertos rasgos de las prácticas de la enseñanza rediseñadas en los escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones. Dichos rasgos se pueden articular en una matriz que busca dar un sentido interpretativo a la complejidad que conllevan estas transformaciones, las que van más allá, entendemos, de los esfuerzos que realizan los docentes cuando trabajan individualmente. Su construcción intenta dar cuenta, en forma abarcativa, de situaciones distintas pero atravesadas por la búsqueda intencional del rediseño de las prácticas, llevada a cabo por un colectivo. La presente investigación se ha propuesto indagar qué prácticas en educación superior se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan, que construyen innovación pedagógica y que despliegan y multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas. Nos preguntamos acerca de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por colectivos docentes que buscan construir modos originales y creativos de articular las tecnologías con la enseñanza. Nos propusimos el análisis de estos casos para reconocer, de manera interpretativa, algunos rasgos idiosincrásicos e identitarios de dichas propuestas.

Entendemos que los escenarios culturales contemporáneos exigen estrategias inmersivas, creativas y originales que inspiren una clase distinta para sujetos que han cambiado. En tiempos

ISBN: 978-987-544-908-4

de supremacía de lo digital encontramos una comprensión hacia aprendizajes emergentes que requieren alterar la secuencia lineal progresiva: el espacio del aula y el tiempo pedagógico. Para ello, es importante discutir cuáles son las condiciones que desde múltiples dimensiones tensionan las prácticas clásicas y dan lugar a la emergencia de prácticas renovadas. En este sentido reconocemos que en los debates actuales respecto de la educación superior comienzan a desplegarse ciertas tendencias en las prácticas de enseñanza que van dando cuenta de otros modos posibles de concebir la enseñanza universitaria en consonancia con estos nuevos escenarios. Hay prácticas que empiezan a ser colegiadas y condiciones institucionales que las entraman y que muestran un modo original y creativo de diseñar la clase universitaria.

Los casos estudiados hasta el momento marcan como primeros avances interpretativos que se trata de prácticas en que las tecnologías ofrecen un marco para la documentación diseñada, para la experimentalidad, para la negociación de decisiones por parte del equipo y para la formación continua de jóvenes que se integran al trabajo docente, así como experiencias que dialogan con los jóvenes que estudian en la actualidad en los espacios universitarios y los interpelan en una construcción colectiva del conocimiento de maneras novedosas e inspiradoras. En ellos, la ruptura de la clase tradicional implica algún tipo de alteración. Estas alteraciones están buscando específicamente ir más allá de la explicación y la aplicación como centro de la clase.

La investigación sigue en curso. Con vistas a la elaboración de perspectivas críticas acerca de la formación universitaria de los próximos años entendemos que estas construcciones pueden aportar a una discusión profunda y comprometida de los modelos pedagógicos que favorecen la inserción de los jóvenes en la sociedad.

Referencias bibliográficas

Bannan-Ritland, B. The Role of Design in Research: The Integrative Learning Design Framework. In Educational Researcher, Volume 32, No.1. 2003

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Bauman, Z. (2015) *Dilemas del vecino contemporáneo*. Ensayo. Revista Ñ. Septiembre.

Bauman, Z. (2016) *Extraños llamando a la puerta*. Buenos Aires: Paidós.

Brown, Ann L. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In *The Journal of the Learning Sciences.* 2(2), 141-178 Lawrence Erlbaum Associates: 1992.

Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". Educational Researcher, 18 (1), 32-42.

ISBN: 978-987-544-908-4

Edelson, D. (2002). Design research: what we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences, 11*(1), 105-121.

Fullan, M. (1993) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal

Gudmundsdottir, S. (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico". En: McEwan, H. y Egan, K. Comp. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Latorre, M.; Lion, C.; Maggio, M.; Masnatta, M.; Penacca, L.; Perosi, M.; Pinto, L. y Sarlé, P. (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Educ.ar S.E, Ministerio de Educación de la Nación.*

Lévy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: LÉVY, P. (1990) *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*.París: La Découverte.

Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M.V. (2014) "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica". En Revista Polifonías. Universidad Nacional de Luján. Año III - Nº 5. Septiembre – Octubre.

Maggio, M.; Sarlé, P.; Lion, C.; Perosi, M. V.; Pinto, L.; Latorre, M.; Masnatta, M.; Penacca, L. "Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración". (2012) En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. N° 31.

Serres, M. (2013) *Pulgarcita.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Buenos Aires: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas de enseñanza en la universidad. Un estudio interpretativo a partir de las narrativas autobiográficas de los docentes de la UNLaR

Quiroga, Sonia Beatriz

Universidad Nacional de La Rioja. Argentina

soniaquiroga05@gmail.com

Eje de trabajo 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo se propone comunicar los avances de investigación de las prácticas de enseñanza en la universidad, a partir de interpretar las narrativas autobiográficas de los docentes de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) que cursaron la especialización en docencia universitaria. Para tal fin, se recurre al enfoque interpretativo porque permite profundizar en el análisis de la formación, en la historia de vida personal y profesional de los docentes. Se presentan en este escrito las narrativas de los profesores seleccionados como casos paradigmáticos en la primera etapa de la investigación, porque representan posturas centradas en considerar a la enseñanza como pasión, como vocación, y como una responsabilidad constante de superación para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Estos conceptos en términos que Fenstermacher (1989) se relacionan con lo que este autor denomina "buena enseñanza", en este sentido, el estudio permite develar y abordar problemas de la práctica docente desde una mirada compleja para contribuir a la mejora continua de sus conceptualizaciones que se pretende que los docentes desarrollen y pongan en práctica en el ejercicio de la enseñanza.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas; Prácticas de enseñanza; Docencia universitaria

Introducción

La investigación tiene como objetivo interpretar las narrativas autobiográficas de las prácticas de enseñanza que construyen los docentes de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) que cursaron la especialización en docencia universitaria, desde los enfoques conceptuales que

ISBN: 978-987-544-908-4

consideran a las narrativas como significaciones particulares que encarnan en los sujetos tramas de experiencias de vida y de recuerdos de quienes dejaron huellas significativas de buena enseñanza. Siguiendo a Bruner (1988) la narrativa es una realidad a estudiar, al tiempo que sirve de enfoque metodológico para la investigación (Gurdián Fernández, 2007).

El interés se suscita al observar el involucramiento de los docentes en los distintos espacios curriculares durante el proceso de formación en la docencia universitaria y como el entramado de sus relatos fueron develando sentidos, pareceres, opiniones de sus prácticas de enseñanza, aferradas, indudablemente, tanto en lo personal como en el contexto cultural y político institucional.

Nos interpelan problemas vinculados a la necesidad de fortalecer y formar a los docentes de la UNLaR en los saberes que ofrece la didáctica para la enseñanza en el nivel superior y avanzar en sus re conceptualizaciones. En este sentido la investigación propuesta posibilita comprender el escenario en el que inscribe la enseñanza en la universidad, respecto de lo que se cree y de lo que se dice, apreciar las formas en sus diseños y su puesta en marcha, así como revelar continuidades y rupturas metodológicas en el proceso de construcción de conocimientos. Desde esta visión nos preguntamos ¿Cómo son las narrativas autobiográficas de los docentes de la UNLaR sobre sus prácticas de enseñanza?

La perspectiva del trabajo, justifica la decisión de optar por una metodología de investigación cualitativa, de enfoque interpretativo, porque permite captar los discursos reales a través de las narrativas autobiográficas y los sentidos que los docentes le conceden a su accionar como sujetos sociales. Por tanto, las autobiografías hablan no solo de los sujetos individuales, sino que posibilitan reconstruir las experiencias vividas e interpretar los sentidos en el contexto social y cultural en el que se construyen.

> "nuestros sentimientos, verdades, creencias, principios, prejuicios e ideas también son datos y, en consecuencia son fundamentales para comprender la naturaleza del ambiente social educativo y cultural no solo del cual formamos parte, sino también el ambiente que pretendemos estudiar". (Gurdián Fernández, 2007)

Esta complejidad justifica la diversidad de instrumentos que son necesarios para la saturación y triangulación de datos con otras fuentes, como es el análisis de las propuestas curriculares, y poner en diálogo del marco conceptual con el trabajo de campo.

Materiales y métodos

Las técnicas que se emplean, la encuesta y la entrevista semiestructurada están íntimamente relacionadas con el método y con la pregunta que genera el proyecto, y funcionan como dispositivos narrativos que permite que cada entrevistado reconstruya y relate su historia. Esto

ISBN: 978-987-544-908-4

posibilita validar el proceso y explicar los pasos de la investigación (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010).

La investigación se divide en tres momentos. En el primer momento, se administró una encuesta semi estructurada a la población total, se registraron datos referidos a la formación y al desarrollo profesional, como también narrativas vinculadas a las concepciones que tienen los docente respecto a sus prácticas de enseñanza. En el segundo momento, se seleccionaron casos paradigmáticos, que por su cabida representan posturas que aparecen como tendencias para ser distinguidos de otros.

Estos casos paradigmáticos se ahondan en las entrevistas en profundidad. En el tercer momento, se trabajará con entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursan las asignaturas a cargo de los docentes seleccionados como casos paradigmáticos y el análisis de los programas de enseñanza.

Resultados parciales

Si bien existen numerosas investigaciones y conceptualizaciones sobre la enseñanza en la universidad, en la UNLaR no se registran estudios de narrativas de los docentes referidas a sus prácticas de enseñanza situadas y en vinculación con experiencias de vida personal y profesional. En la perspectiva biográfico narrativa los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010).

De acuerdo con lo que manifiesta Litwin (2013), siempre se ha considerado la importancia de enseñar, cimentada la misma en el desarrollo social, económico, en el mismo sentido humanitario de la educación, pero escasamente se ha indagado en las razones personales que dan sentido a la enseñanza en la vida de los docentes.

Como hallazgos de la primera etapa de trabajo, se desprende la selección de doce narrativas de docentes cuyas voces, entre otras, manifiestan: "*En estos últimos años, ser docente se transforma en una pasión, en un desafió constante de superación como profesional docente y como persona" (D8); "ocupa un lugar de privilegio en mi vida pues me siento muy gratificada en el ejercicio de la docencia universitaria" (D5), "Siempre amé la docencia y el contacto con mis alumnos*" (D3).

Las narrativas destacan la pasión por la enseñanza, el entusiasmo por la docencia, y en ella los docentes se visualizan también como aprendices continuos y con compromiso académica, al respecto expresan: *"la enseñanza Universitaria ocupa un lugar importante en mi vida, puesto que le dedico muchas horas diarias en la preparación de clases y búsqueda de material novedoso" (D9).*

ISBN: 978-987-544-908-4

Los relatos, denuncian la importancia que tiene la enseñanza en la vida de cada docente, en algunos de ellos aparece el sentido de la enseñanza vinculado a la vocación, "…*mi Primer título fue el de Contador Público el tiempo me fue llevando por los caminos de la educación y me fui dando cuenta que era mi verdadera vocación, realmente disfruto dar clases" (D11);* "*la docencia para mí es una vocación fuerte, no es mi fuente de ingresos" (D1); "la enseñanza es una vocación" (D2); "la enseñanza en la universidad ocupa un lugar primordial, no sólo por una cuestión económico-laboral sino que siento que es mi verdadera vocación" (D10).*

Al respecto Litwin (2013) manifiesta que, si bien se desarrollaron investigaciones sobre la vocación y la formación de docentes autodidactas, estos estudios quedaron relegados en los análisis didácticos y en la dificultad para encontrar las implicancias que la vocación tiene en la tarea docente. En todo caso, sostiene la autora, "los docentes con vocación de enseñanza se identifican por la escucha sensible, la comprensión y la compasión como preocupaciones en el acto de enseñar" (Litwin, 2013).

Es propicio revisar epistemológicamente la noción de vocación, para pensar desde un paradigma crítico, apartarnos de la concepción moderna de vocación, en la cual la misma se organiza como una estructura única, estática y absoluta, y acercarnos a lo dinámico, cambiante, multidimensional y complejo en la constitución de la subjetividad en general, y de lo vocacional en particular. Desde esta perspectiva, se piensa lo vocacional como un campo de entrecruzamiento de distintas variables intervinientes, sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas. No hablamos de vocación como revelación, sino de lo vocacional como proceso abierto, indefinido, como algo que se va construyendo, deconstruyendo, reconstruyendo a lo largo de la vida, algo se mantiene pero que también cambia, porque es búsqueda permanente (Rascovan, 2016).

Este posicionamiento es coherente y acompaña las revisiones y movimientos que encara la universidad del nuevo siglo, que de acuerdo a lo manifiesto por Litwin (2013), surge la apertura de nuevos campos y áreas profesionales, nuevos modos de trabajo y diferentes formas de organización laboral y de vida. Es probable que las personas no solo cambien de trabajo o empleo, sino también de profesión, en consecuencia las universidades deberán asumir que su compromiso social no es solo formar profesionales y generar conocimiento sino fundamentalmente ofrecer una formación variable, mudable para que las personas alcancen su autonomía, con capacidad crítica y reflexiva.

> "Las prácticas docentes son una labor empecinada, de sentido, a veces obstinada, a veces tolerante, casi en un vaivén inacabado en donde las cuestiones éticas se configuran como parte de las exigencias cotidianas de la profesión, exigencias abrumadoras y, muchas veces, de difícil concreción". (Litwin, 2013)

ISBN: 978-987-544-908-4

En este propósito por comprender el sentido de la enseñanza, identificamos relatos que dan cuenta de profesores que trascendieron los años y dejaron hullas significativas en quienes fueron sus discípulos: *"tuve muy buenos ejemplos de profesores, también lo contrario por eso trato de dar lo mejor de mí en la docencia" (D2); "me crio mi abuela una docente normal formada por una tradición pedagógica clásica en donde la tarea no solo era la docencia sino la convivencia con sus alumnos "(D7); "me ha marcado mucho mi experiencia en el nivel medio como alumna, en el nivel universitario también, sobre todo lo que tiene que ver en la metodología de los profesores para explicar temas" (D10).*

Algunas narrativas autobiográficas dan un orden al conjunto de las experiencias pasados, una temporalidad, que establece las relaciones necesarias entre lo que el narrador vivenció como estudiante, en sus primeros pasos por la docencia y como se visualiza hoy como docente*: "Al analizar la primera vez que di clase hasta el día de hoy, creo que he mejorado y aprendido bastante y considero que debo mejorar más" (D12);* "*Mi primera clase en la universidad a los 22 años, a los 24 años mi primer acercamiento a la pedagogía y hoy a la especialización en docencia universitaria, son experiencias que marcaron mi vida personal y profesional" (D 11).*

Raths (2001) citado por Camilloni (2012) señala que en los estudios sobre autobiografías de maestros "las ideas sobre ser maestro y enseñar se forman en la temprana edad, se asocian con la construcción de la identidad, como *creencias* desarrollados en la infancia". El mismo autor manifiesta que el proceso de formación para la docencia debería centrarse en las *disposiciones*, es decir en el conjunto de acciones que pueden ser observadas, más que en las *creencias.* En este sentido consideramos que,

> "Si la intención es formar docentes para que asuman una postura constructivista, capaces de construir nuevas teorías y reconstruir teorías previas, entonces la formación del docente debería ser coherente con las concepciones que se procura que él desarrolle y ponga en práctica en el ejercicio profesional" (Camilloni, 2012).

Las narrativas ilustran esta postura al expresar que: *"la especialización en docencia universitaria, me brindo propuestas interesantes para mejorar la enseñanza" (D6); "la Especialización en docencia y el trato cotidiano con los estudiantes, hace que cada día tenga que rever donde estoy situado… hacia dónde quiero ir y como quiero desarrollar mi proceso de enseñanza para un correcto aprendizaje de los estudiantes" (D8). "la especialización en docencia universitaria promovida por el gremio docente fue de gran ayuda a mi formación como docente" (D12).*

La complejidad que entrañan las narrativas, da cuenta de la importancia que tiene la perspectiva interpretativa para indagar de una manera más profunda en las narrativas de los docentes a cerca de su formación en la práctica docente, de su historia de vida tanto personal y profesional, como

ISBN: 978-987-544-908-4

en los profesores que dejaron huellas significativas en su trayectoria escolar, porque denuncian lo que Fenstermacher en la obra de Wittrock (1989), identifica como la buena enseñanza en función de cuatro elementos:

"1- la actividad, la buena enseñanza se refiere al acto de transmitir un contenido a un destinatario; 2- la razonabilidad, la buena enseñanza es moralmente razonable y sostenida por fundamentos racionales; 3- la enseñanza exitosa, relacionada con el rendimiento de los estudiantes; y 4- la relación ontológica que existe entre enseñar y aprender". **(**Fenstermacher, 1989)

Discusión

Las narrativas, en los docentes seleccionados como casos paradigmáticos, se presentan como manifiesta Bruner (1988), en historias particulares que expresan intenciones y significados, y se destaca el carácter situado y social de los sentidos, razón por la cual las historias de vida, la trayectoria en el ejercicio de la docencia y su involucramiento en el cursado de la especialización en docencia universitaria, se constituyen en la médula de nuestro análisis, y desde la cual será posible resignificar la práctica de la enseñanza en la UNLaR.

El enfoque biográfico narrativo que caracteriza el presente trabajo "permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de la narrativa, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales" (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010). En efecto es posible develar y abordar problemas de la práctica docente para incursionar en otras lecturas de la compleja trama que ellas entrañan y comprender que si bien las prácticas no validan teorías, las prácticas se respaldan en las teorías con el firme propósito de mejorar y fortalecer lo que está dando sus frutos.

Un relato expresa "yo he cursado mis estudios universitarios con estilos de enseñanzas muy rígidos, donde el docente solo hablaba…hoy como docente trato que mis alumnos opinen, mis clases son participativas".

En el mismo sentido que manifiesta Sanjurjo (2002), "La realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos".

La continuidad en la investigación del presente tema permitirá profundizar en la comprensión de las prácticas de enseñanza en la UNLaR.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Álvarez, Z. Porta, L. Sarasa, C. (2010). *La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables.* Revista de educación. Año 1 N° 1: 159-179

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni, A. (2012). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós

Ferstenmacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en: Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza*, I. Buenos Aires: Paidós.

Gurdián Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica; CECC y AECI.

Litwin, E. (2008) *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós

Litwin, E. (2013) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Adultos mayores: revalorizando el transcurrir de la vida. Al encuentro de paradigmas, conceptualizaciones, experiencias, proyecciones en la interdisciplina y la interrelación.

Rocha, Susana

Lladser, Ma. Cecilia

UNRC. Argentina

susanarocha6665@gmail.com

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La intención de este escrito es poner en tensión problemáticas referidas a la educación de adultos mayores en contacto con generaciones más jóvenes, así como relacionar prácticas de investigación, formación y acción educativa que dan cuenta de *una realidad* contemporánea y contundente: el aumento sostenido y creciente de poblaciones de mayores en el mundo, en Latinoamérica, en nuestro país, región, ciudad. La UNRC se encuentra en un proceso de innovaciones curriculares de planes de estudio de varias carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Pretendemos, en este contexto, dar a *conocer resultados* de investigaciones de actores diversos -alumnos de grado, becarios de diferentes carreras y docentes-investigadores provenientes de diferentes áreas disciplinares: educación, antropología, lenguas extranjeras, arte, informática, entre otras, en torno a los adultos mayores que se enmarcaron en diferentes Proyectos de Investigación aprobados y financiados por SeCyT de la UNRC entre los años 1994 y la actualidad. Esta producción ha sido sintetizada en un libro de reciente publicación, *Semilla: Adultos mayores: revalorizando el transcurrir de la vida. Al encuentro de paradigmas, conceptualizaciones, experiencias, proyecciones en la interdisciplina y la interrelación*, cuyo proceso de recopilación y edición se realizó en el marco del PPI en curso.

El interés puesto en esas temáticas, busca proponer en palabras e imágenes conceptos, reflexiones, vivencias construidas, recuperadas en estos años, para (re)pensar y proyectar (juntos) el (dis)currir y el (trans)currir de las personas mayores en ámbitos de educación.

Palabras clave: Adultos mayores; educación; interdisciplina; interrelación; proyecciones

ISBN: 978-987-544-908-4

Génesis de nuestra tarea…

Poder repensar las prácticas, las problemáticas y los desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior, como nos sugiere este Congreso, hace preciso volver la mirada al inicio de nuestra actividad de investigación en relación con la educación de personas mayores. A comienzos del año 1994, iniciamos un camino de búsqueda de respuestas para mejorar el trabajo educativo con personas mayores. Enfrentarnos por primera vez con grupos de personas, que al decir de Mínguez (2010) *peinan canas*, en el ámbito de una clase, nos llevó a formularnos interrogantes acerca del modo en que las personas mayores aprenden, y también el deseo de mejorar la tarea docente, el compromiso frente a esa población de "nuevos alumnos", los llamados "viejos" que comenzaba, en la década de los noventa, a poblar las aulas de la UNRC, buscando un espacio para dejar de ser invisibles y mostrarse haciendo oír su voz colectivamente, probablemente por primera vez en ámbitos educativos más allá de la escuela. Motivados por la participación de personas mayores en un incipiente programa educativo destinado a ellos en la UNRC[1], y asombrados por la contagiosa obra del Profesor Pierre Vellas, creador en Francia de Programas para adultos -que se extendieron según lo que se decía por esa época como "mancha de aceite" por todo el mundo-, participando por primera vez en un encuentro de Programas Universitarios en Paraná, donde él fuera invitado. En esa ocasión Vellas relataba de modo entusiasta los tres tipos de actividades que la Universidad de Toulouse desarrollaba junto a estos grupos de mayores: *de docencia, de acercamiento de ellos al entorno sociocultural de su ciudad* y las *indagaciones teóricas enmarcadas en Proyectos de Investigación* que se proponían mejorar la calidad de vida de las generaciones de mayores. Al regreso de esa significativa experiencia y con el interés de iniciar un camino en investigación para responder a los requerimientos institucionales, es que, entre diferentes temáticas y grupos ya constituidos, elegimos abrirnos paso por un territorio que aún no había sido explorado en la UNRC y aventurarnos en un proyecto que involucraba por primera vez a los adultos mayores en un contexto educativo. De este modo, y para entender un poco más qué acontece con la memoria durante el acto de aprender en la adultez mayor, presentamos en 1994 un primer Proyecto: *Análisis de los enfoques teóricos sobre la Memoria y el Aprendizaje en Personas Mayores.* El siguiente Proyecto refirió a *la memoria y el aprendizaje de un idioma extranjero: Propuesta metodológica para un público adulto mayor,* (1995). El siguiente proyecto, *Prácticas*

1 En 1992 se crea el PEAM (Programa Educativo de Adultos Mayores dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNRC, programa del cual formamos parte como docentes desde 1993 hasta la fecha)

ISBN: 978-987-544-908-4

de aprendizaje: Su incidencia en la memoria de adultos mayores, (1998), buscaba conocer prácticas de los diferentes talleres del PEAM, observando en particular las memorias que eran requeridas para contenidos y actividades cognitivas. A partir del crecimiento del Programa en nuevos Talleres nos interesamos en la formación docente. El Proyecto de investigación fue *Evaluación de la formación de docentes y profesionales que trabajan en un contexto educativo con adultos mayores*, (2007), donde pudimos observar que eran muy pocos los docentes que habían recibido una formación específica para trabajar con personas mayores. Años más tarde, al tomar conciencia de la riqueza de producciones que comenzaba a multiplicarse desde todos los talleres del PEAM, buscamos observar algunas de esas producciones más relevantes y en particular los *Discursos sobre tiempo, educación y vida en producciones comunicativas: Miradas alternativas sobre adultos mayores contextualizadas en un Programa Educativo,* (2009). A partir de las nociones teóricas revisadas y del contacto con grupos de personas mayores que comenzaban a devenir en protagonistas de su entorno, los adultos mayores ya no eran sólo tema de interés para científicos, sino que ellos mismos se posicionaban como referentes de las nuevas generaciones de modo contundente con mucho por decir, obras valiosas para dejar como legado y trascender. Desde estos supuestos nos propusimos mirar *La multi)referencia en (con)texto(s) cultural(es) - educativo(s) real(es) y virtual(es) en favor del colectivo de personas mayores: (Inter) acciones en lo singular y lo plural*. (2011). Por último, el proyecto en el que se enmarca esta presentación, nos encuentra en un momento de re-flexión entre las diferentes generaciones que poco a poco van acercándose en encuentros e intercambios, indagando sobre *prácticas culturales y discursos sociales, identificando lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores: (co)creaciones e interactuaciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes*.[2]

Los integrantes de cada uno de estos proyectos han provenido de diferentes áreas y prácticas: docentes, tesistas, alumnos de grado, becarios, integrantes del PEAM, de la sociedad de Río Cuarto y de otras Universidades como la de Granada España, y la UNAM, México, se fueron sumando a la tarea. La Pedagogía y la educación de adultos, las lenguas extranjeras, las capacidades cognitivas y metacognitivas, las TIC, las prácticas culturales fueron algunas de las áreas del conocimiento que involucraron instituciones, docentes-investigadores, alumnos de grado de variadas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, quienes manifestaban y manifiestan su necesidad de conocer características aún más características - psicocognitivas y sobre todo socio-cultural-espirituales, de las personas mayores, temas que en algunas carreras y sobre todo las de los Profesorados no forman parte del Plan de estudio de sus carreras.

2 Proyecto de investigación en curso.

ISBN: 978-987-544-908-4

Actualidad…un hacer situado…

La creciente extensión de la vida es contundente: el aumento de poblaciones de mayores en el mundo, en Latinoamérica, en nuestro país, región, ciudad es continuo, sostenido y creciente: Ya se habla de centenarios, semicentenarios (para designar a quienes viven hasta los 105 años), supercentenarios (quienes viven hasta los 105 años y más); se sabe que existe una mayor proporción de mujeres longevas, que este fenómeno es mundial y local: Recientemente, en la XXVI Cumbre Iberoamericana, con la asistencia de 15 Jefes de Estado y de Gobierno, Vicepresidentes y Cancilleres, que representaban a 670 millones de iberoamericanos, todos los países reafirmaron su compromiso con el proyecto Iberoamericano y los valores de multilateralismo, diálogo y entendimiento que representa. Y entre los temas más importantes de la agenda, junto a las migraciones y la accesibilidad a personas con discapacidad, se reconoció como de gran relevancia "*El envejecimiento y sus consecuencias: económicas, demográficas, sociales y de salud"*. Según los datos de esta Cumbre, la población mundial está envejeciendo a paso acelerado: En 2050 habrá 2000 millones de jubilados. Entre 2000 y 2050 la población pasará de 605 millones a 2000 millones, donde la proporción de mayores de 60 años se duplicará, pasando del 11% al 22%. En cuanto a la realidad local, se sabe que Río Cuarto, desde recientes informes del INDEC, es la tercera ciudad más envejecida del país con un porcentaje de casi 20% de personas mayores. En coincidencia con esta actualidad, los estudios demográficos se dedican no sólo a describir los porcentajes de edades y géneros, sino también se preocupan de la "*estructura de edad añadiendo los años de vida restante que corresponden a cada edad"* (edad tanatológica). Ante este entorno humano sin precedentes en la historia de la humanidad, podemos preguntarnos ¿cuál es la inserción de estas poblaciones en ámbitos educativos *más allá de la escuela*? (Sirvent y otros, 2006); ¿qué formación reciben los profesionales de diferentes áreas que trabajan o trabajarán con personas mayores, longevas, centenarias?. Algunas alternativas se han venido desarrollando en nuestro medio para responder -aunque parcial y de modo fragmentado- a esta realidad:

En 2018 se creó en nuestra provincia de Córdoba el Plan Integral del Adulto Mayor para personas de 60 años, y más. Dicho plan se estructura en tres ejes de trabajo: C*uidados progresivos*, que tiene como objetivo garantizar los cuidados gerontológicos a personas indigentes con alta dependencia y mayores de 60 años*; participación, empoderamiento e inclusión comunitaria*, para personas mayores de 60 años y su vinculación intergeneracional y *capacitación, formación gerontológica y vinculación institucional*", continuando con propuestas de formación para todas las personas e instituciones interesadas en la temática. En lo referido a propuestas educativas, se crea en la UNRC en 1993, un Programa universitario, el Programa

ISBN: 978-987-544-908-4

PEAM, que involucra en la actualidad unos setenta talleres repartidos en tres áreas al que asisten unos tres mil adultos mayores de 55 años y más. Podemos mencionar también la existencia de un Programa también provincial de Talleres socio-culturales recreativos, Delegación, Río Cuarto, A. Illía, destinado a estos grupos, con similares cifras. Por nuestra parte hemos asumido el compromiso de ocuparnos de problemáticas referidas a la EAM (Educación de adultos mayores, Yuni 2018), desde la investigación universitaria, en diferentes sentidos: Por una parte, generando los PPI ya descriptos en el ítem anterior. En ese contexto, hemos propiciado el acompañamiento a alumnos de grado en la formación en relación con temáticas referidas a la adultez mayor y diferentes problemáticas educativas a través de los TFL y de Becas de investigación; hemos diseñado y sostenido desde 2010 dos sitios web, uno académico y otro intergeneracional donde se difunden temáticas referidas a las personas mayores: Sitio web: *adultos mayores revalorizando el transcurrir de la vida* y un Blog: *abriendo caminos de vida, el Blog de los adultos mayores*. Además, hemos tomado contacto con personas individuales y colectivos de personas mayores del país y de otros países, desarrollando proyectos interdisciplinarios, interinstitucionales e internacionales. Como muestra de alguno de esos contactos y trabajos derivados del proyecto de investigación, nos vinculamos con Santiago Bouchon, creador del Museo Rocsen quien fue invitado a la UNRC en tres oportunidades. Al observar el valor simbólico y el acompañamiento masivo a sus visitas, generamos un proyecto para que fuera distinguido como Dr. Honoris Causa al Sr. Santiago Bouchon (entregado el 3 de julio de 2019 en la UNRC).[3] También iniciamos contactos y sostuvimos proyectos con docentes y alumnos mayores de la UGR con quien compartimos proyectos mediados por la web, y con docentes investigadores de la UNAM de México. Recientemente, concretamos la publicación de un libro[4], con trabajos referidos a creación y trascendencia; sociedad, TIC y adulto mayor. Interrelaciones para pensar y pensarse en la sociedad actual; referentes mayores y jóvenes escolarizados. Memorias, presencias, proyecciones en el encuentro intergeneracional; creación, arteterapia y empoderamiento a bordo de narrativas visuales y literarias; diálogo sobre derechos a la salud y a la educación en los adultos mayores desde el Paradigma de la complejidad, y el Pensamiento del Sur. En esas indagaciones e intercambios nuestra percepción de las personas mayores y su devenir se fue revisando y modificando continuamente desde las imágenes y palabras reflexionadas, creadas o recreadas para imaginar otros mundos posibles donde hubiese lugar también para las personas que más van viviendo. Palabras, conceptos que fueron evolucionando tras largos intercambios, sentidas reflexiones a partir de lecturas teóricas y del contacto directo con estos grupos de adultos que van creando nuevos modelos de transitar la existencia. Términos como el de vejez o envejecimiento de las primeras épocas de nuestros trabajos, devinieron en longevidad, transcurrir de la vida; estudiante (mayor) se transformó en

3 Podemos leer una síntesis de este Proyecto en la reciente publicación de Rocha, S. Lladser, Ma. C. et. al (2019). Encuentros con Santiago Bouchon . Cuadernos de Notas. Argentina. Editorial Imprecom.

4 Libro Semilla, editado en junio de 2018.

ISBN: 978-987-544-908-4

artesano del saber, y en lugar de viejo fuimos eligiendo referente de vida y plenitud para las generaciones por venir. Palabras inquietas que interpelan y nos involucran a revisar el transitar de los años, los fines mismos de la educación en un tiempo en que la UNRC y en particular la Facultad de Ciencias Humanas, a través de distintas instancias y procesos, están trabajando en la modificación de la mayoría de los Planes de Estudios[5] y, entre tantos aspectos a revisar, uno refiere a los espacios curriculares de vacancias de problemáticas como por ejemplo *la educación con adultos mayores*. Esto nos impulsa a seguir pensando en alternativas en pos de una educación de todos y para todos y a lo largo de la vida.

Y devenir…

Desde las áreas y las tareas que nos ocupan de docencia, investigación y extensión, los desafíos, en un mundo complejo y vertiginosamente cambiante, deberíamos seguir pensando, propiciando y potenciando el trabajo en plural: interdisciplinario y transdisciplinario (Grinberg, 2005), intergeneracional, desde redes que involucren diferentes generaciones, invitando a las personas mayores a regresar a las aulas no solo desde una práctica de aprendientes sino también de enseñantes, de referentes, en un contexto áulico de intercambio de saberes. Pensándonos como ciudadanos de una Tierra Patria (Morin E.) planeta tierra y Patria entendida como lo define él profundizando en conocimientos referidos a los derechos a la salud y la educación de los adultos mayores, capacidades cognitivas y relacionales, proyectos de vida, encuentros intergeneracionales, arte, nuevas tecnologías, y también lo referido al cuidado del otro y especialmente al autocuidado. Ya lo anunciaba Levinas, (1977) cuando sostenía que la o-tretad, la alteridad es pensar y sostener la patria, es entre otros pensarnos con los "otros". Para (re)pensar y proyectar (juntos) el (dis)currir y el (trans)currir de las personas (mayores) en ámbitos de educación. En tanto, "La demanda ética para las personas mayores va más allá y se orienta a sostener la dignidad humana, lo que en términos del Buen Vivir implica gozar (no sólo poseer) una vida digna, armoniosa y en equilibrio con el universo, los seres y los dioses" (Yuni, 2018, p.49)

Referencias bibliográficas

García Minguez J. (2010). "Educación Expresiva". En: Fernández Ma. Del C. y García Minguez J. Compiladores *Educación y Adultos Mayores*. Rosario. Argentina: Laborde Editor.

Grinberg M. (2005). *Edgar Morin y el pensamiento complejo.* Argentina: Ed. Alfaomega

5 Lineamientos para orientar la innovación curricular. Res.197/17 del C.S.; Resolución Nº 297/17 de S. Académica de la UNRC, dan cuenta de la necesidad de modificar los Planes de Estudios. Para la Lic. en Psicopedagogía se ha presentado un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional. PIIMEI -2018- 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme SAU.

Rocha, S. Lladser, Ma. C. (Compiladoras), (2018) *Semilla-Adultos Mayores: revalorizando el transcurrir de la vida. Al encuentro de paradigmas, conceptualizaciones, experiencias, proyecciones en la interdisciplina y la interrelación*. Argentina: Editorial Imprecom.

Sirvent, M. T, Toubes, A. Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) *Revisión del concepto de Educación No Formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Yuni, J. (2018) "Resignificando la educación de adultos mayores a través de su praxis". En Muller, G y Fernández, J. (Coordinadoras). *Los adultos mayores en los contextos de complejidad actual.* Argentina. UniRío: editora. UNRC

Documentos Electrónicos

Carro J. (2018). *Envejecimiento y consecuencias*. Somos Iberoamérica es un portal sobre temas de Cooperación Iberoamericana. Consultado el 20/07/2019. https://www.somosiberoamerica.org/tribunas/envejecimiento-y-consecuencias/

Pujol Rodríguez R. y otros. (2019) *Hasta cuándo vivirá tu generación. Años de vida restante según edad y sexo*. Informes Envejecimiento en red. Número 23. Consultado el 22/07/2019. http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-tiempovidarestante-inf23.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Definición de estrategias de análisis sobre estilos de aprendizaje en entornos virtuales

Sabulsky, Gabriela
Oviedo, Marcos
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
gsabulsky@unc.edu.ar
moviedo@unc.edu.ar

Eje 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La ponencia presenta algunos avances metodológicos de la investigación *"Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje"*, el cual se propone *conocer qué acciones realizan los estudiantes para aprender en los entornos virtuales y analizar si estas actividades se articulan en trayectos y rutinas de aprendizaje***.** La complejidad del tema nos remite a dos niveles de análisis, uno visible, recuperable a través de sus huellas virtuales, y otro invisible, vinculado a los procesos cognitivos personales de cada estudiante. La metodología que diseñamos parte del reconocimiento que las investigaciones sobre estos temas son mayoritariamente de corte cuantitativo (Cabero 2009) y Gros (2012) señala que el problema es la escasa orientación hacia la mejora de la práctica educativa. En nuestro caso se propone primero un análisis cuantitativo y posteriormente cualitativo, se aplicarán diversas estrategias de recolección de datos que permitirán a posteriori su triangulación: Analíticas de Aprendizaje, entrevistas y aplicación de cuestionarios a los estudiantes y análisis de contenidos de materiales producidos por esos mismos estudiantes. Tres líneas de trabajo se han desarrollado hasta el momento: 1)revisión de antecedentes y perspectivas sobre estilos de aprendizaje a los fines de construir categorías conceptuales sobre diferentes modalidades y preferencias de aprendizaje aplicadas al aprendizaje en las aulas virtuales Moodle; 2) construcción de un modelo ontológico propio para el análisis de las aulas virtuales que conforman nuestras unidades de análisis; 3) identificar las Analíticas de Aprendizaje que se utilizarán y las herramientas estadísticas asociadas al procesamiento de la información. Entendemos que las definiciones metodológicas que compartiremos pueden ser de interés para aplicar en otros proyectos similares, en virtud de que las aulas virtuales se han instalado con relativo éxito en el ámbito de la Educación Superior y con ellas aparecen nuevos desafíos para su aprovechamiento por parte de profesores y

ISBN: 978-987-544-908-4

estudiantes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje; Entornos virtuales; Analíticas de Aprendizaje; Modelo ontológico; Educación Superior

1. Estudiar los procesos de aprendizaje mediados por Moodle

El proyecto de investigación titulado *"Análisis de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales: trayectos, experiencias y rutinas de aprendizaje"* se propone conocer *qué hacen los estudiantes para aprender, cuáles son las actividades que realizan en los entornos virtuales que utilizan y si estas actividades se articulan en trayectos de aprendizaje***.** La complejidad del tema nos planteó la necesidad de generar instrumentos que nos permitieran transparentar y hacer visible el pensamiento de los estudiantes (Ritchhart, Church y Morrison, 2014) y sus decisiones/actividades, entendiendo que más allá de la propuesta de enseñanza, es él quien gestiona su propio aprendizaje. ¿Qué hace un estudiante para aprender en los entornos virtuales que habita: plataformas educativas y espacios virtuales de comunicación y colaboración?, ¿Qué espacios percibe como más favorables para el aprendizaje?, ¿Devuelven las analíticas información significativa sobre lo que hace el estudiante para aprender?, ¿Podemos reconocer secuencias de actividades que nos permitan reconstruir rutinas de aprendizaje en entornos virtuales? Estas preguntas nos remiten a dos niveles de análisis, uno visible y recuperable a través de sus huellas virtuales y otro invisible a nuestros ojos, en tanto no produzcamos algún dispositivo para hacerlo visible. Nuestra investigación se propuso abordar ambos niveles de análisis a partir de una metodología que pretende aportar conocimiento a los procesos de diseño tecno-pedagógicos de entornos virtuales.

2. Revisión de antecedentes y perspectivas sobre estilos de aprendizaje

La revisión de antecedentes sobre estilos de aprendizaje fue el primer paso a los fines de construir categorías conceptuales sobre diferentes modalidades y preferencias de aprendizaje aplicadas al aprendizaje en las aulas virtuales. Las formas habituales en que un estudiante de manera característica adquiere, retiene y recupera información se denominan su estilo de aprendizaje. Los estudiantes aprenden viendo y escuchando; reflexionando y actuando; razonan lógicamente e intuitivamente; memorización y visualización (Felder, 1996). Fariñas. G (1995) define desde una postura holística que los estilos podrían ser definidos como “las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje” (pág. 5). El estilo de aprendizaje hace referencia a los rasgos cognitivos, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran

ISBN: 978-987-544-908-4

los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas, seleccionan medios de representación. (Woolfok 2006, citado por Silva Sprock 2018). La revisión bibliográfica ha tenido en cuenta los avances de los últimos años, identificando aportes que han sido retomados en sucesivos trabajos. El artículo de Popescu, E. (2009) "Abordar la crítica del estilo de aprendizaje: el modelo de estilo de aprendizaje unificado revisado" (ULSM) nos ofrece una propuesta de síntesis e integración. La autora elabora una reconstrucción de dimensiones sugeridas sobre el tema durante los últimos 30 años. Este ULSM sostienen la necesidad de identificar los estilos no sólo a través de variables que hacen a la percepción y procesamiento de la información en pos de superar la visión eminentemente cognitivista que prevalece entre las diferentes teorías de los estilos de aprendizaje analizadas hasta el momento. En este artículo se plantean varias ideas que son oportunas para nuestra investigación:

1) "Define el estilo de aprendizaje como todo lo que es característico de un individuo cuando él/ella está aprendiendo, es decir, una manera específica de abordar una tarea de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje activadas para cumplir la tarea.
2) Advierte sobre la crítica a los instrumentos más que a los modelos y los riegos de etiquetar al estudiante.
3) De los modelos de estilo de aprendizaje propuestos a lo largo de estos años se observa una confusión teórica y la superposición de conceptos para definir las mismas características.
4) La dificultad de abordar el tema dada la complejidad implícita del proceso de aprendizaje, entendido como interdependiente de múltiples factores algunos propios del sujeto y otros del contexto.
5) La necesidad de recuperar dimensiones que sean posibles de abordar en la modalidad de aprendizaje mediado por tecnologías (en la web).
6) En todos los casos, estamos planteando preferencias más fuertes o débiles de una dimensión, dice la autora que los estudiantes pueden exhibir características de dimensiones de estilo de aprendizaje opuestas. Esto hace al análisis de los modelos más flexibles.
7) Por tanto "dado que lo que almacenamos son preferencias individuales de aprendizaje, no estilos con una connotación positiva o negativa, no hay enojo por etiquetar o encasillar al alumno" (pág. 12).

Las preferencias que se incluyen en el ULSM son[1]:

- Modalidad de percepción: visual vs. verbal.
- Procesamiento de la información (conceptos abstractos y generalizaciones frente a ejemplos concretos, prácticos; serie vs. holística; experimentación activa vs.

1 Para una definición de cada dimensión se sugiere consultar el artículo completo.

ISBN: 978-987-544-908-4

observación reflexiva; cuidadoso vs. no cuidadoso con los detalles)

- Dependencia de campo / independencia de campo.
- Razonamiento (deductivo vs. inductivo)
- Organizar la información (síntesis vs. análisis)
- Motivación (intrínseco vs. extrínseco; profundo vs. superficial vs. estratégico vs. resistente)
- Persistencia (alta vs. baja)
- Ritmo (concentrarse en una tarea a la vez frente a tareas y temas alternativos)
- Aspectos sociales (trabajo individual vs. trabajo en equipo; introversión vs. extroversión; competitivo vs. colaborativo)
- Instancia coordinadora (afectividad vs. pensamiento).
- Instancia de coordinación: afectividad/pensamiento.

A partir de estas dimensiones se pretende enfocar nuestra tarea de relevamiento de datos cuanti y cualitativos.

3. Analísticas de aprendizaje, posicionamiento y adaptación a necesidades propias

Toda acción realizada en el plano digital deja huellas que son susceptibles de ser recopiladas, procesadas y analizadas. El campo de la minería, análisis, procesamiento y aplicación de datos digitales tiene una serie de implicancias que no pueden ser descuidadas, y menos aún cuando se lo pone en práctica desde un contexto público como el de la Universidad Nacional de Córdoba[2]. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante considerar tres ejes de preguntas para nuestra investigación: 1) Anonimato y uso de información personal: ¿conocen las personas implicadas en el uso de la plataforma acerca de los datos que generan? ¿conocen y aceptan el acceso y uso de los datos por ellas generadas de otras personas? ¿quiénes? ¿con qué fines? ¿pueden ellas acceder también a esa información? ¿están los datos seguros y protegidos? ¿cumplen con las normativas legales de uso de información personal (Ley 25326 de datos personales)?; 2) Dependencia tecnológica: ¿qué hardware/software es necesario para generar y procesar los datos?, ¿se tienen garantías sobre la seguridad y cuidado que el hardware/software hace de los datos capturados o procesados (aquí hacemos referencia al uso y divulgación de los datos por terceros)?, ¿qué imperativos tecnológicos estamos dando por supuestos? ¿hasta qué punto nos adaptamos a la técnica existente y hasta qué punto transformamos la técnica para adaptarse a nuestras necesidades? y 3) Consecuencias en la vida cotidiana: ¿qué consecuencias puede tener la aplicación de los datos generados por esta investigación en los sujetos de la muestra? ¿qué

2 Misión de la Universidad (Art. 2): Promover la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece, destacando su sensibilidad para los problemas de su época y las soluciones de los mismos.

ISBN: 978-987-544-908-4

prácticas y emociones pueden generar? ¿cómo impacta en el ecosistema de la educación pública?.

En función de las respuestas que fuimos dando a estas preguntas, se tomaron una serie de decisiones sobre las Analíticas de Aprendizaje que se utilizarán en el marco del proyecto de investigación. El LMS (Learning Management System) sobre el que se construyen las propuestas pedagógicas de nuestras unidades de análisis (Moodle) produce distintos tipos de Analíticas de Aprendizaje[3]. Para la etapa cuantitativa de nuestra investigación hemos encontrado útil la opción de registros (logs) de toda acción realizada dentro de la plataforma, ya sea ejecutada por el sistema o los distintos usuarios. Estos logs se almacenan en una base de datos con detalle de la fecha, hora, identificación del usuario, en dónde se generó la acción (también llamado "evento") y más. Si bien existen otras opciones de analíticas integradas en Moodle (Actividad, Feedback) corresponden a registros que se incluyen también en los Logs. Por otro lado, hay una serie de bloques o plugins que extienden ciertas funcionalidades de las analíticas de aprendizaje para que sean más accesibles a docentes o estudiantes, que pueden ser evaluadas para democratizar la información generada en la plataforma, pero no aportan información significativa para nuestra investigación. Además de los Logs de moodle se optó por la integración de Matomo/Piwik, un software open source de analítica que comienza en 2007 como sustitución de phpMyVisites, y que agrega algunas dimensiones de datos (tiempos de permanencia, origen geográfico de la ip, tipo de dispositivo, resolución, flujo de navegación, y más). Esta herramienta reemplaza y supera a otra que hemos visto repetida en otras investigaciones durante la etapa de revisión de antecedentes: Google Analytics (software propuesto en primer lugar en nuestra investigación para las analíticas). Entendemos que Matomo/Piwik supera a Google Analytics en dos grandes conceptos: 1. Obtiene el total de los datos generados en la plataforma y no solo un muestreo (sampling) como lo hace Google Analytics en su versión gratuita y 2. Otorga control total sobre los datos, permitiendo alojarlos en un servidor propio de la Universidad. Esta característica nos permite preservar el principio de anonimato y uso ético de los datos.

Pero los datos por sí mismos no dicen nada, son cifras y valores fragmentados que no aportan información útil. Sólo a partir de su modelado, organización y procesamiento en base a conocimiento de campo podremos comenzar a hacer preguntas y aplicar distintos modelos de análisis para obtener sentido. Para ello definimos nuestro modelo ontológico.

3.1 Modelo ontológico de nuestra investigación

Durante la instancia de revisión de antecedentes encontramos el trabajo *Modelo Ontológico basado en web de confianza para analizar el uso de recursos en entorno de aprendizaje*

3 Documentation Moodle.org. https://docs.moodle.org/33/en/Learning_analytics

ISBN: 978-987-544-908-4

(Valencia y otros, 2017). Si bien el trabajo está enfocado en los recursos, el modelo ontológico utilizado despertó nuestro interés en tanto otorgaba una metodología útil para crear un marco común y así permitir la interoperabilidad de los datos recopilados en nuestras diversas unidades de análisis.

El ejercicio realizado permitió reconocer en las unidades de análisis (Aulas Virtuales de Moodle) clases y atributos, para luego pasar a un segundo nivel de análisis que incluya las relaciones entre los elementos del modelo ontológico. Por otro lado, el desafío es articular el modelo a algunas preferencias de aprendizaje del ULMS (Popescu 2009).







ISBN: 978-987-544-908-4



Conclusiones

En esta ponencia se han presentado de manera muy sintetizada algunas definiciones conceptuales y decisiones metodológicas que nos han permitido avanzar en la tarea investigativa. En primer lugar se ha optado por el ULSM de Pospescu (2009) como modelo integrador y de síntesis que permitirá caracterizar algunas preferencias de los estudiantes en los entornos virtuales. En segunda instancia se han seleccionado las Analíticas de Aprendizaje que se utilizarán, no sin antes reflexionar sobre los alcances del anonimato y uso de información personal, la dependencia tecnológica con las herramientas que usaremos y las consecuencias en el estudiante del uso de esta información. Además de los Logs de moodle se optó por la integración de Matomo/Piwik, un software open source de analítica. Ambas herramientas esperan poder integrarse en un análisis sobre las acciones que realizan los estudiantes en las aulas virtuales (EVEA). No obstante, para lograr un mayor nivel de análisis ha sido necesario elaborar un modelo ontológico de los EVEA, que nos permita reconstruir las acciones que los estudiantes realizan cuando navegan por sus múltiples opciones. Cada clic se traduce en un paso de una secuencia y, posiblemente, en una decisión personal que da cuenta de las preferencia a la hora de aprender (estilos de aprendizaje). Para validar los aportes de las Analíticas y su procesamiento, en una segunda etapa de la investigación, se deberá recolectar y analizar datos cualitativos en un esfuerzo por triangular la información y alcanzar los objetivos propuestos del proyecto de investigación.

Referencias bibliográficas

Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2005). “El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual”. *Revista Iberoamericana de Educación, 37(1).*

Felder, R. M. y Soloman, B. A. (1996). *Learning styles and strategies* (S/D). Recuperado 15

ISBN: 978-987-544-908-4

Julio, 2019 de http://studenthublive.open.ac.uk/sites/studenthublive.open.ac.uk/files/Felder%20Learning%20Styles%20and%20Strategies.pdf

Popescu, E. (2009). *Addressing Learning Style Criticism: The Unified Learning Style Model Revisited. ICWL.* 332-342. Retirado 31 Julio, 2019 de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.330.2369&rep=rep1&type=pdf

Silva Sprok, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje. Vol.11 No.21*

Valencia, C., Gaona-García, P., Montenegro-Marín, C., y Gómez-Acosta, A. (2017). *Modelo ontológico basado en web of confianza para analizar el uso de recursos en entorno de aprendizaje. Iteckne*, *14*(1), 34-45. Retirado 20 Julio, 2019 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-17982017000100006&lng=en&tlng=es.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción del marco teórico de una investigación a partir de entrevistas biográfico-narrativas

Vain, Pablo Daniel
Maggi, Laura M.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones
Instituto de Estudios Sociales y Humanos. CONICET- Argentina
pablodaniel.vain@gmail.com; maggilaura_pos@ucp.edu.ar

Eje: 2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo busca dar cuenta del dispositivo construido y utilizado por el equipo de investigación del Proyecto "El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad", para la elaboración del Marco Teórico (MT), a partir de una lógica inductiva y un disparador basado en entrevistas biográfico-narrativas.

Inicialmente, se planteó un MT básico, pero al avanzar en el proceso de indagación fue necesario especificar el mismo; para ello se creó un dispositivo conformado por talleres internos en donde se trabajó a partir de dos temáticas: "Enseñanza" y "Aprendizaje", sobre la base de documentos escritos por integrantes del equipo. Esta operación nos posicionó entre dos márgenes: ser compiladores, a la vez que comentadores/investigadores, o construir un discurso propio y tornarnos escritores.

Las discusiones del equipo dieron lugar a interrogantes: ¿por qué construir un MT con lógica deductiva, si para el abordaje de la metodología seguimos una lógica inductiva?, ¿si el camino en la construcción de los datos sería inductivo, elaborar un MT previo no es contradictorio?

La conformación del equipo de investigadores, provenientes de diversos campos disciplinares y trayectorias de formación, fue otro de los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de ese dispositivo en el cual se utilizó la lógica inductiva al hacer explícitas nuestras concepciones acerca de las nociones fundamentales para la investigación, asumiendo que nuestras subjetividades permean nuestras observaciones e interpretaciones.

El entramado conceptual construido en el diálogo entre a una perspectiva metodológica inductiva y la necesidad de organizar conceptualmente nuestros supuestos básicos subyacentes (SBS) devenido en MT, nos compromete como investigadores, a la vez que como objetos de

ISBN: 978-987-544-908-4

estudio, funcionando como un prisma a través del cual se analizarán e interpretarán los datos recolectados en el proceso.

Palabras clave: Investigación biográfico-narrativa; Lógica inductiva; Marco teórico

El problema de investigación

El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria, es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cual la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado y orientado por el principio de la "racionalidad técnica." (Schön, 1992), que consiste en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos, que limitan las posibilidades de los profesionales para superar las zonas indeterminadas de la práctica. (Schön, 1992).

Ese modelo, que la escuela tomó de la producción industrial, condujo a pensar que la principal meta de la educación era la reproducción de poblaciones homogéneas. Como señala Puiggrós (1995: 105) "La educación afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos". Sin embargo, el mito de la fabricación que orientó la génesis de la escuela y condujo a la creación de una pedagogía de la cadena de montaje (Vain, 2011), continúa permeando fuertemente la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo principal propósito para el alumno, sería acreditar. Aprendizaje que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1993).

Probablemente una enseñanza asentada en el modelo fabril que no promueve el aprendizaje reflexivo, tenga su correlato con el "oficio del alumno" (Perrenoud: 2006). Sostenemos que, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar; y la universidad de masas se ha escolarizado, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y ello los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir con lo que se espera de ellos.

Comprender cómo se configura ese "oficio del alumno", qué relaciones hay entre las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria; y el aprendizaje memorístico y mecánico que observamos en la universidad, nos condujo a encarar esta indagación como un estudio biográfico-narrativo que permitirá abordar la trayectoria de la formación profesional de los estudiantes universitarios, en relación con su trayectoria educativa completa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Objetivos

El principal objetivo es comprender las relaciones que existirían entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno", desglosándose de éste (1) el análisis e interpretación del por qué en la universidad predomina un tipo de "aprendizaje" que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento; además, buscamos (2) describir, analizar e interpretar las relaciones que existirían entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno; para luego (3) identificar, describir e interpretar situaciones en las cuáles los estudiantes desarrollan aprendizajes reflexivos, en los intersticios del modelo dominante. Por último, nos interesa (4) describir, analizar e interpretar qué vínculos hay entre las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria y secundaria y el aprendizaje memorístico y mecánico, basado en los principios de la racionalidad técnica, en la universidad.

La construcción del marco teórico: Escribas, compiladores, comentadores y escritores

El místico franciscano San Buenaventura (1221-1274) consideraba que

> Un hombre puede escribir los libros de otros, sin agregar ni cambiar nada, caso en el que se llama simplemente 'escriba'. Otro hombre escribe obras ajenas con adiciones que no son suyas siendo llamado 'compilador'. Otro escribe tanto obras suyas como ajenas y juntando las suyas a título de explicación, se le llama 'comentador'. Otro escribe tanto su obra como la de otros, pero da lugar principal a la suya, juntando las restantes con el propósito de confirmación; ese hombre sería llamado 'escritor.' (San Buenaventura en Teberosky, 2007: 17).

Siguiendo lo planteado, nos movíamos entre los márgenes de ser compiladores y comentadores; y esa fue precisamente la sensación que teníamos en los talleres internos: no podíamos dar el salto necesario para que nuestra producción fuera digna de "escritores."

Las discusiones del equipo dieron lugar a diversos interrogantes: ¿por qué construir un MT con lógica deductiva, si para el abordaje de la metodología seguimos una lógica inductiva?, ¿si el camino en la construcción de los datos será inductivo, elaborar un MT previo no es contradictorio? Sirvent, al referirse a ambas lógicas, orientadas a la construcción de los datos sostiene que "...los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos." (Sirvent; 2003: 19). En dirección a este camino para construir teoría, nos planteamos la alternativa de seguir esa lógica para elaborar el MT.

En relación con esto, y basándonos en experiencias previas de trabajo etnográfico de algunos integrantes del equipo. sabíamos que el modelo clásico de la Antropología, supone al etnógrafo sumergido en la realidad (una realidad exótica para él) y que sin preconceptos, describe lo que podía apreciar, para luego -en un segundo momento- interpretar lo observado. Esta postura, hoy revisada, nos lleva a plantear que

ISBN: 978-987-544-908-4

> Todo investigador es portador de un sistema de ideas y creencias, de una ideología; un sistema de pensamiento característico de su cultura; y por ello resulta imposible una descripción neutra, como la que pretendía la antropología clásica. Dicho de otro modo, nuestra observación es organizada por nuestros patrones socio-culturales y nuestra ideología." (Vain, 2005:39)

Tomando estos conceptos como punto de partida, y advirtiendo la diversidad de experiencias del equipo de investigadores, decidimos hacer una experiencia utilizando la lógica inductiva para elaborar el MT, haciendo explícitas nuestras concepciones acerca de los conceptos teóricos fundamentales necesarios para la investigación, y asumiendo que nuestras subjetividades permean nuestras observaciones e interpretaciones. Esto es algo que siguiendo a Alvin Gouldner (1979, 39) también podemos denominar supuestos básicos subyacentes (SBS). Según dicho autor los SBS:

> …son creencias fácticas, juicios de valor y afirmaciones metafísicas acerca del carácter último de la realidad; son básicos en tanto constituyen el origen más profundo y a veces oculto de las teorías; y subyacentes porque no se hacen explícitos fácilmente dentro de la teoría o investigación llevada a cabo. Para descubrirlos es necesario, no sólo desarrollar las implicaciones de éstas, sino recurrir a indicios adicionales, declaraciones del autor, otros escritos, etc.

Metodología para la construcción del MT: El dispositivo

La organización de este proceso de construcción inductiva del MT significó la creación de un dispositivo de entrevistas y talleres internos, conformados por el siguiente conjunto de actividades:

1. Entrevistas-dialógicas a partir de estas consignas disparadoras: ¿Cómo llegamos a ser profesionales/estudiantes críticos y reflexivos? ¿qué hitos/incidentes críticos recordamos en relación con ello? Para esta actividad, cada integrante del equipo (por sorteo) entrevistó a otro miembro, de modo tal que se realizaron doce entrevistas. Siguiendo a (Clandinin y Connelly, 1996), consideramos que la historia o el relato, serían el fenómeno y la narrativa, su investigación. Ello supone que la narrativa se construye, dialógicamente, entre sujetos que cooperan para producir conocimiento. Aunque en este caso se trató de un ejercicio aproximativo, asumimos que "Metodológicamente este tipo de investigación supone generar estrategias deliberativas y dialógicas para la interpretación de las narraciones de forma compartida, que en la medida de lo posible son siempre discutidas en el seno del grupo." (Rivas Flores en Martí Puig y Gil Gómez, 2012: 85-86).

ISBN: 978-987-544-908-4

2. Taller de narrativas: En un trabajo grupal del equipo completo, cada entrevistador compartió su entrevista y las primeras reflexiones que surgían en el plenario se apuntaron en un registro cruzado, realizado por varios integrantes del grupo de investigación.

3. Identificación de categorías provisorias en los registros de los plenarios: A partir de entrevistas biográfico-narrativas entre los miembros del equipo y las reuniones plenarias surgieron categorías conceptuales provisorias.

4. Ordenamiento de las categorías en bloques: Los bloques en los que se agruparon los temas fueron: (a) Educación, cultura y poder; (b) El conocimiento. Formación/ crítica/reflexión; (c) La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; (d) Trayectorias/ desigualdades. Biografías. (e) Oficio del alumno. Transición secundaria-universidad; (f) Formación profesional. Lo comunitario, lo grupal; y (g) Formación docente. Práctica Docente

5. Armado de la red conceptual: Elaboradas las producciones escritas, se dió paso al proceso de articulación, que reconociendo "nudos conceptuales", posibilitó el tejido de un entramado que al modo de un esquema conceptual/ referencial, funciona como Marco Teórico, sino que además orientará la recolección de datos, el análisis e interpretación de los mismos.

6. Escritura del MT. Los investigadores, organizados en duplas o ternas heterogéneamente disciplinares, desarrollamos procesos de escritura dialógicos, articulados entre las entrevistas biográficas, sus saberes de referencias, las discusiones en los talleres internos y la reinterpretación de los materiales bibliográficos en los micro-grupos. Los documentos que conforman la red conceptual son producto de ello, es decir, del pasaje de "compiladores" a "escritores", no sin antes experimentar la posición de "comentadores"

¿Interdisciplina e/o interdiscursividad?

La particularidad del proceso de construcción del MT, dejó expuesta una de las principales riquezas de esta investigación, que es carácter interdisciplinario del equipo que, como se mencionara anteriormente, proviene de formaciones y trayectorias diversas. Distintas formas de conceptualizar y de simbolizar, que en el interjuego de los Talleres Internos dio lugar a la puesta en circulación de discursos -con diferentes estructuras representacionales- que encontraron en dicho dispositivo, la posibilidad de articularse sin perder especificidad, orientados por la convocatoria de un objeto de estudio y una labor investigativa que nos interpela, nos implica y a la vez que nos sitúa.

La riqueza radica entonces en el encuentro de una práctica interdiscursiva respecto de la cual/con la cual es posible abordar la complejidad de indagar acerca de los procesos de configuración del "oficio del alumno", las relaciones con la matriz de aprendizaje construida en

ISBN: 978-987-544-908-4

la historia educativa de los estudiantes, y los modos de reproducción/ reelaboración/ruptura desarrollados en la universidad

Referencias bibliográficas

Connelly, F. y Clandinin, D. en Larrosa, J. (1996). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.

Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". *Revista Colombiana de Educación*. Nº 27. Bogotá.

Gouldner, A. (1979) *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar.* Buenos Aires: Ariel.

Rivas Flores, J. I. (2012). "La Investigación Biográfica y Narrativa. El Sujeto en el Centro". En Martí Puig, M. y Gil Gómez, J. (Editores). *II Congreso Internacional sobre Aprendizaje Permanente: Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Castellón. Universidad Jaume I.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza*. Barcelona: Paidos.

Teberosky, A. (2007). "El texto académico" En Castelló M. (2007). E*scribir y comunicarse en contextos académicos y científicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona: Graó; pp.17-46

Vain, P. (2011). "Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos" en Mainero, N. [Compiladora]. En*sayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Vain, P. (2007). *¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales.* Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga ((Inédito

Vain, P. (2005). "La etnografía como estrategia de investigación educativa". *Revista Perspectivas de la Educación.* El Siglo XXI desde México y América Latina. Año 11 N° 0. México D. F. Páginas 36-51.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pedagogías insurgentes, tensiones desterritorializantes y potenciales afiliaciones ético-onto-epistemológicas en las investigaciones educativas en el nivel universitario

Yedaide, Maria Marta
CIMED, UNMDP, Argentina
myedaide@gmail.com

EJE 2: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y el Nivel Superior

Resumen: La presentación se propone cartografiar las condiciones con-textuales configuradas por aquellas prácticas investigativas que intiman con las pedagogías insurgentes y que han trasladado la problematización respecto de los paradigmas (Guba & Lincoln, 2012) al escarpado territorio de los posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad y Taguchi en Kuby & Christ, 2018). A propósito de pensar en clave de yuxtaposición—en sintonía tanto con la "lógica del y" de Deleuze y Guattari (en Nordstrom, 2018) como con una concepción *ch'ixi* de la epistemología (Rivera Cusicanqui, 2017) — es posible advertir en el ámbito universitario una cierta composición de la mirada proveniente de investigaciones a la vez sensibles a las urgencias sociales y atentas a los nuevos lenguajes y modos de significar la ciencia y el conocimiento. Bajo el influjo de la antimetodología (Nordstrom, 2018), lo post-cualitativo (St. Pierre, 2017) y los dominios discontinuos y difusos de lo que sólo instrumentalmente pueden agruparse bajo el signo de pedagogías descoloniales y *queer*, nuestras prácticas de investigación están exponiendo su productividad discursiva (ideológico-política) y ensayando modos de revisitar los regímenes de poder moderno/colonial que regulan la distribución de la autoridad social en la contemporaneidad. En íntima relación con los procesos de educación docente en el nivel superior universitario—nuestro hábitat de significación y sentido—las opciones ético-onto-epistémicas constituyen en sí mismas prácticas pedagógicas, altamente performativas. De allí precisamente proviene el valor que amerita su discusión en este encuentro.

Palabras clave: pedagogías insurgentes; posicionamientos ético-onto-epistémicos; investigaciones educativas; educación docente universitaria

Fuerzas obturadoras, fuerzas disruptivas

ISBN: 978-987-544-908-4

Comenzaremos por explicitar aquello que—a contrapelo de las discusiones que se han propiciado en el dominio de la investigación científica en el último tiempo—pugna por quedarse quieto. Se trata de unas fuerzas obturantes de nuestras capacidades políticas y nuestras potestades públicas que reinan casi sin pudor en las universidades que habitamos y que, entre otras expresiones, exigen que nos atengamos a cuestiones tales como la validez, la generabilidad, la posibilidad de hablar en términos de mediciones y resultados, así como adhesión a las-tan-socialmente-preciadas objetividad y neutralidad de los conocimientos. Los formularios de presentación de proyectos, las lógicas para el financiamiento, las normas para la presentación de trabajos en las revistas científicas mejor indexadas son algunos de los con-textos (productivos de sentido social) que obturan el abandono, en la materialidad de la vida universitaria, de los abordajes cuya legitimidad epistemológica ha sido completa y sustantivamente minada. Se trata de fuerzas que, curiosamente, fomentan una necroplítica mientras se resisten a morir y que recrean en nuestros hábitats la permanente exigencia de la contienda ideológica sostenida en defensa de una opción ética.

Lo que definitivamente parece haber sucumbido—pese a la resistencia—es el primer momento (moderado, medido) de los llamados giro hermenéutico y lingüístico, dando lugar (y tiempo, sentimiento y sentido) a una radicalidad tal vez inicialmente insospechada. Entre pensar la narrativa como un modo de conocimiento (a la manera de Jerome Bruner) hasta comprender la naturaleza metafórica de la realidad (de Certau, 2007) lo que ha transcurrido es, en efecto, un giro ontológico. No es posible ya sostener, con algún grado de legitimidad que argumente algo más que la vocación por apegarse a las tradiciones, la creencia (sí, la creencia como acto de fe) en una realidad trascendente y asible a la Razón Humana (Ryan, 1999). Las potestades creativas del lenguaje, despuntadas por Austin pero llevadas hasta las consecuencias autorales profundas (Sedgewick, 2018) –sin la ingenuidad del relativismo sino, por el contrario, con pleno reconocimiento de los condicionamientos con-textuales de todas nuestras prácticas y experiencias—corren el velo de las pretensiones de una epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005) mientras des-cubren los mecanismos de poder ejercidos por la ciencia en la modernidad/colonialidad a propósito de su eficacia naturalizadora (Lander, 2001).

No hay realidad por fuera de la representación (Denzin & Lincoln, 2011) y no hay representación que no suponga en última instancia un acto creativo, performativo (Denzin, 2018). Pero más allá del afán por de-finir qué es, en este caso, la realidad, se torna imperativo problematizar cómo, quiénes, por qué y para qué (Pérez, 2016). Comprender a la investigación como una práctica de producción de verdades conducentes a la dominación y colonización del otrx (otrx al hombre blanco/europeo/cristiano/heterosexual/etc…) implica asumir su condición política e ideológica ineludible (Smith, 1999; 2005). También reclama, además del análisis de la circulación del poder social, unas prácticas capaces de interrumpir los mecanismos de dominación y opresión (Kincheloe & McLaren, 2012).

ISBN: 978-987-544-908-4

Pedagogías insurgentes y poder público para producir conocimientos

Si bien es en el propio seno de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011; Denzin & Lincoln, 2012; Denzin, 2017; Denzin, 2018; St. Pierre, 2017; Gerrard et al., 2016; entre muchos otros) donde se gestan estas lecturas subversivas respecto de los usos (y abusos) de la investigación en ciencia social desde su surgimiento como tecnología de biopoder en la modernidad/colonialidad—acompasando en realidad unos oportunos movimientos de placas tectónicas semióticas desde otras disciplinas consagradas, como la física y la química—la posición insurgente se cristaliza para nuestros contextos en unas pedagogías que solemos caracterizar como de resistencia y re-existencia.

Nuestro primario interés en la educación docente—definida en contraposición con la formación docente en términos de "interrupciones que deseamos provocar en los procesos permanentes y ubicuos de (re) configuraciones identitarias docentes, fluidas e impermanentes, múltiplemente condicionadas por relatos sociales de diversa índole" (Yedaide, Ramallo & Porta, 2019) –nos condujo en un primer momento a las posibilidades de leer la educación en el sentido expandido de las pedagogías críticas. Pese a la ligazón de estas pedagogías con lo eurogestado y erocentrado, su enorme potencial disruptivo y su cualidad anti ontogilizante (Kincheloe, 2008), las vertientes críticas de la exterioridad del Norte Global y su filiación política ideológica con las producciones latinoamericanas han permeado nuestros modos de interpretar la sociedad en términos narrativos y/o discursivos y han inspirado una postura académico-activista (Apple, 2015) que nos prohíbe desconocer qué más producimos y reproducimos cuando hacemos investigación en la universidad.

De las pedagogías descoloniales –significadas ampliamente por los desarrollos de Catherine Walsh pero también de las usinas académicas argentinas compendiadas, por ejemplo, en *Pedagogía(s) Vital(es)*[1]—nos servimos, específicamente, de su vocación por el desprendimiento (Mignolo, 2015), la recuperación de los desperdicios de la experiencia (Santos, 2003), la sublevación ante las tendencias homogenizantes y universalizantes del Humanismo (Galcerán Huguet, 2010), la denuncia de la complicidad de la ciencia moderna con los mecanismos de colonialidad (Segato, 2015; Smith, 2011; Quijano, 2000) y también de imperativos más próximos a las condiciones de trabajo en la academia como la invitación de Boaventura de Sousa Santos (2016) de hacer extensión hacia adentro. De algún modo las consignas que fabricamos a propósito de las pedagogías descoloniales preservan la amplitud del sentido de la educación y su condición política e ideológica (marca primigenia de las pedagogías críticas) con una obsesión con la localidad, el conocimiento encarnado, la potencia del movimiento social, los lazos de solidaridad y sentidos comunitarios y la vocación por refundar ontologías allí cuando sea necesario (una resonancia del encuentro con cosmogonías otras, alternativas, profundamente desafiantes de la posibilidad de unicidad).

1 *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial* es el título de un libro compilado por Luis Porta y Maria Marta Yedaide y publicado por EUDEM en el año 2017 y que reúne a referentes argentinos comprometidos con las perspectivas descoloniales, así como definiciones adoptadas en estas redes en relación con los sentidos involucrados.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las pedagogías queer, por su parte, exhiben total sintonía con los marcos interpretativos que las pedagogías críticas radicales y sus análogas fuerzas descoloniales cartografían para nuestro territorio. Agudizan, además, el antiesencialismo y amplían la condición disidente a todos los ámbitos de la existencia humana (Pérez, 2016). Se presentan errantes, escurridizas (Flores, 2017), erráticas (Halberstam, 2018), curiosas e imperfectas (Luhmann, 2018). Hacen lugar al deseo como motor pulsante de la ética, a los lenguajes y expresiones estéticos como movilizadores de significados profundos, y coquetean con la inauguración de conocimientos sobre la base de la ignorancia y en tensión con la ininteligibilidad (Sedgwick en Britzman, 2016; Luhmann, 2018). Tensionan todas las positividades de la vida contemporánea (Halberstam, 2018) y al hacerlo desafían la posibilidad de hacer ciencia por fuera de la vocación de fijar lo que en la epidermis de lo cotidiano no escapa jamás a la fluidez y continuidad propio de lo vivo. Se interesan, final y primordialmente, por hacer la vida vivible (Butler, 2004) e inspiran la vocación de hacer, a la vez, vivible y ética (en el sentido de Rita Segato de poder mirarnos en los ojos del otrx) a la investigación en la academia.

Tal vez sea propicio cerrar reconociendo que el sustantivo de lo crítico, lo descolonial y queer es, como puede constatarse arriba, la pedagogía. Y entonces conviene decir que no entendemos a la pedagogía como una disciplina (más bien un conjunto indisciplinado de narrativas y prácticas) y que la relacionamos con su facultad (originalmente moderna/colonial) para la distribución de autoridad (Yedaide, 2017). La comprendemos, entonces, como unas experiencias (discursivas, no discursivas, pre-discursivas) que tramitan la (re)distribución del poder público, y arremetemos a favor de unas pedagogías de la investigación que se pronuncien contra el dolor social y la inmortalidad de ciertos privilegios relacionados (también) en la academia.

Opción(es) política(s)

Resultará claro, esperamos, en este punto que no podríamos hacer investigación en la universidad sin reconocer explícitamente la opción ético-onto-epistémica (Barad y Taguchi en Kuby & Christ, 2018) que, a modo de sintaxis territorial, nos escribe mientras escribimos producción científica sobre la educación docente. Esto implica una voluntad por *enactuar* el poder público que se nos concede (el que se adhiere como legitimidad a propósito del rótulo de "investigadores" que portamos) en terrenos resbaladizos (Smith, 2011) y resolviendo la práctica entre fuerzas territorializantes y desterritorializantes (Nordstrom, 2017) que hacen que construyamos un continuo de tensiones, contradicciones e inconsistencias mientras, simultáneamente, pertenecemos y despertenecemos a los claustros en los que trabajamos.

La tarea no es sencilla, pero contamos con algunas tecnologías importantes e interesantes. Por un lado nos rodeamos de experiencias que se sitúan en la antimetodología (Nordstrom, 2017) e incluso—tal vez con alguna ingenuidad (Gerrard et al., 2016) —prometen una suerte de paradigma postcualitativo como (nuevo) dominio de atmósferas respirables. La multiplicidad de prácticas sociales y de respaldos

ISBN: 978-987-544-908-4

bibliográficos nos autorizan y otorgan los materiales (contenidos) de las contiendas que se nos presentan. Tenemos también, de la mano de Deleuze y Guattari, unas viejas/nuevas brújulas que nos sitúan en caminos alternativos a los binarismos y que despiertan para nosotros posibilidades rizomáticas, plurales y multiplicadoras (como la lógica del y); podemos afiliarnos a las complejidades yuxtapuestas de unas epistemologías *ch'ixi* (Cusicanqui, 2017) y fugarnos de la demencia sintetizadora de la monoglosia eurocéntrica.

Pero además nos urge el dolor social.

Invitada a una charla con los estudiantes a propósito de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, la colega y amiga Graciela Di Franco hizo una pregunta, una sola, magnánima pregunta a los participantes: "¿A favor de quién/es van a jugar esto?" Se refería, entiendo, al privilegio que supone llegar a la universidad y tener la oportunidad de acopiarse algún día de la cuota de autoridad y legitimidad social adherida al graduado. Es imposible no trasladar la pregunta a nuestro trabajo como investigadores en una universidad pública. ¿A favor que quién/es vamos a jugar este privilegio?

A favor de deseos de creciente soberanía y ambientes en los que se pueda vivir dignamente. Ese es el motor que hace esta postura en la investigación universitaria públicamente potente y éticamente prioritaria.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*. Año 2, No. 2. Septiembre. Pp.29-39

Britzman, D. (2016). '¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto'. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades 9*, 7. Pp. 13-34. (1995).

Butler, J. (2004). *Undoing Gender.* New York. Routledge.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cusicanqui, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.

De Certau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: DR.

Denzin N. (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Vol. V. Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. (2018). 'Performance, Hermeneutics, Interpretation. In: *The Sage Handbook of Qualitative Data Collection.* Sage Publications Ltd. 200-216.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de*

ISBN: 978-987-544-908-4

investigación cualitativa. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia.* Santiago de Chile: Palinodia.

Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. y R. GrosfogueL (*et al*.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa América Latina.* Madrid: IEPALA.

Gerrard, J.; Rudolph, S. y Sriprakash, A. (2017). The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. *Qualitative Inquiry*, Vol. 23 (5) 384-394.

Guba, E. y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.

Kincheloe, J. y MClaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. II, pp. 241-315.

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. MCLaren, P. & J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Kuby, C. y Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry, Vol*. 24 (4), 293-304.

Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.

Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G. y Adelstein, G. (traductoras). *Pedagogías transgresoras.* Santa Fé: Bocavulvaria.

Mignolo, W. (2015). Prefacio. Ferrera-Balanquet, R. (Comp.). (2015). *Andar Erótico Decolonial*. CABA: del Signo.

Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.

Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL, 5* 184-198.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South 1.3.* Durham, NC: Duke University Press.

Ryan, B.A. (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway?' *Theory and Psychology*, Vol. 9 (4): 483-502. Sage Publications

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática.* Vol. I.

ISBN: 978-987-544-908-4

Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Santos, B. (2016). Hay que empezar de nuevo. *La Diaria*, 11 de mayo de 2016. Disponible en http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/

Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Metholodogies. Research and the Indigenous People.* Malasya: Zed Books Ltd.

Smith, L. T. (2005). 'On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty'. In: N.K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd Ed. Pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, L. T. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. Denzin, N. & Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I.* Barcelona: Gedisa.

ST. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, Vol. 23 (9) 686-698.

Yedaide, M. (2017). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. *Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario,* Argentina.

Yedaide, M.; Ramallo, F. & Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades.* Enviado para su publicación en Dossier de Pedagogías Cuir.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 3

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Hacia la búsqueda de un trabajo interdisciplinario.
Notas a propósito de un proyecto de extensión.

Baraldi, Victoria, Bernik, Julia y Luna, Virginia
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Argentina
vbaraldi@gmail.com

Eje3. Prácticas, problemáticas y desafíos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Desde la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) estamos trabajando en diversas instancias para abordar la cuestión de la interdisciplinariedad. A raíz de trabajos de investigación realizados con anterioridad, y sobre la base de literatura pedagógica sobre el tema, reconocemos que en las estructuras curriculares actuales predomina una organización fragmentada del conocimiento. Esa fragmentación no favorece la comprensión de procesos sociales, políticos y económicos en su complejidad y, en el caso del nivel superior, no favorece la relación entre formación académica y campo profesional. No obstante, también advertimos que existen casos de diseños curriculares y prácticas educativas que se han propuesto propiciar relaciones entre disciplinas y entre instituciones y que no han sido suficientemente estudiadas y sistematizadas. Ante esto, en un proyecto de investigación en curso estamos procurando describir y comprender estos casos en sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas, como así también reconocer las condiciones que los hicieron o hacen posible de ser implementados.
Por otro lado, en la práctica de enseñanza y en el marco del proceso de formación de profesores para la enseñanza de distintas disciplinas (matemática, historia, letras, biología, geografía, química y filosofía) promovemos trabajos interdisciplinarios. Un conjunto de estas actividades están enmarcadas en un proyecto de extensión de educación experiencial. En esta ponencia ubicaremos a este proyecto como parte del trabajo y la perspectiva de la cátedra de Didáctica General; luego daremos cuenta de las características, fundamentos y los propósitos de este proyecto, como así también los avances y los avatares de su implementación. Las reflexiones que se derivan de la implementación del proyecto nos abren múltiples interrogantes en torno a las posibilidades y límites de un trabajo interdisciplinario en la escuela secundaria en la actualidad.

Palabras clave: Formación docente; Interdisciplinariedad; Educación secundaria.

Didáctica General para la formación de profesores

ISBN: 978-987-544-908-4

La cátedra Didáctica General de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) integra el eje pedagógico de la formación de profesores para la enseñanza de distintas disciplinas (Biología, Historia, Letras, Matemáticas, Geografía, Filosofía y Química), se reconoce en una perspectiva teórico-crítica y plantea para su desarrollo un conjunto de principios, entre los cuales se sostiene la necesidad de trabajar entre disciplinas y entre instituciones en los procesos de formación (Baraldi, Bernik, Diaz, 2012). A su vez, planteamos la importancia de realizar articulaciones entre las distintas funciones de la docencia universitaria: enseñanza, investigación y extensión (Baraldi, 2017). Por eso, nuestro interés por el trabajo entre disciplinas lo sostenemos en distintas instancias: en un proyecto de investigación denominado Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe. CAI´D 2016 UNL; en distintas instancias en nuestras prácticas de enseñanza, en especial en la organización de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y, en una línea de trabajo en proyectos de extensión y sobre lo cual abordaremos uno de ellos en esta ponencia.

Cabe mencionar que la Universidad Nacional del Litoral (UNL) desde hace unos años y en el marco de un proceso de curricularización de la extensión, está implementando una modalidad de extensión denominada Proyecto de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Esta modalidad tiene el doble propósito de promover experiencias de formación en los estudiantes de grado, al tiempo que se abordan problemáticas específicas entre la universidad y otras instituciones de la región.

En nuestro caso, hemos establecido una secuencia de trabajo con una escuela secundaria orientada de la ciudad de Santa Fe para abordar la cuestión de la planificación, tarea que es parte central de la práctica docente y que, por diversas razones, se encuentra en muchas ocasiones desdibujada y subsumida a una cuestión burocrática.

La planificación como hipótesis de trabajo y herramienta de comunicación.

Desde la cátedra de Didáctica General, sostenemos que la planificación constituye un trabajo intelectual del docente en el cual reconstruye su propio saber para poder enseñarlo; allí se propone generar en otros procesos de aprendizajes en torno a un contenido que considera valioso desde el punto de vista epistemológico, social y cultural. A su vez, a través de la escritura del programa se fortalece un proceso de comunicación institucional entre pares y entre docentes y estudiantes. Lamentablemente, el predominio de una lógica instrumental “medio-fines”, que fuera señalada ya hace muchos años, ha hecho prevalecer la preocupación por las formas por sobre las preguntas centrales que todo docente debería formularse a la hora de enseñar. Esto, además, ha dado escaso lugar a las relaciones posibles entre las distintas disciplinas en orden a la configuración de un objeto de enseñanza.

En el marco de la modalidad de proyectos de extensión aludidos hemos trabajado en dos instancias, en años sucesivos. En el primer año, sobre una reflexión general acerca de las cuestiones que forman

ISBN: 978-987-544-908-4

parte de un proceso de planificación –en particular la elaboración de los programas de las asignaturas (Bernik y Luna, 2018)-, y en un segundo año sobre la posibilidad de un trabajo entre disciplinas a la hora de configurar un eje de enseñanza[1]2.

En el marco de este proyecto de extensión, los estudiantes de la facultad realizan ayudantías durante un mínimo de seis semanas –este año fue en los primeros años de la escuela secundaria- en donde se involucran para colaborar con el docente asignado, realizando distintas actividades tales como: selección y/o elaboración de materiales educativos, coordinación de breves actividades, apoyo para los procesos de integración de estudiantes con dificultades.

A su vez, a los efectos de una mayor articulación entre aportes teóricos, reflexión y proyección de la práctica docente, el equipo de cátedra en forma coordinada con otras disciplinas que forman parte del eje pedagógico de la formación de profesores, organizamos tres talleres con los docentes de la escuela secundaria. En el primero de ellos, a cargo de Profesores de Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía se abordaron las nociones de: "temas candentes" (Lopez Facal, 2011) a modo de eje articulador que pueda dar lugar a aprendizajes socialmente significativos y con el aporte de distintas disciplinas. En el segundo de los talleres se trabajó en torno a diseños de experiencias mediados por tecnología a cargo de la Profesora de Tecnología Educativa. En tercer lugar, luego que los docentes implementaron sus diseños basados en torno a un eje problemático, narraron sus experiencias en el marco de una reunión plenaria, y a su vez, realizaron una valoración general del proyecto.

En el marco de las ayudantías, los estudiantes también elaboraron otros diseños a ser implementados, que quedaron como material de referencia para los docentes Algunas de las propuestas giraron en

[1] El proyecto de extensión de educación experiencial se denomina: *Pensar la enseñanza: La planificación como hipótesis de trabajo y herramienta de comunicación. Segunda parte: Hacia una programación colectiva.*

ISBN: 978-987-544-908-4

torno a:"Impacto de la acción humana en el medio ambiente: de lo global a lo local"; ¿Cómo habitar un espacio común siendo diferentes?", "la implicancia del lenguaje estadístico y del lenguaje en términos lingüísticos para la comprensión de los problemas sociales", "La mujer: sus derechos postergados y su legítima visibilidad".

El PEEE estuvo condicionado por diversas cuestiones. Dificultades administrativas para concertar los días de reuniones plenarias para efectivizar los talleres; dificultad para garantizar la presencia de todos los docentes de primer año; multiplicidad de otras tareas institucionales dentro de los docentes que participaron del proyecto. De todos modos, consideramos que se ha dado inicio a una experiencia de trabajo docente interdisciplinario con posibilidad de continuidad. Una de las docentes manifestó "así tendríamos que trabajar siempre. Es mejor para nosotros y para los estudiantes", "cuando nos entusiasmamos nosotros también se entusiasman los estudiantes", "nos pidieron que continuemos con esos temas". A su vez, en el marco del tercer encuentro valoraron el trabajo realizado por los estudiantes en la práctica de ayudantía. "siempre viene bien un poco de aire fresco", manifestaron en esa oportunidad. No obstante, también reconocemos que otros profesores expresaron marcadas resistencias para inaugurar trabajos conjuntos o que impliquen replanteos a las formas establecidas. Con respecto a los estudiantes de Didáctica General valoran muy positivamente esta experiencia en tanto les permite: "…conocer la escuela por dentro y con un rol distinto", "pudimos posicionar la tarea docente como una actividad que requiere de una revisión constante", "nos permitió formularnos más preguntas y algunas respuestas", "replantearnos no sólo nuestras nociones previas sobre lo que significaba enseñar sino también cómo querríamos hacerlo el día de mañana".

¿Interdisciplina en la escuela secundaria? ¿Cómo se constituye el sujeto profesor frente a los avatares de la práctica?

El desarrollo del Proyecto de Extensión durante el corriente año nos ha permitido, además de todo lo ya consignado, la detección de algunos emergentes y la delimitación de interrogantes potentes para continuar reflexionando sobre las implicancias y condiciones de nuestro trabajo.

Los diversos intercambios con los profesores secundarios participantes fueron ocasiones valiosas para que pudieran plantear problemáticas y dificultades por ellos divisadas en relación al significado de la tarea de enseñar hoy, al sentido que desde su punto de vista debían cobrar los aprendizajes en el primer año de la escolaridad secundaria, a sus condiciones laborales y cómo estas se tensionaban con las posibilidades de concretar proyectos institucionales.

Mencionaron como preocupaciones estrechamente vinculadas a sus prácticas docentes: la cantidad numerosa de alumnos por curso en el ciclo básico, los desafíos y aspectos no saldados en el trabajo con alumnos integrados, la disposición de las grillas horarias efectivas en relación al desempeño que muchos tienen en múltiples instituciones, por no mencionar las limitaciones que -en menor medida- expresaban acerca de situaciones personales dificultosas. "Siempre falta tiempo, coordinar con

ISBN: 978-987-544-908-4

compañeros, trabajamos fragmentados, es así la estructura, los chicos también están fragmentados", llegó a expresar una profesora en una de las instancias iniciales de organización del trabajo en talleres. El tiempo, su ausencia o su escasez, solía ser el eje a través del cual se manifiestaban limitaciones e, incluso, ciertas resistencias que emergían para un trabajo de tono más integrador. Esta situación nos llevó a preguntarnos por cómo se están tramando las experiencias docentes en los contextos actuales de la escolarización secundaria.

Aún conquistando, junto a miembros de la escuela, la existencia de un espacio/tiempo relativamente diferido de las rutinas cotidianas de la enseñanza y de los vaivenes institucionales mediante la concreción del Proyecto, la referencia a la "falta de tiempo" y la "ausencia" de ciertas condiciones entendidas como "mínimas"[3]1, continuaba mencionándose como dificultades casi infranqueables.

Aquí nos parece importante interrogar la conformación de la identidad docente contemporánea en vinculación con algunos elementos como el impacto que pudo tener la sucesión de reformas políticas y curriculares acaecidas en el sistema educativo en las últimas décadas, sobre todo en el subsistema secundario; el sinnúmero de programas estatales educativos y exigencias que llegan cada año lectivo a las escuelas; las demandas de capacitación que las autoridades y la sociedad hacen a los docentes para que se "aggiornen" a los tiempos que corren, entre otros.

Estimamos que todo ello se combina de modo complejo con efectos escolares de los procesos de fragmentación y exclusión social que vienen transformándose en un rasgo estructural de la trama social argentina. Se constituiría así un escenario percibido como de fuerte inestabilidad que, sumado a los reclamos y demandas sociales a la escuela secundaria, dejarían al desnudo múltiples tensiones y malestares al interior de las instituciones. Aquellos surgirían de las brechas dadas entre las prescripciones actuales sobre lo que debería ser el docente y la escuela secundaria, los propios imaginarios docentes sobre las implicancias y fronteras que definen su tarea y aquello que los profesores efectivamente sienten que les demanda a diario sostenerse en la posibilidad de enseñar a adolescentes y jóvenes que, en ciertas circunstancias, no revisten el perfil de "alumnos" que esperaban. Brito (2009) analiza estas configuraciones de la experiencia docente y sostiene que frente a aquellas circunstancias,

"(…) y en un proceso defensivo que no se produce sin costos ni desgastes personales, los docentes se sostienen en un repliegue identitario que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante". (Brito, 2009: 56).

Para concluir, consideramos que estos aportes y el devenir de los intercambios con los profesores dados en el marco del Proyecto nos alertan sobre las implicancias de un trabajo que intenta integrar

[3] Referidas a la organización de horarios, a la cantidad de alumnos y cursos, al compromiso con otras instituciones educativas que también demandaban proyectos, al reconocimiento material de las horas de trabajo por fuera del horario de clase, a los inconvenientes para reunirse con colegas, entre otras cuestiones.

ISBN: 978-987-544-908-4

disciplinas e instituciones. Nos conducen a considerar registros y experiencias en los que se conforma la identidad y el trabajo del sujeto docente en el nivel secundario como coordenadas efectivas del nicho escolar y de las configuraciones que el saber toma allí.

Referencias Bibliográficas.

Baraldi, V., Bernik, J. y Díaz, N. (2012). Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Baraldi, V (2017) Un modo de enseñar Didáctica en la formación de profesores. Archivos Ciencias de la Educación (11) e20 https://doi.org/10.24215/23468866e020

Bernik J., Luna V. (2018) "El programa como hipótesis pública de trabajo del docente. Una experiencia de construcción colectiva desde un proyecto de extensión de cátedra entre la universidad y la escuela secundaria". Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior". Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur (en prensa).

Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. Propuesta educativa (31) pp. 55-67. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703006.pdf

López Facal, R (2011) "Los «conflictos sociales candentes» en el aula" en Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia | núm. 69 | pp. 8-20 |

ISBN: 978-987-544-908-4

La Educación Experiencial direccionando la Práctica Preprofesional a través de Proyectos de Extensión

Biolatto, Renato; Vallone, Raúl; Silva, Selva

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNR. Argentina.

rebiolatto@gmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La extensión se convierte en el medio idóneo para llevar adelante acciones comunitarias y los proyectos o programas son las herramientas pertinentes para concretar intervenciones sociales. Pero para que ello se haga realidad la Universidad Argentina debe oír los reclamos de la sociedad y traspasar sus muros. Replanteando en el caso específico de la Facultad de Ciencias Veterinarias UNR, Argentina el objeto abstracto de su profesión y el Diseño Curricular.

Pero no es con cualquier práctica pedagógica como se debe llegar al territorio y sobre todo cómo han de desarrollar acciones los alumnos que conforman los equipos universitarios que interactúan con los actores sociales o bien con otras instituciones relacionadas a la problemática que se tratan de abordar. No es lo mismo para los docentes transmitir desde una concepción bancaria del saber, a posicionarse en una posición de sujeto-sujeto frente a los educandos, y para los alumnos el salir al medio, a pensar y accionar en la inmediatez también los tensionas ya que no lo hacen desde un marco conceptual teórico cerrado, por el contrario tienen que reflexionar con el otro y para el otro.

Es la Educación Experiencial donde es factible encontrar respuestas a estos planteamientos a través del aprendizaje servicio.

La participación de alumnos reflexivos en proyectos de extensión, genera cambios en la forma de ver la profesión asumiendo definitivamente su rol social. Los médicos veterinarios deben estar comprometidos ante las demandas sociales actuales situándose no sólo como espectadores sino el ser una parte activa de la problemática donde deben pensar, reflexionar y actuar; y donde la búsqueda de soluciones los implica directamente y los posiciona ante un trabajo resuelto grupalmente. Se considera que la extensión debería ser un eje organizador de todas las actividades académicas ya que ella puede direccionar tanto la investigación como la formación profesional.

Palabras clave: universidad; extensión; alumnos; educación experiencial; currucularización.

ISBN: 978-987-544-908-4

I - La formación de los Médicos Veterinarios

I. 1 Una cuestión de paradigmas

Las Facultades de Veteranías en Argentina elaboraron sus planes de estudio siguiendo una lógica basada en un paradigma Médico Sanitarista. En consecuencia los profesionales así formados ven al animal sólo como ser enfermo al que hay que volverlo a su estado ideal de salud, y no como un medio para lograr un fin social.

Sobre este particular Biolatto (2005) siguiendo a Rosemberg y Casas Olascoaga (1991: 342-343) argumenta que estos autores, anticipándose a corrientes de pensamiento surgidos con posterioridad, plantearon de una manera sumamente clara y fundamentada la necesidad de modificar la visión del médico veterinario. Ellos establecieron una doble contrariedad dentro del marco conceptual que sustenta la profesión. Por un lado hacen referencia al paradigma médico que siempre guío la acción veterinaria y la práctica profesional tomó el ejemplo de la medicina humana y aplicó iguales conceptos al tratamiento de animales. Hoy queda establecido que el objeto formal abstracto de la profesión es el hombre y la sociedad siendo el animal solo un medio para llegar a ellos.

Como consecuencia directa de esta línea de pensamiento es que se plantea el cambio de paradigma, es decir cuál ha de ser el verdadero objeto de estudio y el hacer profesional de los médicos veterinarios. De esta manera los aportes de un paradigma crítico que interprete la realidad y posibilite la articulación entre acción y conocimiento, y entre acción y reflexión conducirá a la formación de un nuevo egresado y por ende la extensión en esta nueva institución cobrará el verdadero rol que le corresponde y que la sociedad demanda de la universidad.

I.2 El valor de la Extensión Universitaria

A cien años de la Reforma Universitaria de 1918 sus principios fundamentales fuertemente enunciados no siempre se han hecho realidad tal como sucede con la Extensión Universitaria. Si bien numerosas universidades en Argentina han llevado adelante esta actividad académica jerarquizándola, en la Facultad de Ciencias Veterinarias UNR, la misma se encuentra en una posición de segundo plano frente a la investigación y/o la formación profesional.

Conocemos el valor de la Extensión Universitaria para llegar a la sociedad, pero también reconocemos que se deben lograr cambios en la forma de ver la sociedad, y esto ha de hacerse desde un posicionamiento basado en una extensión crítica. En ese sentido Tommasino et al (2011) manifiesta que la curricularización de la Extensión Universitaria se presenta como en una estrategia política fundamental para enfrentar el desafío de lograr que la extensión coexista en el acto educativo de todas las prácticas de docentes y alumnos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es así como los principios de Paulo Freire sobre praxis, donde a la reflexión le sigue la acción han de marcar la manera de interactuar con la sociedad. Pero para que esto pueda concretarse los profesionales deberán ser reflexivos y críticos y consecuentemente el acto educativo debe basarse en una lógica distinta a la tradicional llevada adelante en nuestras instituciones educativas.

I.3 ¿Cómo formar a los futuros profesionales?

Para poder dar cumplimiento a esa articulación universidad-sociedad y tal como se explicitó con antelación sobre la necesidad de rever el diseño curricular es necesario repensar la Visión y Misión, el Perfil Profesional y los resultados de aprendizajes asociados a la matriz curricular y consecuentemente la manera de formar, de ver la enseñanza y los aprendizajes, y como sostiene Infante et al (2015: 9) incrementar y reorientar las horas de práctica para que pasen de una mirada en la asignaturas, hacia una mirada en la trayectoria pedagógica del estudiante y el compromiso comunitario con los espacios donde los estudiantes ejecutan sus horas prácticas. Esto en la unidad académica que nos ocupa en este momento es sólo factible para muchas cátedras llevarlo adelante a través de la extensión, articulando de esta manera las asignaturas con el trabajo territorial. Pero se debe forzosamente adecuar las prácticas pedagógicas, formar profesionales con conciencia social implica una nueva manera en que ellos transiten el diseño curricular, y en este sentido "la Educación Experiencial" es quizás la metodología más adecuada ".

Alicia Camilloni (2013: 17) da cuenta de las distintas modalidades que puede tomar la misma como ser: el Voluntariado, la Práctica Preprofesional y al Aprendizaje Servicio. Esclareciendo que esta última aúna a las dos anteriores, es decir formación académica y acción social.

Esta autora nos aclara que Aprendizaje Servicio es una estrategia de enseñanza que contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes. "Siempre es una actividad asociada con una práctica social" Nieves Tapia (2010: 60).

Por lo tanto una metodología de aprendizaje servicio se convierte en una herramienta por demás adecuada ya que en esta actividad educativa los estudiantes conjugan los conocimientos adquiridos poniéndolos en juego en situaciones que requieren de los mismos a fin de realizar acciones pensadas para, por y con la comunidad en función de valores ciudadanos. Lo que implica un aprendizaje riguroso unido a una acción solidaria planificada. Es así como todos aquellos conocimientos adquiridos en al aula se ven enriquecidos al ser llevados a una situación social real y al articularlos dialógicamente con los saberes de los propios actores sociales a fin de lograr la superación de un obstáculo hecho este conocido como "ecología de saberes", que al decir de De Sousa (2006: p. 67-68) "constituyen un conjunto de prácticas que promueven una nueva

ISBN: 978-987-544-908-4

convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el científico, se pueden enriquecer en ese diálogo". Al decir de Yamile Socolovsky "estas vinculaciones que la universidad establece con los actores no-universitarios (sean cuales fueren) se produce conocimiento (2015: 13).

En la extensión en territorio, sustentada por una formación no tradicional de tipo bancario, los estudiantes establecerán intercambios dinámicos con los demás participantes de los proyectos y de esa manera las acciones llevadas adelante, sus conocimientos puestos en práctica adquirirán otro valor distinto al de sólo servicio que es el conocimiento académico unidireccional, logrando a diferencia un nuevo saber enriquecido y con un fin social Biolatto et al. (2016: 15).

II- La participación de alumnos en proyectos de Extensión

Consideramos impostergable sumar alumnos en trabajos de investigación-extensión de fuerte contenido e impacto social, ya que así se están promoviendo cambios en la forma de pensar y de actuar de los mismos.

Para evaluar los logros de estos objetivos se recurrió al análisis del impacto de proyectos o programas de extensión sobre la formación de los alumnos en función del propio decir de los mismos a través de la lectura sobre los informes individuales que han venido realizando luego de los distintos viajes a El Colorado desde el año 2011 como así también la evaluación que hicieron aquellas personas con las cuales los alumnos interactuaron.

Conocemos el valor de la palabra y su significado simbólico, asimismo también destacamos positivamente la acción de poder llevar a la escritura lo vivenciado, donde las letras no sólo traducen lo hecho, sino la implicancia que adquieren para el enunciante, sólo así se logra un sentido y una valía imposible de captar con otra estrategia metodológica. Se establecieron distintas categorías y se buscaron dentro de los informes referencias directas a las mismas.

En cuanto a la formación profesional los alumnos hablan de un antes y un después. Mencionan la importancia de situarse no sólo como espectadores sino "el ser una parte activa de la problemática" hecho que les implica pensar, reflexionar y actuar. Donde la búsqueda de soluciones los incumbe de una manera grupal. Estos aprendizajes son holísticos ya que los introducen en situaciones reales donde deben poner en juego lo aprendido cotejándolo con los saberes locales. Cuando analizamos lo dicho en función de conocer una realidad distinta, hablan de "esa otra realidad" no abordada en las aulas, "salir de nuestra realidad" entre otras manifestaciones lo que nos indica la fragmentación curricular y el aislamiento de la universidad. Mencionan la importancia de este tipo de proyectos, agradecen el haber podido participar y el deseo que puedan hacerlos otros compañeros. Podría

ISBN: 978-987-544-908-4

traducirse a través del siguiente manifiesto: “Las diversas materias cursadas no supieron darme un ejemplo tan sencillo del significado de la diversidad socio-cultural, cómo lo hizo este viaje”.

La constitución de redes es otro de los logros, se manifiesta al analizar los lazos establecidos con los alumnos de los dos establecimientos secundarios con los que se trabajó, cuando evalúan lo logrado por la Cooperativa o con técnicos y productores de la región. Al analizar la posibilidad de un hacer social, se encuentran devoluciones tales como “antes era sólo oírlo y dejarlo pasar” ya que da cuenta de asumir una realidad y comprometerse. En relación al hacer del campo profesional bastan las palabras de un alumno becario mejicano quien viajo en el 2015:

“tanto la educación secundaria como la formación y actualización de pequeños productores es una tarea que los profesionistas como los Médicos Veterinarios, Agrónomos, etc. tenemos la obligación de difundir y enseñar sobre todo entre nosotros mismos”.

Para fortalecer el análisis del impacto de estos proyectos sobre la formación académica se triangulo con la información brindada por aquellos actores sociales, informantes claves, con los que se articuló en territorio y entre otros se transcriben lo manifestado por directivos de Colegios Agropecuarios formoseños y de productores familiares y de graduados:

“Las visitas nos han movilizado mucho, ya que antes de las mismas por ahí no teníamos algunas cosas que se movilizaron a partir de Uds. Quiero que sepan que con su presencia ha cambiado mucho la escuela. Ha cambiado el ánimo de los chicos también nuestra motivación para seguir haciendo, agradecemos la presencia de ustedes por el hecho de que se están logrando cosas.

“Estamos inmensamente agradecidos porque la visita de ustedes jerarquiza a la Institución, el avance, se contagia y lo bien que lo toman los chicos. Toda la actividad que realizan y nos impulsa a seguir a seguir haciendo, a encarar nuevos proyectos y desafíos”.

Se interrogaron también a profesionales participantes de los viajes, de los cuales el que quedó trabajando en Chaco, al interrogarlo sobre si lo habían preparado para la extensión respondió:

“La facultad me dio herramientas pero tuve que amoldarme, más lo aprendí afuere que dentro de la facultad. En la cuestión productiva, para lo que te prepara no es la realidad que los productores de acá necesitan”. “Antes no veía que la facultad direccionaba profesionales con ciertos intereses, sólo para los productores que tienen plata y no para los pequeños que quedan afuera”.

III-Consideraciones finales

Concluimos que este tipo de actividades son intentos aislados dentro del curriculum de la Facultad, y que si bien este proyecto se movilizan sólo una parte de los alumnos de la carrera de Ciencias Veterinarias, UNR, el hecho de que ellos participen de manera activa tanto en la planificación como

ISBN: 978-987-544-908-4

en la concreción de las actividades y que se comprometan, se convierte en acciones cualitativas en su formación. Además estos proyectos se constituyen en espacios que permiten el encuentro y el dialogo entre distintos actores, y al decir de Milagros Rafaghelli (2013: 22) "así comprendida, la extensión no es descripción sino acción intersubjetiva", pero debemos establecer que para que este manifiesto se haga realidad es necesario posicionarnos como docentes en un paradigma distinto al simple transmisor y utilizar metodologías de enseñanza y de aprendizaje que permitan el conocer, el reflexionar y el hacer a nuestros alumnos universitarios. No tenemos dudas que a través de acciones de extensión encuadradas no como una simple "Práctica Preprofesional sino como Práctica Social Comunitaria" promoviendo aprendizajes significativos, las mismas se constituyen en instrumentos que permiten "revisar contenidos, objetivos y modalidades de la enseñanza" y seguramente de esta manera se estará instando a la curricularización de la extensión en la Universidad.

IV- Referencias Bibliográficas

Biolatto, R**.** (2005). El diseño curricular como posibilitador de la práctica profesional. El plan de estudios 2003. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNR. Tesis de Maestría no publicada, UTN Regional Rosario, Argentina.

Biolatto, R; Vallone , R; Vallone, C; Bassi, A. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la UNR.
Rev.+E/Revista de Extensión Universitaria (on line), vol. 6.
https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6365/9324.
Consultado el 15/05/2019

Camilloni, A. (2013) "la inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". **En**: A Camilloni [y otros] (2013): *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa fe: UNL Editora.

De Sousa Santos, B. (2006). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* Cuba. CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas.

Infante, F. (2015). *Bases conceptuales y metodológicas del Programa de Intervención Comunitaria. Infantes* Francisca [y otros] (2015): aprendizaje y servicio. UDLA.

Rafaghelli M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En: A Camilloni [y otros] (2013): *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa fe: UNL Editora.

Rosemberg y casas Olascoaga. (1991). "Ciencias veterinarias y sociedad: reflexiones sobre el paradigma profesional". En revista Educación Médica y Salud vol. 25, N°3.

ISBN: 978-987-544-908-4

Socolovsky, Y. (2015). Prólogo en Antequera, M; Chevasco, M; Craparo, R; Serra, M. (2015). *Articulación Social y Prácticas Sociocomuntarias. Un desafío para la universidad pública. Rosario*. UNR Editora.

Tapia, M. N. (2000) *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el Sistema Educativo y las Organizaciones juveniles*. Buenos Aires Ed. Ciudad Nueva.

Tommasino, H; Rodríguez, N. (2011). Los espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes de la República. Ponencia al XI Congreso Iberoamericano de Extensión. UNL. Santa Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

La extensión como posibilidad o la posibilidad de la extensión

Braña, Alicia, Colombo, María Laura y Ulzurrun, María Marta
ISFD Almafuerte, Argentina

alilalibis@gmail.com; profe@marialauracolombo.com.ar; mariamartaul@gmail.com

Eje 3 -Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en el Nivel Superior

Resumen: El Instituto Superior de Formación Docente "Almafuerte" es parte del Sistema Educativo Municipal de General Pueyrredón, lo cual ya lo sitúa en un contexto particular. El presente artículo relata una experiencia del trabajo de extensión en esta institución destinada a los equipos de conducción de los distintos niveles del Sistema Educativo Municipal.
Nos interesa compartir el contexto y el marco teórico desde el cual se llevaron adelante los encuentros de capacitación poniendo el foco en la mirada pedagógica de la gestión. La idea de Nicastro (2014) de "revisitar la escuela" se volvió casi fundante del sentido del proyecto ya que el foco estuvo puesto en acompañar a los directivos para que realicen un proyecto de intervención sobre alguna situación concreta de la institución que cada uno conducía conjugando en la propuesta la teoría y la práctica.

Palabras clave: Formación; Acompañamiento; Gestión.

La extensión en los ISFD: un campo de posibilidades

En el artículo 72° de la Ley de Educación Nacional se establece que son funciones básicas del sistema educativo la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Estas funciones están orientadas a fortalecer el propósito específico de la formación docente. Por otra parte, la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación establece que "el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes: actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, asesoramiento pedagógico a las escuelas, preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, acompañamiento de los primeros desempeños docentes ...".
Desde este encuadre legal, los Institutos de Formación Docente no pueden ser pensados exclusivamente como ámbitos de formación inicial ni soslayar la relevancia que tiene establecer relaciones con otros sectores del sistema educativo y de la comunidad, como reivindicación del derecho a la circulación democrática del conocimiento.
Desde este marco, el ISFD Almafuerte además de su trabajo en la formación inicial, asume la tarea de colaborar con el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones facilitadoras para

ISBN: 978-987-544-908-4

analizar los problemas educativos, construir miradas reflexivas en torno a ellos, recuperar la memoria colectiva y favorecer la construcción colaborativa de saberes de distinto orden.

Desde esta perspectiva el área de extensión tendrá como principal propósito colaborar en la difusión del saber pedagógico, didáctico, curricular y disciplinar y proporcionar sistemáticamente ofertas de actualización, asesoramiento pedagógico y capacitación, prioritariamente a los integrantes del sistema educativo municipal en sus diferentes niveles y modalidades.

Este espacio asume como posicionamiento para el diseño y desarrollo de sus actividades, un enfoque colaborativo que supone el reconocimiento de diferentes recorridos, expectativas y conocimientos de los involucrados en cada propuesta, que representan puntos de partida y a la vez puntos de encuentro para pensar con otros los problemas y desafíos que atravesamos como docentes. Esto implica reconocer, que la organización de cada actividad de extensión no estará limitada al desarrollo de un listado de acciones planeadas secuencialmente según una lógica pre-establecida, por el contrario, las propuestas y su desarrollo se inscribirán en una trama que se construirá entre sus participantes y que sin duda, como señalan Greco y Nicastro (2016: 95) revelará puntos de acuerdo, coincidencias y también controversias y conflictos.

El área de extensión tiene como principal propósito colaborar con la difusión de saberes pedagógicos, didácticos, curriculares y disciplinares y proporcionar sistemáticamente ofertas de actualización, asesoramiento pedagógico y capacitación a los integrantes del Sistema educativo municipal en diferentes niveles y modalidades.

La experiencia que nos interesa retomar es un trayecto formativo específico para acompañar el desempeño de cargos directivos. El mismo se desarrolló durante 2018 y estuvo destinado a equipos de conducción que se desempeñan en instituciones de Nivel Primario e Inicial del Sistema Educativo de la Municipalidad de General Pueyrredón.

Gestionar con mirada pedagógica: el marco teórico que originó la experiencia

El marco teórico que orientó esta experiencia, considera que las instituciones educativas se configuran en un complejo entramado de aspectos normativos, organizativos, curriculares y vinculares; necesarios de articular, situar y contextualizar con los sujetos que forman parte de ellas. Quienes desempeñan cargos de conducción, asumen el desafío de organizar colaborativamente la vida institucional, acompañar proyectos y facilitar la innovación. Llevar adelante la misión político-pedagógica de la escuela, implica impulsar y direccionar los esfuerzos para lograr que cumpla con sus propósitos educativos (Nicastro, 2016).

En este sentido se vuelve necesario “revisitar la escuela”, volver a mirarla para construir una significatividad situada de los problemas que acontecen y devienen en el día a día. Revisitar implica volver sobre lo “ya sabido” poniendo en cuestión nuestras formas de percibir y de mirar, procurando

ISBN: 978-987-544-908-4

no universalizar las situaciones sino situarlas en el contexto histórico y social en que se producen. Revisitar implica interrumpir en continuo y sumar nuestras propias miradas a los problemas que identificamos. Además, muchos de estos problemas aparecen como síntomas de otros más profundos y arraigados; volver la mirada desde la extranjeridad permite ver más allá de la "punta del iceberg". Por ello el desafío es sostener un "miramiento"sobre cada uno de nosotros mismos, nuestras trayectorias y experiencias apelando a "un ejercicio de desdoblamiento, para observarnos desde fuera y encontrar en nosotros algunas señales" (Nicastro, 2016: 21). Tal y como lo expresa la autora en su libro la intención no es producir reflexiones ni descripciones en torno a la nombrada "crisis de la educación", sino "problematizar lo ya sabido", es decir realizar

> un trabajo que, en lugar de enunciar una serie de dificultades, a la manera de un listado de lo que no está bien, se propone encuadrarlas en un marco microsocial y reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares, con una tarea definida, la enseñanza (Nicastro, 2016: 19).

La centralidad en la enseñanza es un aspecto fundamental para nosotras en esta tarea. Por eso es que el curso de extensión propuesto centra su mirada en la gestión pedagógica. Esta no implica desconocer las múltiples dimensiones que atraviesan la gestión de una institución sino, por el contrario, redimensionar el factor pedagógico como central en el análisis y búsqueda de mejora de cualquier otra cuestión.

Al volver la mirada sobre lo ya acontecido, lo rutinario, lo siempre igual se abre la posibilidad de hacernos nuevas preguntas y construir nuevas posibilidades. En este sentido, esta experiencia de extensión fue una invitación a volver sobre las propias escuelas y dejarnos afectar por lo que en ellas sucede. Esto implicó poner en tensión las narrativas de sentido común construidas a lo largo del tiempo y generar "movimientos intrusos" (Meschini y Porta, 2017) a favor de la construcción de otros modos de habitar la escuela. Este es el desafío que intentamos construir en los cursos de extensión que desarrollamos con directivos de escuelas municipales.

En este sentido, consideramos fundamental la idea de "acompañamiento" para lograr la gestión con mirada pedagógica ya que es lo que permite a un directivo situarse y surcar las tensiones entre la cercanía y la distancia suficientes en las relaciones para abordar las problemáticas. Acompañar implica correrse del lugar de "experto" para situarse en el lugar de coordinador, guía y facilitador. Según Blejmar (2013), "la función facilitadora se caracteriza como aquella por la cual el director crea o facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan" (Blejmar, 2013: 97). En un documento que elaboramos junto con todo el equipo que dictó los cursos de extensión en 2018 (Braña y otros, 2018), mencionamos que la tarea de acompañar implica reconocerse en el trabajo conjunto con los docentes que requiere de acciones coordinadas y colaborativas teniendo en

ISBN: 978-987-544-908-4

cuenta que no es necesario ser un experto en el tema para poder acompañar a los docentes en la cuestión que se ha elegido. Esto último es un factor importante ya que el cargo directivo no implica la experticia en muchas de las áreas de enseñanza que acontecen en las escuelas. Consideramos que reconocerse como un "acompañante-garante" de la tarea pedagógica, aún sin ser un experto en el tema en cuestión es parte de la tarea del director lo cual no implica bajo ningún punto de vista "perder autoridad"

> El origen etimológico de la palabra "autoridad" refuerza esta idea. La palabra proviene del latín -autoritas- derivado de la palabra "auctor" -autor-, que viene del verbo "augere", que significa hacer aumentar o hacer crecer. Es decir que autoridad no implica "mandar", sino "hacer crecer". A la vez la idea de "autorizar" también deriva de esta raíz con lo cual podemos pensar la autoridad como "autorización". (Braña y otros, 2018: 2)

La estrategia de acompañamiento que se elija estará determinada por el tipo de problema y el contexto social de la institución en cuestión, por ello en el desarrollo del curso de extensión proponemos instancias de reflexión y momentos para que los directivos compartan las situaciones concretas de sus instituciones y las propuestas de acompañamiento. En el siguiente apartado contaremos más en detalle el desarrollo del mismo.

La experiencia en juego

El Instituto Superior de Formación Docente Almafuerte forma parte del complejo sistema de instituciones educativas que dependen de la Municipalidad de General Pueyrredon. El Sistema Educativo Municipal (SEM) cuenta, en la actualidad, con diferentes niveles y modalidades que han tenido dispar crecimiento en el paso de los años: El *nivel inicial* está formado por 33 Jardines de Infantes; el *nivel primario* conformado por 17 Escuelas Primarias y, a partir del ciclo lectivo 2010, el *nivel secundario* que actualmente cuenta con 17 establecimientos de Enseñanza Secundaria. Además, existen, desde 1993, 1 establecimiento de nivel secundario con orientación técnica y 2 bachilleratos de adultos. Cuenta también con un amplio desarrollo en otros espacios como: *modalidad educación permanente de jóvenes, adultos y adultos mayores* conformado por 10 Escuelas de Formación Profesional a las que asisten adolescentes y adultos; *nivel terciario artístico* que cuenta con 2 Escuelas de Educación Artística Superior (Danzas y Arte Dramático); y el *nivel superior* que se conforma por 1 Instituto Superior de Estudios Técnicos (ISET) y 1 Instituto Superior de Formación Docente (ISFD). Incorporados en este conjunto debe sumarse la *modalidad psicología comunitaria y pedagogía social* integrada por Equipos de Orientación Escolar, conformados por especialistas que intervienen en las diferentes situaciones.

Estos niveles pertenecientes al SEM cuentan con una matrícula total aproximada de 25.000 alumnos y

ISBN: 978-987-544-908-4

con aproximadamente 3.000 docentes que desempeñan diferentes roles y en varios casos ejercen más de un cargo.

El SEM recibe la inspección de DIEGEP de la provincia de Buenos Aires, pero además cuenta con su propio equipo de supervisión en cada uno de los niveles y modalidades.

En 2018, a partir de la lectura de las memorias anuales institucionales y del análisis de las plantas funcionales de los niveles Inicial y Primario que arrojaron un número importante de equipos directivos nuevos en la función, se observó la necesidad de trabajar aspectos relacionados con la gestión institucional. Dada este diagnóstico, se conformó un equipo con docentes del ISFD Almafuerte para comenzar a delinear líneas de intervención. Este equipo se configuró como un espacio de extensión del ISFD y fue conformado, además de por quienes escribimos, por los profesores Nacha Pedrini y Sebastián Puglisi. EN este marco nació el proyecto de extensión: "la gestión con mirada pedagógica".

La actividad de extensión de acompañamiento a los equipos de gestión se realizó en dos grupos: uno conformado por equipos de conducción de escuelas de nivel inicial y escuelas de nivel primario y otro por equipos de conducción de escuelas secundarias.

En cada caso se organizaron cuatro encuentros de media jornada a lo largo de cuatro semanas. En el primer encuentro se abordó la complejidad de la gestión institucional en el campo educativo, en el segundo encuentro se puso el foco en la gestión pedagógica: la delimitación de problemas y el diseño de proyectos, en el tercer encuentro se avanzó en construcción de proyectos de intervención a partir de diferentes dimensiones y ámbitos pedagógicos y en el último encuentro se analizó el lugar del equipo directivo en el acompañamiento de las trayectorias docentes y su desarrollo profesional.

La modalidad participativa que se propuso permitió trabajar desde y para las propias realidades institucionales. Se compartieron situaciones particulares de cada institución y en este espacio de socialización de experiencias pudimos encontrar lo común en los desafíos que implica gestionar las escuelas.

A su vez, al enriquecer con diferentes miradas y desde diversas perspectivas aquellas situaciones pedagógicas que formaban parte de sus *zonas de preocupación*, pudieron ir reconociendo en ellas dimensiones y ámbitos de intervención nuevos y construir colaborativamente un proyecto concreto orientado a su transformación. En este sentido se trabajó como señala Suarez (2016), desde una perspectiva epistemológica pragmática y hermenéutica en tanto se construyó un conocimiento acerca de la gestión institucional a partir del encuentro solidario entre diversas prácticas, sujetos y saberes, promoviendo el reconocimiento y la valoración de las propias experiencias que permanecían invisibilizadas, ignoradas o desacreditadas antes de estos encuentros.

Esta experiencia formativa que intentó sustraerse y superar el vínculo clásico "capacitador-capacitando" nos habilitó para reflexionar y construir colaborativamente nuevos saberes acerca de los aspectos pedagógicos de la gestión institucional, el acompañamiento a los docentes, el uso de la

ISBN: 978-987-544-908-4

información como insumo para la toma de decisiones, el diseño de proyectos de gestión y las posibilidades de orientar procesos de transformación en las escuelas.

Esta propuesta de extensión, además, fue pensada como un modo de abrir la oportunidad de habilitar planteos disidentes a los discursos y prácticas dominantes en el campo de la gestión institucional y de experimentar otras formas de pensar y de hacer la escuela no a futuro sino aquí y ahora. De este modo intentamos como señala Larrosa (2019) tomar posesión de un espacio y un tiempo y crear allí de modo provisional y sin garantías otras formas de vivir la escuela.

Referencias bibliográficas.

Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión: del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Braña, A.; Ulzurrun, M. M.; Pedrini, N.; Colombo, M. L. y Puglisi, S. (2018). "El acompañamiento pedagógico en la gestión educativa" Mar del Plata. Secretaría de Educación de la MGP. ISFD Almafuerte. Documento elaborado en el marco del cuarto encuentro del Proyecto de Extensión Capacitación en Gestión de Instituciones Educativas. Agosto de 2018.

Greco, M. y Nicastro, S. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor.* Bs. As. Noveduc

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*, Rosario: Homo Sapiens

Meschini, P y Porta, L. (2017) "Indisciplinas" en Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017) *Pedagogías Vitales*. Mar del Plata. EUDEM

Suárez, D. (2016) "Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas". En Suárez y otros (2016) *Pedagogías críticas en América Latina.* Bs. As. Noveduc.

ISBN: 978-987-544-908-4

La internacionalización de la UNR y las lenguas extranjeras

Brochier, Gabriela, Castillo, José Ignacio
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
gabro@fibertel.com.ar

Eje 3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La Universidad Nacional de Rosario (UNR) viene implementando programas para integrar la dimensión internacional e intercultural a los objetivos de las instituciones universitarias. En este contexto, los gobiernos de Francia y Argentina firmaron acuerdos de cooperación universitaria. Entre ellos, cabe señalar, el programa ARFITEC (programa francoargentino de cooperación para la formación de ingenieros).

Estos acuerdos promovieron el incremento de la movilidad de los estudiantes argentinos y franceses durante los últimos años. Sin embargo, la presencia del francés lengua extranjera en la mayoría de los planes de estudio de las carreras dictadas en la UNR no es significativa.

El Departamento de Idiomas Modernos de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la UNR ofrece a aquellos estudiantes que hayan cursado y aprobado el primer año de su formación, cursos gratuitos de comprensión lectora de textos académicos de diferentes idiomas, entre ellos los de francés.

Es evidente que los contenidos enseñados no son suficientes para poder desempeñarse con solvencia en un contexto universitario francófono.

Es en vista de la necesidad de proveer a los futuros becarios o pasantes las herramientas indispensables para sobrevivir cotidiana y académicamente que creamos el programa FICA (Francés de integración cultural y académica) en 2016.

Durante nuestra presentación, expondremos la situación del francés en las distintas facultades de la UNR, los acuerdos marco y específicos firmados entre nuestra Universidad y universidades de países francófonos para sustentar nuestra propuesta. También presentaremos a grandes rasgos la selección de contenidos y la metodología aplicada en los diferentes módulos del programa FICA. Expondremos a continuación los problemas y contradicciones de las exigencias en términos de evaluación y certificación, para concluir en una propuesta extensiva a otros idiomas.

Palabras clave: Francés, Objetivos Universitarios, Internacionalización, Movilidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

El plan de internacionalización UNR 2015-2019 «Internacionalización en Casa» nos hizo reflexionar sobre nuestra práctica en nivel superior. Somos profesores de francés en el Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y dictamos las cátedras de Francés 1 y Francés 2, cuyo objetivo es el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora de textos académicos.

Durante nuestra presentación, expondremos la situación del francés en las distintas facultades de la UNR, los acuerdos marco y específicos firmados entre nuestra Universidad y universidades de países francófono, que fueron el motor de la creación de un programa implementado a partir de 2016.

Las lenguas extranjeras en los planes de estudio de las carreras de la UNR

La UNR cuenta con doce facultades que ofrecen más de ciento veinte carreras de grado y un número similar de formaciones de posgrado, centros de estudios y tres escuelas medias.

En este marco, interesa subrayar que, entre las doce facultades, hay diez en las que el francés no forma parte de los planes de estudio de sus carreras. Las excepciones a esta generalidad son, por una parte, las formaciones existentes en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, que contemplan la aprobación de dos o tres niveles de inglés y/o de francés (según la carrera) y, por otra parte, encontramos el caso de la Facultad de Humanidades y Artes, en la que algunas carreras, por ejemplo Filosofía, Historia, Antropología, exigen dos niveles de una lengua latina, no necesariamente francés. En otras carreras de la misma Facultad, solo se exige un nivel de lengua extranjera y en algunos casos, por ejemplo en Ciencias de la Educación, las lenguas extranjeras no forman parte del plan de estudio.

Por otra parte, tenemos también como caso particular el de la carrera de Arquitectura y Diseño, en la que el plan incluye solo un semestre de cursado de un idioma moderno electivo.

Por último, resta puntualizar que los planes de estudio de las formaciones de las otras facultades de la UNR, por ejemplo los de Ingeniería Civil, Eléctrica, Mecánica, Industrial, Electrónica de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), o los de las Facultades de Ciencias Agrarias y de Psicología, directamente no contemplan el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las lenguas extranjeras en la Facultad de Humanidades y Artes

Como mencionamos en un inicio, el Departamento de Idiomas Modernos de la Escuela de Lenguas de nuestra facultad es el espacio que ofrece los cursos enfocados hacia la comprensión lectora de textos académicos destinados a los alumnos de la UNR. Los idiomas que allí se dictan son el alemán, el catalán, el francés, el inglés, el italiano, el portugués y el ruso, y su cursado se organiza en dos niveles de dos semestres cada uno, con una carga horaria de tres horas reloj semanales. Estos cursos son gratuitos para los estudiantes de todas las carreras de la UNR que hayan completado su primer año de estudio, y es posible cursar en carácter de alumno regular (para aquellos cuyo plan de estudio contempla el aprendizaje de idiomas) o de oyente.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este contexto, las comisiones de los distintos idiomas están conformadas por estudiantes de todas las carreras y de todos los niveles, lo que suscita una evidente dificultad a la hora de seleccionar el material de trabajo. Al estar conformadas de esta manera, en consecuencia, el enfoque es global y no lo suficientemente específico. Sin embargo, cabe señalar que los estudiantes de arquitectura cuentan con cursos de italiano de su especialidad. Asimismo, la Escuela de Lenguas ofrece cursos arancelados de idiomas para la comunidad –CLEC– en los que no se desarrolla la lengua de circulación académica, sino la de uso cotidiano.

Las lenguas extranjeras en el Plan de internacionalización de la UNR

En estos últimos años, en el ámbito académico rosarino se despertó el interés por la movilidad universitaria internacional. De hecho, recientemente la Secretaría de Relaciones Internacionales de la UNR publicó el documento "Plan de Internacionalización UNR 2015-2019 - Internacionalización en Casa" (Candusso, 2015), extenso y pormenorizado proyecto institucional de 52 páginas.

Sin embargo, a propósito de ello, un dato que llama la atención es que en tal documento las palabras "lengua extranjera", "francés" o "inglés" no se encuentran mencionadas. Solo pudimos relevar el adjetivo "francesas" como calificativo de "instituciones". Consideramos que esta omisión pone de manifiesto que el conocimiento de lenguas extranjeras no representa, en buena medida, una prioridad en la internacionalización de la UNR aun cuando existen convenios con universidades de países cuya lengua de estudios no es el español.

Por otro lado, es evidente el interés por parte de numerosas universidades francófonas por el intercambio científico y cultural con nuestra universidad. Prueba de ello son los convenios marco y/o específicos vigentes firmados y publicados en el sitio oficial de la UNR (http://www.bancodigitalconveniosinternacionales.unr.edu.ar/convenios_web/convenios_web.html#francia).

Ahora bien, entre las condiciones establecidas en la mayoría de los acuerdos de cooperación franco-argentina, como es de suponerse, está la de poseer un nivel B1 de francés, según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (*Cfr*. Conseil de l'Europe, 2005), y en algunos casos, incluso se exige la certificación internacional de francés general DELF B1. Este Marco regula el aprendizaje y la evaluación de las lenguas, y en el caso del francés lengua extranjera estima necesario un cursado de entre trescientas y trescientas sesenta horas para obtener dicha certificación.

En este contexto, se hace evidente que la oferta de los cursos de comprensión de textos académicos mencionados *supra*, que damos en la Facultad de Humanidades y Artes, resulta insuficiente para las exigencias lingüísticas que requiere la movilidad de nuestros estudiantes universitarios hacia países francófonos.

Perfil lingüístico de los estudiantes de la UNR

ISBN: 978-987-544-908-4

A lo largo de nuestra trayectoria como docentes hemos podido constatar que, en general, los ingresantes al nivel superior solo poseen algunos conocimientos básicos de idiomas, en particular de inglés, adquiridos a lo largo de la escolaridad primaria y secundaria. Respecto de las otras lenguas, los conocimientos son casi inexistentes.

Asimismo, la otra cuestión que aquí merece ser señalada –como también hemos podido advertir en función de nuestra experiencia– es que, en la mayoría de los casos, el interés de los estudiantes por el aprendizaje de lenguas extranjeras nace recién cuando descubren las posibilidades de intercambios, becas o pasantías, y no antes, esto es, no se les suele presentar al iniciar sus trayectorias curriculares académicas. De este modo, el tiempo del que disponen para adquirir las competencias exigidas es claramente insuficiente.

Programa FICA – Francés de integración cultural y académica

Dados los acuerdos bilaterales con las instituciones francófonas, consideramos necesario proveer a los estudiantes de las herramientas indispensables para tener acceso a los programas internacionales.

Es evidente que las necesidades de los alumnos universitarios van más allá de los contenidos desarrollados en los cursos de francés general (FLE). Ya en 2009, Jean-Marc Mangiante y Chantal Parpette introdujeron el concepto de Francés con Objetivos Universitarios (FOU) que pretende desarrollar competencias de comunicación disciplinares, culturales y profesionales, en la medida que se parte del reconocimiento de que la complejidad de los discursos y la diversidad de las tareas académicas (la toma de notas en clase, la redacción de trabajos académicos, etc.) exigen competencias lingüísticas específicas.

Pues bien, aunque acordamos en líneas generales con sus premisas, cabe subrayar que el principal inconveniente para implementar dicha propuesta pedagógica en nuestro ámbito institucional es que solo resulta aplicable con alumnos que ya posean un nivel intermedio (B1), como se indica en la bibliografía referenciada (*Cfr.* Bordo y Mangiante, 2016; Mangiante y Parpette, 2011; Blaser y Pollet, 2010; Mangiante y Parpette, 2004). Y, como ya lo señalamos, nuestros estudiantes son en su mayoría debutantes.

En consecuencia, a los fines de facilitarles, la integración en un contexto universitario francófono, fue necesario pensar, diseñar e implementar un programa adaptado a nuestro público y a sus necesidades. Es así, en efecto, que nació en el año 2016 el Programa Francés para la Integración Cultural y Académica (FICA) destinado específicamente, como adelantamos, a futuros becarios.

El FICA es un programa diseñado en cuatro módulos de 50 horas cada uno. Los alumnos que aprueban el tercer módulo, es decir 150 horas presenciales sumado el trabajo extra áulico, alcanzarán el nivel B1

ISBN: 978-987-544-908-4

requerido en general en los acuerdos interinstitucionales, reservando para el cuarto módulo la profundización de estrategias de escritura y de toma de palabra académicas.

El material didáctico diseñado e implementado en estos módulos se concibe a partir de fuentes auténticas, dado que no existe material bibliográfico FOU para los niveles A1, A2 y B1. Entre los recursos utilizados podemos mencionar los portales de las universidades francesas que tienen convenios con la UNR, el sitio *Campus France* (https://www.campusfrance.org/) y otros sitios francófonos dedicados a la supervivencia de los estudiantes extranjeros, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.

En este punto, cabe señalar también que en los tres primeros módulos, la integración institucional e intercultural de los estudiantes argentinos en contexto francófono ocupa un lugar de privilegio dentro de los contenidos seleccionados.

Evaluación y certificación

Como ya lo mencionamos, una de las exigencias con la que deben cumplir los estudiantes interesados en realizar una parte de su formación en una universidad francófona es la de poseer un nivel B1 certificado por el diploma internacional o bien demostrado por otros medios.

Ahora bien, el diploma internacional DELF B1 certifica conocimientos de francés general, y como ya lo señalamos, estos no coinciden totalmente con las necesidades discursivas propias del ámbito universitario. Es decir, entonces, que este examen internacional no evalúa ni valida el desempeño lingüístico académico que nuestros estudiantes adquieren a lo largo del cursado y de la aprobación de los módulos del programa FICA.

Es por ello que consideramos necesaria la implementación de una certificación específica para el FOU otorgada por la propia Universidad Nacional de Rosario, ya que, en efecto, esta cuenta con una Escuela de Lenguas habilitada para emitir dicha certificación. En este sentido, cabe añadir, también estimamos que la mención y la aceptación de esta certificación en los convenios interinstitucionales por los firmantes son, ciertamente, indispensables.

Apertura hacia otros idiomas

Desde 2016 el programa FICA ha tenido una continuidad regular, habiéndose dictado sus módulos en distintas oportunidades. De hecho, algunos de los estudiantes que se formaron con este Programa ya han retornado de su experiencia académica en Francia y nos han hecho saber su satisfacción respecto de los conocimientos adquiridos que les permitieron desenvolverse cómodamente en el extranjero.

Dado los resultados prometedores obtenidos, por consiguiente, consideramos que este tipo de programas merece ser tenido en cuenta y replicado en otras lenguas extranjeras para colaborar, así, con el plan de internacionalización de la UNR y fortalecerlo.

A modo de conclusión

ISBN: 978-987-544-908-4

En el contexto mundial de interrelación entre las sociedades, el proceso de internacionalización de la educación –y en particular de la educación superior– no puede desconocer el desafío que implica el fomento del plurilingüismo como estrategia para sustentarlo.

A lo largo de esta presentación hemos intentado poner en evidencia la necesidad de articulación entre los convenios internacionales y la actividad académica orientada a la formación de los estudiantes que transitan por las instituciones universitarias.

Consideramos que en este contexto de internacionalización, en definitiva, se impone la implementación de dispositivos lingüísticos que se diseñen y apliquen específicamente a nivel de cada institución para garantizar el acceso a las nuevas oportunidades que ofrece la universidad.

Referencias bibliográficas.

Candusso, C. (2015) Plan de internacionalización. UNR 2015/2019. La internacionalización en casa

Conseil de l'Europe (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Éditions Didier.

Mangiante, J.M. et Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG..

Mangiante, J.M. et Parpette, C. (2004). Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette.

Blaser, C., Pollet, M.C. (2010). L'appropriation des écrits universitaires. Namur: Presses universitaires de Namur.

Bordo, W., Mangiante, J.M. (2016). Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain. Arras: Artois Presses Université.

Consultado el 8/8/2019 de http://www.bancodigitalconveniosinternacionales.unr.edu.ar/convenios_web/convenios_web.html#francia

https://www.unr.edu.ar/facultades

https://www.campusfrance.org/

ISBN: 978-987-544-908-4

La extensión universitaria en las currícula de Bioquímica y Farmacia. Una experiencia de inserción curricular de la extensión en la FCByF, UNR: 2008/2019

Calviño, Néstor Gabriel; Valentín, Mariela A.; Pittet, Sandra F.
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
ncalvino@fbioyf.unr.edu.ar

Eje organizador: 3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo presenta una experiencia de inserción curricular de prácticas de extensión universitaria en las carreras de Bioquímica y Farmacia de la UNR, que se implementan desde 2008 en los Talleres de Problemática Profesional I (TPP I) de 2° año de las carreras mencionadas, promoviendo el compromiso y la implicación de los estudiantes en la resolución de problemas concretos en el campo de la Salud Pública a través de la formación en Promoción de la Salud y el desarrollo de acciones con la comunidad en prevención del VIH/SIDA. Los TPP I procuran poner en contacto al estudiante con actividades de extensión vinculadas a la Promoción de la Salud, impregnando al futuro profesional de un fuerte compromiso con la realidad social, tendiendo así a la construcción de un saber contextualizado con la problemática sociocultural de un determinado territorio.

Estas actividades se realizan en coordinación con la Municipalidad de Rosario, lo que suma a la experiencia el desafío del trabajo interinstitucional e interdisciplinar. A partir de un conjunto de herramientas básicas para su formación como promotores de salud, los estudiantes realizan Prácticas Territoriales que tienen como finalidad ponerlos en contacto directo con la comunidad a través de una actividad real y concreta en Promoción de la Salud.

De esta manera se busca imprimir un carácter social y contextual al conocimiento producido en el ámbito universitario a través acciones solidarias con la comunidad, como así también construir capacidades para reconocer necesidades heterogéneas y complejas propias de los entramados territoriales, y desarrollar con la comunidad respuestas particulares para esas necesidades.

Ensamblar curricularmente actividades de extensión con prácticas de enseñanza, brinda el marco necesario para la formación de un profesional comprometido socialmente. La transformación en las aulas es impostergable y la elaboración de estrategias de compromiso que las trasciendan resulta así insoslayable.

Palabras clave: Extensión; Curricula; Prácticas Territoriales; Promoción de la Salud.

ISBN: 978-987-544-908-4

Extensión universitaria: legado y mandato

Un 15 de junio, del que ya pasaron 101 años, un hecho quedó grabado en el devenir de las Universidades Argentinas: jóvenes estudiantes decidieron romper con la mediocridad, el dogmatismo, el aislamiento y el silencio cobarde que se vivía en las mismas. Defender la autonomía, el cogobierno, la extensión universitaria, la libertad de cátedra, la participación estudiantil, sólo puede entenderse en el marco de un proyecto político innovador, comprometido y con visión de futuro. La ruptura que significó la Reforma hizo eje en la formación integral de los estudiantes, no sólo en términos académicos y profesionales, sino en la formación de jóvenes críticos, solidarios y comprometidos con la transformación de la sociedad en la que viven.

La Reforma planteó en sus principios la necesidad de que la Educación Superior tuviese un objetivo que trascienda la titulación profesional vinculándose con la sociedad desde sus contenidos curriculares, desde la extensión universitaria, desde la relación gremial entre obreros y estudiantes, poniendo así a la Universidad al servicio de la resolución de los "problemas nacionales". Instituir la extensión universitaria de modo explícito como una función que compromete social y políticamente a la universidad constituye, a nuestro criterio, el planteo de fondo que introduce el ideario reformista.

Hoy, 101 años después, y desde esta concepción, el compromiso social de la universidad implica definir la Educación Superior como un bien público social, que pertenece a la sociedad en su conjunto. Este compromiso en sentido amplio obliga a pensar y a construir formas más densas de implicación social de la universidad, las que requieren de cambios estratégicos en los modos de intervención social y en la formación para esa intervención. Tomando el espíritu del Manifiesto Liminar, podemos afirmar que hoy *"…los dolores que quedan son las igualdades que faltan"*.

Extensión a partir del aula: relato de una experiencia

A partir del año 2004, se inicia en nuestra Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF), UNR, un proceso de discusión y revisión crítica de las propuestas de formación de grado de las carreras de Bioquímica y Farmacia que deriva en el año 2006, en la incorporación y posterior aprobación de importantes modificaciones en sus Planes de Estudio. La naturaleza, profundidad y alcance de los cambios introducidos quedaron plasmados en una política de innovación curricular sostenida, principalmente, en la necesidad y la convicción de *"reforzar el sentido formativo"* (Zabalza, M. A., 2003) de estas carreras a los efectos de favorecer en los estudiantes la visualización del sentido social de la profesión a ejercer.

En el marco de esta dinámica de innovación curricular, se concibe al currículo no como un objeto estático o un producto sino como un proceso en reelaboración y reconstrucción permanente que incorpora múltiples elementos al proceso de cambio educativo y que se enmarca en un escenario más amplio constituido por factores políticos, económicos y sociales (Margalef, L., y Arenas, A.; 2006). En este sentido, la política de innovación curricular que impulsa la FCByF contempla la incorporación

ISBN: 978-987-544-908-4

de un eje de integración de la formación disciplinar y apoyo a la práctica profesional, nutrida ahora por un nuevo perfil del graduado y una concepción de estudiante como "profesional y ciudadano en proceso de formación" (Martínez Martín, M., 2006). En este contexto, se definieron espacios de Acercamiento a la Problemática Profesional Bioquímica y Farmacéutica que tienen como objetivo introducir al estudiante desde el inicio de la carrera en aquello que luego será su problemática profesional, promoviendo su compromiso social, su formación ética y su participación activa y solidaria. Dentro de estos espacios curriculares, y en el segundo año de ambas carreras, se encuentran los Talleres de Problemática Profesional I (TPP I), ámbito en el que se desarrolla la experiencia que comunicaremos.

Como una modalidad específica de organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo sustancial y propio de los TPP I es la realización de un proyecto de trabajo que propone formar a los estudiantes como Promotores de Salud en torno a la problemática del VIH/SIDA para realizar Prácticas Territoriales en la ciudad de Rosario, con grupos poblacionales heterogéneos en cuanto a edades y características socio-culturales. Los contenidos de la formación que requieren los estudiantes para realizar estas prácticas, tales como los principales referentes teóricos en Promoción de la Salud, aspectos biológicos, epidemiológicos y éticos de la infección por VIH/SIDA, estrategias y enfoques de prevención y comunicación, conforman la propuesta curricular de los TPP I.

El proceso de formación, es coordinado y asumido en conjunto por los docentes de los TPP I y un equipo de profesionales del Programa Municipal de SIDA (ProMuSIDA) y el Programa de Educación para la Salud, de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario. A partir de dicha propuesta curricular, los estudiantes se forman como "Promotores de Salud" y realizan Prácticas Territoriales desde la perspectiva teórica de la Promoción de la Salud en torno a la problemática de la infección por VIH y el SIDA en diversos escenarios territoriales de la ciudad de Rosario.

El trabajo territorial

En cada uno de los Distritos Municipales, el ProMuSIDA y el Programa de Educación para la Salud de la Municipalidad de Rosario, cuentan de modo estratégico con Referentes Territoriales quienes, a partir de un diagnóstico de las necesidades de la población, construyen diferentes estrategias y definen distintas posibilidades de acción. Entre las principales estrategias se pueden mencionar: acuerdos con equipos de los Centros de Salud, identificación de zonas y territorios con necesidades especiales, acercamiento a grupos y proyectos locales de trabajo con jóvenes, entre otras. Es por eso que las acciones de Promoción de la Salud se planifican desde cada territorio y entre los actores institucionales y comunitarios de cada espacio local, y se desarrollan en escuelas, facultades, centros de salud, hospitales públicos, vecinales, centros barriales, polideportivos, clubes y distintos espacios recreativos y sociales.

A partir de esta estrategia de intervención, los estudiantes han podido instalar en cada espacio

ISBN: 978-987-544-908-4

territorial un diálogo con la población destinataria para poder brindar información, responder preguntas e inquietudes planteadas en relación a la temática, como así también, promover que la población se acerque a los Servicios de Consejo y Detección (presentes en los efectores de salud provinciales y municipales) para realizarse la prueba de detección de VIH.

Resultados y logros alcanzados

Como resultado de 11 años de implementación de esta experiencia, 2201 estudiantes de Bioquímica y de Farmacia se han formado como Promotores de Salud (Tabla 1) y han realizado Prácticas Territoriales junto con la comunidad de la ciudad de Rosario. Estudiantes que hoy cuentan con las herramientas teóricas que les permiten entender a la Salud como un derecho humano inalienable y a la Promoción de la Salud como un enfoque y una estrategia fundamental a la hora de lograr el empoderamiento de las personas, herramientas éstas que los acompañarán a lo largo de su ejercicio profesional.

Tabla 1: Total de estudiantes capacitados como Promotores de Salud, carreras Bioquímica y Farmacia, período 2008-2018

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Bioquímica	188	99	82	97	106	76	80	85	79	78	84	1054
Farmacia	321	133	89	104	85	74	89	77	77	46	52	1147
TOTAL	509	232	171	201	191	150	169	162	156	124	136	2201

A modo de conclusión

Desde la Reforma Universitaria de 1918, la extensión se incorporó como uno de los cometidos de la Universidad Latinoamericana. Así, docencia, investigación y extensión se convirtieron en una tríada inseparable que dio y da sentido al quehacer de la Educación Superior. A pesar de la importancia que le dieron los reformistas de Córdoba, la extensión universitaria se vio muchas veces constreñida a la idea de "difusión", de "proyección", de "asistencia", de "servicios", opacando así su sentido como proceso de comunicación de doble vía entre la institución y la sociedad en la que se desarrolla. Las universidades son organizaciones y, como tales, forman parte del tejido social. Son centros de conocimiento cuya razón de ser es poner los mismos al servicio de la sociedad que la cobija. Entendemos así, que las instituciones de Educación Superior son actores sociales clave y no escapan a las exigencias de ejercer la Responsabilidad Social (Torres Pernalete, M. y Trápaga Ortega, M., 2010). A lo largo de estos once años, hemos retrabajado, resignificado y reflexionado sobre conceptos y categorías que definen la compleja relación Universidad-Sociedad. Extensión universitaria,

ISBN: 978-987-544-908-4

cooperación, solidaridad, compromiso social, integración, promoción de la salud, prevención de la enfermedad, acción transformadora, empoderamiento, salud integral, entre otros, han sido puestos en palabras y acción concreta. Desde nuestra visión, el ensamble curricular de las prácticas de extensión es en sí una experiencia formativa ya que supone: *"Dar paso a la acción curricular sistemática como parte sustancial de un aprendizaje que se haga no necesariamente dentro del aula y en el laboratorio pero que, sin eludirlo, amplíe gradualmente su relación con el medio social, poniendo en juego el adentro con el afuera, el laboratorio con la comunidad y viceversa (...)"* (Menim, O., 2001:168).

A partir de esta experiencia formativa, no sólo se ensamblaron curricularmente actividades de extensión con prácticas de enseñanza, sino que además se profundizó el compromiso con la extensión universitaria, la cooperación interinstitucional y la integración al medio de la Facultad. Asimismo, se brindó el marco necesario para que las actividades en las que los estudiantes participan no queden en proyectos voluntaristas y se inscriban en prácticas debidamente programadas y sistemáticamente evaluadas de acuerdo al perfil del profesional farmacéutico y bioquímico que la institución pretende, favoreciendo la integración de los mismos en equipos multidisciplinarios, integrando los conocimientos adquiridos en el transcurso de las carreras para aplicarlos a la resolución de situaciones concretas y sobre todo, estimulando la realización de actividades junto a la comunidad, entendidas como parte insoslayable del compromiso social que les cabrá como futuros profesionales.

Referencias bibliográficas.

Margalef, Leonor, y Arenas, Andoni (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13–31.

Martínez Martín, Miquel (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 85-102.

Menin, Ovide (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens.

Pittet, Sandra (2011). La extensión universitaria: del ideario reformista a nuestros días, de postulado a acción concreta. En Sandra Pittet y Gabriel Calviño (coords.), *Cuando la Extensión entra al aula universitaria. Teoría y Práctica de una Experiencia de Formación de Promotores de Salud* (13-40). Rosario, UNR Editora.

Torres Pernalete, Mariela y Trápaga Ortega, Miriam (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y perspectivas*. Buenos Aires, Paidós.

Zabalza, Miguel (2003, Junio). *Currículum Universitario Innovador. ¿Nuevos Planes de estudio en moldes y costumbres viejas?*. III Jornadas de Formación de Coordinadores, Europa Punto de Encuentro, Valencia, España. Consultado en Julio 30, 2019 de http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

La extensión en la formación inicial de los futuros graduados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP

Coringrato Andrea Marcela; Galluzzi María Concepción

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

amcorin@gmail.com

Eje 3: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La formación de grado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta desde el año 2013 con un seminario que aborda la vinculación del futuro graduado con diversas instituciones sociales y organizaciones no formales de la comunidad marplatense. El seminario de Prácticas Socio-comunitarias surge a partir de la aprobación de la Ordenanza del Consejo Superior Nº 1747/11 que regula la implementación en todas las unidades académicas de la UNMdP de materias que aborden la relación entre la formación académica de los estudiantes y la formación social del futuro profesional. La extensión en las universidades ha representado siempre un espacio destinado a pequeños grupos aislados que a través de fuentes de financiamiento, siempre escasas, desarrollaban propuestas de vinculación con la comunidad. Es por ello que con la aprobación de la Ordenanza del Consejo Superior, se otorgó a la formación en extensión un lugar en la formación de grado.

El Seminario se fue consolidando año a año, no solo en lo referido a los aspectos disciplinares y las prácticas concretas que se desarrollan en territorio sino también en el tejido institucional que se articuló en torno a ello. En el presente trabajo compartiremos el proceso de institucionalización que se está llevando adelante en la Facultad de Humanidades en relación a la consolidación del Seminario de Prácticas Socio-comunitarias.

Palabras clave: Extensión- Formación de grado- Prácticas Socio-comunitarias.

ISBN: 978-987-544-908-4

De la extensión periférica a la institucionalización

En este año tan significativo en el que celebramos su centenario, no podemos dejar de incluir algunos párrafos sobre la Reforma Universitaria de 1918, "primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional" (Tunnermann Berheim, 1978). No es el sentido de este trabajo analizarla, pero sí destacar dos o tres conceptos surgidos en ella que nos servirán de encuadre en el desarrollo posterior.

Dice Augusto Salazar Bondy que los objetivos fundamentales de este movimiento político-académico fueron cuatro, uno de los cuales define como "vincular la Universidad con el pueblo y la vida de la nación - de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil" (Salazar Bondy, 1968).

Tunnermann Berheim agrega que la Reforma buscó relacionar estrechamente la Universidad con la sociedad y sus problemas, incorporando una amplia gama de actividades, definiendo la Misión social de la Universidad y precisando el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir tareas "inéditas para las universidades de otras regiones del mundo" (Tunnermann Berheim, 1978). Aquí nace la función social de la educación superior con el propósito de poner el conocimiento al servicio de la sociedad y de la resolución de sus problemas.

Esta región del mundo también ha aportado grandes teóricos de la Pedagogía, de los que Paulo Freire fue el más destacado del siglo XX. Con su método ha dotado a los educadores de una herramienta poderosa para la práctica de la libertad y el desarrollo pleno del ser humano. Justamente el pensamiento y la obra de Freire han sentado las bases del modelo extensionista alternativo o crítico, en contraposición al clásico, cuya denominación este pedagogo cuestiona fuertemente, relacionándolo con procesos de invasión cultural, manipulación y educación bancaria. Por el contrario, el modelo extensionista alternativo o crítico, promueve prácticas que apuntan a modificar la base estructural de la sociedad. Las propuestas freirianas de educación popular han influido fuertemente todo el pensamiento extensionista latinoamericano (Tommasino, Gonzalez Marquez, Guedes, & Prieto, 2006).

La extensión crítica tiene dos objetivos: el primero vinculado con la educación de los universitarios, es decir, orientado a la formación de profesionales sociales, comprometidos con el entorno; el segundo se propone contribuir al empoderamiento de los sectores populares, constituyendo una dimensión política (Tommasino & Cano, 2016).

La universidad argentina, al igual que las del resto de Latinoamérica, se encuentra atravesada por variables políticas, sociales y educativas. Pero en el caso puntual de nuestro país, la universidad se define como un actor social, político y cultural. En tal sentido, cabe destacar que la actual formación académica apunta a consolidar la producción de conocimiento acorde con los demandas del siglo XXI

ISBN: 978-987-544-908-4

y que en nuestra universidad incluyen no solo los aspectos disciplinares sino también la formación de un estudiante socialmente comprometido con la sociedad en la/ y para la que se forma.

Es por ello que la UNMdP desde el año 2011 instituyó las Prácticas Socio-comunitarias como requisito para la titulación de grado de todas las carreras que se brindan en esta casa de estudios. A través de la OCS 1747/11 que regula la implementación de dichos espacio en cada unidad académica, la UNMdP combina la formación disciplinar con el desarrollo de un servicio solidario que permita a sus estudiantes desarrollar propuestas de abordaje de necesidades sentida por la comunidad. Es así que se busca la formación integral del futuro profesional que contempla por un lado, la puesta en marcha de una propuesta pedagógica que busca mejorarla calidad de los aprendizajes, y otra, solidaria, que pretende ofrecer respuestas participativas a necesidades sociales.

Esto conlleva a una nueva perspectiva en cuanto a la relación que guarda el conocimiento académico adquirido a lo largo de la formación y la puesta en marcha de un proyecto social a partir de una realidad demandada por la comunidad. En este sentido, pensar el compromiso social del futuro graduado promueve una reflexión acerca de la vinculación que puede establecer entre la necesidad social y el saber adquirido. Respecto a esta cuestión Charlot sostiene:

"Analizar la relación con el saber es analizar una relación simbólica, activa y temporal. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto singular inscripto en un espacio social. La relación con el saber es un conjunto de relaciones y no una acumulación de contenidos psíquicos y ampliando la idea más allá del saber objeto y de la escuela. Llamo relación con el saber al conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren a la vez al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada con l situación de aprendizaje y con uno mismo. La relación con el saber es el sujeto mismo, en tanto debe aprender, apropiarse del mundo, construirse. El sujeto es la relación con el saber" (2008:21)

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad que el estudiante universitario incorpore en su formación su rol como transformador de la realidad social. Pero para ello, se deben propiciar los medios para que el alumno se acerque a la comunidad que lo rodea con una mirada sensible y un oído atento a lo que la sociedad tiene para decir. Construir su proyecto Socio-comunitario demanda no solo de su saber disciplinar sino que también interpela su lugar como sujeto social. Para establecer esta relación, la figura del tutor resulta central en el acompañamiento del proceso de sensibilización. Es por ello que se considera que en este ámbito particular de la formación y más allá del trabajo que los responsables del Seminario realizan, la acción de un estudiante avanzado que se desempeñe como tutor resulta central.

La extensión en la Facultad de Humanidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Seminario de Prácticas Socio-comunitarias fue concebido como una materia anual que comprende dos instancias bien diferenciadas tanto en los contenidos a desarrollar como en los tiempos requeridos para la puesta en marcha de los proyectos de vinculación social. El primer momento, está caracterizado por la conceptualización. Este tiempo es destinado a la formación de los estudiantes en las pedagogías que sustentan los principios de la educación no formal, informal y comunitaria. Al mismo tiempo, los estudiantes van tomando contacto con las instituciones destinatarias de sus prácticas socio-comunitarias y realizando el acercamiento que les permitirá elaborar el diagnóstico de la comunidad con la que trabajarán posteriormente. En el segundo momento, que se desarrolla durante el segundo cuatrimestre del año, los estudiantes llevan adelante la práctica socio-comunitaria en la institución seleccionada y a partir de la implementación del proyecto que han elaborado para dicho espacio.

La institucionalización del Seminario ha atravesado por distintas instancias. Al igual que en las actividades de extensión que se desarrollan a través de los proyectos de extensión correspondientes a cada una de la convocatorias anuales, el trabajo solitario y muchas veces mirado con recelo fue también una marca distintiva de los primeros momentos de implementación del Seminario. Posicionarnos como instancia de formación en cada una de las carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades todavía hoy continúa siendo un desafío. Desde el año 2018, esta situación se ha ido modificando debido a la asunción de nuevas autoridades que han puesta la mirada en la extensión como requisito indispensable para la formación de profesionales sociales atendiendo así a las nuevas demandas que la sociedad reclama a la universidad.

En el proceso de reforma de los planes de estudio de las carreras que se dictan desde el Departamento de Ciencia de la Información, y luego de la discusión disciplinar y académica que esta tarea supone, se decidió incluir, por primera vez, el Seminario de Prácticas Socio-comunitarias como requisito para la titulación de sus estudiantes. De este modo se inauguró el proceso de institucionalización. Cabe aclarar, que este Departamento fue pionero en el fomento de este espacio contando con estudiantes que cursaron el seminario cuando se trataba de un espacio no formal. Además, en su oferta académica a distancia ha incorporado el dictado del Seminario para todos los estudiantes que se encuentran cursando en esta modalidad.

Este año, el Departamento de Sociología logró la aprobación del plan de estudios correspondiente al Profesorado en Sociología con la incorporación del Seminario como asignatura obligatoria. Actualmente, dos departamentos de la Facultad de Humanidades se encuentran en proceso de modificación de sus planes de estudio con la consecuente incorporación de las Prácticas Socio-comunitarias en su oferta académica.

Desde el Seminario de prácticas socio-comunitarias (PSC), creemos y hemos comprobado en estos años de experiencia, que la función de la extensión crítica vinculada con la formación se lleva adelante

ISBN: 978-987-544-908-4

y se cumple en un espacio educativo alejado de las aulas y permite la aparición de procesos inéditos en el contexto tradicional. Por ejemplo, en experiencias en donde trabajan conjuntamente docentes y estudiantes se observa que en determinados momentos estos últimos asumen una "posición enseñante" (Tommasino, Cano, Castro, Santos, & Stevenazzi, 2010), con efectos formativos, favoreciendo la internalización de los aprendizajes y una mayor vinculación con los temas de estudio. Por otra parte, también se manifiesta cuando estudiantes de diferentes niveles participan juntos de la experiencia. Otro proceso que se observa, y que se busca premeditadamente, es la colaboración entre actores universitarios y otros actores del medio social, en un pie de igualdad, combinando sus respectivos saberes, de donde nuestros estudiantes enriquecen su proceso de formación al interactuar con personas que tienen otros conocimientos, pero, en primer lugar, entran en contacto con la realidad y usan lo que han aprendido para afrontar problemas de la sociedad. La extensión crítica se propone como un proceso donde todos pueden enseñar y aprender, contribuyendo a la producción de conocimiento nuevo, vinculando críticamente el saber académico con el saber popular. Este contacto directo con la realidad social favorece una formación humanista e integral, orientada a la transformación social y al desarrollo de profesionales sociales.

Conclusión

Falta un camino extenso por recorrer. Pero en este balance, a cien años de la reforma, creemos que las modificaciones en los planes de estudio de las carreras de la Universidad, muestran un continum entre aquellos presupuestos y los que actualmente sustentan las prácticas de extensión crítica. Sin duda, ninguna de ellas ha sido fortuita ya que se corresponden con líneas de pensamiento vinculadas con pedagogos inscriptos en la línea de Paulo Freire. Todos ellos sostienen la mirada sobre el otro y a partir de las necesidades y posibilidades de ese otro destinatario de la práctica pedagógica, rompiendo así con la tradición tecnicista y positivista de la educación universitaria que predominó en el nivel universitario de formación.

Los cambios que suponen modificaciones estructurales de las instituciones muchas veces comienzan desde las bases, pero para que sean significativos y perdurables deben estar sostenidos y acompañados por decisiones políticas y la normativa correspondiente. Aun así hay importantes indicios que nos permiten creer que la universidad pública, al menos gran parte de sus integrantes, se dirige por el camino que proponemos.

Referencias bibliográficas.

Charlot, B. (2008) *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: Editorial del Zorzal.

Salazar Bondy, A. (1968). Reflexiones sobre la reforma universitaria. Actual, Revista de la Universidad de Los Andes (2), 40. Recuperado de

ISBN: 978-987-544-908-4

http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualinvestigacion/article/view/1579/1549

Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades (67), 7-22.

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., & Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral. Montevideo: UDELAR.

Tommasino, H., Gonzalez Marquez, M. N., Guedes, E., & Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En H. Tommasino, & P. De Hegedus, Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural (págs. 121-135). Montevideo: Universidad de La República.

Tunnermann Berheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. Anuario de Estudios Centroamericanos (4), 93-126. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305/3211

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas Cooperativas Voluntarias

Coronel Pablo Guillermo, Gómez Mariela Natalia y Luciana Lourdes Salandro
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
pabcoronel@yahoo.com.ar

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La presente comunicación aspira a describir la experiencia llamada "Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela", que se desarrolla desde el año 2017 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Enmarcada en el paradigma de la extensión crítica, esta experiencia aúna esfuerzos para vincular a estudiantes y graduados universitarios de profesorados con aulas de escuelas socialmente vulnerables de la ciudad. La experiencia busca abordar tres fenómenos de manera sincrónica: la ausencia de instancias formativas que permitan a los estudiantes de profesorados de la Facultad de Humanidades acercarse al aula de manera temprana; la soledad de la tarea del profesional docente dentro del aula y la necesidad de acompañamiento pedagógico que tienen los estudiantes de secundaria en escuelas socialmente vulnerables.
Se parte de la idea de que las instituciones educativas son territorios que necesariamente deben ser habitados y resignificados, una manera, entendemos, es mediante el trabajo cooperativo.
La formación en la práctica, especialmente en escuelas vulnerables, intenta aportar al perfil ético político de los futuros docentes, al mismo tiempo que permite a los docentes en ejercicio repensar su acción profesional junto a un futuro colega, en última instancia fortaleciendo las trayectorias educativas de los estudiantes que habitan dichas escuelas.

Palabras clave: prácticas voluntarias; cooperación; aula; instituciones educativas; formación docente.

Introducción

La presente comunicación tiene como principal propósito recuperar la experiencia que se desarrolla, desde el año 2017, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata bajo el título de Prácticas Cooperativas Voluntarias en la Escuela. Se trata de un proyecto que se propone fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. Partiendo de este objetivo central, las PCV articulan la inserción de estudiantes y graduados universitarios en escuelas en contexto de vulnerabilidad social y educativa. En esos espacios, los

ISBN: 978-987-544-908-4

voluntarios trabajan semanalmente junto al docente a cargo de una asignatura en función de las demandas surgidas específicamente de manera sostenida durante un trimestre.

Dado que el aula se configura como un escenario complejo con múltiples y muy diversas demandas simultáneas, consideramos que el esquema tradicional de un docente centralizador de saberes resulta, como mínimo, insuficiente. De hecho, en las entrevistas realizadas a los docentes de las instituciones escolares, es recurrente en ellos la sensación de estar desbordado ante la multiplicidad de problemáticas áulicas. Asimismo, en el caso de los estudiantes que habitan las instituciones escolares, la vulnerabilidad social suele estar acompañada por su correlato de vulnerabilidad educativa que se materializa en índices de alta repitencia, sobreedad y tendencia al abandono. Cabe destacar que las experiencias previas de este proyecto, realizadas en el marco de la convocatoria "Compromiso Social Universitario" de la Secretaría de Políticas Universitarias, fortalecieron tanto las trayectorias de alumnos como la formación de los voluntarios. Asimismo, impactaron en los docentes receptores de voluntarios a través de la sinergia provocada por el trabajo en equipo.

En líneas generales, la experiencia de PCV en la escuela se trata de un proyecto de extensión enmarcado en el paradigma de la extensión crítica (Medina & Tommasino, 2018), por lo cual tiene desde su génesis un fuerte trabajo en la formulación y reformulación de diagnósticos de los contextos sociales e institucionales en los cuales se desarrolla. En este sentido, es que comprendemos a la extensión crítica en un carácter "horizontal", por el tipo de vínculos que genera, lo cual la convierte en superadora, pero al mismo tiempo heredera de las tradiciones reformistas, en las cuales se pueden identificar algunos rasgos de "verticalismo". Las PCV se caracterizan mediante tres fenómenos, dos territorios social/institucionales y un mecanismo o método.

Los tres fenómenos

Nos referiremos al primer fenómeno identificado el cual se centra en la estructura curricular de la gran mayoría de los profesorados que se dictan en la Facultad de Humanidades. La mayor parte de los Departamentos que conforman dicha facultad cuentan con la oferta de una carrera de Profesorado (Letras, Inglés, Historia, Geografía, Filosofía y Ciencia de la Información). En la mayoría de estos casos -con excepción de Inglés-, las materias del ciclo pedagógico que implican una entrada al aula de las instituciones secundarias se ubican sobre el final de las carreras.

Esta problemática lleva a que los docentes en formación tengan sus primeros contactos experienciales con los contextos en los que desarrollarán su práctica docente poco antes de culminar su formación de grado. En algunos casos paradigmáticos, de hecho, llegan a recibirse con las prácticas docente. No existe un trayecto de formación docente fluido en el que los estudiantes de estos profesorados puedan ir entrando paulatinamente en contacto con la realidad áulica. El hecho de que estas experiencias se

ISBN: 978-987-544-908-4

encuentren nucleadas en los últimos años conlleva a que muchos estudiantes descubran de manera tardía que no es la docencia el camino que quieren continuar.

Por su parte, el segundo fenómeno que nos convoca en relación a las PCV versa sobre la soledad del trabajo docente en el nivel secundario. Es la realidad de muchos docentes de este nivel el transitar como "docente-taxi" de una institución a otra, llegar al aula y en su desempeño encontrarse absolutamente solo -no sólo en la resolución de la diversidad de conflictos presentes en la cotidianeidad áulica, sino también en el tratamiento de los contenidos-, para luego volver a emprender el tránsito hacia otra institución. Esta soledad se potencia cuando el grupo que habita el aula es heterogéneo y requiere un acompañamiento diferencial por parte del docente. Como hemos mencionado, la cuestión de sentirse desbordados por esta diversidad de factores que hacen a la rutina de la labor docente es una de las cuestiones que impulsan el proyecto de las PCV en la escuela como una manera de contribuir con un sujeto que pueda cooperar a que la realidad áulica sea transitada por todos los actores de manera más fluida.

El tercer fenómeno, conectado íntimamente con el anterior, refiere a la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2007), por el cual encontramos instituciones educativas caracterizadas por una población altamente vulnerada desde lo económico, lo social, lo familiar y otros aspectos de la vida cotidiana. En estas poblaciones, estos chicos que asisten a las escuelas, requieren una atención diferencial, y esta necesidad pone al docente solitario en una situación que dimensiona e interpela de manera distinta su formación disciplinar.

Los dos territorios social-institucionales

Los espacios en los que se desarrolla la experiencia de las PCV son, básicamente, la Facultad de Humanidades (aunque la experiencia está abierta a estudiantes de cualquier carrera), en la cual los estudiantes reciben su formación académica, pero también humana y por otra parte tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata que podríamos definir como escuelas en contexto socialmente vulnerable. Pasaremos a continuación a delinear las características que interesan al presente trabajo sobre cada uno de estos territorios.

Para una rápida descripción de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, podríamos decir que se trata de una institución cogobernada, con una fuerte tradición por la cual, hacia su interior, los departamentos disciplinares cuentan con un gran peso al momento de definir cuestiones vinculadas a sus carreras. En la actualidad, existen nueve departamentos disciplinares (Historia, Letras, Geografía, Lenguas Modernas, Ciencia de la Información, Sociología, Filosofía, Ciencia Política y Ciencias de la Educación). En la mayoría de ellos, la oferta académica consiste en una carrera de profesorado y otra de licenciatura. En los hechos es común que ambas carreras tengan la misma estructura salvo que en los profesorados se incorporan asignaturas del ciclo pedagógico y en las licenciaturas se agregan

ISBN: 978-987-544-908-4

seminarios de investigación, más la tesina. Esta estructura, entendemos, es la que no permite abordar de manera integral la formación de los profesores, ya que el criterio curricular viene predeterminado por las cosmovisiones disciplinares específicas, dejando los espacios para la formación docente como un agregado sin mayores articulaciones, el cual culmina en la práctica docente, supervisada y evaluada. Esto redunda, muchas veces, en experiencias poco amigables y en ocasiones traumáticas.

Por otra parte, la experiencia se da en tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata con características de vulnerabilidad social y educativa.Vale mencionar que la ubicación de estas instituciones educativas coinciden con los índices más elevados de Vulnerabilidad Educativa de acuerdo con el estudio de Sabuda (2011). Teniendo en cuenta que este concepto no es entendido aquí necesariamente como un sinónimo de instituciones en situación de pobreza, dado que, si bien cuentan con ciertas privaciones, estás no necesariamente tienen un carácter material, dichos establecimientos son objeto de un proceso de marginación social. Como hemos mencionado, en las instituciones educativas, se presenta una situación de ausentismo reiterado de los estudiantes dado que estos se ven en la obligación de priorizar otros quehaceres como el cuidado de familiares o actividades laborales a partir de la necesidad de contribuir a la economía del hogar, a la vez que existe, sobre todo en los años superiores, una tendencia al abandono. En el caso de aquellos estudiantes que persisten en las aulas, es frecuente encontrar altos índices de sobreedad en las aulas a la vez que existen altos porcentajes de repitencia dado que las trayectoria de estos estudiantes se encuentra debilitada.

Si bien la experiencia de las PCV se transita en ámbitos institucionales educativos- entendiendo a los mismos como “conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la trasmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación” (Fernández, 1994), preferimos hablar de territorios, porque entendemos que en estos conviven las características propias de las instituciones, a las cuales se suman las distintas subjetividades individuales, que a sí mismo van mutando, al mismo tiempo que se potencia la idea de permeabilidad de las fronteras institucionales. El territorio es factible de ser habitado, transitado, construido, reconfigurado, conquistado, ocupado. Porque en tiempos de destitución (Stulwark, 2008), tal vez la alternativa para los desplazados sea volver a habitar, transitar algunos territorios/instituciones. Seguramente reconfigurando y repensando sus viejos paradigmas, por ejemplo que los estudiantes de profesorado deben llegar al aula con “todo el conocimiento” disciplinar; o que el rol docente se ejerce de forma individual.

El mecanismo/método

En tiempos en que el culto al individualismo y el paradigma de la auto concreción pisan fuerte, es necesario generar mecanismos y promover valores cooperativos, en el sentido de operar juntos. Buscar

ISBN: 978-987-544-908-4

metas compartidas, mediante el aporte de los distintos saberes, los distintos sentimientos, las distintas subjetividades, los distintos requerimientos y vulnerabilidades. Diego Stulwark (2008) recupera el concepto spinoziano de potencia, mediante el cual los individuos voluntariamente se asocian para trabajar por un fin común, así es como entendemos la cooperación en la escuela. Los chicos vulnerados, más los docentes solitarios, más los estudiantes universitarios sin espacios de formación en territorio. Se pregunta Baumann ante el proceso de individuación "¿Y si, como en el pasado, el remedio fuera marchar codo a codo y al mismo paso?" (Baumann, 2000).

El método es ni más ni menos que una invitación a "olfatear" en la escuela,

"Para olfatear hay que acercarse. Olfatear, no mirar. Hurgar, no mirar. Mirar es observar manteniendo una distancia; hurgar, tantear, es adentrarse en lo observado, "meter la cabeza" (y el cuerpo). Pensar la escuela es el real de su existencia. Hurgar es una acción que implica un desplazamiento del cual carece el acto de mirar. Al mirón no lo pueden ver (mira sin ser visto), el que hurga y olfatea, el que escucha y pone en juego todos los sentidos se arriesga a dejar huellas; alguien estuvo aquí." (Dustchatzky, 2017)

El trabajo cooperativo que rompe con la soledad, el trabajo cooperativo que transita en los territorios que hay que transitar, es el método que se propone desde esta experiencia.

A modo de cierre

En suma, creemos que la experiencia de Prácticas Cooperativas Voluntarias constituye un pilar fundamental no sólo para alcanzar su objetivo central de fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes que habitan las escuelas en contextos vulnerables de la ciudad, sino también en su poder dialógico de mover al docente a cargo de estas aulas escolares de su situación de soledad y desborde, así como también enriqueciendo la formación de los estudiantes y graduados voluntarios que apelan a tener una formación más sólida y una entrada al aula de manera temprana. Habiendo analizado las características institucionales de los territorios habitados por las PCV, queda de manifiesto su doble labor en extender lazos entre la Universidad y las escuelas a la vez que generar beneficios a todos los actores que habitan en ambos. Poner en tensión las dificultades encontradas tanto en la formación de futuros profesores en la Facultad como en la realidad áulica de los docentes que allí se forman y las experiencias educativas de los estudiantes en las escuelas, creemos contribuye no sólo a generar dispositivos varios que cooperen a resignificar estas dificultades sino también a visibilizar la vida en las aulas y la diversidad de acciones que se pueden impulsar para fortalecer el campo.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2000). La modernidad Líquida. Editor digital: Lestrobe 11.01.15

ISBN: 978-987-544-908-4

Dustchatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
Fernández, L. (2013). Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
Medina, J.M & Tommasino, H. (Compiladores) (2018). Extensión crítica: Construcción de la universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: UNR editora
Tiramonti, Guillermina (2007). La fragmentación educativa y lo cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, Guillermina. (Compiladora). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
Sabuda, F. (2011). Disparidades educativas como factor condicionante de la calidad de vida en el partido de General Pueyrredón. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
Stulwark, D. (2008). Sobre una experiencia educativa de gestión situacional. FLACSO.

ISBN: 978-987-544-908-4

Demandas educativas del medio y prácticas pre-profesionales en Ciencias de la Educación. Nuevas configuraciones de la relación teoría-práctica

Ferreira Claudia Adriana
Facultad de Filosofía y Letras
claudia.ferreiro@filo.unt.edu.ar

Eje 3: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La experiencia corresponde al desarrollo del primer año del proyecto de extensión*"Capacitación a preceptores a cargo de niñ@s con derechos vulnerados"* y da cuenta de los aprendizajes generados al articular la demanda de capacitación con la propuesta de formación de estudiantes universitarios. El trabajo se encuadra en una propuesta interinstitucional entre el Departamento de Cs. de la Educación, el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, la Secretaria de Niñez, adolescencia y familia y de dos Instituciones de Protección y Cuidado de ~~a~~ niños entre 4 y 13 años. El proyecto se estructuró en dos etapas: la primera consistió en el diseño y desarrollo de la capacitación a preceptores mediante talleres, se focalizó en el conocimiento de los niños como sujetos de derecho y de sus características y capacidades cognitivas, socio-afectivas según las etapas de desarrollo y entorno cultural. Los talleres fueron elaborados entre profesores y estudiantes, los que configuraron nuevos espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Las rondas de intercambio ganaron protagonismo permitiendo elaborar marcos teóricos de referencia según las temáticas seleccionadas y diseñar los talleres como instancias de capacitación, reflexión e intervención. En la segunda etapa se prevé llevar a cabo prácticas de intervención socio-educativas, configuradas desde un abordaje colaborativo mediante la investigación-acción. Son diversos los aprendizajes alcanzados, en los preceptores se destaca la apertura, compromiso, capacidad de reflexión y los deseos de mejorar en su rol de preceptores, tuvieron la oportunidad de pensarse como educadores sociales. Los aprendizajes en los estudiantes dan cuenta de un espacio de crecimiento personal y académico configuradores de prácticas pre-profesionales en la educación no-formal. "*Pudimos apreciar las ventajas y la pertinencia de esta modalidad de trabajo para este contexto" Se trató de un proceso que puso en evidencia una escucha activa, atenta y nuestra reflexión sobre la acción".*

Palabras clave: Instituciones- Prácticas pre-profesionales- Capacitación -Niños - Derechos Vulnerados.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El proyecto se enmarca en una propuesta interinstitucional[1] entre el Departamento de Ciencias. de la Educación[2], el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, la Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia de pendiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán y dos instituciones provinciales de protección y cuidado de niños entre 4 y 13 años.

La experiencia desarrollada correspondió al primer año del proyecto de extensión"Capacitación a preceptores a cargo de niñ@s con derechos vulnerados"**,** se analizaron los aprendizajes que se generaron al articular la demanda de capacitación a preceptores con la propuesta de formación de estudiantes universitarios y a la vez, es una invitación a pensar las posibles relaciones entre docencia-investigación-extensión desde nuevas configuraciones.

Es sabido que la Universidad tiene tradición en la transferencia de los conocimientos producidos para incidir, directa o indirectamente, en el bienestar de sociedad. Sin embargo, en esta propuesta innovadora, la construcción de saberes es producto de la configuración de las intervenciones socio-educativas, en las instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Acerca de la situación problemática

Las dos Instituciones de Protección y Cuidado de la provincia de Tucumán para niños y niñas entre 4 y 13 años en condiciones de vulnerabilidad social, no cuentan con personal con formación acreditada y pertinente. Las autoridades de los dos institutos plantearon la dificultad ante las autoridades de nuestra facultad y reconocieron que el personal que se encarga del cuidado cotidiano de los niños, tiene una vasta experiencia pero que no es suficiente considerando que los niños albergados en hogares, fueron víctimas de abuso y otras formas de violencia en su primera infancia.

Es por ello que se hace necesario mejorar el perfil profesional de los preceptores para la atención de los niños en este contexto en particular. El análisis crítico que se hizo de la problemática llevó a los profesores de la carrera a revisar y re-crear los marcos teóricos desde los cuales se configuró la propuesta de capacitación. El eje central fue considerar al preceptor *como agente de cuidado* y a la capacitación desde la configuración de espacios participativos y reflexivos.

Acerca del diseño del proyecto

Este proyecto se encuentra en una etapa de desarrollo inicial, en su primer año de ejecución. La decisión de involucrar a seis cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación, obedeció a los aportes pertinentes que estas podían hacer al abordaje de la problemática como así también, a la formación de

[1]En el marco del Convenio suscrito entre Facultad de Filosofía y Letras/Secretaría de Extensión y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Tucumán.

[2] Las cátedras intervinientes son Teorías del Aprendizaje, Residencia, Educación Primaria, Educación Especial, Investigación Educativa y Psicología de la Niñez y de la adolescencia

ISBN: 978-987-544-908-4

los estudiantes en el ámbito de la educación no formal y a la posibilidad de generar un trabajo articulado, integrando las funciones de los profesores en la universidad: docencia, investigación y extensión.

El trabajo inter-cátedras puso el foco en el mejoramiento del abordaje de la relación teoría-práctica y en la configuración de las prácticas pre-profesionales en otros ámbitos laborales, que van más allá de la escuela.En este sentido las prácticas pre-profesionales son entendidas como parte del proceso formativo en el grado, ponen de manifiesto la integración de los componentes académicos e investigativo con la vinculación con la sociedad. Se constituyen en una modalidad formativa de trascendental importancia que permiten a los estudiantes universitarios aplicar sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño en una situación real, de igual manera se advierte en la necesidad de prestar atención a las habilidades profesionales pedagógicas, como a las habilidades conformadoras del desarrollo personal. (Valencia Medina y López Valencia, 2018)

Desarrollo de la experiencia en su primera etapa

El proyecto se estructuró en dos etapas. La primera abarcó el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica que tuvo como ejes la capacitación profesional y la re-significación del rol de los preceptores para mejorar la atención y el cuidado de los niños. Se buscó focalizar en la prevención de la violencia institucional y en el conocimiento de los niños como sujetos de derecho, de las características, intereses y capacidades cognitivas, socio-afectivas de los mismos según sus etapas de desarrollo y entorno cultural. En la segunda etapa se previó llevar a cabo prácticas de intervención socio-educativas con los niños, configuradas desde un abordaje colaborativo que involucre a docentes, estudiantes y preceptores en los que se pongan en juego los saberes generados y los diferentes dispositivos educativos elaborados por el equipo durante la primera etapa de capacitación. La propuesta fue diseñada desde la metodología de la investigación-acción e involucró a estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación con prácticas de investigación-acción participativa situadas en este contexto con el objetivo de llevar a cabo prácticas que generen ambientes alfabetizadores, lúdicos y vínculos emocionalmente asertivos.

El desarrollo de la primera etapa incluyó una etapa de diagnóstico y otra de capacitación. La primera mediante la realización de entrevistas a referentes de las instituciones para profundizar en las necesidades e intereses, más dos talleres con preceptores de re-significación de su rol. La etapa de capacitación se llevó a cabo mediante el diseño y la implementación de cuatro talleres en los que se abordaron diversos núcleos problemáticos: alfabetización en la vida de los sujetos; características de los niños y constitución de la subjetividad; educación emocional y juego.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el taller de "alfabetización" se reflexionó sobre la importancia de aprender a leer y a escribir e identificar estrategias que posibiliten el acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas.

En el taller "Características de los niños y la constitución de la subjetividad" se buscó comprender la concepción de infancia(s) como construcción histórica y reflexionar sobre los niños y niñas como sujetos de derecho.

En el taller de educación emocional denominado "Reconociendo nuestras emociones y aprendiendo juntos con inteligencia emocional" se abordó la comprensión y re-significación de las emociones vividas en diferentes situaciones cotidianas en las instituciones; además se fomentó el uso y desarrollo de las habilidades personales y sociales y la reflexión acerca del valor de la educación emocional en los procesos de formación.

El taller de juego giró en torno a generar un momento lúdico desde el cual poder identificar cuáles las representaciones que tienen los preceptores acerca del juego; las implicancias del juego en el desarrollo de los niños y la percepción de los juegos en la vida cotidiana de los mismos.

Los talleres fueron elaborados entre los profesores y estudiantes del último año de la carrera, lo que implicó configurar nuevos espacios y escenarios para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido las rondas de intercambio ganaron protagonismo y permitieron generar el espacio adecuado para elaborar los marcos teóricos de las temáticas seleccionadas y diseñar los talleres como instancias de capacitación, reflexión e intervención. Se consideró muy significativo pensar la propuesta de capacitación mediante la implementación de la metodología de taller ya que ésta, permitió construir objetos simbólicos y materiales como parte de los aprendizajes. Estos, posibilitaron en los preceptores otros modos de intervención ante la tarea diaria con los niños.

Cada taller fue configurado en tres momentos: de inicio y motivación; de desarrollo, mediante producciones en pequeños grupos y de cierre, instancia de socialización y evaluativa en la que se priorizaron la elaboración de reflexiones de carácter individual y grupal. En este sentido la evaluación ocupó un espacio muy importante en todo el proceso ya que la misma fue el "punto de partida y de llegada" para los profesores y los estudiantes en las instancias de diseño, ejecución y valoración de cada taller.

Aprendizajes, saberes construidos…logros, dificultades y desafíos

Son muchos y diversos los aprendizajes alcanzados. Veamos que sucede en cada uno de los actores: en los preceptores se destaca la apertura, participación, compromiso, confianza en el encuentro con el otro, ganas de trabajar, capacidad de análisis y reflexión ante las situaciones trabajadas y los deseos e intenciones de mejorar en su rol. La convocatoria fue voluntaria y mantuvieron un buen nivel de participación e involucramiento. El equipo de profesores percibió que la capacitación dejó "huellas"

ISBN: 978-987-544-908-4

en los preceptores: se sintieron empoderados en su rol, tuvieron la oportunidad de pensarse y sentirse como educadores sociales. Ellos manifestaron: *"Nunca escuché en mi vida y en el trabajo lo que representa nuestra tarea como educadores sociales" "Me siento muy bien, lo importante de nuestro rol, el compromiso y dejamos huella en los niños".*

Los aprendizajes y logros vinculados a la experiencia de los estudiantes dan cuenta de un espacio de crecimiento personal y académico muy relevante. Algunas de sus expresiones son: "*Pudimos apreciar las ventajas y la pertinencia de esta modalidad de trabajo para este tipo de intervenciones, en el contexto particular que nos convocó, con los sujetos destinatarios del mismo".* "*Se trató de un proceso que puso en evidencia una escucha activa, atenta y nuestra reflexión sobre la acción".* "*Aprendimos a trabajar de manera colaborativa con otros, escuchando las distintas opiniones y proponiendo ideas y conceptos nuevos". "Pudimos tener un rol más activo en el grupo, rompiendo así con la asimetría entre las docentes y nosotras* –estudiantes-. *La palabra circuló permanentemente entre todos los miembros".* "*Aprendimos sobre la importancia de documentar y sistematizar todo desde el primer encuentro. A ser más detallistas y minuciosas para hacer las cosas de la mejor manera posible. "Logramos comprender y reconocer las diferencias existentes entre una clase y lo que es propiamente un taller -con todas sus características y particularidades.* "*Destacamos en gran medida las relaciones entre la teoría y práctica que logramos realizar a lo largo de todo el proceso, la oportunidad y la capacidad para poner en juego todo lo aprendido a lo largo de la carrera".*

El trabajo articulado entre las diferentes cátedras fue un desafío; las perspectivas teóricas diversas enriquecieron la mirada comprensiva de la problemática y permitieron construir creativamente la propuesta de capacitación como la configuración de situaciones socioeducativas alternativas para nuevas intervenciones tanto en los hogares como en los procesos formativos de los estudiantes de la carrera.

Las dificultades giraron alrededor de dos cuestiones: la primera tiene que ver con los procesos de institucionalización de las nuevas prácticas, es decir, con la incorporación de los cambios que se van generado en el marco de la experiencia en las dos instituciones -los institutos de protección y cuidado de los niños y la carrera de Ciencias de la Educación- lo que no es fácil. La segunda cuestión tiene que ver con la necesidad de reconocimiento explícito de las trayectorias reales de los estudiantes universitarios en su formación. Es posible que la consideración de la Resolución N° 2405 del Ministerio de Educación y Deportes del año 2017 sea un buen punto de partida para pensar la acreditación de saberes y prácticas como ésta, desde la cual es posible la inclusión *de la información de la real trayectoria del graduado* en el certificado analítico.

Se plantea como desafío orientar acciones que permitan crear nuevos espacios de "análisis de la práctica" en las diferentes instituciones: en los institutos de protección y cuidado de los niños, para lo que se hace necesario la incorporación de otros actores, como ser los equipos técnicos, a fin de

ISBN: 978-987-544-908-4

sostener el análisis periódico de situaciones de la vida cotidiana. Estos espacios requerirán de la escucha institucional, el uso de estilos comunicativos horizontales y la articulación de las acciones a fin de construir estrategias de intervención mejoradas, creando ambientes alfabetizadores, lúdicos, emocionalmente equilibrados y empoderados. Al interior de la carrera de Ciencias de la Educación, la generación de otros espacios de intercambio periódicos de enseñanza –aprendizaje que promuevan la problematización del "análisis de la práctica" entre estudiantes, profesores y otros actores sociales relevantes.

Reflexiones finales

Este proyecto plasma nuevos modos de pensar la relación entre la Universidad y la Sociedad. En los que el involucramiento de las instituciones y sus actores, permite configurar instancias formadoras innovadoras y producción colaborativa de conocimiento situado, lo que lleva a generar respuestas superadoras fundamentadas a las problemáticas reales que se presentan.

Se trata de pensar el modo en que las prácticas pre-profesionales son configuradas como espacios de formación en los que se integra la formación, la extensión y la investigación. La promoción de dichas prácticas ha de estar anclada en un trabajo sostenido en todo el tiempo de duración del proyecto, articulado, comprometido y responsable por parte de los profesores en el que se integre la formación académica y la formación personal de los estudiantes.

Referencias bibliográficas.

Valencia Medina, Macías Alvarado, J., & López Valencia, S. M. (2018). Las prácticas pre profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Conrado*, 14(63), 140-146. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Jerarquizar la solidaridad. De la experiencia estudiantil a la construcción de una agenda extensionista de la Educación.

Gambino Paula
Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
paula.gambino18@gmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Las trayectorias formativas de los estudiantes universitarios suelen potenciarse mediante experiencias solidarias, participativas y colaborativas en organizaciones de la sociedad civil impulsadas por ellos mismos o brindando acompañamiento a las comunidades que lo requieren. Estas prácticas fortalecen su formación integral, ya que los dota de sensibilidad y flexibilidad para atender nuevas realidades, interpelar críticamente su tramo académico y nutrirlo de aspectos que enriquecen el quehacer pedagógico y la investigación cualitativa. Por otra parte, su rol con la comunidad referencia a la Universidad -incluso cuando no participen en calidad de estudiantes o lo hagan en propuestas ajenas a su disciplina. Estas acciones fortalecen la construcción de nuevas prácticas comunicacionales entre los colectivos sociales y la Universidad, poniendo en tensión imaginarios respecto de su papel como espacio (trans)formador y democratizador del conocimiento.

No obstante, lograr que estas experiencias sean reconocidas y validadas como parte de la formación de los estudiantes continúa siendo una problemática a superar. Si bien estas prácticas pueden impulsarse desde el ámbito de la extensión, recuperarse en líneas de investigación militante y acreditarse como experiencias socioeducativas aún continúan, en su mayor parte, desjerarquizadas y periféricas en el ámbito académico. Y la escasa valoración de las mismas también incide en la permanencia académica de nuestros estudiantes y en la representación de las comunidades respecto de las prioridades que establece la Universidad frente a sus problemáticas.

Las reflexiones de este trabajo nacen de una sistematización de experiencias de apoyo escolar desarrolladas entre 2010 y 2014 en espacios comunitarios de los Barrios Nuevo Golf y Libertad de la ciudad de Mar del Plata, siendo estudiante de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, que hoy deseo revisar desde un lugar de gestión en dicha Unidad Académica. Me propongo recuperar aportes para construir una agenda extensionista de la educación que revalorice la Universidad en contexto y la ecología de saberes, dispute el espacio académico y práctico central y promueva el protagonismo estudiantil en el diseño de políticas universitarias transformadoras.

Palabras clave: jerarquización de la extensión, participación estudiantil, vinculación comunitaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Jerarquizar la solidaridad

Se propone revisitar trayectorias militantes, sociales y políticas, que enlazan el acto educativo desplegado en merenderos y encuentros vecinales con la certeza de que las desigualdades que fundan el para qué de nuestra praxis nos comprometen a interpelar los ámbitos de gestión pública desde los cuales poder combatirlas, evitando caer en el voluntarismo, pero además problematizando las formas de construcción de conocimiento que reproducen la desigualdad social. Trayectorias sumamente enriquecedoras para nuestra formación, llevadas a cabo por fuera de las demandas y los tiempos académicos, que nos desafían a construir ritmos comunitarios y socio-afectivos, donde las prioridades no están puestas en la utilidad académica o disciplinar de las acciones. Existe un importante potencial que las experiencias estudiantiles autónomas pueden aportar a las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios ya que:

- Diversifican la mirada respecto de la realidad social concreta, poniendo el cuerpo en situaciones ejemplificadoras de aquello que llamamos "problemáticas".
- Sitúan. Comprometen a darse estrategias significativas para las comunidades y territorios en los que se acciona y comparte.
- Tensionan preconceptos y metodologías, interpelan la necesidad de construir con el otro y brindan oportunidades para dialogar entre diversos códigos, saberes y representaciones.
- Sensibilizan, indignan, foguean y movilizan. Obligan al involucramiento, fortaleciendo posicionamientos críticos que escapan al análisis técnico y/o naturalizador de la cotidianeidad de las situaciones vividas.
- Humanizan y politizan. Revalorizan la potencia transformadora de las comunidades, tensionan los privilegios y poderes que arrastramos y animan a que nos permitamos aprender al enseñar y enseñar al aprender:

  "…Hemos observado que muchos estudiantes, inclusive en los estadios finales de la carrera, nunca han interactuado con estas realidades. La extensión, orientada a la resolución de problemas de la mayoría de sectores de la población que sufre procesos de postergación, exclusión, dominación y explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar en muchos casos la problemáticas de vida y trabajo de estos amplios sectores de nuestra población" (Medina y Tommasino, 2018:23)
- Acercan herramientas para desempeñarse de forma flexible en determinadas situaciones que atraviesan una vez estando graduados, así como en oportunidades provechosas para desarrollar líneas de investigación cualitativaa.

Por supuesto, una vez ubicados en el lugar de pensar la transformación del quehacer educativo, no podemos suponer que este esbozo de oportunidades surgirá por sí solo de la mera tarea estudiantil. La revalorización de la experiencia socioeducativa de los estudiantes, más allá de cómo la perciban y transmitan, requerirá un reconocimiento académico que la atienda y reconozca. Adelanté en el

ISBN: 978-987-544-908-4

subtítulo que estas fortalezas pueden representar posibilidades de hacer extensión sin saberlo. Y es que legitimar las prácticas socio educativas que nuestros estudiantes desarrollan autónomamente significa reconocer la validez formativa de los contextos, colectivos, experiencias y diálogos que en ellas se juegan. Para evitar malinterpretaciones, creo necesario aclarar que aquí no se hace referencia a acreditar cualquier experiencia individual, sino que se trata de tender puentes entre los proyectos comunitarios y estudiantiles y los ámbitos académicos para poner en palabras las experiencias, brindar posibilidades de reconocimiento de las tareas desplegadas y curricularizar experiencias exitosas que puedan ser útiles para la formación de nuevos estudiantes. Acompañarlos en sus propios procesos no implica apabullar con visitas, observaciones y traducciones práctico-teóricas. Lo que aquí se pone en debate es qué voces, espacios y procesos son reconocidos como formativos y cuáles no. Se problematiza la construcción del saber, como estrategia para indagarlo por dentro, desarmarlo y aprender a rearmarlo de acuerdo a las necesidades reales:

> Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce (de Souza Santos, 2006:21).

Aunque en los últimos años se han multiplicado las acciones para impulsar la participación estudiantil en prácticas universitarias socialmente comprometidas -como principio transversal a todas las funciones-, se observa que perdura un techo velado que limita el reconocimiento de la autonomía de los estudiantes y la validación de los saberes aprehendidos en comunidad en estos procesos.

Acompañar y formar es también un acto de escucha respetuosa y amorosa ante lo que el otro tiene para compartirnos. Sin esa mínima consideración, la violencia epistémica que la academia aún perpetua en muchos aspectos puede resquebrajar el querer ser parte de la Universidad (tanto para sus estudiantes como para las comunidades con las que ellos se vinculan).

El hecho de que muchas veces las experiencias solidarias estudiantiles se mantengan ajenas o desarticuladas respecto del recorrido formativo que imprime y legitima el quehacer universitario dan cuenta de los perfiles profesionales que las universidades se proponen construir.

Nos encontramos con agrupaciones estudiantiles que de forma periférica invitan a participar de propuestas de aprendizaje “alternativas”, “contrahegemónicas”, “populares” y/o “voluntarias”, entre otras expresiones. Son también intentos de responder a carencias que se perciben en la formación académica respecto de la realidad en la que se deberán desempeñarse nuestros graduados. Por tanto, son experiencias formativas que la universidad no integra. Pero incluso muchas veces cuando sí lo hace es recuperándolas como una oportunidad “extractiva” de información o una prueba empírica, vaciándolas de praxis política.

ISBN: 978-987-544-908-4

La escasa integralidad y la reducción de la extensión a "actividad extracurricular", meramente solidaria, optativa y con una evidente desventaja en su reconocimiento y financiación frente a otras áreas, limita la promoción de perfiles profesionales críticos y también opera en la autopercepción acerca del rol estudiantil comprometido, que se reconoce marginal en los procesos de construcción del conocimiento en la Educación Superior y en su revisión crítica respecto de los tramos formativos. Se trata entonces de "pensar la Extensión integrada al quehacer universitario cotidiano, y no como el gueto del compromiso social universitario cuyas coordenadas espacio-temporales son ajenas o marginales a nuestra propia comunidad académica" (Medina y Tommasino, 2018:23)

Lejos de generar impactos meramente individuales, las consecuencias son más complejas. Es la presencia de estos estudiantes la que referencia a la Educación Superior en la labor comunitaria y en contextos educativos no formales. Su acción, y también sus limitaciones, interpelan imaginarios sociales acerca de la (des)vinculación de la universidad y la sociedad. Muchas veces aseguran la promoción del derecho al acceso a la universidad pública, desde lazos pedagógico-afectivos, desde la posibilidad de construir puentes que tensionen deseo y poder y con la capacidad de indagar en las afectaciones simbólicas y sociales que no pueden alcanzarse desde las agendas técnicas ni desde metodologías y prácticas comunicacionales que atienden a la demanda institucional por sobre la comunitaria. Por lo tanto, si las prácticas nacidas del compromiso estudiantil que logran legitimar nuevos diálogos al interior de las comunidades chocan con la imposibilidad de atravesar la agenda de las políticas universitarias, dichos puentes se clausuran.

Aún así, hay que ser muy cautos en la caracterización del campo universitario, ya que estas consideraciones críticas nacen de su propio seno, como espacio de permanente disputa de sentidos y prioridades frente a la realidad social. Entonces, se trata también de ubicar las experiencias aún periferizadas en la construcción de la Educación Superior, no sólo como deuda social que la universidad aún mantiene con los sectores populares, sino también como un factor democratizador del conocimiento al interior de la misma.

Referencias bibliográficas.

De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Libros.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.

Medina, J. M., Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola: ¿va por extensión o por académica?

Garat Juan José
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, Universidad Nacional de La Plata. Argentina
lolo_garat@yahoo.com.ar

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El formato diplomatura se crea en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en el 2016 y tiene como objetivo fundamental ampliar el universo de población vinculado de manera formal con la casa de estudios; está dirigida a quienes, sin haber completado sus estudios secundarios, busquen complementar su formación. Nace así un dispositivo que desafía a la institución en general, porque su abordaje no podía seguir los tradicionales mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Bajo este formato se crea la Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola (DUPHF) en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF-UNLP) -enclavada en uno de los cinturones hortícolas más importantes del país- como una propuesta de capacitación integral para productorxs hortícolas y florícolas.

Así la DUPHF surge con el objetivo de "Contribuir a la formación integral de productores y trabajadores del Cinturón Hortícola Platense con criterios teóricos, técnicos y éticos de análisis e intervención en el marco de un enfoque sustentable" (DUPHF, Objetivo general) y propone, a través de diversos contenidos, que los alumnxs, productorxs y trabajadorxs hortícolas y florícolas, pongan en relación su experiencia y conocimientos con el saber universitario, "partiendo de sus conocimientos y buscando interpelar el sentido que sobre la producción se ha construido a lo largo de los últimos tiempos, para optimizar el sistema y mejorar las condiciones de vida y de producción de los agentes dedicados a la misma" (DUPHF, Fundamentos). En esta propuesta el docente universitario (en su mayoría ingenierxs agrónomxs) parte de un saber disciplinado y una experiencia ligada a su especialidad, mientras que la población destinataria parte de un sistema de conocimiento indisciplinado, propio del mundo rural y productivo. El desafío es compatibilizar ambos sistemas para producir un sentido común en torno a la producción, desde una mirada constructivista.

Palabras clave: extensión; formación; productorxs; Universidad; inclusión.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola: ¿va por extensión o por académica?

Las diplomaturas universitarias nacen en la Universidad Nacional de La Plata -Ordenanza 290/16- con el propósito de ensanchar el universo de población con acceso a la misma. Se define así la intencionalidad de la universidad pública de incorporar a una población, que más allá de los requisitos formales para ingresar a la misma –no se requiere título secundario-, pueda capacitarse en función de sus intereses y ocupaciones, para completar una formación integrada. En este sentido la Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola (DUPHF), creada en 2019 en la Fac. de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, busca promover la capacitación los productorxs del sector hortícola y florícola del Cinturón Verde Platense. Así se crea un dispositivo que no podía seguir los tradicionales mecanismos de enseñanza-aprendizaje, porque busca poner en relación los conocimientos expertos, vinculados al saber técnico-académico con los conocimientos locales, propios de la experiencia y del trabajo cotidiano en la producción. La DUPHF propone, a través de diversos contenidos y metodologías, que los alumnxs, productorxs y trabajadorxs hortícolas y florícolas, pongan en relación su experiencia y conocimientos con el saber universitario, "partiendo de sus conocimientos y buscando interpelar el sentido que sobre la producción se ha construido a lo largo de los últimos tiempos, para optimizar el sistema y mejorar las condiciones de vida y de producción de los agentes dedicados a la misma" (DUPHF, Fundamentos).

En este sentido, el título del artículo refiere, como una pregunta retórica, a la articulación que se requiere a partir de la creación de la DUPHF en la UNLP. Porque si bien se establece como una propuesta de extensión y se sostiene como una propuesta de extensión, tiene todas las exigencias de una actividad académica de la Universidad (programa, carga horaria, evaluaciones), a partir de la cual se busca que los alumnxs cumplan las formalidades del sistema universitario y se incorporen al mismo como diplomandos.

Así, la diplomatura nos presenta varios desafíos: por un lado el desafío a la docencia universitaria desde el punto de vista pedagógico, dado que las práctica de la enseñanza universitaria –la mayoría de los docentes de la diplomatura son ingenierxs agrónomxs, docentes de grado y de posgrados universitarios- se sostiene en una propuesta disciplinaria, fragmentada y acumulativa que los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje –docentes y alumnxs universitarios- atraviesan como propia del proceso formativo, mientras que el mundo de la producción, nuestros diplomandos, parten de otra relación con el medio, con un fuerte componente práctico, atado a ciclos biológicos y económicos. Otro desafío surge desde el punto de vista de los sistemas de conocimiento que se ponen en relación en la diplomatura, ya que se procura articular saberes que parten de matrices epistemológicas distintas: el saber universitario, académico, constituido bajo un sistema de conocimiento común y disciplinado, mientras que la población destinataria parte de un sistema de conocimiento indisciplinado, propio del

ISBN: 978-987-544-908-4

mundo rural y productivo; son sistemas de conocimiento que parten de lógicas distintas. Estos desafíos confluyen en la necesaria mirada de la extensión con la que se aborda la diplomatura, que es la de entender esta experiencia desde un enfoque dialógico o problematizador, que los comprenda – a estos desafíos- como una manera de optimizar los sistemas productivos, mejorar las condiciones de vida de la familiar productora, reconociendo los saberes locales y buscando mejorar los resultados técnicos y económicos.

La diplomatura: para abordar esta propuesta se desarrollan dos líneas de trabajo: la diplomatura propiamente dicha y la formación y acompañamiento del cuerpo docente. La primera toma como elemento organizador al sistema de producción hortiflorícola y se organiza según lo dispuesto por la ordenanza correspondiente: no se exige título secundario, una carga horaria de 200 horas reloj mínimo y procura un abordaje eminentemente práctico. Según lo dispuesto por la coordinación, los contenidos se organizan partiendo de conceptos más generales hacia los más aplicados: sistema productivo, suelo, ambiente, agua; manejo de cultivos; reproducción de cultivos y cultivos de hoja y de fruto; administración, comercialización y asociativismo, buscando la integración de los contenidos al final de cada módulo. Mientras que la formación y el acompañamiento docente, parte de la necesidad de poner en discusión la propuesta pedagógica, dados los destinatarios y el interés en provocar la interacción entre la experiencia de los alumnxs y la del cuerpo docente. La propuesta se sostiene en una concepción pedagógica y epistemológica que procura provocar el intercambio de conocimientos entre alumnxs y docentes-alumnxs.

El desafío de la tarea docente: las instituciones universitarias, más allá de la intencionalidad y la experiencia[1], concentran su función docente en una población universitaria que, a través de una formación disciplinaria y fragmentada y en la medida que avanza el proceso educativo, va integrando la información recibida, "para ir construyendo –y comprendiendo- los sistemas de producción (en nuestro caso, la producción agropecuaria y forestal) sobre los cuales el profesional interviene para mejorar" (Garat, Fava, 2016).

En esta situación domina un enfoque educativo más tradicional, en el cual se privilegia la transmisión de información por disciplina y los procesos evaluativos buscan en la retención de información, constatar el "aprendizaje". La pregunta es, entonces, como abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una población poco habituada a esta dinámica y con otros parámetros para constar "aprendizaje" puesto que el pensamiento del productor o la productora se construyen más allá del pensamiento disciplinar ensayado en las aulas. Para comenzar a salvar estas limitaciones, desde la institución se convoca a docentes involucrados en la diplomatura para formarse en función de este "nuevo" actor.

[1] Los cursos y los proyectos de extensión, cada vez más difundidos entre las universidades argentinas, son un ejemplo del trabajo, cada vez más desarrollado, se realizan con sujetos no universitarios

ISBN: 978-987-544-908-4

Los sistemas de conocimiento: ¿qué es la horticultura para el productor y qué es la horticultura para el docente de la diplomatura? Podríamos decir que lo que conoce la productora o el productor se expresa en su experiencia y se sostiene, entre otras cosas, por su conocimiento de la naturaleza, sus ciclos y sus intereses (¿Cuándo planto el tomate o la lechuga? ¿A qué cultivos "mata" la helada? ¿Qué semilla se va "en caño"), y lo que conoce el docente es producto de su estudio, otra vez, disciplinario y acumulativo. En la formación del ingeniero agrónomo y forestal se privilegia la previsibilidad, mientras que en los sistemas productivos reina la incertidumbre. En esa situación es donde se pone en evidencia sistemas de conocimiento, que se corresponden con formas de abordar la producción y sus resultados.

La extensión como proceso educativo: dice Jorge Huergo que la extensión "plantea un desafío enorme, como es el encuentro de culturas" (2004:10). Y que ese encuentro nunca es ni será un encuentro armonioso; allí se ponen en juego miradas, perspectivas, intereses, relaciones de poder que condicionan el encuentro y que no hay que desconocer, porque si no corremos el riesgo de convertir la relación en algo confuso y complejo. En este sentido, según Paulo Freire, el sentido que tenía la extensión por los ´50-'60 era más bien de carácter transferencista, desde el que se pretendía moldear la conducta del otro en función de determinados intereses considerados universales y neutrales. Pero la revisión de esa mirada, cuando se constata que no "educa" sino que "domestica", pone en cuestión el andamiaje propio de un modelo educativo tradicional y de una extensión difusionista. Esta observación busca transformar el sentido educativo de la extensión, que parte del reconocimiento del otro, sus intereses y su cultura, qué como dice Huergo (2004). Desde esta perspectiva se propone la diplomatura, con las limitaciones del caso, pero entendiendo que es un camino a construir.

El sesgo agroecológico: si bien la diplomatura no es una diplomatura en agroecología, la mirada agroecológica la atraviesa entendiendo que la misma propone un modelo productivo más integrado al medio natural y social y que permitiría salvar las limitaciones ambientales que tiene la producción convencional.

Conclusiones: respecto de la pregunta inicial, podríamos decir que la DUPHF, asumiendo los desafíos comentados precedentemente, es una iniciativa que busca integrar en un proceso educativo una propuesta de extensión; a una población no universitaria en el marco de la Universidad. En ese sentido dice Karina Tomatis "la división entre universitarios y no universitarios y, la consideración de la extensión como forma/acción de vinculación entre universidad y sociedad (la universidad como territorio aislado, impoluto, escindido de la sociedad misma) debe ser transformada y los nuevas concepciones y enunciaciones, tienen que ser compartidas por la comunidad en su conjunto…" (2017:12). Pero lo enunciado no deja de ser una expresión de deseo si no podemos reconocer las limitaciones que tuvo históricamente la Universidad para abordar su trabajo con el otro, teniendo en consideración, lo que piensa el otro, lo que necesita el otro y lo que desea el otro.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una propuesta de extensión en línea con enfoques dialógicos con un marco académico precisa de estos reconocimientos y de asumir estas limitaciones para construir una mirada superadora de la producción, que realmente interpele al sistema productivo y que sirva a los intereses de productoras y productores.

Referencias bibliográficas.

Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola. Exp 200-4041/18. Disposición 148. Universidad Nacional de La Plata

Freire, P. (1973) "Extensión o comunicación. La conciencia en el medio rural". Ed Siglo XXI. Montevideo.

Garat, J; Fava. M. (2016) "Universos paralelos: vemos como nos formamos". XVIII Jornadas Nacionales de Extensión. Cinco Saltos, Neuquén.

Huergo, J. (2004) "Desafíos de la extensión desde la perspectiva cultural". Revista Dialoguemos N° 14 INTA. Buenos Aires.

Tomatis, K. (2017) "Teoría y praxis de la extensión universitaria, en Fronteras Universitarias en el MERCOSUR. Editorial Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dilemas y desafíos de una propuesta de inclusión social y educativa. La experiencia de la Orquesta–Escuela en la Universidad Nacional de La Plata.

Garatte Luciana, Perilli Valeria, Ruiz Eugenia, Fava Maximiliano y Verónica Castro
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina
lgaratte@gmail.com

Eje 3 -Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se aborda una experiencia de inclusión social y educativa iniciada en 2017, que persigue la democratización cultural a través de la implementación de una Orquesta-Escuela. La iniciativa se desarrolla a través de un Proyecto de Extensión Universitaria en el que participan estudiantes, docentes y graduados de distintas Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata: Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Agrarias y Forestales, Bellas Artes, Museo y Ciencias Naturales y Psicología, así como también el Bachillerato de Bellas Artes.

Los destinatarios directos del proyecto son alrededor de cincuenta niños y niñas que pertenecen, en su mayoría, a dos barrios alejados del centro de la ciudad de La Plata, con perfiles sociales y culturales disímiles pero que transitan situaciones de vulnerabilidad social y/o dificultades de integración cultural. Por un lado, un tercio aproximadamente de los niños de la Orquesta procede del barrio de Arana, una localidad emplazada en un sector del cinturón hortícola platense y algunos de ellos son hijos de pequeños productores de la zona, en su mayoría bolivianos o hijos de migrantes de ese país. Por otro lado, un segundo grupo lo integran niños que proceden de Villa Alba, un barrio con un perfil de conurbano platense, vinculados a una organización territorial denominada “La Casita de los Pibes” que trabaja en torno a las problemáticas de marginalidad y vulnerabilidad social y educativa en ese barrio. Ambas poblaciones fueron especialmente invitadas a participar de la Orquesta-Escuela y el equipo a cargo del proyecto asume la responsabilidad para el traslado semanal de los niños, para que participen de las clases de fila y de práctica orquestal. Un tercer grupo, lo integran niños que se sumaron a la Orquesta a partir de una inscripción abierta, es decir que no proceden de ninguno de los barrios antes mencionados sino que viven en distintas zonas del centro platense. Un requisito para participar de la Orquesta fue que se sumaran a esta propuesta sin tener formación musical previa y por eso no contaban a la hora de la inscripción con instrumentos propios para las clases y ensayos.

La experiencia reconoce sus antecedentes en la Orquesta-Escuela de Chascomús, creada en 1998 y constituida en el marco del proyecto madre y modelo pedagógico de la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAr) al que nuestra Orquesta también pertenece. A

ISBN: 978-987-544-908-4

partir de esa experiencia, se sumaron profesores que cuentan con la formación teórica y metodológica para la organización y funcionamiento de la Orquesta. A su vez, la fundación SOIJAr nos facilitó la dote de instrumentos para comenzar a desarrollar la experiencia y, de manera progresiva, se han ido adquiriendo instrumentos propios, especialmente a partir de una campaña de donación de instrumentos lanzada durante 2018 y por medio de un subsidio concursado y ganado en el Fondo Nacional de las Artes.

Las actividades de la Orquesta-Escuela se sostienen a partir del trabajo voluntario y ad honorem de un grupo de profesores de instrumentos y de dirección orquestal, y extensionistas de las distintas Unidades Académicas, que semanalmente participan de tres tipos de actividades: clases personalizadas de instrumento, talleres de fila y prácticas orquestales. Asimismo, el resto del equipo organiza y desarrolla con una frecuencia quincenal o mensual, otras actividades complementarias a la formación musical que apuntan a otros objetivos formativos y de inclusión.

Palabras clave: igualdad de oportunidades; democratización; cultura; comunidades; marginados.

La Orquesta - Escuela como propuesta educativa: posibilidades y límites

Partimos del supuesto de que la Orquesta -Escuela es una herramienta de promoción e integración socio cultural que nos permite viabilizar –a través del desarrollo de distintas actividades- por un lado, la continuidad de las trayectorias educativas de los niños destinatarios directos del proyecto y, por otro lado, la interacción y construcción de redes de sociabilidad entre niños, jóvenes y adultos de comunidades diversas del casco urbano y del cinturón hortícola platense. Reconocemos a los/as niños/as destinatarios de este proyecto como sujetos hacedores de cultura, proyectándose hacia posibilidades y trayectorias educativas que los conectan con la Universidad, desandando la percepción a veces arraigada en las comunidades de un "destino" predeterminado socialmente, que en general excluye la posibilidad de participar en este ámbito.

Asimismo asumimos a la actividad musical entramada en el quehacer cotidiano de los estudiantes, como una experiencia de formación subjetiva, intersubjetiva y comunitaria. Su carácter vivencial promoverá el desarrollo de competencias comunicativas en la constitución de las obras musicales, que devienen en productos cooperativos y solidarios al potenciar las disposiciones personales que se hacen plenas cuando éstas construyen el colectivo social.

Cada una de las actividades principales de la Orquesta-Escuela atiende con mayor intensidad a una dimensión específica que interesa trabajar, en articulación con las demás: dimensión individual (clase personalizada), dimensión grupal (taller de fila) y dimensión comunitaria (práctica orquestal). Las

ISBN: 978-987-544-908-4

demás propuestas –pedagógicas, artísticas, lúdicas, etc- se van entramando e intentan complementar los procesos de formación, en torno a las mismas dimensiones.

Distintos factores y obstáculos han limitado las posibilidades de consolidar un equipo estable y mantener, en forma continua el equipo de profesores. Por un lado, la condición voluntaria de ese equipo no garantiza que el compromiso vocacional se pueda sostener en el tiempo. En algunos casos, se trata de jóvenes profesores que están buscando una inserción laboral específica en su especialidad. En esas condiciones, las propuestas voluntarias y ad honorem se sostienen en la medida en que la situación personal y familiar del profesor o profesora lo permite.

Por otro lado, a partir de 2019, fue necesario reprogramar las actividades dado que una parte de los niños y niñas de la Orquesta egresaron de la educación primaria y con el cambio de nivel no fue posible ubicar las prácticas orquestales en un día lectivo. Así, los ensayos de práctica orquestal se comenzaron a desarrollar los sábados a la mañana. Ese cambio de día y horario motivó la discontinuidad de algunos niños y niñas que manifestaban "tener que elegir" entre la Orquesta y otras actividades deportivas que ya venían desarrollando con anterioridad, cuyos horarios no se podían reprogramar. Luego el seguimiento de la situación educativa y personal de estos niños permitió sortear estos obstáculos y reconocer que las razones de esa discontinuidad en algunos casos obedecían más bien a ciertas dinámicas familiares que a la superposición horaria de actividades. Así, fue posible que esos niños regresaran a la Orquesta y pudieran mantener sus actividades recreativas y deportivas.

En relación a la organización de las actividades y logística de la propuesta, uno de los desafíos más importantes para garantizar el funcionamiento de la Orquesta es el traslado semanal de los niños que proceden desde los barrios más alejados del centro, hasta la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, en donde se realizan los ensayos semanales de práctica orquestal. Durante el primer año y medio, ese traslado se cubrió parcialmente con vehículos del parque automotor de esa Unidad Académica y también, con servicios de transporte escolar contratados en forma particular. El costo de ese traslado demandó la mayor parte de los recursos económicos que el equipo lograba obtener durante ese período. A partir de 2018, La Casita de los Pibes obtuvo un vehículo propio y lo puso a disposición los días de actividad, y esa circunstancia modificó sustancialmente la situación y permitió resolver el dilema del traslado de los niños. Los gastos de combustible se cubren con recursos que gestiona el proyecto.

La discontinuidad y pérdida de regularidad en la asistencia de distintos niños y niñas motivó que, desde la coordinación se organizaran un trabajo de relevamiento de la situación personal y educativa para profundizar el seguimiento y tratar de facilitar la continuidad educativa en la Orquesta.

Una de las dificultades esperables para este tipo de iniciativas devino de la convivencia regular de niños y niñas procedentes de realidades sociales y culturales diferentes en un mismo espacio de producción musical. Cabe recordar que buena parte de las niñas y niños destinatarios del proyecto

ISBN: 978-987-544-908-4

pertenecen a comunidades de disímil procedencia geográfica, cultural, económica y social. Las tensiones y conflictos lógicos de esa situación dieron lugar a intervenciones particulares en cada una de las comunidades implicadas y también motivaron la organización de actividades de integración. Las evaluaciones realizadas y los testimonios de los estudiantes participantes dan cuenta de sentimientos y valoraciones muy positivas hacia ese espacio que se expresan en términos de la "alegría" y "felicidad" que les produce tocar en la Orquesta.

Entre los resultados positivos no previstos inicialmente –y que se interpretan como potencialidades del proyecto- se destaca la constitución de una comisión de familiares y amigos de la Orquesta. Está integrada por adultos responsables que han comenzado a colaborar activamente en distintas actividades organizativas y de logística que van más allá del traslado de los niños. Además del acompañamiento a las demandas propias de la Orquesta, este grupo comienza a tener iniciativas motivadas por el deseo compartido de fortalecer y enriquecer la propuesta.

También debe destacarse el trabajo de orientación educativa que se realizó desde el equipo de coordinación de la Orquesta, en articulación con el Centro de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología. Por ejemplo, se difundió y estimuló a los niños y niñas destinatarios del proyecto para que se inscribieran en las escuelas secundarias de la Universidad. Así, dos niñas de la Orquesta fueron beneficiadas por el sorteo que realizan estas escuelas para determinar el ingreso. Luego de casi un año de escolaridad en esas instituciones, el equipo de coordinación acompaña a las niñas y a las familias, tratando de favorecer su integración plena y se han sorteado las dificultades de inserción social que se han presentado.

Cabe subrayar que la articulación interinstitucional constituye una de las fortalezas del proyecto que permite ampliar el alcance de las acciones que se planifican. Al respecto, hasta el momento la Orquesta–Escuela ensaya con atriles prestados por el Bachillerato de Bellas Artes. La vinculación con la Escuela Universitaria de Oficios (EUO) posibilitó que a partir de mediados de este año se cuente con atriles propios construidos y donados por esa entidad. Desde la EUO, se adecuaron las currículas de materias específicas para diseñar y desarrollar los atriles que la Orquesta–Escuela necesitaba. Otro de los resultados favorables de la articulación es el desarrollo de prácticas de Licenciatura en Ciencias de la Educación que se están llevando a cabo, a partir de las necesidades de relevamiento y seguimiento de la situación académica y personal de los niños y niñas de la Orquesta. Se realizó una convocatoria y actualmente dos licenciandos están desarrollando su práctica en la Orquesta–Escuela. También se está desarrollando una práctica con estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes, de la orientación sociocomunitaria, para el desarrollo de experiencias de extensión que permitan articular sus conocimientos de música y plástica con las necesidades e intereses del proyecto de la Orquesta–Escuela. Esos estudiantes están organizando una producción colectiva con los niños y niñas de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Orquesta, como un ejercicio de integración académica y de formación en extensión que, a su vez, permite traducir en una expresión artística los sentidos y experiencias de todos los participantes.

Cabe mencionar también que algunos de los espacios en los que se desarrollan las actividades de la orquesta pertenecen a organizaciones sociales o gubernamentales que abren sus puertas al proyecto, por ejemplo el Espacio de la Memoria de Arana y la Biblioteca Popular El Hormiguero. Si bien en general la relación con estas instituciones se remite al uso del lugar físico, se han propiciado actividades con ambas organizaciones, como visitas guiadas, festivales, etc.

Entre los aspectos formativos de la experiencia de la Orquesta–Escuela, debe mencionarse la selección de los ámbitos en los que se realizan los conciertos y presentaciones. En general, se trata de espacios educativos dentro o fuera de la propia Universidad que buscan ampliar las experiencias de los niños y niñas de la Orquesta. Si se trata de Unidades Académicas de la Universidad, se busca difundir la oferta académica, las posibilidades y ámbitos de formación que cada Facultad ofrece. También se han realizado presentaciones en espacios recreativos, lúdicos, museos, planetario, sitios de memoria, bibliotecas populares. Las presentaciones también incluyen conciertos en las escuelas y organizaciones sociales de referencia para las comunidades participantes en la Orquesta.

A partir de su articulación con SOIJAR, la Orquesta-Escuela contó desde el inicio de sus actividades con una dote de instrumentos prestados por esa fundación para poder comenzar con el proyecto. En 2018 se ganó un subsidio del Fondo Nacional de Las Artes y se organizó una campaña de donación de instrumentos, a partir de la colaboración de TV Universidad. También la Comisión de Padres organizó un locro solidario que permitió recaudar fondos. Con esos recursos, la Orquesta-Escuela comenzó a comprar sus propios instrumentos y a facilitar la compra particular de las familias que estuvieran en condiciones de hacerlo. Cabe destacar que se organizó un sistema de préstamos a fin de fortalecer la autonomía y el compromiso de las familias con la Orquesta. La disponibilidad de instrumentos propios contribuyó a reforzar la pertenencia a la Orquesta y facilitó las condiciones para que los niños y niñas pudieran estudiar regularmente, más allá de las actividades programadas desde el proyecto.

Entre los desafíos presentes, el equipo que coordina el proyecto ha asumido la organización de tareas de formación orientadas a consolidar la identidad y pertenencia de los participantes, a fin de fortalecer la capacidad colectiva para sortear las dificultades que se presentan y profundizar los resultados de inclusión social y educativa que se plantea la Orquesta–Escuela.

El funcionamiento de la Orquesta excede ampliamente las posibilidades y límites de un proyecto de extensión y el tema de los recursos económicos siempre es un factor a tener en cuenta previo a cualquier propuesta. La continuidad de las actividades ha sido posible con el apoyo extraordinario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la propia Universidad Nacional de La Plata. Este año obtuvimos un subsidio muy importante, a partir de la convocatoria que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias, en el marco de los proyectos de Cultura y Sociedad. Si bien, el

ISBN: 978-987-544-908-4

dinero aún no ha sido transferido a la Universidad, su disponibilidad, facilitará condiciones para garantizar el funcionamiento regular durante un tiempo.

Estas condiciones motivaron que se comenzaran a plantear distintas alternativas para favorecer la institucionalización de la Orquesta-Escuela en el ámbito de la Universidad. En el mediano plazo, la propuesta que realizó la institución es la convocatoria a programas, con una estructura administrativa y financiera más importante que la que cuentan los proyectos de extensión. Ese marco, permitiría reconocer con mayores recursos humanos y económicos iniciativas diversas que se realizan en el marco de la Universidad, que exceden los límites que imponen los proyectos de Extensión.

Conclusiones preliminares

El desarrollo de este proyecto que lleva cerca de tres años pone en evidencia la necesidad de mejorar las condiciones para garantizar la estabilidad y regularidad de la Orquesta-Escuela. El esfuerzo y compromiso sostenido de los participantes que integran el equipo desde el inicio ha sido el pilar de la continuidad de la propuesta. No obstante, su intensidad demanda mejores condiciones para volver sustentable el crecimiento y consolidación del proyecto.

Desde la coordinación del proyecto se ha propuesto un plan para sistematizar la experiencia y colaborar en el fortalecimiento de la identidad del grupo de profesores y colaboradores que participan regularmente de la Orquesta.

También se han organizado prácticas de seguimiento de la situación académica y personal de niños y niñas de la Orquesta, identificando a aquellos que requieren de una orientación más cercana. En este caso los miembros del equipo que asumen esta responsabilidad operan como “referentes” para articular entre los distintos espacios (familia, escuela y Orquesta) y favorecer el seguimiento.

Las estrategias que se están implementando están favoreciendo procesos de interacción e integración social y cultural, así como la construcción y consolidación de tramas de sociabilidad entre niños, jóvenes y adultos participantes, ampliando su horizonte de acceso a la educación hacia posibilidades y trayectorias que los conectan con estudios secundarios y superiores en la Universidad y facilitan su permanencia, por medio de la generación de herramientas cognitivas, comunicativas y psicosociales.

La experiencia acumulada ha demostrado que colabora con la promoción de la integración sociocultural, promueve el desarrollo de competencias comunicativas, restituyendo la autoestima y las posibilidades invisibilizadas que se van percibiendo a lo largo de una experiencia formativa y transformadora de los sujetos y comunidades participantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Proyección social con vinculación curricular en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba

Giraudo Federico Javier, Rollán María del Rosario, Gargantini Daniela Mariana.
Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Doctorado en Educación. República Argentina.
fjgiraudo@hotmail.com

Eje 3 -Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La proyección social es una función universitaria de transferencia y co-construcción de conocimientos con la sociedad que en la Universidad Católica de Córdoba se sustenta en un modelo educativo en el cual los procesos de transmisión (enseñanza y aprendizaje) y producción del conocimiento (investigación) se articulan y orientan a que estudiantes y docentes se involucren y contribuyan al desarrollo humano integral de la comunidad.

Desde el año 2007 y bajo el paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) la Universidad Católica de Córdoba propicia y apoya iniciativas de proyección social que pongan al servicio de la resolución de problemas sociales, capacidades disciplinares y conocimientos que se producen y transmiten en su interior. En este marco, desde la Facultad de Ciencias Químicas se ha institucionalizado un programa estable titulado "Programa de intervención sanitaria en poblaciones vulnerables de la Provincia de Córdoba", que se desarrolla en Barrio Cabildo de la ciudad de Córdoba (Argentina), desde un enfoque interdisciplinario y bajo la metodología pedagógica del Aprendizaje-Servicio, intentando dar respuestas a problemáticas sentidas por la comunidad en el ámbito de la salud pública.

El modelo pedagógico y didáctico que se ha implementado en la práctica, integra al alumno y los actores sociales involucrados como protagonistas de su propio aprendizaje y transformación, participando activa y decisivamente en las tareas de diseño, planificación, ejecución y evaluación de las actividades donde se enlazan conocimientos a vivencias sostenidas en la comunidad.

Los resultados de la implementación del programa se evidencian hacia la academia y a nivel comunitario, permitiendo aportar soluciones a necesidades sentidas de la sociedad, los cuales constituyen insumos valiosos frente a los desafíos que en términos de recuperación y reconceptualización de la función social de la universidad se plantean a las instituciones de nivel superior en la región.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Política institucional de proyección social; Aprendizaje-Servicio; Facultad de Ciencias Químicas; impacto formativo.

I-Introducción

La proyección social es una función universitaria de transferencia de conocimientos a la sociedad que en la Universidad Católica de Córdoba (UCC) se sustenta en un paradigma educativo que promueve un modelo académico asociativo y multidisciplinario, comprometido con la creación e intercambio de conocimientos en íntima relación con los diferentes actores sociales, y en el que las funciones de docencia, investigación, proyección social y gestión interna estén integradas. Bajo esta concepción no se entiende a la misma como una mera función extensionista o de prestación de servicios, sino como un andamiaje de co-producción de soluciones pertinentes a partir de la articulación funcional y de diferentes saberes.

La UCC, perteneciente a la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) conformada por 31 universidades jesuitas de Latinoamérica, ha institucionalizado desde el año 2011una política de proyección social, entendiendo a esta como el proceso de

"participación sistemática y activa de la Universidad en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, (…) propiciando la co-producción entre distintos actores y saberes hacia un conocimiento de calidad y pertinencia en términos de asociación, a fin de promover el progreso, crear capital social, vincular la educación de los estudiantes con la realidad exterior, y funcionar de interlocutor en la solución de los problemas".(Red RSU - AUSJAL, 2009: 22).

Esta concepción de la proyección social se encuentra vinculada a la política de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a la cual un número considerable de universidades latinoamericanas congregadas en la AUSJAL, entre ellas la UCC, ha adherido atendiendo a los impactos que generan al llevar adelante sus procesos formativos e institucionales.

II-Proyección social con vinculación curricular en la Facultad de Ciencias Químicas

En la Facultad de Ciencias Químicas de la UCC se ha institucionalizado desde el año 2012 un programa estable[1] titulado "Programa de intervención sanitaria en poblaciones vulnerables de la

[1]De acuerdo a la política institucional adoptada (RR1092/11), los programas y proyectos de proyección social con vinculación curricular intentan favorecer la puesta en marcha de respuestas concretas a las problemáticas del medio, especialmente de los sectores más vulnerables y marginados; con alta calificación y de impacto social; a partir de las cuales el alumno adquiere, ejercita o consolida los conocimientos disciplinares exigidos por su plan de estudio, según cátedra/s de origen, adquiriendo acreditación curricular conforme a su actuación y desempeño; que potencian la participación de otras cátedras de la misma unidad académica y/o de otras unidades académicas, de tal forma que se favorezcan los enfoques integrales e interdisciplinarios, como formas de abordar la complejidad de las problemáticas a atender; y que favorezcan la participación de otras instituciones o actores

ISBN: 978-987-544-908-4

Provincia de Córdoba", desarrollado en Barrio Cabildo de la ciudad de Córdoba, desde un enfoque interdisciplinario bajo la práctica pedagógica de Aprendizaje-Servicio.

Este proyecto tiene impacto en el ámbito de la salud al abordar el diagnóstico, tratamiento y medidas profilácticas de enfermedades transmisibles desatendidas en poblaciones desfavorecidas, como son, entre otras, las parasitosis, las infecciones de transmisión sexual y las zoonosis. También estudia, como parte de un proyecto de investigación, la contaminación ambiental implicada en la transmisión de microorganismos y genes de resistencia a los antimicrobianos, consecuencia de la realidad que se vive en estos lugares con presencia de basurales, roedores, derrames cloacales, entre otros factores.

A través de un trabajo interdisciplinario de las Cátedras de la Facultades de Ciencias Químicas (carreras de Farmacia y Bioquímica) y Ciencias Agropecuarias (carrera de Medicina Veterinaria), con el rol protagónico del alumno y de los actores sociales involucrados (centro de salud del barrio, instituciones educativas a nivel local y la comunidad), el proyecto, se convierte en un dispositivo para aprender, investigar y desarrollar un servicio, posibilitando educar en un marco social que forme no sólo desde la ciencia sino también desde la conciencia y el compromiso, apostando a una salud universal, equitativa e integral.

A lo largo de este tiempo han participado como actores internos, 1230 alumnos de grado, 3 de posgrado con desarrollo de tesis a nivel maestría, 19 docentes e investigadores de 10 cátedras provenientes de 3 Carreras de 2 Facultades, personal vinculado a la gestión académica y administrativa, y autoridades de las unidades académicas. Como socio externo participa la Municipalidad de Córdoba a través del Centro de Salud Comunitario del Barrio con el cual se interactúa de manera constante, y la población con la que se articula asciende aproximadamente a 2000 personas, de distintas edades que habitan el barrio de manera permanente.

Un eje sustancial del proyecto se relaciona con la práctica educativa de grado a través de la implementación del Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Esto supone adecuar los tiempos y avances en materia de investigación y proyección social de manera armónica con la construcción del conocimiento a través de la docencia, logrando que los tres aspectos puedan vincularse y complementarse al abordar la realidad objeto de estudio.

Para la inserción de la práctica se efectuó un diagnóstico de situación participativo (docentes, investigadores, adscriptos, alumnos y pobladores) y la elaboración de la línea de base para conocer la realidad epidemiológica de la zona, con el consecuente análisis estadístico de datos (docentes y alumnos). De esta manera, y con el consenso de los pobladores, se establecieron líneas preferenciales de intervención a los fines de avanzar sobre aportes concretos que permitan mejorar la salud pública

sociales, que permitan consolidar la relación de la Universidad con el medio, estableciendo nuevos espacios y formas de trabajo en conjunto.

ISBN: 978-987-544-908-4

del barrio, siendo todos ellos aspectos vinculados a los contenidos propios de las carreras mencionadas anteriormente.

El presente informe explicita a continuación los aspectos pedagógicos involucrados en la práctica enunciada.

II-1 Caracterización de la práctica y del modelo pedagógico

A modo de síntesis, es posible resumir que la experiencia se desarrolla desde la multi e interdisciplina, a través de la investigación participativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006), siendo atravesada por procesos de monitoreo y reflexión.

Esto es debido a las siguientes características:

La experiencia permite abordar desde varias disciplinas el proceso de intervención, debido a que la realidad es compleja en sí misma. Desde una sola disciplina no sería posible encontrar una solución verdadera al problema central a nivel comunitario. La universidad no hace ésto en soledad, sino con la comunidad.

La metodología y criterios empleados en la planificación, se desarrollan a través de la investigación participativa, cuyas fases suponen: planificación, indagación, organización y puesta en marcha de la intervención sanitaria, evaluación de impacto y reflexión. Cada una de las etapas se planifica en concordancia con el dictado de las asignaturas y las posibilidades de intervención en terreno. Es importante resaltar que la realidad (del barrio, de la comunidad, de la academia y su planificación, de los recursos financieros, entre otros factores) es la verdadera protagonista del programa.

El programa cuenta durante su implementación con instancias de monitoreo y evaluaciones de seguimiento y una evaluación final, que explicita el grado de cumplimiento de los objetivos, el impacto y la sostenibilidad del mismo.

Estas instancias se realizan durante las distintas etapas de desarrollo del programa involucrando según corresponda a los diversos actores. Así, se evalúan en el ámbito educativo los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales mediante listas de cotejo, evaluaciones teórico-prácticas y autoevaluaciones, y en el ámbito social tanto la adquisición de las nuevas experiencias en el ámbito de la salud como también los aspectos centrales del proceso educativo por medio de la observación estructurada, entrevistas informales y técnicas participativas como autoevaluaciones en talleres interdisciplinarios donde participan los pobladores y el equipo de trabajo.

La evaluación final del programa, se realiza a través de espacios de reflexión definidos y socialización de los resultados de la experiencia con población beneficiaria.

II-2 Resultados obtenidos

El análisis de los resultados demanda una presentación individual de acuerdo a las dimensiones alcanzadas por la experiencia.

ISBN: 978-987-544-908-4

a.Academia

-Alumnos: a nivel disciplinar la aplicación de diversos contenidos para la resolución de problemáticas reales, incentiva el desarrollo de competencias relacionadas al ejercicio profesional. Esto se observa en las encuestas abiertas de evaluación de proceso, donde un 90% de los estudiantes, refirieron a la sensibilización desde lo personal ("experiencia inolvidable") y un 100% a la importancia de la aplicación de los contenidos disciplinares a las problemáticas reales. Al mismo tiempo el rendimiento áulico se incrementa, el compromiso del estudiante para la adquisición del conocimiento trasciende la asignatura y se nutre de la realidad. El otro tiene "un rostro", un "nombre y un apellido". La motivación del estudiante retroalimenta el estímulo del docente en su práctica y contagia un "clima" en la Unidad Académica que se involucra directa o indirectamente en la participación del proyecto.

Otros valores promovidos fueron el compromiso con la comunidad, la conciencia social, la habilidad para tomar decisiones independientes, la apertura a nuevas maneras de concebir la realidad, el liderazgo, la autoestima y el trabajo en equipo.

-Comunidad educativa: trabajo interdisciplinario para el tratamiento del problema en toda su complejidad, desarrollo de sensibilidad frente a la realidad que trasciende un modelo experimental o de investigación, aplicación del conocimiento generado en la realización de trabajos finales de carreras de grado y posgrado, consolidación de un ethos institucional particular coherente con el ideario de la universidad.

-Comunidad científica: las investigaciones y comunicaciones desarrolladas y presentadas en congresos de farmacia, medicina, y bioquímica han logrado premios, menciones o elección de los trabajos para presentación oral, obteniendo el reconocimiento de los pares. Asimismo se concretaron publicaciones en fuentes indexadas del ámbito disciplinar y en el educativo. Se concretó la edición de un libro, "Manual de intervención sanitaria para poblaciones marginales" (2014), que capitaliza la experiencia recogida.

b.Comunidad: mientras la comunidad participa en forma activa para mejorar su calidad de vida, se empodera y se promueven cambios que perduran en el tiempo, "esperando" cada año el trabajo conjunto con la Universidad, que se convierte en un espacio en el que se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales y se trabaja inter y transdisciplinariamente e interactoralmente con un fin social.

II-3 Conclusiones

El modelo pedagógico desarrollado en la Facultad de Ciencias Químicas de la UCC involucra al alumno y a los actores asociados (internos y externos) como protagonistas de su propio aprendizaje y transformación.

ISBN: 978-987-544-908-4

El impacto que genera la incorporación de esta metodología es positivo, en cuanto a la toma de decisiones y resolución de problemas, motivación, integridad profesional, trabajo en equipo, habilidades de comunicación, de negociación y nivel de satisfacción en los alumnos, mientras la Universidad y la comunidad se convierten en un espacio en el que se aprende, se investiga, se construyen alianzas y se trabaja interdisciplinariamente con un fin social.

En concordancia con lo expresado por los estudiantes, el paradigma educativo de la UCC, plasmado a través de la Política de Proyección Social a nivel institucional, permite el desarrollo de competencias académicas, profesionales, sociales y ciudadanas en los alumnos. De la misma manera el programa plantea instancias de transformación progresiva de las prácticas comunitarias y público-estatales en materia de salud, incidiendo en la implementación de mejores y más pertinentes políticas públicas. Así se consolida en una contribución concreta a la transformación de la realidad académica, social y política en favor de los más desprotegidos.

Referencias bibliográficas.

Giraudo, F; Marchetti M. F &Rollán M. R (2014). Manual de intervención sanitaria en poblaciones marginales. Córdoba: EDUCC.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C.& Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Red RSU - Asociación de Universidades Jesuitas de Latinoamérica (2009). Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Córdoba: Alejandría.

Universidad Católica de Córdoba (2011). Política relativa a la proyección social de la Universidad Católica de Córdoba. Resolución Rectoral Nº1092. Recuperado de https://www.uccor.edu.ar/portalucc/archivos/File/Institucional/2010/DIGESTO_UCC/Vicerrectorado_Academico/Secretaria_proyeccion_y_rsu/Politica-Proyeccion-Social-UCC(2).pdf.

ISBN: 978-987-544-908-4

ONG O.J.A: inclusión a través del juego y la recreación.
Proyecto de extensión del ISFD Nro 19 de Mar del Plata

Migliorata Pablo, Minuchín José y Mariela Senger
Instituto Superior de Formación Docente Nº 19, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
pablomigliorata@yahoo.com.ar; joseminuchin@gmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: OJA es una ONG cuya sigla significa Organización Juan Agradecido. Juan nació con parálisis cerebral y su mamá decidió formar una organización para asesorar a otros padres, realizar acciones solidarias y generar actividades lúdicas dirigidas a niños y niñas con diferentes discapacidades. Luego de un año de trabajo compartido surgió la idea de construir un proyecto de Extensión vinculando al Instituto Superior de Formación Docente Nro 19 (profesorado en Educación Especial).

Creemos que esta experiencia habilita la idea de que es posible producir espacios de acción alejados de matrices de pensamiento hegemónicos. Sabemos lo difícil que es remover los habitus que a lo largo de años de formación estructuran las acciones de los profesionales de la educación y la salud con respecto al tema de la discapacidad.

Palabras clave: Docentes en Formación; Proyecto de extensión; Discapacidad; Inclusión; juego; recreación.

Acerca de los proyectos de extensión

Según lo prescripto por la ley nacional de educación los Institutos de Formación Docente tienen como funciones básicas la formación para la enseñanza, la investigación y la generación de nuevos conocimientos y la extensión como una forma de apertura a la comunidad desde el propio campo disciplinar.

En este marco, la extensión tiene como objetivo la transferencia del conocimiento y saber disciplinar específico que un centro educativo puede realizar hacia el medio, con la participación activa de sus actores.

De este modo los proyectos de extensión interactúan con instituciones de la sociedad local a partir de la planificación de actividades que se organizan en un proceso participativo de los integrantes de la comunidad educativa. Este proceso conduce a la realización de intervenciones que posibiliten acciones

ISBN: 978-987-544-908-4

positivas hacia la comunidad y a su vez el enriquecimiento del propio proceso formativo de las y los estudiantes.

Desde este enfoque, se puede definir entonces al Proyecto de Extensión como el conjunto de acciones y actividades concretas relacionadas y coordinadas entre sí, que utilizando diversos tipos de recursos disponibles –humanos, técnicos, materiales, y económicos–, es propuesto por un centro educativo desde su propio campo disciplinar, con la finalidad de satisfacer una necesidad o resolver un problema manifiesto en el medio social.

Proyecto de Extensión: Profesorado en Educación Especial del ISFD 19 – ONG OJA

El proyecto de Extensión se desarrolla los días sábados cuando OJA brinda un espacio en su sede para que niños con diferentes discapacidades se integren mediante el juego y la recreación.

Cada niña y niño participa de la propuesta con la guía de un acompañante terapéutico. Uno de ellos, en una charla de evaluación destacó: "la verdad que lo que más me sorprendió y disfrutamos fue la cantidad de actividades que realizamos, muy variadas con salidas, visitas y paseos nunca me imaginé en el inicio que iba a hacer tanto"

En esta propuesta se plantea una práctica educativa no escolarizada, en un espacio sociocultural que invita a participar a todos los actores de una experiencia social desde las posibilidades que cada una y cada uno tiene. Intentando que los acompañantes terapéuticos y los estudiantes extensionistas se sientan atraídos a ella, es decir interpelados en la acción con la intención final de acercar a los niños a las propuestas lúdicas presentadas.

La inserción de los docentes en formación del profesorado en Educación Especial como voluntarios en la organización de referencia pretende la apertura de un espacio interinstitucional en el cual poder formar parte de las actividades propias de la institución, colaborar activamente en los proyectos así como intervenir y vivenciar tareas relativas al ejercicio de la docencia en territorio.

Las actividades lúdico recreativas en OJA

> Las actividades lúdicas y recreativas son el vehículo para poner en marcha la propuesta cuyo propósito es que las niñas y los niños tomen contacto con variadas experiencias, poco habituales en sus prácticas cotidianas.
>
> Al respecto Kac M (2009) plantea una nueva mirada con respecto a este tipo de actividades al definirlas como "dispositivos de existencia". Toma el término dispositivo de los desarrollos de Michael Foucault definiéndolo como aquello que articula las relaciones de poder y de saber en la sociedad y que contribuye a formar una subjetividad determinada. Los dispositivos constituirían de este modo a los sujetos, inscribiendo en sus cuerpos un modo, una forma de ser y una forma de pensar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta mirada pretende restituirle el lugar que tienen estas prácticas en la creación y recreación de la realidad. El Juego como fenómeno cultural es promotor y productor de existencia y en su carácter constituye al ser humano, ya no como ser puramente racional sino más bien como sujeto creador y transformador.

El sujeto se construye desde su dimensión lúdica, en ella se pone en juego, a través de un dispositivo de existencia en el cual despliega y desarrolla su fuerza de creación. El ser humano juega, y es en esa práctica que adquiere sentido (en tanto rumbo y afecto) y se va subjetivando en un proceso de formación.

El juego como acto político se revela "político" al tener consciencia del poder de la acción articulada con la palabra- pensamiento; poder que es poder de búsqueda humana de lo humano, poder de instauración del sentido. Al ponerse en juego, el ser humano establece relaciones que son 'políticas' en tanto tienden a emancipar sentidos incomprensibles y hasta coagulantes de la existencia; esto se hace posible sólo desde la dimensión lúdica, donde la reconstrucción simbólica del mundo viene a desestabilizar o a destruir el orden simbólico precedente (2009 p 4).

Las actividades recreativas de los sábados en OJA funcionan durante el ciclo lectivo escolar. En la convocatoria se aclara que la propuesta está dirigida a niños y niñas con diferentes discapacidades, de entre 5 y 12 años y que deberán concurrir a las actividades con acompañante terapéutico.

Cuando vi la propuesta de OJA hablé con los padres de Manuel para que lo inscriban. Ellos querían llevarlo a una propuesta convencional. Pero el año pasado tuvimos una mala experiencia con eso. Nunca sentí que estuviera incluido en ese lugar. Manuel siempre quedaba afuera de las actividades, no había una verdadera integración. Estaba en el mismo lugar que los otros chicos pero había muy poca interacción. Por eso me pareció muy buena la idea de esta actividad. Porque ahí sí hay un verdadero intercambio entre los chicos. Siempre están predispuestos, a pesar de sus diferencias, a compartir e intercambiar. (Martín, acompañante terapéutico de Manuel)

El primer planteo es no poner el acento en la discapacidad de los chicos y las chicas que concurren a la actividad. La característica principal es la diversidad. Varios de ellos con discapacidad motora, con movilidad reducida y desplazamiento en silla de ruedas. Otros con diferentes grados de autismo o síndromes con afecciones intelectuales y de comunicación. Por tal motivo es fundamental el trabajo de los acompañantes terapéuticos. Es clave que ellos se apropien de la actividad y de los propósitos de las mismas porque sin duda esto será transmitido a los verdaderos protagonistas que son los chicos y las chicas.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de las propuestas es colectiva, todos los profesores proponemos en pos de la elaboración de cada acción lúdica, los propósitos son conocidos y compartidos por todos y todas y la intencionalidad se ve reflejada en los modos de intervención docente. Despojarse de estructuras prefijadas y tomar la decisión de comenzar a transitar el camino desde lo inesperado, incierto, imprevisible, acompañados por la incertidumbre, recuperando el valor de los emergentes y favoreciendo a la singularidad que se constituye en lo grupal; es un referente que no se puede dejar de lado al momento que llevar adelante cada acción lúdica en OJA.

A modo de cierre

Si bien el diseño de la formación docente inicial contempla para el primer año de práctica docente acciones de conocimiento y reconocimiento de la comunidad educadora, el propio desarrollo e implementación del mismo ha mostrado la necesidad de entablar articulaciones sostenibles en el tiempo, de lazos profesionales genuinos y de habilitación de espacios con potencialidad formativa más allá de lo prescripto.

Por otra parte la realidad laboral y familiar de las y los estudiantes muchas veces dificultan el cumplimiento de las salidas de campo en contra turno (como está planteados en el proyecto de cátedra). Este proyecto brinda la posibilidad de contar con una propuesta de práctica en un día y horario accesible para los docentes en formación con esta problemática.

La propuesta de extensión busca institucionalizar tareas de aproximación a la comunidad educadora que de forma esporádica y asistemática se fueron desarrollando en el marco del Proyecto de Cátedra del Campo de la Práctica Docente I. La demanda de organizaciones de la comunidad y el interés de la cátedra en asumir colaborativamente la realización de acciones con fuerte sentido solidario con niñas y niños con discapacidad ha sido una meta a lograr y que se presenta como posible en las condiciones actuales de conformación de la cátedra y del conocimiento de la organización social de referencia: OJA.

El proyecto lleva cuatro años de desarrollo ininterrumpido y ha superado las expectativas que se generaron en su origen. La continuidad en el tiempo posibilitó la construcción de un vínculo que ha enriquecido a ambas instituciones.

OJA es un espacio que al que se acerca le deja huella desde la humanidad, lo emociona y lo interpela. Y desde lo profesional nos permite poner en cuestión matrices presentes en el qué, el cómo y a quienes enseñar. Es un viaje que se inició trazando el rumbo del destino en el camino, que cada uno lo recorre según sus posibilidades, con sus tiempos y necesidades pero con un timón firme que avanza sin perder el horizonte.

En este viaje hay mucho por pensar. ¡Más por hacer!

“Ya no es el maestro el que enseña, la experiencia del viaje es la educadora” (Simón Rodríguez)

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas.

Ávila, Víctor Daniel (2009), IV Encuentro Latinoamericano de Diseño "Diseño en Palermo" Comunicaciones Académicas Julio 2009, Buenos Aires, Argentina

Bourdieu, Pierre. 1991 El sentido Práctico. Taurus. Madrid, España.

Campos, S. M. R. (2015). Discapacidad en clave decolonial: Una mirada de la diferencia. REALIS| Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais-ISSN: 2179-7501, 5(1), 175-202.

Harf, Ruth, 2003 La estrategia de enseñanza es también un contenido. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Huergo, Jorge, Morawicki, Kevin, 2010 Una reescritura contrahegemónica de la formación docente. Nómadas (Col) [en linea] http//www.redalyc.ong/articulo.oa?id=105118973010 ISSN 0121-7550.

Kac Monica (2009) El juego como dispositivo de existencia y acto político. Red Lúdica de Rosario. Disponible en http://redludicarosario.blogspot.com.ar/

Rumazo, Alfonso, 2006, Simón Rodríguez maestro de América. Biografía breve, Ministerio de Comunicación e Información. Caracas, Venezuela.

Skliar, M (2000) Reflexiones en torno al juego. Lecturas: Educación Física y Deportes www.efdeportes.com/Revista digital, Año 5 Nº 25

ISBN: 978-987-544-908-4

xtensão educativa em foco:
Experiências do Pet pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)

Nunes Celia Maria Fernandes y Elodia Honse Lebourg
UFOP/Brasil
celia@ufop.edu.br
ehlebourg@yahoo.com.br

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumo: A busca pela qualidade de ensino na escola pública, principalmente no que se refere à Educação Básica, tem sido uma constante no campo das pesquisas e das políticas educacionais. Embora tenhamos garantido o acesso das camadas populares à escola, temos, hoje, um novo desafio, que consiste na garantia da permanência do aluno na escola e na universidade diante da diversidade de fatores que afetam diretamente o ambiente educacional. A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), ao reconhecer seu papel social, destaca a importância do desenvolvimento de projetos com seus cursos de graduação e de pós-graduação de forma articulada com a educação básica da Região dos Inconfidentes, no interior de Minas Gerais, onde está localizada. É neste contexto que criamos o grupo PET PEDAGOGIA UFOP, implantado em dezembro de 2010 e que tem, como princípio, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parte-se do pressuposto de que a atuação de práticas educativas desenvolvidas pelos graduandos do grupo PET sirvam como suporte para o fortalecimento de ações voltadas ao próprio curso de Pedagogia, assim como à educação básica das escolas próximas, por meio da conjunção das contribuições técnico-científicas de propostas gestadas na universidade com os conhecimentos adquiridos na prática escolar. Assim, esta comunicação pretende apresentar algumas das experiências desenvolvidas nos projetos de extensão com a comunidade no entorno da universidade. Os projetos de extensão desenvolvidos pelo PET PEDAGOGIA UFOP visam a aproximação entre a comunidade e a universidade, por isso, buscamos realizar ações de acordo com as demandas percebidas na região. Acredita-se que a vivência desse processo estimule o interesse acadêmico dos alunos universitários, ao identificar suas potencialidades e fornecer subsídios para a sua permanência na graduação e sua posterior conclusão do curso de graduação.

Palavras-chave: Educação; Extensão; Pedagogia.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introdução

A busca pela qualidade de ensino na escola pública, principalmente no que se refere à Educação Básica, tem sido uma constante no campo das pesquisas e das políticas educacionais. Embora tenhamos garantido o acesso das camadas populares à escola, temos, hoje, um novo desafio, que consiste na garantia da permanência do aluno na escola e na universidade diante da diversidade de fatores que afetam diretamente o ambiente educacional.

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), ao reconhecer seu papel social, destaca a importância do desenvolvimento de projetos com seus cursos de graduação e de pós-graduação de forma articulada com a educação básica da Região dos Inconfidentes, no interior de Minas Gerais, onde está localizada. É neste contexto que criamos o Grupo PET PEDAGOGIA UFOP, implantado em dezembro de 2010 e que tem, como princípio, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parte-se do pressuposto de que a atuação de práticas educativas desenvolvidas pelos graduandos do grupo PET sirvam como suporte para o fortalecimento de ações voltadas ao próprio curso de Pedagogia, assim como à educação básica das escolas próximas, por meio da conjunção das contribuições técnico-científicas de propostas gestadas na universidade com os conhecimentos adquiridos na prática escolar.

Assim, esta comunicação pretende apresentar algumas das experiências desenvolvidas nos projetos de extensão com a comunidade no entorno da universidade.

O contexto de atuação

No campo das ações da universidade que são voltadas para a Educação Básica muito se tem discutido sobre o melhor caminho para o desenvolvimento de projetos e programas que, ao agregarem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possam considerar a realidade das culturas escolares e de seus agentes.

É inserido neste contexto que apresentamos o projeto desenvolvido com os alunos do grupo PET PEDAGOGIA UFOP, que tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Parte-se do pressuposto de que a atuação de práticas educativas desenvolvidas pelo grupo possa vir a ser um suporte para o fortalecimento de ações voltadas à Educação Básica, por meio da conjunção das contribuições técnico-científicas de propostas gestadas na universidade com os conhecimentos adquiridos na prática pelos professores. Ou seja, reconhece-se a contribuição da experiência que é produzida tanto pela universidade quanto pelos atores que estão inseridos nos espaços escolares para a formação profissional dos licenciandos.

A experiência foi tomada como eixo aglutinador desse projeto, já que consiste num processo que envolve dois fatores: o agente e a situação, que influem mutuamente um sobre o outro, uma vez que, quando não envolve a percepção das conexões que se processam entre o agente e a situação, essa experiência acaba sendo pouco significativa para o sujeito. Isso ocorre quando não se chega a uma reflexão consciente e, assim, não se contribui para um melhor entendimento da realidade que o cerca. Para Dewey (1930, p. 13), a experiência vai tornar-se significativa, ao “se completar com o elemento

ISBN: 978-987-544-908-4

de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de conhecimentos que nos fazem mais aptos para dirigi-la em nossos casos ou para dirigir novas experiências". Esse processo é, muitas vezes, identificado pela expressão popularmente utilizada como "aprender pela experiência", em que, por meio da percepção das relações entre as coisas, sempre se aprende algo novo.

As atividades educativas em desenvolvimento

As atividades educativas de extensão desenvolvidas no projeto com os licenciandos do PET PEDAGOGIA UFOP foram efetivadas por meio de ações com os integrantes, em uma dinâmica de ação-reflexão-ação das atividades desenvolvidas na universidade ou em espaços educativos na comunidade. Buscamos, dessa forma, que, cooperativamente, práticas educativas sejam analisadas pelo viés do conhecimento teórico investigativo, do despertar do senso crítico para a descrição e a interpretação das questões, e para o planejamento de novas ações de enfrentamento dos desafios do campo educacional.

Os licenciandos, por meio do desenvolvimento das ações educacionais propostas pelo projeto, tiveram a oportunidade de se apropriar de referenciais conceituais, metodológicos, atitudinais e práticos relacionados à sua formação profissional de forma reflexiva, criadora e crítica, que permitem o efetivo exercício no campo educacional pautado em compromissos éticos e sociais. As propostas de caráter extensionistas realizadas pelos licenciandos buscaram promover a autonomia dos estudantes para analisar problemas, desenvolver o pensamento crítico e a criação de propostas de intervenção de ações educativas inerentes à área da Pedagogia. Assim, os licenciandos se organizaram e elaboraram, com as comunidades a serem atendidas, subprojetos de caráter educativo. Entre esses subprojetos, destacamos: Conhecendo e combatendo os vetores da dengue, febre amarela, febre Chikungunya e Zika: uma proposta de formação continuada com os sujeitos da escola; Letra viva: letramento e acompanhamento escolar; Recriando: atividades lúdicas; Afetar com afeto: aprendizagem e empatia no espaço escolar; e Ações intersetoriais entre a saúde e a educação na promoção da saúde dos adolescentes e jovens no Bairro Rosário, em Mariana-MG.

Aqui, podemos descrever, de forma mais detalhada, três subprojetos: Recriando, Letra Viva e Conhecendo e combatendo os vetores da dengue, febre amarela, febre Chikungunya e Zika: uma proposta de formação continuada com os sujeitos da escola. O subprojeto Recriando foi criado no primeiro semestre de 2011, pelo PET PEDAGOGIA UFOP. Em 2011, foi desenvolvido em parceria com o Centro de Referência da Infância e Adolescência (CRIA) e, em 2012 e 2013, passou a ser desenvolvido no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Em 2017, o projeto foi ampliado e passou a atuar em escolas públicas na sede do município de Mariana-MG e em um centro cultural e educacional de um distrito marianense. Ele se caracteriza por desenvolver atividades lúdico-educativas com diferentes sujeitos. É um trabalho de relevância social, pois realiza intervenções no desenvolvimento integral dos sujeitos atendidos, por meio da realização de atividades que contribuem com o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico dos sujeitos envolvidos.

ISBN: 978-987-544-908-4

A opção por trabalhar com atividades lúdico-educativas, no Recriando, justifica-se por ser uma forma de trabalhar em duas ações, o brincar e o aprender, ou seja, eles aprendem brincando. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (1991), que assinala que o lúdico é uma importante ferramenta, principalmente na fase da infância, quando se almeja uma formação integral. Assim, o principal objetivo do Recriando é oferecer às crianças uma formação extraclasse no contraturno de suas atividades escolares desenvolvendo, por meio do brincar, atividades lúdicas e educativas que capacitem e promovam o desenvolvimento individual físico, mental e emocional. Como procedimentos didáticos metodológicos, as intervenções se consolidam por meio de oficinas educativas. Em cada encontro, procura-se estimular o diálogo e a convivência social saudável, o trabalho em equipe, a cooperação, a amizade, a construção de regras de convivência, o respeito às diferentes opiniões, a propensão à crítica, a criação de novos significados (ao invés de apenas assimilar os significados criados por outros indivíduos) e a construção de seu próprio conhecimento. As oficinas acontecem uma vez por semana em cada espaço atendido, com encontros de duração média de duas horas. Os materiais utilizados para as intervenções são diversos: livros de literatura infantil, mídia, recicláveis, jogos educativos e brinquedos em geral. O plano de trabalho é traçado anualmente com a professora formadora e com um planejamento semanal das equipes que compõem seus subgrupos. As atividades são pensadas de forma pontual ou por meio de sequências didáticas. Como resultados, analisamos que o subprojeto Recriando tem realizado um intermédio entre a comunidade e a universidade e, a partir de relatos dos professores, percebemos que ele tem contribuído na melhoria da convivência familiar e escolar das crianças. As crianças participantes aprendem, nas oficinas realizadas, que é possível aprender de forma mais prazerosa, pois as atividades desenvolvidas no projeto estimulam esses sujeitos a gostarem e a valorizarem a escola, compreendendo a sua importância para seu crescimento pessoal e intelectual.

Já o subprojeto Letra Viva se constitui como uma atividade de letramento e alfabetização. Parte da premissa de que ler e escrever são práticas indispensáveis para que o indivíduo de um modo geral seja inserido no meio em que vive. Incentivar a leitura e a escrita, logo nos primeiros anos de escolarização, implica diretamente na construção de leitores críticos e autônomos, isso porque“aprender a ler e escrever [...] tem consequências sobre o indivíduo e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2009, p. 17-18).

A partir da demanda de projetos sociais que atendem a comunidades dos municípios no entrono da universidade, em Ouro Preto-MG e Mariana-MG, os licenciandos desenvolvem esse projeto de extensão universitária na área de leitura, escrita e reforço escolar. Nessa proposta ocorrem encontros semanais durante todo o período letivo, nos quais são desenvolvidas atividades didáticas e lúdicas voltadas para diversas área de conhecimento, mas com foco maior em leitura, produção de textos e reforço escolar. Busca-se somar as necessidades dos projetos sociais dos municípios relacionadas às

ISBN: 978-987-544-908-4

práticas de leitura e escrita, além de contribuir no acompanhamento de atividades escolares. Dessa forma, seu objetivo geral consiste em oferecer suporte pedagógico para as atividades desenvolvidas com as crianças e jovens das comunidades locais, em projetos que desenvolvem atividades de leitura, produção e reforço escolar.

Os procedimentos didáticos do Letra Viva consistem em propor atividades pedagógicas que auxiliam o aprendizado escolar por meio do desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas de produção textual que favoreçam seu desenvolvimento social e afetivo. O trabalho enfatiza a leitura e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros desenvolvidos por meios de atividades lúdicas, para promover, aos alunos, uma reflexão crítica desde crianças, estimulando-os a exercer o aspecto de autonomia.

Um outro subprojeto de extrema importância que tem sido desenvolvido de forma interdisciplinar é integrado às secretarias de saúde do Brasil, e se como forma de diminuir os diversos episódios de doenças associadas à picada do mosquito Aedes aegypti. Além da dengue, este vetor também é o transmissor das doenças causadas pelo vírus Zika e vírus Chikungunya. Assim, mediante o surto da doença associada ao vírus Zika na região da universidade e no Brasil, a UFOP implantou um comitê que mantém alguns projetos que integram as áreas de educação e saúde. Nesse contexto, as ações pautadas pela Educação têm sido desenvolvidas para prevenir surtos dessas doenças. O projeto se realiza com de ações de atividades de extensão de formação continuada desenvolvidas com os professores e alunos das escolas da região no entorno da universidade. O projeto envolve a participação dos licenciandos de Pedagogia e de alunos de diferentes cursos de graduação da UFOP, como Medicina, Biologia e Engenharia Ambiental. Para isso, foram elaborados materiais educativos que são aplicados com a demonstração de um kit com exemplares das fases do mosquito. Esse material é acompanhado de uma cartilha que mostra as diferentes estratégias de combate ao mosquito, ao interferir em cada etapa do seu ciclo evolutivo. Outra atividade lúdica complementar é o teatro de fantoches, que auxilia no entendimento de forma mais descontraída dos alunos. Este subprojeto foi desenvolvido em escolas municipais e particulares das regiões de Ouro Preto-MG e Mariana-MG, com turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, que possuíam, em média, 30 alunos. Diante do desenvolvimento das ações desse subprojeto temos acompanhado sua eficácia por meio da participação e do interesse dos professores e alunos na realização das atividades.

Considerações finais

A partir do exposto, consideramos que as atividades educativas de extensão realizadas pelo PET PEDAGOGIA UFOP têm sido de grande importância para todos os participantes envolvidos. O projeto desenvolvido com os licenciandos de Pedagogia também prevê que as ações implementadas na Educação Básica fomentem estudos e pesquisas de temáticas que surgem a partir das intervenções realizadas e observadas pelo grupo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Como exposto, os referidos subprojetos de extensão são desenvolvidos com foco na comunidade educacional da região do entorno onde está inserida a universidade, com acompanhamento e avaliação das atividades de forma contínua. Com essa dinâmica, entendemos ser possível que a universidade retorne, para a comunidade, os conhecimentos teóricos que nela são produzidos, na forma de ações que proporcionam melhorias para a população e causam um impacto significativo na sociedade.

Referencias bibliográficas

Dewey, John. Vida e educação. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos, 1930. 221 p.

SOARES, Magda. Letramento, um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

Vygotsky, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISBN: 978-987-544-908-4

Extensión universitaria crítica y Educación Sexual Integral: una apuesta colaborativa entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales

Remolgao Matías E. y Susana M. Leguizamón
Universidad Nacional de Luján, Argentina
matiasremolgao@hotmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo persigue como propósito central, compartir los lineamentos político-pedagógicos y organizativos generales del proyecto de extensión "La Educación Sexual Integral: un diálogo de saberes y prácticas entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales", radicado en la Universidad Nacional de Luján. Nos interesa dar cuenta de la conformación del Equipo de Extensión que lo impulsa, las intenciones y antecedentes de la propuesta y su esquema de organización general; como así también, explicitar conceptualmente el posible diálogo que, desde la iniciativa, se propone entablar entre los enfoques teórico-críticos de la Extensión Universitaria con la Educación Sexual Integral.

Desde el año 2018, un grupo de docentes, estudiantes y graduados/as de distintas carreras y Departamentos Académicos conformaron el equipo de extensión en ESI. Su interés radica en construir en la universidad un espacio colectivo de trabajo interdisciplinario e interclaustro. Permitiendo configurar un ámbito interno de formación sistemática que se ocupe de la ESI y asuma la elaboración de un proyecto que potencie el vínculo entre la universidad y las organizaciones sociales y escuelas públicas de nivel secundario y primario interesadas en la implementación de la ESI en su territorios.

Esta ponencia, contribuirá entonces a iniciar el proceso de sistematización escritural de la experiencia en curso, lo cual posibilitará ir avizorando probables dificultades y posibilidades en el quehacer de la extensión en un campo abierto como la ESI.

Palabras clave: extensión universitaria; educación sexual integral; praxis política-pedagógica.

I. La propuesta de extensión: propósitos, organizaciones e instituciones , esquema general del proyecto

Nos propusimos como colectivo armar un proyecto que articule la Educación Sexual Integral (ESI) y la Extensión Universitaria. Que, tiene como propósito principal contribuir a la formación de un equipo de extensión comprometido en el abordaje de temáticas referidas a la educación en sexualidad desde una mirada integral, con perspectiva de géneros y desde la concepción de la Educación Popular. Como también, procura aportar a la generación, impulso y acompañamiento de talleres u otras iniciativas institucionales y comunitarias de ESI que se estén desarrollando o se creen a partir de la demanda que realizarán las escuelas y las organizaciones involucradas en el Proyecto. Permitiendo de este modo, generar y fortalecer, dentro de la universidad, las escuelas

ISBN: 978-987-544-908-4

públicas y las organizaciones sociales, espacios de sensibilización, de formación y concreción en ESI.

Este equipo de trabajo está constituido por estudiantes, graduadxs y docentes de distintas carreras y Departamentos Académicos. Quienes lo integramos, venimos bregando en nuestros ámbitos de trabajo y de participación, por la materialización de actividades y propuestas de formación en ESI. Nuestro interés radica en que estos recorridos dispares, aislados y pocos regulares se hilvanen en una trayectoria colectiva e interdisciplinaria común en un ámbito de articulación y construcción de saberes y prácticas como es la Extensión Universitaria.

En la UNLu, se evidencia la existencia de equipos de docencia, investigación y extensión y Centros de Estudiantes que hace años contribuyen a problematizar y efectuar acciones concretas en torno a distintas temáticas concernientes a los derechos de las mujeres y las disidencias, la educación y géneros, las sexualidades, las problemáticas suscitada por la violencia machista y los feminismos. Sin embargo, aún no se contaba con un espacio singular que se comprometa en el estudio, la formación y el desarrollo de prácticas concretas vinculadas con el campo de la enseñanza de la sexualidad.

Sin lugar a dudas, el surgimiento del equipo, es producto del contexto histórico que se vive en el país y en la región signado por la potencialidad de los reclamos y las demandas que impulsan los movimientos socio-sexuales, de mujeres y de los feminismos que delimitan, direccionan, y construyen la agenda pública coyuntural. Entre las peticiones con significativa resonancia, se encuentra la exigencia al Estado de garantizar políticas comprometidas con la real implementación de la ESI.

Las instituciones y organizaciones sociales con quienes se articula se encuentran presentes en la zona de influencia de la universidad. El vínculo con algunas de ellas, proviene de trayectorias militantes preexistentes, compartidas con algunxs de lxs integrantes del equipo. Nos interesaba trabajar especialmente con espacios sociales que proponen la construcción de horizontes emancipadores, enmarcados en proyectos políticos-pedagógicos rebeldes, democráticos y abiertos a problematizar las prácticas que hacia su interior, por acción u omisión, se encuentran relacionadas con la construcción de las identidades de géneros y sexualidad. Trabajamos con: la Escuela de Educación Secundaria N° 1 “Paula Albarracín”, ubicada en la ciudad de Luján; la Escuela Primaria Comunitaria “Ruca Hueney” de la localidad de General Rodríguez; la Sociedad de Fomento “Los Laureles”, barrio aledaño a la sede central de la UNLu; y la organización barrial “Frente Juvenil Hagamos lo Imposible”, en el barrio “Bongiovanni”, de Moreno, provincia de Buenos Aires.

El Proyecto está pensando para una duración total de tres años. A lo largo de ese transcurso, se prevé la realización de distintas actividades: I) Conformación del equipo de coordinación a través de instancias de autoformación, reuniones de planificación y primeros acercamientos con las organizaciones; II) Desarrollo de dispositivos de formación de extensionistas en ESI para estudiantes y graduadxs que incluya instancias de formación teórica-práctica y, posteriormente, de intervención en territorio; III) Planificación e implementación de talleres y otras experiencias institucionales y comunitarias de ESI en los propios territorios, a través de una metodología de trabajo colaborativa entre extensionistas y los distintos actores sociales ; IV) Monitoreo y

ISBN: 978-987-544-908-4

evaluación colectiva de las acciones; V) Sistematización de la experiencia a través de producciones escritas y audiovisuales.

En este trabajo, nos circunscribiremos a dar cuenta del primer punto.

II. Antecedentes del proyecto

La propuesta se origina a partir de una serie de preocupaciones, deseos y necesidades de muchxs de nosotrxs en conformar un grupo interdisciplinario y militante en el ámbito universitario comprometido con la implementación de la ESI1.

Nuestros itinerarios laborales y militantes nos permiten identificar la demanda de docentes, referentxs institucionales, organizacionales barriales, en contar con herramientas teóricas-metodológicas que permitan incorporar o profundizar el desarrollo de la ESI en sus lugares de trabajo y de participación.

En este breve tiempo, nos hemos conformamos como equipo. Fuimos tendiendo redes y generando diálogos con instituciones y organizaciones sociales -de las cuales algunos/as formamos parte como militantes y/o trabajadores/as- a los efectos de compartir nuestra intención de contribuir a pensar y a materializar el abordaje de la ESI. En esas primeras reuniones emergieron y se clarificaron intereses, demandas y formas de trabajo colaborativo a partir de la gestación del Proyecto.

En el caso de la E.E.S N° 1, son escasos los profesorxs comprometidos en la implementación de la ESI, ya sea desde el tratamiento de contenidos en sus materias o en realizar otras acciones institucionales vinculadas al área. La institución cuenta con un Equipo de Orientación Escolar (EOE)2 que no logra dar respuesta a todas las demandas que se le solicitan, inclusive, aquellas que se enmarcan en la ESI (realización de talleres con lxs estudiantes, formación y asesoramiento docente y familiar, entre otras). Por su parte, la escuela cuenta con un Centro de Estudiantes que viene reclamando a las autoridades del establecimiento la aplicación real de la ESI.

Por otro lado, la Sociedad de Fomento “Los Laureles” trabaja de manera articulada con lxs profesionales que atienden en el Centro de Atención Primaria para la Salud (CAPS) para organizar campañas y actividades de promoción de la salud en el barrio. Para potenciar y ampliar estas experiencias resulta necesaria la colaboración de este Proyecto.

En cuanto a la organización social “Frente Juvenil Hagamos lo Imposible”, actualmente, desarrolla un trabajo sostenido en el barrio “Bongiovanni” con niños, niñas y adolescentes a partir de múltiples actividades lúdicas, recreativas y de apoyo escolar. Sus educadorxs popularxs están demandando a la Universidad formación específica y trabajo mancomunado en territorio. Si bien la organización aborda el eje de manera transversal en sus propuestas, desea redoblar sus esfuerzos para pensar y accionar, junto con otrxs, la temática que han definido como indispensable y prioritaria.

---

[1] Hasta donde tenemos conocimiento, en la UNLu, no hay antecedentes de experiencias de Extensión Universitaria en ESI. Sí, registramos esfuerzos concretos de algunos equipos docentes y organizaciones estudiantiles que están llevando a cabo algunas capacitaciones que incluye algunas de las temáticas de ESI.

[2] Históricamente, estos equipos fueron los encargados de llevar a cabo las actividades y el asesoramiento en ESI en los establecimientos escolares. Antes y posteriormente de la promulgación de la Ley Nacional.

ISBN: 978-987-544-908-4

La organización "Ruca Hueney" cuenta con dos instituciones escolares estatales de gestión social. Sus referentxs reconocen que en la escuela primaria es una deuda pendiente a trabajar y "ponerle más cabeza" a la ESI para que "entre en las aulas", en las propuestas de clases y de modo transversal, en la institución. Se valora el aporte que se pueda realizar desde el Proyecto en términos de articular y andamiar, de manera colectiva, el desarrollo de propuestas de talleres para lxs estudiantes.

III. Problemáticas que se busca atender

El Proyecto busca atender la necesidad de formación en ESI de estudiantes, docentes y referentxs sociales e institucionales que permita garantizar el cumplimiento de un derecho central en las instituciones educativas y en las organizaciones sociales con las que se articulará; además de acompañar desde la Universidad las propuestas y las reflexiones pedagógicas que se suscitan en los territorios sobre la temática.

Como mencionamos anteriormente, se demanda desde las instituciones y organizaciones sociales a la universidad, instancias formativas que habiliten la problematización del para qué, el qué y cómo enseñar los saberes que incluye el amplio campo de la educación sexual, que reparen en los mitos y supuestos que subyacen acerca de la sexualidad y su modo de abordaje. La reflexión sobre estos elementos se torna fundamental dado que somos sujetxs sexuadxs y, estas temáticas, nos atraviesan como personas, docentes y educadorxs popularxs.

En la actualidad la escasez de recursos públicos y de propuestas formativas, conduce a que la educación sexual esté relegada a un segundo plano e incumpliendo en la práctica que se cumpla su carácter integral. En el ámbito escolar, habitualmente la ESI queda circunscripta al área curricular de Biología o de Ciencias Naturales, o simplemente a ser abordada en casos de suma urgencia o en el momento de "La Semana de la ESI" como indicación prescriptiva de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, en el mes de septiembre.

Finalmente, consideramos necesario que la ESI forme parte de la cotidianeidad de las instituciones educativas en todas sus áreas curriculares y, a su vez, resulta esencial contar con espacios que puedan complementar esos saberes y ofrecer posibles respuestas a las demandas de los sectores sociales en la temática; apuntando a: la formación de sujetxs críticxs y solidarixs; a ofrecer oportunidades para que lxs sujetxs expresen, reflexionen y valoren las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones sociales en vinculación con la sexualidad; a la construcción de vínculos libres de cualquier tipo de discriminación y opresión ya sea por su condición de clase social, etnia y género; a ejercer el derecho a la identidad sexual, de género y sexualidad responsable; a propiciar ámbitos de reconocimiento del cuerpo humano, brindado información científica y básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo; y, a promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.

IV. Primer momento del proyecto: formación interna del Equipo de Extensión

ISBN: 978-987-544-908-4

Los integrantes del equipo como dijimos anteriormente, provenimos de distintas carreras, fundamentalmente de Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Psicología y Enfermería. Este componente es un primer aspecto a destacar en términos de conformar un colectivo interdisciplinario. A su vez , el equipo tiene como desafío establecer una formación común entre nosotrxs. Construir un piso de acuerdos acerca de significados y de formas de intervención. Nos propusimos la tarea de iniciar una formación interna a través de diferentes talleres que aborden las siguientes temáticas: campo de la fundamentación general de la ESI, tradiciones y modelos de la Extensión Universitaria en el país y en la región, conceptualizaciones y experiencias en Educación Popular, intervención en territorios institucionales y sociales, corrientes teóricas y debates en la Educación para la Salud, historia y tradiciones de los feminismos, conceptualizaciones acerca de la sexualidad y literatura y ESI.

Convinimos en la necesidad de que la formación del grupo se despliegue a través de talleres. Dos razones primordiales guían esta apuesta. Por un lado, consideramos que la ESI debe promover experiencias educativas donde una de sus puertas de entrada sea la reflexión de nosotrxs mismxs en tanto sujetxs sexuadxs construidxs en una sociedad determinada. En virtud de ello, el colectivo debe incorporar para sí, espacios que nos dispongan a problematizarnos, pensarnos y debatirnos acerca de las formas en cómo los dispositivos de disciplinamiento y normalización sexual nos fue conformando y a la vez fuimos resistiendo. La formación no debe reducirse a una práctica pedagógica anclada exclusivamente en “discutir textos”, sino que las contribuciones teóricas de esos textos deben pasarse por el cuerpo, colocarlas en diálogo con nuestras historias, nuestros sentires y pensares. En este sentido, consideramos que los talleres tienen una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, de dialogo y de discusión. Por el otro, nos parece que la estrategia pedagógica adoptada resulta potente para habilitar y disponernos a la construcción de grupalidad por parte del equipo de coordinación; aporte sustancial para el desarrollo y sostenimiento del proyecto; de otorgarle al mismo cierta viabilidad. Esta grupalidad se irá conformando a partir de un diálogo problematizador que permita llegar a acuerdos de formas de trabajo, de acompañamiento mutuo y de formación.

Cada taller estuvo coordinado entre dos y tres compañerxs. Su proceso de elaboración fue acompañadx por lxs coordianrxs del proyecto. Nos interesa que cada miembrx del colectivo transite la experiencia de planificación de talleres. Con un tiempo de anticipación, se selecciona material bibliográfico por cada uno de los núcleos temáticos para ser leídos previo al encuentro. En general, los talleres adoptan como dinámica de organización: un primer momento, de reflexión sobre nosotrxs mismxs en relación a la temática que nos ocupa; un segundo momento, de análisis de los textos (con el apoyo de consignas que tiendan a reconstruir críticamente las posiciones y los marcos conceptuales propuestos por lxs autorxs); un tercer momento, abocado a la realización de algún producto final que tienda a sintetizar lo trabajado (representaciones teatrales, fotografías humanas, elaboración de manifiestos, entre otros); y, un momento final, de evaluación grupal de la propuesta del taller (contenidos, bibliografía, dinámicas pedagógicas, entre otros) y lo que

ISBN: 978-987-544-908-4

aconteció allí. En este último tramo, lxs coordinadrxs también realizan prácticas de autoevaluación acerca del proceso de planificación y su puesta en acto; identificando los problemas, las dificultades y las potencialidades.

Evaluamos de este primer recorrido del grupo que, se sostiene un compromiso y participación del colectivo con el proyecto, que las instancias formativas permitieron acercarnos de manera introductoria a las temáticas, se reconoce el aprendizaje obtenido producto de planificar y coordinar los talleres. Estos ámbitos autoformativos permitieron no solo facilitar el desarrollo individual sino también de generar procesos participativos/colaborativos de intercambio y socialización de los saberes de cara a la formación de extensionistas e ir aprendiendo modos de articulación con las organizaciones. Como debilidades y cuestiones que nos quedan por resolver identificamos: la imposibilidad de sostener la sistematización escrita de todos los encuentros e identificar los núcleos de debate que quedaron pendientes de ahondar; se fue perdiendo en los talleres una predisposición a reflexionar sobre nosotrxs mismxs, volviendo a un esquema de debate más orientado a la problematización sobre lo conceptual; y, profundizar y forjar los puentes entre la ESI y los distintos campos de conocimientos trabajados.

V. Diálogo entre la Extensión Crítica y la ESI

El proyecto pretende materializar el dialogo entre el enfoque de la Extensión Universitaria Crítica (Brusilovski, 2001; Tomassino y Cano, 2016) y la Pedagogía de la Sexualidad Crítica (Morgade, 2016; Brizman, 2001; Villa, 2009; Alonso, 2006; Lopes Louro, 2004). Por su parte, sostenemos como tesis fundamental que, ambos enfoques conllevan la constitución de una plataforma teórica, política y pedagógica común. Entre los elementos compartidos podemos identificar: su concepción de sociedad, su concepción del sujeto de participación y su propuesta de construcción colectiva donde la problematización y desnaturalización asumen un rol fundamental. Si bien, ambas tradiciones devienen de contextos de producción y de propósitos fundacionales distintos, se cree necesario hacer un trabajo de análisis explícito de tales aspectos. Este trabajo solo los mencionará debido al límite de espacio con que contamos.

Podemos identificar que ambas tradiciones se reconocen herederas y como producto de amplios procesos sociales de cuestionamiento a prácticas sociales vinculadas con las desigualdades de clase, sexo, género, étnica e intergeneracional desplegadas en la geografía escolar y social. Encontramos en sus constructos teóricos un primer supuesto conceptual que comparten acerca de su concepción de sociedad. Parten de pensar a la misma como un espacio histórico donde sus movimientos son expresión de tensiones y conflictos entre clases, sectores y fuerzas sociales dónde algunos, pugnan por imponer relaciones sociales ancladas en dinámicas desiguales, normalizadoras y discriminadoras y otras a resistirlas y configurar otros modos de vinculación humana. Además, podemos visualizar un cierto correlato en cuanto a su propósito político. El cual es contribuir a los procesos de organización, autonomía y transformación de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de poder popular, feminista y disidente.

Otro aspecto definitorio que encontramos en ambas tradiciones es la necesidad de concebir a lxs sujetxs en tanto actores colectivos que piensan, sienten y, por el simple hecho de existir, poseen

ISBN: 978-987-544-908-4

saberes y experiencias que resultan importantes problematizarlas para que asuman una práctica de participación democrática y posibilitadora de nuevas formas de existencias; sin violencias, ni opresiones.

Por último, identificamos otro componente que se comparte entre ambos campos, es su profundo compromiso en el impulso de procesos pedagógicos comprometidos en el cuestionamiento y la democratización de saberes que, en tanto prácticas sociales, asumen su necesaria dimensión grupal y colectiva. Desde esta perspectiva, los procesos de intervención educativa enfatizan que, los grupos junto a los que se trabajaba, se reconocen como co-productores de conocimiento legítimo acerca de entender y resolver los problemas relativos a las condiciones de vida material, simbólica y subjetiva.

Referencias bibliográficas

Alonso, G. (2006) La investigación socio-educativa. Perspectivas situadas en sistemas sexo-género, artículo aprobado para su publicación en la Revista de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue 2006.

Alonso, G. y Morgade G. (2008) Cuerpos y sexualidades. De la "normalidad" a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.

Britzman, D. (2001) Curiosidad, sexualidad y currículum en Lopez Louro, Guacira (comp.): O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción de circulación interna de Gabriela Herczeg.

BRUSILOVSKY, S. (2001) Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar su relación. En Chiroleu, A (Comp) Repensando la Educación Superior. UNR editora. Rosario

Morgade, G. (2016) Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI, Rosario, Homosapiens Ediciones.

Morgade, G. (2016) "Políticas educativas y ESI", en Educación Sexual Integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI, Rosario, Homosapiens Ediciones.

Tommassino, H. y Cano A.(2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoameticanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. En Dossier de la Revista Universidades-UDUAL, México, núm.67, enero-marzo.

Villa, A. (coomp) (2009) Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación, Buenos Aires, Noveduc.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas, Problemáticas y Desafíos en la Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio.

García Labandal Livia, Maiorana Silvia y Mariel Santoalla
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
livialabandal@gmail.com

Eje 3 -Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en el Nivel Superior

"… Frente a la repetición de lo insatisfactorio, la reproducción de problemas que se instalan como estructurales, el formato que se ha naturalizado está a la espera de nuevas preguntas que indaguen acerca de sus efectos y se inquieten por la pertinencia de su continuidad en una actualidad que quiere escapar a la coyuntura, pero que no puede desconocerla. Es en esta instancia cuando repensar los formatos no es evocado, cuando revisarlos parece volverse un impensable. Es entonces donde y cuando nos preguntamos si no estaremos confrontados a lo que podríamos considerar una restricción de lo pensable, una ausencia de imaginación o los límites de nuestra conciencia posible". (Frigerio, 2007)

Resumen: El Informe de Proyecto que se presenta comenzó en el año 2007 y continúa en la actualidad, con el Equipo docente de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado en Psicología. Se centra en la conformación de un espacio de tutoría para docentes a cargo de materias del campo de la Psicología, proponiendo un espacio de revisión, en la propia práctica, de aquellos supuestos y teorías que limitan la tarea docente, permitiendo, a través de la reflexión conjunta, la visibilización de ese entramado y la puesta en marcha de nuevas herramientas didácticas.

El proyecto se enmarca en la doble misión de la Facultad, ligada a la formación científica de profesionales y profesores especializados en psicología y la reflexión crítica sobre la función social y ética de esta disciplina, en tanto ofrece un aporte a la comunidad en relación con los conocimientos que en ella se desarrollan, cumpliendo con el mandato expresado en su Estatuto.

Este Informe se propone, como objetivo fundamental: el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de la labor docente, la ampliación y orientación, la actualización bibliográfica, la generación de propuestas de intervención institucional y áulica innovadoras, así como también el análisis y debate sobre programas, entre otros. La idea es siempre orientar, asesorar y colaborar con aquellos docentes que se encuentran con obstáculos para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de las asignaturas vinculadas al campo profesional.

La propuesta específica está destinada a Escuelas de Nivel Medio que incluyen en sus planes de estudio la materia Psicología o afines. La propuesta de tutorización y generación de espacios cooperativos de aprendizaje y revisión de las prácticas de enseñanza se hace extensiva a todos los

ISBN: 978-987-544-908-4

docentes de escuelas medias en las que el proyecto se lleve a cabo. Se contribuye así a generar espacios de reflexión y construcción que favorezcan la creación y recreación de sentido en la enseñanza propia del nivel, desde el aporte de la didáctica de la psicología.

La población beneficiaria directa es la de docentes a cargo del dictado de la materia Psicología o afines en el nivel medio. Y los beneficiarios indirectos resultan los estudiantes y las comunidades educativas en general, donde se realiza la intervención desde este programa.

Palabras clave: Programa de extensión; Dispositivos Cooperativos; Prácticas docentes.

Dispositivos Cooperativos de Trabajo

La psicología en tanto disciplina constituye contenidos de complejo abordaje, con lo que se impone la necesidad de un saber didáctico específico, en términos de espacio discursivo comunicativo simbólico que contribuya a facilitar la circulación de significados en torno a intervenciones.

La promoción de dispositivos cooperativos abre un espacio de construcción situado, en tanto acompaña al docente en su quehacer cotidiano, a través de herramientas como la observación etnográfica y devolución, promoviendo la revisión y reconstrucción de estrategias de enseñanza, visibilizada desde dispositivos de autorreflexión.

La revisión de las prácticas docentes y la reflexión en torno de la significación y alcance de la enseñanza de la Psicología en el Nivel Medio constituirán la meta de primer alcance. Sin embargo, la intencionalidad del abordaje se verá expresada a través de la dinamización creciente de espacios de promoción de calidad de vida de docentes, adolescentes, entorno educativo y familiar.

Resulta necesario entonces, crear “nuevos territorios”, nuevos marcos de sentido que propicien el resurgimiento de lazos sociales más fructíferos y saludables para los jóvenes, y esto será posible desde los espacios de aprendizaje, siempre que sean revisados profundamente y recreados en propuestas superadoras, que convoquen nuevamente a los docentes a una tarea deseada, en condiciones pedagógicas óptimas.

Al involucrarse en la resolución de problemáticas reales de una comunidad educativa específica, los alumnos de profesorado/docentes nóveles, trabajarán con realidades complejas, que se resisten a ser abordadas sólo desde la mirada estrecha de una disciplina académica, y consecuentemente se verán obligados a superar esos compartimentos estancos de las disciplinas para complejizar su pensamiento con herramientas interdisciplinarias. Así, la producción de conocimientos también ocurrirá en los intersticios de las disciplinas, a partir del contacto con el verdadero problema.

Los dispositivos seleccionados para la concreción de los objetivos y en sintonía con los lineamientos teóricos y metodológicos son:

ISBN: 978-987-544-908-4

1- Talleres para docentes y directivos: La tarea docente, como saber complejo, se consustancia y consolida a través de la práctica. La formación que se propicia compromete la implicación personal a través de la reflexión crítica sobre decisiones y acciones. Intensificar estas experiencias de análisis, fomentará su desarrollo, y podrá rever críticamente configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente, naturalizadas, que se mantienen a lo largo del tiempo y aparecen incorporadas a prácticas y conciencia de distintos actores institucionales, sin que medie proceso reflexivo que las resignifique.

2- Sistema de tutorías de las prácticas docentes: El espacio de tutorías propone revisar, en la propia práctica, supuestos y teorías que encorsetan y limitan la tarea, permitiendo, a través de la reflexión conjunta con el tutor, la visibilización de ese entramado y la puesta en marcha de nuevas herramientas didácticas. Se trata de un espacio personalizado y situado en tanto acompaña al docente en su quehacer cotidiano.

3- Espacio de orientación para el diseño de proyectos colaborativos: Los problemas que plantea la práctica docente diaria son singulares y requieren acciones construidas conjuntamente al interior de la comunidad formativa. Es la propia comunidad educativa la que identifica sus dificultades, plantea sus metas, y el rol de la orientación está puesto en proveer el andamiaje para la visualización de potencialidades, para el fortalecimiento de las capacidades al tiempo que se favorece el empoderamiento necesario para gestar proyectos genuinos en forma autónoma.

4- Formación de agentes multiplicadores al interior de la institución educativa: La práctica docente de nivel medio es una social compleja, condicionada por múltiples factores que plantean desafíos constantes a la profesión. Las intervenciones con directivos y profesores se realizan utilizando modelos docentes deductivos, a modo de modelización, para que los profesores a futuro sean capaces de organizar por sí solos estas actividades, dejando un equipo de trabajo consolidado en la comunidad de práctica.

5- Talleres en Sede de la Facultad de Psicología: El proyecto implica la realización de talleres abiertos a la comunidad, focalizados en los docentes de nivel medio. Las demandas de intervención surgen a pedido explícito de las instituciones y/o son co-construidas con los coordinadores del Programa y los puentes comunicativos que se han podido establecer con

ISBN: 978-987-544-908-4

autoridades o tutores de las instituciones. Cuenta con dos modos de trabajo en y con la comunidad. Por un lado, con talleres que se desarrollan dentro de las escuelas que forman parte de este. Y por otro, se decidió "invitar" a los docentes de las escuelas, a que se acerquen a compartir los encuentros al interior de nuestra facultad, generando otros modos de encuentro. Esto permitió reflexionar para la continuidad de la tarea en: la relación de la Facultad de Psicología con la comunidad; la delimitación ilusoria de un "adentro" y un "afuera" y los alcances y particularidades de las prácticas.

Resultados e Impacto del Programa

Se trata de introducir a los estudiantes en el campo profesional específico, abriendo una perspectiva diversificada que permita romper con los estereotipos con que funcionamos dentro del área educativa, pedagógica y didáctica, fomentando y ampliando las posibilidades que nos proporciona su complejidad.

El trabajo con los actores institucionales del nivel tanto como con los estudiantes que cursan la asignatura, se enmarca en un enfoque de aprendizaje - servicio, donde las actividades propuestas tienen simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables; cuyo énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones educativas de cada comunidad educativa en particular.

Los participantes se constituyen durante el proceso de intervención, en un equipo de aprendizaje e investigación, permeable a las demandas reales de cada comunidad, dando renovado sentido a las misiones primarias de la universidad, verificando un movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, de modo que se produzca un fuerte impacto en el modo de producir conocimiento.

A lo largo de los años de trabajo compartido se ha logrado:

Consolidar progresivamente una cultura de autoevaluación institucional al interior de las Escuelas de Nivel Medio en las que se trabaja.

Incentivar mayores índices de autorreflexión crítica por parte de los docentes participantes en el proyecto en relación con sus propias prácticas.

Generar espacios de reflexión y construcción que contribuyan a crear sentido en la enseñanza propia del Nivel Medio.

Afianzar y enriquecer el espacio de la Enseñanza de la Psicología a través de prácticas que contribuyan a elevar índices de satisfacción en los actores comprometidos al tiempo que se contribuye a ampliar el campo de desarrollo profesional.

ISBN: 978-987-544-908-4

Promover el desarrollo de patrones vinculares más saludables al interior de la Comunidad Educativa.

Conclusiones

Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual integraron supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. Su actuación está dirigida por supuestos y teorías, a la vez que las acciones modifican su conocimiento. Subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer. Los profesores son profesionales racionales y prácticos y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos.

La propuesta de acompañamiento se orienta hacia la revisión y reconstrucción del rol, en tanto se encuentran ante una encrucijada de compleja resolución. La época demanda saberes pedagógicos que exceden y tensionan la formación recibida y requiere la invención de nuevas formas del "ser y del hacer" sobre la base de consensos, de renovadas herramientas y formatos didácticos que auspicien la atención a la diversidad y multiplicidad de repertorios culturales.

Los dispositivos analizados tributan a consolidar un espacio de formación que contribuye a la profesionalización docente abocada a la "buena enseñanza" de contenidos psicológicos en los distintos niveles.

Esto implica generar condiciones para que los actores involucrados, estudiantes y docentes, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003) su experiencia de aprendizaje, desarrollando un proceso que los lleve a comprometerse en lo que trasciende al aula universitaria, recuperando saberes y experiencias de vida que les permitan potenciar su futura tarea.

Finalmente, parecen oportunas algunas reflexiones de Frigerio (2007) que explicita:

"Ampliar lo pensable no es crear todo de nuevo ignorando lo dado, sino albergando la extranjeridad sin la cual no hay conocimiento posible. Podemos entender a la educación como la hospitalidad que se ofrece a la alteridad del otro extranjero, el otro radical, el pensamiento de todo otro (hospitalidad que se expresa renunciando tanto a toda censura como al totalitarismo de una memoria llena, inapelable, cristalizada y, por ello mismo, fullera)… Ampliar lo pensable es invitar al pensamiento a cobijar extranjería… es admitir que las reacomodaciones identitarias nos incluyen, es decir que hay que pensarlas como propias (nuestros oficios en espera de nuevos bautismos o en espera de que el mismo nombre se amplíe para decir lo complejo de nuestras prácticas)… Ampliar lo pensable es dar lugar, darse permiso, para que un imaginario motor se sienta convocado… es el imaginario motor lo que dando a pensar transgrede el cerco cognitivo de una época, anunciando otra posible".

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Baquero, R. (2010). *Psicología educacional. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.

Carretero, M. (2012). *Representación y aprendizaje de narrativas históricas.* En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.) Desarrollo cognitivo y Educación. Vol. 2. Procesos de conocimiento y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós.

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009). *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes. *En Revista Iberoamericana de Educación*. España

Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del estante editorial.

García Labandal, L. y Garau, A. (2008). *La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje: Un lugar de encuentro entre narración, semiosis e identidad*. En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Gray, J. (1998). *Manual del Asesor técnico pedagógico.* México: CIFE Centro Universitario.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999) *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open UniversityPress.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/currriform/publica/oei_2003128/ponencia_larrosa.pdf

Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje.* En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21

Sanjurjo L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *En Praxis Educativa.* Volumen XVI Nº 1- pag. 22-32

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires: Novedades educativas.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO,

ISBN: 978-987-544-908-4

París, 5-8 de julio de 2009). Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad.* Barcelona: Paidós.

Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

Repensar la extensión: una experiencia de articulación desde la universidad para la formación profesional de jóvenes y adultos

Chicha Tania Mariela, Wajdzik Lorena Edith y Mariana Manríquez Suárez
UNPSJB, Argentina
taniachicha@gmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El nuevo Diseño Curricular para jóvenes y adultos de la Provincia del Chubut propone la enseñanza modular organizada en contextos problematizadores (CP), aprendizajes socialmente significativos y proyectos de acción; persigue el fin de certificar la educación secundaria, a la vez que prevé la integración con la Formación profesional (FP). En el primer año de implementación de ese Diseño, y ante una demanda de las Escuelas para jóvenes y adultos (EPJA) con orientación en Humanidades, de certificar FP, desde la Cátedra Abierta de Desarrollo Profesional Docente (CADPD) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS) de la UNPSJB, se dispuso dar respuesta al requerimiento. Surgió la vacancia en el área de la salud sociocomunitaria, lo cual derivó en un trabajo de diseño y gestión interinstitucional del Trayecto Formativo "Promotor de Salud Sociocomunitaria" (PSSC), como Proyecto de Extensión con aval académico mediante Resolución N° 077/2018. Es todo un desafío, atento a la compleja gestión del proyecto, como también, por los destinatarios, ya que son estudiantes de ambas instituciones involucradas: las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Educación provincial y la FHCS. No obstante, existen condiciones favorables para potenciar la vinculación de la Universidad con su entorno; en particular, la integración de las prácticas de extensión con las prácticas docentes y en la formación integral de los estudiantes. La extensión universitaria se imbrica con las funciones de docencia e investigación -disponiendo de escenarios, definiendo problemas, develando vacancias- se considera auspicioso, el desarrollo de una propuesta que colabora con la sistematización de las acciones que nos vinculan con la comunidad.

Palabras clave: extensión universitaria; educación de jóvenes y adultos; formación profesional.

Introducción y encuadre normativo de la EPJA en Chubut

La presente comunicación corresponde a un informe de Proyecto de extensión que, desde 2018, implementa la CADPD de la FHCS de la UNPSJB, en su Sede Trelew. El mismo está destinado a

ISBN: 978-987-544-908-4

estudiantes que cursan sus estudios en Escuelas de orientación Humanidades en la Modalidad EPJA, en Trelew, Chubut. A la fecha de esta comunicación, finalizaron sus estudios 30 alumnos de la primera cohorte. Se prevén dos cohortes más hasta finalizar en junio de 2020.

Como primer antecedente en la normativa nacional debemos considerar la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) que en su Art. 17, establece ocho modalidades, entre ellas, la EPJA. El Art. 48 resalta que:

> "La organización curricular e institucional de la EPJA responderá a (...) b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. c) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. (…) j) Promover la participación de los docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes."

El nuevo Diseño curricular de la EPJA se implementa desde 2017. Sus datos distintivos y que lo hacen novedoso, pueden sintetizarse en dos ejes: la consideración del sujeto de aprendizaje de la modalidad como sujeto de derecho, a la vez que agente de transformación de su realidad, y la puesta en valor de la justicia curricular, dada a través de la acreditación de saberes, el desarrollo de capacidades –mediante una estructura curricular modular flexible- y la articulación con la FP[1]. Esta última se organiza, según la complejidad en el abordaje de las temáticas, en niveles.

> "Nivel de Certificación II Corresponde a Certificados de Formación Profesional Inicial que acrediten el dominio de conocimientos y saberes operativos de carácter técnico y, con alcance restringido, algunos saberes operativos de carácter gestional que se movilizan en determinadas ocupaciones y que permiten a una persona desempeñarse de modo competente en un rango moderado de actividades, seleccionando con solvencia los procedimientos apropiados para la resolución de problemas rutinarios." (Res CFE Nº 13/07)

A nivel jurisdiccional, la Ley de Educación del Chubut Artículo N° 11 - inciso b) manifiesta el propósito del estado de "Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores". Según documentos oficiales:

> "La Formación Profesional se jerarquiza cuando, además de otorgar certificaciones vinculadas con áreas ocupacionales relevantes, se integra en una estrategia de educación permanente que

[1] Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058.

ISBN: 978-987-544-908-4

asegura el dominio instrumental, pero también la apropiación de conocimientos científicos y tecnológicos actualizados y la vinculación con la terminalidad de los niveles educativos"[2].

En relación con la FP**,** el diseño es flexible en cuanto a la acreditación de saberes entre instituciones, de acuerdo a la normativa. Tiene una estructura modular y se organiza en CP, situaciones problemáticas, capacidades específicas, aprendizajes socialmente significativos y proyectos de acción"[3].

Antecedentes del proyecto

En las Escuelas de modalidad EPJA Nº 763 y N° 7716 de Trelew, la orientación corresponde a Humanidades[4]. Ambas expresaron a la FHCS, la necesidad de contar con una opción formativa acorde a su orientación, enclave geográfico y población destinataria. La CADPD se dispuso entonces a indagar acerca del estado de la cuestión en la formación profesional en la zona. Del análisis surgió que, tanto el catálogo nacional de títulos y certificaciones[5] -servicio dependiente del Instituto Nacional de Educación Tecnológica- como el listado de cursos dictados por Centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación del Chubut[6], presentaban la misma vacancia, a saber, el campo ocupacional de la *salud comunitaria*. Sumado a ello, existen estudios de alcance local[7] en los que queda de manifiesto la desarticulación de políticas nacionales, provinciales y municipales, entre programas y proyectos que atañen al cuidado de la salud y el ambiente, lo que genera dispersión de recursos y la consecuente desorientación y desinformación en la población, proliferación de prácticas comunitarias, barriales, hogareñas y personales que afectan la salud y el ambiente.

Habiendo realizado un pormenorizado estudio de las condiciones de factibilidad de la implementación, se generó una oferta formativa articulada con el diseño de la EPJA, aprobada por el Consejo Directivo FHCS en febrero de 2018 (Resolución 77/18). Dadas las condiciones de viabilidad, la misma se certifica como curso de extensión desde la FHCS y como Trayecto Formativo de PSSC para los estudiantes de las instituciones destinatarias. En marzo de 2018 se inició la implementación en ambas EPJA.

[2] INET http://www.inet.edu.ar/index.php/

[3] Diseño curricular EPJA. Pág. 83.

[4] Las escuelas se encuentran en puntos "clave" de la ciudad: 7716 en zona alta, con barrios de antecedentes históricos de asentamientos ilegales, populosos y con población de migración rural interna; 763 en zona sur, en franco crecimiento de población joven y con la característica de estar compuesta por barrios populares de trabajadores agremiados -municipal, comercio, SUTIAGA (aguas gaseosas), entre otros-.

[5] El catálogo nacional organiza en campos ocupacionales, perfiles profesionales y niveles de desempeño esperados, las certificaciones que se ofrecen en el país, vinculadas al mundo del trabajo. Capítulo 5 Artículos 36º y 37º de la Ley nacional.

[6] El listado de curso ofrecido por los Centros de Formación Profesional de la provincia disponible en: http://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/2016/07/27/oferta-educativa-de-formacion-profesional/

[7] Diseño Curricular de la Tecnicatura en Gestión de Salud Comunitaria. IES N° 816.

ISBN: 978-987-544-908-4

El programa del curso PSSC y el diseño curricular de la EPJA

Es una propuesta articulada con EPJA, que prevé la transmisión de conocimientos básicos del campo profesional y de prácticas laborales de la promoción de la salud sociocomunitaria. Según la normativa, el trayecto formativo posee alcance de Nivel II de certificación profesional, de modo que se espera que el PSSC, como técnico básico con competencia en la gestión del trabajo comunitario en salud y ambiente, pueda desempeñarse en una organización o equipo interdisciplinario, desde una perspectiva de *salud integral*, en el marco de la estrategia de promoción de la salud como derecho humano, considerando políticas públicas desde un encuadre sociocultural y en pos de prácticas sociales inclusivas. La articulación entre el curso de FP y el Diseño de secundaria está dado por el enfoque de derechos, así como también, en el hecho de que "Acercamiento al mundo laboral" actúa como eje transversal del Módulo. El dictado está a cargo de perfiles Técnicos en Salud Sociocomunitaria, formados según la carrera profesional del Ministerio de Salud del Chubut.

El Diseño se organiza en un Ciclo de Formación básica -4 Módulos comunes a todas las EPJA- y un Ciclo de formación orientada (FO) -2 Módulos que articulan diversos espacios y saberes integrados a partir de un eje o CP. Este se delimita institucionalmente y es afín a la Orientación-. En el caso de las Escuelas comprendidas en este Proyecto, los Módulos de la FO se definen así:

Módulo I "Sujeto y contexto". CP: "Organización comunitaria y participación". Articula los espacios de Psicología, Sociología, Filosofía y Cs. Políticas.

Módulo II "Nuevas configuraciones del Trabajo". CP: "Trabajo-Identidad". Articula los espacios de Derechos humanos, Problemática del mundo actual y Proyecto de investigación social. Ambos módulos se desarrollan en torno a 3 ejes:

Saberes correspondientes al Módulo 1 en los 3 ejes:

Salud: Concepto de salud y el paradigma de "salud integral". Legislación y políticas de salud pública desde la perspectiva de derechos. Instituciones de la salud pública. Promoción de la salud y derecho a la información.

Trabajo comunitario y cultura: Cultura, comunidad y cultura popular. Convivencia y diversidad. Sujetos, familias y comunidades (cuidado del niño, adultos mayores, discapacidad, juventud, género y sexualidades)

Ambiente: Entorno, sociedad y salud. Recursos naturales: contaminación del aire, agua y la tierra. Impacto de la industria en el medio ambiente. Inclusión y accesibilidad integral. Calidad de vida.

Las prácticas en terreno constituyeron el 54,5 % de la carga horaria y se realizaron en Centros de Atención Primaria de Salud; Dirección Municipal de Salud; Dirección Municipal de Ambiente y Zoonosis; Centro Materno Infantil; Universidad de la Patagonia; comedores barriales; Bibliotecas Populares.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desarrollo del espacio *Acercamiento al mundo Laboral* en 3 (tres) cuatrimestres	Clases teóricas específicas	Talleres interdisciplinarios	Salidas a campo	Cursos especiales	Proyecto final de investigación
260 h	96 (37 %)	96 (37 %)	30 (11,50 %)	22 (8,50 %)	16 (6 %)

Tabla 1: Carga horaria y distribución de porcentajes según las estrategias metodológicas.

Fuente: Elaboración propia.

Vicisitudes y derivaciones del proceso. Logros y obstáculos

La doble dependencia de los estudiantes, nos puso frente al desafío de ofrecer apoyos institucionales que propiciaron la identificación de los estudiantes y las docentes a cargo con nuestra facultad. Se ofrecieron actividades en la Universidad, pensadas especialmente para el trayecto o previstas por el calendario académico y con tareas especiales para los estudiantes del trayecto. Durante 2018 se organizaron tres actividades: Jornada interinstitucional con participación de estudiantes y docentes de ambas EPJA; Charla-taller sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual y una tarea de campo, en el marco de "La Universidad Abierta", jornada organizada por la Secretaría Académica para difusión de Carreras. Los futuros promotores realizaron difusión del test de detección temprana de VIH. Luego, junto a la Municipalidad local y el CAIPAT-INCUCAI, se coordinó una charla sobre la temática de Donación de órganos y Ley "Justina".

A lo largo de este desarrollo recogimos testimonios de alumnos y docentes, en todos los casos, dan cuenta de la significatividad del proceso que realizan:

"La verdad que especialmente en los trabajos de campo que hicimos, siento que aprendí un montón. Creo que, si los chicos tuvieran la posibilidad de empezar en esta escuela, o alguna escuela parecida sería fenomenal porque la experiencia fue única, y siento que aprendí un montón... y que crecí también como persona." S.A. (Alumno de la EPJA N° 763).

> "Feliz por todo el trabajo que hicimos en campo, salimos a territorio; todo el trabajo comunitario que hicimos... fuimos a comedores; a nosotros nos tocó hacer un trabajo de investigación en los CAPS y estuvo muy bueno; estoy feliz" J. M. (Alumno de EPJA N° 7716).

Nuevas demandas surgen a raíz de esta experiencia; para el segundo cuatrimestre de 2020, iniciaremos un nuevo "Acercamiento al mundo laboral", vinculado a la conservación y difusión del patrimonio cultural -paleontológico, arqueológico, artístico, lingüístico, socio histórico- del Valle inferior del Río Chubut.

ISBN: 978-987-544-908-4

El escenario que plantea la extensión universitaria nos interpela y nos moviliza; nos empuja a desplegar aptitudes y capacidades para entender y asumir nuestra labor universitaria como un factor que promueva el desarrollo comunitario y ciudadano. Se trata de posicionarnos como protagonistas de una sociedad más justa, más solidaria y más humana.

V. Referencias bibliográficas

Diseño Curricular para la Educación permanente de jóvenes y adultos. Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, Rawson, Chubut, 20 de septiembre de 2016.

Diseño Curricular de la Tecnicatura en Gestión de Salud Comunitaria. Instituto de estudios superiores N° 816, Rawson, Chubut, 02 de julio de 2015.

Ley N° 26.058. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 09 de septiembre de 2005.

Ley N° 26.206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley VIII N° 91. Legislatura de la Provincia del Chubut, Rawson, Chubut, 04 de noviembre de 2010.

Resolución N° 13/2007. Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, Argentina, 29 de agosto de 2007.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Cómo entender y extender la extensión?
Reflexiones en un programa de extensión universitaria

Llorens Mariela, López Silvina y Federico Villar.
Universidad de Buenos Aires, Argentina
federicovillar@gmail.com

Eje 3 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo busca reflexionar sobre las prácticas de extensión realizadas en el marco del proyecto "Andamiaje de las prácticas docentes en el Nivel Medio: dispositivos situados para la formación y resignificación de competencias didácticas", desarrollado desde el 2008 por la Cátedra Didáctica Especial de la Psicología y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA). El Programa lo llevamos adelante profesores de la cátedra, egresados del profesorado y estudiantes de nuestra materia, quienes en el trabajo y el intercambio con la comunidad encontramos oportunidades de formación como profesionales. En este sentido, reconocemos que el marco conceptual que da sustento al programa es el "Aprendizaje-Servicio", ya que parte de la premisa de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social (Tapia, 2000.).

Profundizaremos la reflexión en la modalidad de intervención y la manera en la que se propone el dispositivo, que ha variado en función de las experiencias realizadas y del intercambio generado con los actores escolares. Hemos pasado de "ir a las escuelas", a "recibirlas" dentro de la Universidad, invitando a los docentes de las distintas instituciones a participar de jornadas y talleres que promuevan el intercambio entre escuelas. Esto dispara interrogantes que permiten analizar los modos de hacer extensión y generan interesantes preguntas en torno a la relación y el vínculo de la Universidad con la comunidad.

En el presente escrito se pensará sobre las diversas temáticas abordadas en los diferentes encuentros, además de la reflexión sobre los talleres realizados abordando la temática "Dinámicas de grupo en el aula", coordinados por los autores.

Palabras clave: dispositivos cooperativos; extensión; docentes; reflexión; grupos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia realizada en el marco del Programa de Extensión "Andamiaje de las prácticas docentes en el Nivel Medio: dispositivos situados para la formación y resignificación de competencias didácticas", desarrollado desde el 2008 por la Cátedra Didáctica Especial de la Psicología y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología de la UBA.

El Programa lo llevamos adelante profesores de la cátedra, egresados del profesorado y estudiantes de nuestra materia, quienes en el trabajo y el intercambio con la comunidad encontramos oportunidades de formación como profesionales. Posicionados como un espacio de Extensión Universitaria, subrayamos la importancia de la participación. Nuestro compromiso con la comunidad no consiste en "dar respuestas" a problemas específicos, sino que nuestros esfuerzos están orientados hacia la habilitación y promoción de espacios de diálogo, participación y producción conjunta de conocimiento.

Para los estudiantes que forman parte del programa, estas experiencias posibilitan recorrer otros modos de formación distintos a aquellos que suponen la práctica como aplicación de los conocimientos previamente adquiridos. Estos proyectos, en cambio, le permiten al estudiante transitar procesos de formación, de intercambio y aprendizajes en contextos socioculturales que propician aprendizajes significativos que exceden lo curricular, lo retroalimentan y resignifican.

Para la comunidad, en este caso, distintos agentes educativos que trabajan en escuelas medias, implica un proceso de participación y aprendizaje que resulta valorado en tanto propicia intercambios difícilmente habilitados en la actividad cotidiana.

La no obligatoriedad de los talleres y el horario de los mismos (comúnmente los sábados por la tarde), resulta, al contrario de todo juicio, un factor que no condiciona la gran afluencia de parte de los agentes educativos, lo que hace que el valor de los talleres se enaltezca.

Nuestra propuesta

Como planteamos en el apartado anterior, el objetivo principal de nuestro Programa de Extensión Universitaria se orienta a la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta. Esto implica necesariamente el armado de dispositivos concretos que apuntan a construir, junto con la comunidad, posibles respuestas a problemas y necesidades sociales actuales y reales.

Nuestro proyecto ha sufrido ciertas transformaciones a lo largo de su historia, y hoy podemos afirmar que cuenta con dos claros modos de trabajo, ambos *en y con* la comunidad. Por un lado, con talleres que se desarrollan dentro de las escuelas que forman parte del mismo, de acuerdo a temáticas solicitadas por las mismas. Y por otro, a lo largo del tiempo se decidió "invitar" a los docentes de las escuelas, a que se acerquen a compartir los encuentros al interior de nuestra facultad, generando otros modos de encuentro (o al menos, novedosos hasta ese momento para nosotros). Esto significó dejar de

ISBN: 978-987-544-908-4

"salir de la facultad" para ir a las escuelas, y pasar a convertirnos en verdaderos "anfitriones" de los talleres y actividades, permitiéndonos repensar nuestro lugar.

Esto nos permitió reflexionar acerca de diversas cuestiones como ser:

La relación de la Facultad de Psicología de la UBA con la comunidad,

La delimitación ilusoria de un "adentro" y un "afuera",

Los alcances y particularidades de las prácticas de Extensión de la Universidad.

Lo que tal vez comenzó como una "prueba piloto" (bajo la fantasía de que tal vez nadie se acercaría a la facultad) terminó conformando la mayor parte de nuestro programa, donde cada vez son más y más docentes los que se acercan a trabajar en un clima de distensión y calidez. Surgió también la pregunta en relación a si no será que ellos tal vez necesitaban "salir" del ámbito diario en el cual están inmersos, para predisponerse de otra manera al trabajo reflexivo.

No es un dato menor resaltar que los docentes, directivos, alumnos del profesorado, y todos los actores educativos que participan en los talleres, se convierten en agentes multiplicadores del trabajo realizado, fomentando lo trabajado y volviéndose verdaderos promotores de lo acontecido. Es importante mencionar el impacto promovido, gracias a la apertura de los dispositivos del trabajo compartido, no sólo entre los extensionistas de la Universidad, sino que también, entre la comunidad docente de las escuelas participantes

Las dos modalidades de trabajo que se llevaron adelante dan cuenta de un proceso reflexivo que el equipo de coordinación se vio obligado a repensar: las formas de intervención en Extensión Universitaria y las consecuencias de modificar sus prácticas. Así, el proyecto se vio reformulado por este viraje en la posición del equipo.

Los talleres en la Facultad

Los docentes con los que trabajamos manifiestan desempeñar su tarea de manera individual. Son pocas las ocasiones en las que tienen oportunidad de compartir con colegas las vicisitudes de la práctica cotidiana. Pareciera que la estructura laboral y la oferta de trabajo existente requiere docentes dispuestos a circular por diversas instituciones educativas, sin tiempo para el diálogo y el trabajo colaborativo.

Haciendo un relevamiento de los pedidos de diversas instituciones educativas con las que se trabaja, se observa la coincidencia de temáticas que requieren un trabajo reflexivo, y sobre ellas rondan los encuentros trabajados. Ejemplos de ellas son: educación sexual integral, tutorías docentes, consumo problemático de sustancias, las nuevas tecnologías y las redes sociales, inclusión, conflicto y mediación, dinámica de grupos.

Las temáticas trabajadas las coordinan distintos integrantes del equipo de extensión con cierto recorrido en la misma, o se convocan personas especializadas en el tema. En el caso de quienes redactamos este artículo, hemos coordinado dos talleres en reiteradas ocasiones, de los cuales nos

ISBN: 978-987-544-908-4

parece importante extraer ciertos emergentes e interrogantes que compartiremos en un apartado posterior. Ambos se centraban en el uso *de* y trabajo *con* dinámicas de grupos en el aula, uno de ellos haciendo hincapié en el tema de la comunicación.

A través de los talleres apuntamos a superar el encapsulamiento en el que suelen encontrarse las instituciones educativas, de manera tal de proponer un trabajo conjunto que promueva redes interagenciales entre las distintas escuelas y entre éstas y la universidad.

El taller de dinámica de grupos en el aula

Ya comentamos que desde el programa de extensión proponemos una metodología de trabajo que privilegia el trabajo activo de los participantes. La modalidad de los encuentros asume la forma de taller, donde se privilegia lo vivencial, el intercambio y la reflexión.

En estas reuniones se trata de habilitar un espacio para transitar una experiencia grupal y a la vez singular. Puntualmente en el taller que se menciona y que tuvimos el agrado de coordinar, han aparecido diversos emergentes. Los docentes que asistieron han denunciado la falta de prácticas concretas con las cuales trabajar en el aula, pidiendo claros recursos de trabajo para abordar las problemáticas de los alumnos.

Tanto éste como el resto de los talleres, tienen propuestas donde abundan los recursos vivenciales, y esto es algo que muchos participantes destacan como novedoso. Por ejemplo, en nuestro espacio, se realizaron múltiples y diversas dinámicas de grupos, juegos y actividades cooperativas, para que ellos puedan repensarlas, reflexionar sobre las mismas, y en el mejor de los casos, replicarlas si lo creen pertinente.

Algo que resulta llamativo es la circulación de las representaciones acerca de los alumnos sobre los cuales estos docentes hablan al inicio de un taller, y cómo esto se va transformando en un clima de confianza y trabajo cooperativo. Lo primero que aparece es la referencia a estudiantes desmotivados, que se quejan constantemente, que solamente se muestran interesados en utilizar el celular, que hay que constantemente llamarles la atención, etc. Escuchamos un discurso, que al decir de Mariana Chavez (2006), expresa la idea de una “juventud negada o negativizada”.

Sin embargo, a lo largo de los encuentros esta mirada se transforma y comienza a suceder lo que nuestro encuentro busca: que cada participante pueda implicarse, salir de la queja y procurar pensar desde las potencialidades de los sujetos de nivel medio y no desde lugares que estigmatizan. Reflexionar acerca de sus prácticas. Es así como en el transcurso de los talleres los docentes dejan de hablar de los alumnos y comienzan a hablar de ellos mismos, a socializar sus prácticas, a compartir en un espacio de confianza con colegas, construyendo su rol desde un lugar activo y, por supuesto, cooperativo.

Entre alguno de los indicadores del impacto de cada taller, se registran voces que confirman la necesidad de promover dispositivos de interacción y andamiaje para las prácticas docentes. La

ISBN: 978-987-544-908-4

demanda de estrategias docentes, promotoras de espacios de aprendizaje en comunidades, es uno de los indicadores que nos llevan a considerar la necesidad de continuar trabajando con la temática de Dinámicas grupales para el trabajo áulico.

A manera de cierre: algunos interrogantes actuales

El programa sigue creciendo notablemente. Entendemos que los docentes se llevan información y experiencias que, según sus palabras, fueron muy significativas. Al escucharlos tenemos la sensación de que no les alcanza, necesitan compartir información, dar continuidad a este tipo de propuestas. Sorprende que a pesar de ser encuentros que se desarrollan los días sábados a la tarde, el número de docentes que asiste es muy numeroso y siempre se quedan demandando más estrategias lúdicas y preguntando por futuras formas de compartir. Allí se nos presentan varios interrogantes:

¿Cómo dar una continuidad a estas experiencias? ¿Cómo lograr que la comunicación entre docentes trascienda esos encuentros? ¿Cómo generar espacios de intercambio entre los docentes y que estos se sostengan en el tiempo? ¿Sería productivo generar un espacio (quizás virtual), donde todos puedan continuar con el intercambio de inquietudes e información?

Sin dudas lo primero es seguir dando continuidad a los talleres propuestos, pero nos surge la pregunta por los espacios virtuales y las grandes posibilidades que los mismos ofrecen. Hasta el momento, nuestra vía de comunicación con docentes y escuelas es a través de un mail institucional, herramienta que nos permite difundir las actividades y enviar materiales y recursos luego de cada taller. En este sentido, sabemos que predomina una comunicación unidireccional, ya que somos nosotros quienes enviamos información a cada docente. Si bien, en varias ocasiones hemos recibido preguntas e inquietudes por esta misma vía, no es lo más frecuente porque no hemos habilitado explícitamente la posibilidad de un intercambio cotidiano por este medio.

Tal vez sea necesario inaugurar nuevas formas de comunicación, abrirnos a plataformas más complejas como, por ejemplo, Facebook o Moodle, que propicien un intercambio entre las escuelas y entre éstas y la universidad, sosteniendo de esta manera el espíritu de intercambio y trabajo cooperativo que tiene el programa. ¿Se podrán generar dispositivos para que continúe este intercambio?

La propuesta queda abierta. Mientras, seguimos trabajando y preguntándonos, como buscamos hacer en este trabajo, hasta dónde se extienden, y cómo, las prácticas de extensión.

Referencias bibliográficas

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

Chaves, M. (2006) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. Revista Última Década. Nº 23 Viña del Mar: CIDPA.

ISBN: 978-987-544-908-4

Kantor, Débora (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes.* Buenos Aires: Del Estante Editorial. Capítulo 1 "Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes".

Sanjurjo L. (coord.) (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones

Schön, D (1992): *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós, Barcelona.

Tapia, N. (2000): *La Solidaridad como Pedagogía.* Ciudad Nueva, Buenos Aires

Tapia, N. (2006): "Aprendizaje y Servicio Solidario." En *El sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva, Buenos Aires

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 4

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Adquisición de competencias profesionales en la formación de Residentes en Bioquímica Toxicológica en el contexto de la Universidad

Álvarez, Gloria
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Farmacia y Bioquímica.
galvarez@ffyb.uba.ar

Eje 4: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior
Comunicación: informe de experiencia

Resumen: la formación en el área de la salud es un extenso proceso que modela el pensamiento y el comportamiento socio-profesional. El modelo de residencia en los últimos años se ha constituido en un eje articulador entre la educación de grado y la capacitación para el ejercicio profesional del graduado reciente en estas disciplinas. Su función es central en la interrelación de los conocimientos básicos con el desarrollo de lo que se conoce como competencias cognitivas, sociales, habilidades y destrezas. El concepto de competencia ha alcanzado una gran importancia en la última década y es utilizado tanto en la legislación profesional como en la educativa. La competencia está relacionada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, que favorecen la capacidad de poder aplicar conocimientos y procedimientos en el saber hacer desde una postura justificada de análisis reflexivo de las situaciones a resolver. Las competencias representan un conocimiento teórico y epistémico que genera conductas específicas y aplicadas, disponibles para ser utilizadas con un cierto nivel de destreza cuando se precisen. Este concepto esta relacionado también con lo que se denominan habilidades, que involucran conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la resolución de un problema en forma correcta en un contexto definido. El profesional de salud debe incorporar continuamente nuevos resultados de investigación, nuevos enfoques de cuidado y destrezas aumentadas construidas sobre su conocimiento y experiencia formal. El Curriculum Oculto se constituye con todo aquello que se enseña y aprende pero que no está contemplado en los planes de estudio ni en la normativa del sistema institucional. Es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, de conductas no explícitas que se generan en el intercambio social del conocimiento entre el docente y el aprendiz. Tiene un perfil social de la enseñanza, recupera valores, actitudes, pensamientos ideas no manifiestas, códigos, ya que a través de ellas pueden estructurarse las reglas y modos que regirán sus nuevas relaciones formativo profesionales con la sociedad en la que se van a desenvolver.
Con el objetivo de transmitir y reflexionar sobre los recursos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para construir el saber en Toxicología en un sistema de formación profesional de postgrado

ISBN: 978-987-544-908-4

universitario, se presenta la experiencia de la Residencia que se desarrolla en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA desde el año 1977. La misma funciona en la Cátedra de Toxicología y Química Legal que cuenta con el Laboratorio de Asesoramiento Toxicológico Analítico. Consiste en un sistema de postgrado de tres años con dedicación exclusiva y actividades programadas que favorecen la capacitación profesional del Bioquímico en el área de Toxicología Clínica y Analítica, con perfil asistencial, docente y de investigación.

Los residentes desarrollan actividad Docente ad-honorem de grado y postgrado en la Cátedra; investigación, con presentación de comunicaciones en Congresos o Reuniones Científicas y publicación de trabajos en revistas afines. Realizan cursos obligatorios curriculares y extracurriculares, pasantías hospitalarias, concurren a seminarios departamentales en la facultad y a Ateneos interhospitalarios. Rotan en las diferentes áreas del laboratorio donde cumplen tareas asistenciales en las que se procesan y analizan materiales con distintas metodologías específicas de la Toxicología Clínica, Alimentaria y Ambiental.

Las actividades de formación profesional conducen a favorecer el desarrollo de responsabilidad en forma progresiva y la capacidad de toma de decisiones en situaciones reales. Se basa en un modelo de transposición didáctica cuya adquisición de conocimientos se realiza a través del proceso de interiorización en la Zona de Desarrollo Próximo aplicado a la resolución de muestras de pacientes.

Los formadores de los residentes son los docentes de la cátedra que realizan un proceso de enseñanza continua y personalizada que favorece el desarrollo de habilidades esenciales transferibles mediante la adquisición de una serie de reglas, rutinas y regulaciones de trabajo que constituyen parte del currículo oculto y ejercen una fuerte.

Palabras claves: Residencia; Bioquímica; Currículum oculto, Competencias

Introducción

La formación de postgrado basada en residencias en el área de salud se ha constituido en los últimos años en un eje articulador entre la educación de grado y la capacitación para el ejercicio profesional del graduado reciente en estas disciplinas. Su función es central en la interrelación de los conocimientos básicos con el desarrollo de lo que se conoce como competencias. El concepto de competencia se ha incorporado en los últimos años tanto en el ámbito de educación universitaria como profesional. Según el informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre Educación (Delors, 1996), define el concepto de competencia desde una mirada del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales del aprender: "*Ser, Conocer, Hacer y Convivir*". (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010, p.15-16). La definición de competencia sin embargo es multidimensional e integradora pues engloba tanto las características del sujeto como de su entorno. El aprendizaje a través de competencias cognitivas supone la interacción entre tres componentes esenciales que se

ISBN: 978-987-544-908-4

denominan competencias "genéricas y específicas". EL primero corresponde a un conjunto de capacidades que permiten "ejecutar" una tarea profesional. El segundo poseer una serie de conocimientos procedentes de disciplinas científicas afines a conocimientos específicos propios de una profesión. Y, el tercero en adquirir una actitud apropiada para el desempeño de una función que incluya entendimiento, disposición de distintas conductas, aceptación de valores sociales, capacidad de comunicación, cooperación, toma de decisiones y asumir responsabilidades. Tienen como objetivo aplicar el conocimiento, aprender a aprender, trabajar en forma autónoma y en equipo. La incorporación de la enseñanza según competencias en salud debe a su vez estar vinculada con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral.

Existe una serie de reglas, rutinas y regulaciones sobre criterios propios del trabajo que van a formar parte de la vida del profesional, no escritas ni formalmente establecidas que son parte de lo que se denomina el "curriculum oculto" el cual ejerce una fuerte influencia en el aprendizaje y su aplicación en la práctica (Bennett et al., 2004). Según Hafferty un curriculum es un medio ambiente multidimensional de aprendizaje en el cual existen tres esferas entrelazadas en su concepto: curriculum formal o estipulado en la formación; curriculum informal o interpersonal, constituye fundamentalmente la forma en que el docente enseña y como este se relaciona con el alumno; y, el curriculum oculto conformado por un set de influencias que son función del nivel de estructura organizacional y cultural del futuro entorno laboral. Tiene un perfil social de la enseñanza ya que a través de ella pueden estructurarse las reglas y modos que regirán las nuevas relaciones -formativas profesional- con la sociedad en la que se van a desenvolver (Haidet, 2004).

Según los principios de Vygotsky destaca la importancia de la mediación en la transferencia del conocimiento en un sistema definido con una "organización social de la instrucción" , y rescata dos aspectos: la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento de los cuales surgen una serie de conceptos que solamente se adquieren a través de un sistema de educación formal. "Lo que yace en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se realiza y avanza al nivel de desarrollo real en la siguiente". (Vygotsky, 1987).

La enseñanza-aprendizaje en la Residencia Bioquímica en Toxicología.

La Residencia en Bioquímica Toxicológica se desarrolla en la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires donde funciona el Laboratorio de Referencia Analítico en Toxicología Asistencial (CENATOXA) con una duración de tres años, rentada, con dedicación exclusiva y actividades programadas de complejidad creciente. Los Docentes de la Cátedra, el recurso profesional capacitado de la misma, también están a cargo de las distintas áreas del CENATOXA y son los responsables de los residentes.

Los **objetivos generales** de la residencia consisten en estimular el desarrollo del conocimiento de la Toxicología en sus distintas áreas, la capacitación en investigación y desarrollo analítico.

ISBN: 978-987-544-908-4

Favorecer la discusión y análisis de diversas situaciones problemáticas reales colocando a los sujetos como actores reflexivos de la práctica y constructores de conocimiento y de alternativas de acción.

Los **objetivos particulares** de la formación están definidos por año en el currículum formal de la Residencia de acuerdo a actividades programáticas tanto intramurales como extramurales (rotaciones en CENATOXA, cursos obligatorios y optativos, pasantías por otros centros de toxicología hospitalarios).

Los residentes rotan en el CENATOXA por las diferentes áreas del laboratorio donde **c**umplen tareas asistenciales desarrollando rutinas específicas propias de las tareas del laboratorio de Toxicología. Las mismas desempeñan un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del trabajo asistencial. Los Docentes acompañan a través de un seguimiento permanente, personalizado durante el cual se supervisan, desde la recepción del paciente hasta el informe del protocolo, estas rutinas en sentidos inversos con el objetivo de reforzar los conceptos adquiridos. A través de esta actividad se fortalece el aprendizaje teórico-práctico profesional del currículum "formal" y del curriculum "informal", no descripto, predominantemente interpersonal, y que constituye fundamentalmente la forma en que el docente enseña y como este se relaciona con el residente. (Haidet, 2004).

El sistema de instrucción en la residencia se basa en una enseñanza personalizada con capacitación, responsabilidad y toma de decisiones progresiva basándose en un modelo de transposición didáctica de zona próxima aplicado a la resolución de muestras de pacientes. La actividad docente está *centrada en el problema* en lugar del tema. Esta modalidad de trabajo busca desarrollar lo que se denomina "habilidades esenciales transferibles" en principio, y a través de las actividades fomentar criterios de "como" resolver distintas situaciones problema.

Desde otro aspecto formativo los residentes realizan actividad Docente ad-honorem de grado, dictados de seminarios internos y departamentales, ateneos interhospitalarios, investigación, con presentación de comunicaciones en Congresos, y publicación de trabajos en revistas Científicas.

Los docentes evalúan, al término de cada rotación al residente considerando los aspectos formativos curriculares del programa de la residencia así como también, otros aspectos tales como actitud formal, personal, profesional, administrativa y capacidad de trabajo en equipo.

Conclusiones

Peter Senge señala que "las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual" (Buchta C., Listovsky G., Griemberg G., 2004). La enseñanza-aprendizaje en el Sistema de Residencias Bioquímicas en Toxicología es un sistema que favorece la adquisición de habilidades y destrezas. Permite incorporar herramientas al recién

ISBN: 978-987-544-908-4

graduado para estudiar el problema de salud de un paciente, analizando los síntomas que presenta, proponiendo distintas metodologías de análisis desde el laboratorio de toxicología con el objetivo de participar en el diagnóstico y pronóstico de un paciente enfermo, eligiendo el mejor camino para el bienestar de la persona, dando un lugar prioritario al manejo de la información científica en pos del paciente como fin último en una actitud social y humanitaria.

La formación a través de un sistema de residencia permite la comprensión de las necesidades del mundo del trabajo profesional así como la concientización de que el profesional bioquímico es parte del equipo de salud y debe ser capaz no solamente de resolver una situación, sino también de relacionarse en este grupo con una participación sobre todo social.

La Toxicología Clínica es una especialidad que abarca muchos aspectos sociales difíciles que causa enfermedad como las malas prácticas laborales, contaminación ambiental o adicción a drogas de abuso. El residente en su entorno social, con el docente y sus pares modula su capacidad de comunicación y valores ya que el futuro bioquímico como profesional del área debe poder relacionarse con los pacientes que son los beneficiarios principales del sistema.

Se concluye así que este sistema de Residencia en Bioquímica Toxicológica de postgrado construye el saber en Toxicología a través de prácticas discursivas, el desarrollo de estrategias de investigación que permite la formación de la capacidad de adaptación a los nuevos conocimientos científicos y la constitución de los conceptos en su relación con la realidad social.

Referencias Bibliografía

Bennett,N., Lockyer, J., Mann, K., Batty H., LaForet K., Rethans J.J., Silver I. (2004). Hidden Curriculum in Continuing Medical Education. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24, p.145 -152.

Buchta C., Listovsky G., Griemberg G. (2004). Residencias en bioquímica: Un espacio de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de salud. Experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 38, p.401.

Haidet P. & Howard F. (September de 2004). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians.The Hidden Curriculum as Process**.** *Re-Forming Reiationships in Heaith***.** Presented in part at the Ninth Regenstrief Conference .Turkey Run State Park, Marshall, IN.

Ministerio de Salud. Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos. (2012) *Residencias del Equipo de Salud Documento Marco / 2011*. p.8.

Newman,D., Griffin D., Cole M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid, España:Morata. p.78.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S.A.

ISBN: 978-987-544-908-4

Vygotsky, Thinking L. S. (1987). *Vygotsky, Collected works, 1.* New York:, U.S: R. Riber & A. Carton, p. 211.

ISBN: 978-987-544-908-4

Especialización y Maestría en Docencia Universitaria: Una apuesta de la Universidad Nacional del Litoral para la formación de sus docentes

Baraldi Victoria, Scaglia Sara, Diaz Natalia
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, Argentina
vbaraldi@gmail.com

Eje 4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la formación de posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior
Tipo de comunicación: Informes de proyectos, programas o relatos de experiencias

Resumen

La Especialización y la Maestría en Docencia Universitaria, fueron creadas por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) como parte de su política académica para la formación de sus docentes. Se trata de dos carreras de gestión compartida entre las facultades de la UNL y con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC). Ambas carreras tienen un diseño curricular estructurado, con un trayecto en común de 8 seminarios. Si bien la maestría inició su primer cohorte en el año 1999, en esta ponencia, se hará referencia a las acciones desempeñadas por el actual comité, vigente desde el año 2010, período en el cual ambas carreras volvieron a ser sometidas a procesos de acreditación.

En esta comunicación haremos referencia al marco institucional y programático en el cual se inserta, y en particular a las definiciones de las políticas de posgrado de la UNL en general y de la Facultad de Humanidades y Ciencias en particular, que tuvieron lugar en los últimos 10 años. Caracterizaremos brevemente el diseño de las carreras mencionadas como así también las principales dificultades observadas y las acciones implementadas por el comité académico para procurar revertirlas.

Para finalizar, mencionamos los principales desafíos para los próximos años, vinculados con la evaluación de la implementación del nuevo plan de estudios de la Maestría, una mayor articulación entre los estudiantes de estas carreras y los equipos de investigación de las facultades de la UNL y la actualización del plan de estudio de la Especialización en Docencia Universitaria

Palabras Clave: Docencia Universitaria- Maestría-Especialización-Acreditación

ISBN: 978-987-544-908-4

I. Maestría y Especialización en Docencia Universitaria. Breves notas acerca de una carrera compartida

La Maestría y la Especialización en Docencia Universitaria se inician en el año 1999 como propuesta de la Secretaría Académica de UNL para la formación de sus docentes (Res "C.S" 32/99 UNL). Tienen las particularidades de ser carreras compartidas entre todas las unidades académicas –con sede en FHUC-, y de ser gratuita para los docentes de UNL, quienes han conformado la mayoría de las cohortes, aunque también asisten docentes universitarios de las Universidades: Nacional de Entre Ríos, Tecnológica, el Instituto Universitario del Gran Rosario, entre otras.

Desde el año 2010 con la llegada de una nueva gestión a la UNL y a la FHUC se produjo la construcción del 2° Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (2010-2019)[1] y el 1° Plan Institucional Estratégico de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Res "CD" 760/10) así como un reordenamiento tanto en la Dirección de Posgrado y Formación de Recursos Humanos dentro de la Secretaría de Ciencia y Técnica de Rectorado como en la Sub-Secretaría de Posgrado de FHUC. Esto implicó la revisión del reglamento de posgrado y la proposición de nuevas líneas en políticas para este nivel.

En el año 2011, en el marco de la 1° etapa del Proceso de Programación del PDI se elaboraron una serie de Proyectos y Acción (PyA) que se propusieron incidir en la organización y el desarrollo de las políticas del posgrado. Entre otros se elaboraron el PyA "Sistematización, diversificación y difusión de las actividades de IV Nivel de la Universidad Nacional del Litoral" por parte de la Secretaría de Ciencia y Técnica de Rectorado y un PyA (Fortalecimiento de la propuesta de posgrado de la FHUC) en FHUC cuyo objetivo general fue relevar y fortalecer la propuesta de enseñanza de posgrado de la facultad atendiendo a la diversidad disciplinar que caracteriza a la institución. Entre los objetivos específicos de este último se incluyó el de sistematizar información sobre el desempeño de las diferentes cohortes y desarrollar instancias institucionales tendientes a mejorar la tasa de egreso de los estudiantes de las distintas carreras de posgrado de la unidad académica. En el marco de estos instrumentos de planificación institucional se desarrollaron diversas acciones, muchas de las cuales involucraron a las carreras que son objeto de esta comunicación.

[1] El documento del PDI 2010-2019 propone tres líneas de orientación principales (LOPs) y 12 Objetivos Generales. La LOP II es la que contiene las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y extensión y allí se elaboraron objetivos específicos sobre el posgrado. Además, a partir de la aprobación del Plan se desplegó un proceso de implementación aprobado por la Resolución Rectoral N° 531/11 que consistió en un Proceso de Programación de tres etapas de tres años cada una (2011-2013, 2014-2016, 2017-2019) y en ese contexto la elaboración de Proyectos y Acciones (PyA) que se proponen tanto desde las Áreas Centrales del Rectorado de UNL como las Facultades y Centros Universitarios.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el año 2014, la FHUC en el marco de la 2° etapa del Proceso de Programación del PDI 2010-2019 elaboró un PyA denominado: "Fortalecimiento y diversificación de la propuesta de posgrado de la FHUC" cuya propuesta fue impulsar espacios de articulación entre el posgrado, el grado, la investigación y la extensión para incentivar la producción de tesis de maestría en el marco de proyectos de investigación, la inclusión de estudiantes de posgrado en proyectos de extensión e investigación y socializar las producciones en investigación de los docentes investigadores de la FHUC. Actualmente, continúa desarrollándose el PyA antes mencionado.

Con el fin de completar estos apuntes, resulta de interés mencionar brevemente algunas características de los estudiantes que conforman las distintas cohortes, cuyos datos fueron elaborados en la instancia de la última acreditación tomando en consideración las cohortes 2011, 2013 y 2015. Con respecto al tipo de estudios superiores realizados (universitario o superior no universitario), la amplia mayoría posee título universitario, en tanto que un porcentaje mínimo (menor al 5%) egresó de alguna institución de nivel superior no universitario y ha complementado su formación con algún Ciclo de Licenciatura (carreras a término) de 2 años en universidad. La mayoría de los maestrandos son profesionales que alternan su actividad privada con la docencia en la universidad. De éstos, la mayoría son docentes de la misma Universidad Nacional del Litoral. Con respecto a la formación de grado, un análisis de las cohortes indicadas mostró que: alrededor del 40% son médicos, abogados, terapistas ocupacionales o arquitectos; otro 40% se conforma con profesionales de otros campos (como por ejemplo veterinarios, enfermeros, contadores, ingenieros, diseñadores, kinesiólogos, psicólogos, psicopedagogos o nutricionistas); un porcentaje menor (alrededor del 10 %) son profesores de algún campo disciplinar (matemática, química, ciencias de la educación, entre otros); finalmente, el (aproximadamente) 10% restante tiene otras profesiones (bioquímico, licenciado en comunicación social, filosofía, economía, administración o en sistemas de información, entre otros). Cabe mencionar también que de la totalidad de maestrandos que conforman estas cohortes, alrededor del 10% cuenta con algún título de posgrado, en su mayor parte especializaciones, y en menor medida maestrías o doctorados.

2. Acciones emprendidas por el Comité Académico

A raíz de los proyectos mencionados en la sección anterior y con la conformación de nuevo Comité Académico[2], en el 2010 éste se abocó a una serie de tareas. Por un lado, las habituales, tales como la organización de los seminarios y evaluación de los mismos, evaluación de los planes de Trabajo Final

[2] Compuesto por: Dra.Victoria Baraldi (dir), Dra. Sara Scaglia (Sec), Dr Héctor Odetti, Dra.Susana Katz, Dra. Isabel Molinas y Mg. Natalia Diaz.

ISBN: 978-987-544-908-4

Integrador (TFI) -correspondiente a la Especialización- y planes de Tesis -correspondiente a la Maestría-, designación de evaluadores para TFI y Tesis, evaluación continua de la implementación de ambas carreras, respuestas a consultas y pedidos. Por otro lado, aquellas tendientes a subsanar problemas concretos. Uno de los problemas de mayor envergadura era la poca cantidad de egresados (sólo 8 tesis defendidas luego de seis cohortes concluidas -1999, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007; la cohorte 2009 estaba en desarrollo). Ante esta situación, se sistematizó la información respecto al estado de situación de las cohortes anteriores; se estableció comunicación con los maestrandos y se los invitó a concluir sus estudios de posgrado. Se realizaron reuniones para orientarlos y se sugirieron posibles directores. A su vez, desde las Secretaría de Investigación y la Secretaría de Posgrado de FHUC[3], se organizó un ciclo denominado "Tesis en Diálogo" (Res. "C.D"294/15 FHUC). Este ciclo fue un espacio desde el cual se acompañó a quienes estaban en proceso de elaboración de tesis a que sociabilicen sus trabajos. Allí los tesistas exponían sus avances, eran escuchados por sus pares y por miembros de los distintos comités de Maestrías de FHUC y luego de las exposiciones -en un tiempo acotado de 20 minutos cada uno- se realizaban comentarios, observaciones y sugerencias. En el 90% de los casos, quienes pasaron por esta instancia luego lograron concluir y aprobar sus respectivas tesis.

En el año 2013 (Res. CONEAU 256/13) se acreditó por segunda vez la Especialización y en el 2017 la Maestría, pasando en cada caso de la categoría C a la B (Res. CONEAU 225/17). Con respecto a esta última, se dieron dos importantes modificaciones: a) El pasaje de la carrera de maestría académica a maestría profesional, lo cual implicó que además de la posibilidad de realizar una tesis académica, los maestrandos pueden elaborar como trabajo final (TF) un *proyecto educativo*. b) El cambio del plan de estudios de la carrera, con la inclusión de un Taller de Trabajo Final de Carrera, a fin de acompañar el proceso de elección del tipo de producción y concreción de los mismos. Se trata de tres módulos que se ofrecen de manera escalonada luego de que cursan los 5 primeros seminarios (son 11 en total)[4].

Los criterios considerados para organizar el nuevo plan de estudios (actualmente en vigencia) se vinculan con dos cuestiones. En primer lugar, la necesidad de que responda a los requerimientos de una maestría profesional. Con ese objetivo, se discrimina en cada actividad curricular la carga horaria teórica y práctica, para garantizar el desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas con la profesión docente en el nivel superior. Las actividades prácticas se realizan en el marco de y en concordancia con los seminarios teórico

[3] Dos de las autoras estábamos a cargo de las Secretarias mencionadas.

[4] Los seminarios se denominan: Problemas teórico epistemológicos de la Ciencia y la Tecnología; Socio-política de la educación superior; Teoría y desarrollo curricular universitario; Teorías del aprendizaje; Las prácticas de enseñanza en la Universidad; Organización y Gestión de las Instituciones y Sistemas Educativos de nivel Superior; Evaluación de los aprendizajes; Materiales para la enseñanza; Diseño y evaluación de proyectos para la educación superior ó Diseño y evaluación de proyectos de investigación educativa.

ISBN: 978-987-544-908-4

–prácticos que se cursan en la carrera. De este modo los docentes a cargo pueden evaluar los procesos de apropiación de los conceptos tratados y los alumnos (docentes universitarios) pueden revisar sus propias prácticas a la luz de los contenidos específicos de estos espacios. En segundo lugar, la preocupación por fortalecer el acompañamiento de los maestrandos en la definición del TF. En este sentido, el orden de dictado propuesto permite a los alumnos pensar la problemática del TF una vez que han cursado la mitad (aproximadamente) de los seminarios, en lugar de dejar la decisión para el final. El Taller de Trabajo Final se articula con los seminarios y los tres módulos que lo conforman se implementan en tres momentos diferenciados.

También realizamos un seguimiento a egresados a través de encuestas, con el fin de conocer su inserción académica y profesional. Esto nos permitió saber que todos continuaban ejerciendo la docencia universitaria, la gran mayoría continúo desarrollando tareas de investigación, particularmente investigación en educación y dos tercios realizan prácticas extensionistas. El 94 % confirmó que realizó cambios en sus asignaturas (modificación de los programas, finalidad y tipo de trabajos prácticos, estrategias de enseñanza) y algo menos de la mitad desempeñó cargos de gestión en la universidad. Con posterioridad a la culminación de los estudios, el 83 % de los egresados continuó con publicaciones relativas a la docencia y la mitad ha recibido becas y premios en diversas convocatorias.

Al momento de cierre de este trabajo hemos realizado una pre-inscripción para una nueva cohorte en la que se presentaron 126 postulaciones, de las cuales se admitieron 100 para conformar dos comisiones. En cuanto a las producciones finales, contamos con 18 planes de TFI aprobados y en ejecución, a los que se sumarán las presentaciones a fin de año de la cohorte 2017 y 49 planes de tesis en ejecución -de los cuales casi la mitad entregará en los próximos meses- y a su vez se sumarán los de la cohorte 2017 que termina a fin de año.

A partir de 2010 se han defendido 32 tesis. La mejora en la tasa de egreso ha sido significativa, puesto que, mientras que en los primeros diez años de implementación de la carrera finalizaron sus estudios 8 estudiantes, en el período similar (diez años) siguiente, ese número se cuadruplicó. Los temas que se han abordados están vinculados a: la problemática de la evaluación; los diseños curriculares; la articulación entre la formación de grado y el campo profesional; la relación entre teorías y prácticas; aprendizaje basado en problemas; prácticas de enseñanza en distintos campos disciplinares; estilos de aprendizajes y estrategias de meta cognición; rendimiento académico; educación a distancia; materiales educativos.

3. Lineamientos de trabajo y desafíos a futuro

ISBN: 978-987-544-908-4

El comité académico se ha propuesto trabajar en torno a los siguientes desafíos: En primer lugar se ha iniciado una evaluación de la implementación del nuevo plan de estudios a partir de la cohorte 2017, sobre todo se evaluará cuán efectivo ha sido el fortalecimiento del acompañamiento a los maestrandos a fin de la definición y concreción de sus proyectos de tesis, como así también en el acompañamiento de los TFI.

En segundo lugar continuaremos trabajando para promover una mayor articulación entre los estudiantes de estas carreras y los equipos de investigación de todas las facultades de UNL. Para ello está programada una actividad para el segundo semestre del presente año, en cual están convocados los equipos de investigación de FHUC para exponer avances y resultados de los proyectos. Asimismo se pondrá a disposición de los maestrandos un relevamiento de los proyectos de investigación de la UNL vinculados a problemáticas educativas. A su vez continuaremos asesorando y mediando en la conformación de nuevas direcciones de tesis.

En tercer lugar, estamos trabajando para modificar el actual Plan de Estudio de la Especialización. De este modo daremos lugar a un conjunto de inquietudes y demandas de distintas unidades académicas a fin de incluir aspectos de mayor especificidad relativas a las disciplinas que los maestrandos enseñan, en vinculación a cada seminario. Esta nueva propuesta contempla la posibilidad de que un grupo de seminarios puedan ser optativos y ser cursados en las sedes de las otras unidades académicas de la UNL.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Conocimiento Sociológico en las Prácticas Discusivas Académicas en la Especialización de la Enseñanza de Sociología en la Secundaria

Bispo Haack, Jaqueline Macedo
Universidade Nacional de Rosário e Rede Municipal de Camaçari-Ba-Brasil
aj.haack@hotmail.com.

Prácticas problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta ponencia presenta un relato de experiencia crítico-reflexivo vivenciada en la ciudad de Juazeiro en Bahía como Tutora y Docente Orientadora I, del Curso de Posgrado *lato sensu* en nivel de Especialización de la Enseñanza de Sociología en la Secundaria, en la modalidad a distancia semipresencial, a partir del uso de la *Plataforma Moodle*, ofrecido por la Universidad Federal da Bahía (UFBA), respaldado en el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC), que delante del parecer CNE/CEB38/2006 y la Ley 11.684/2008 instituir la obligatoriedad de la enseñanza de Sociología y Filosofía en la Secundaria.

Palabras clave: prácticas discursivas académicas; formación docente; conceptos sociales; enseñanza y aprendizaje

Esta experiencia se desarrolló con estudiantes de la especialización de diversas ciudades en torno de la región del Semiárido de Bahía, en un período de dieciocho meses, con encuentros mensuales y el acompañamiento *online* de cada disciplina, con base en las teorías sociológicas que compusieron los contenidos de los componentes curriculares y los debates hechos con los estudiantes que sistemáticamente cambiaron información por conocimiento didáctico profesional y a partir del ingreso a la formación docente construyeron paulatinamente su futuro rol académico, mediado por distintas representaciones sociales y por la manera articulada como fueran desarrollada la adquisición de los conocimientos, mediados por las estrategias desarrolladas por la tutora docente orientadora.

Las actividades evaluativas fueron construidas a través de los aportes intercambiados de las experiencias y narrativas significativas del proceso formativo de los estudiantes asociados a los contenidos de la Sociología.

El trabajo de conclusión de la especialización, generó la construcción de proyectos de intervenciones con propuestas pedagógicas, que fueran interrelacionándose con las observaciones empíricas y las prácticas sociales que se producen dentro del ámbito educacional de las escuelas secundarias elegidas por los estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las temáticas de los proyectos surgieron de la propia demanda escolar observada y reflejen las modificaciones sociales fuera de los muros de la escuela, así ante las exigencias externas la función social de la Universidad se consolida a través de la práctica universitaria autónoma y de la aplicación de los proyectos.

Introducción

El grupo heterogéneo de estudiantes del Posgrado era compuesto de distintos niveles socioeconómicos y culturales, todos en busca de mejorar la facultad intelectiva y sus prácticas pedagógicas, mirando las oportunidades que el mundo del trabajo en el ámbito educacional puede regenerar, principalmente, por la falta de profesionales en el área de Sociología para cumplir la obligatoriedad de la ley.

La variada trayectoria de la Enseñanza de Sociología en la Secundaria fue marcada por un currículo inestable en el Brasil, ahora con los cambios recientes, como la obligatoriedad de su enseñanza en los currículos escolares de la Educación Básica, los docentes volverán a elegir la Universidad, buscando otorgar más valor académico formativo para desempeñar la docencia de Sociología. Autores como Moraes (2003), Silva (2006), Meucci (2015) aclaran que la institucionalización de las Ciencias Sociales creó en los medios académicos una cultura que se encarga solamente de las investigaciones de cuestiones sociales, por eso hay pocos profesionales en la carrera. Sin olvidar que el estudio de la Sociología en distintos niveles educacionales, despierta la conciencia ciudadana y todos los puntos de visión crítica de los estudiantes, Segundo Silva (2006).

Las universidades tienen más de mil años, nos sacó de la Edad Media y siguen en la construcción del conocimiento en favor de la educación, ejercitando la duda y las diferencias, intenta hacer el papel de resguardar la libertad del pensamiento. Preparar el joven a participar de una sociedad compleja como la actual, que no funciona más con una cartilla de sumisión, esta es la propuesta de la política pública de formación y cualificación de profesionales en esta área de conocimiento en nivel de Especialización de la Enseñanza de Sociología en la Secundaria, ofrecido por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), que visa articular teoría y práctica en la construcción del conocimiento en las clases.

La Facultad de Educación (FACED/UFBA) mantuvo el núcleo central del plan de curso y sus objetivos, los cuales visan:

> Formar profissionais, em nível de especialização, no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, com vistas a assegurar o direito à aprendizagem e [...], a partir de um ambiente escolar que favoreça ao desenvolvimento do conhecimento, da ética e da cidadania; Contribuir na qualificação do professor na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito de aprender com qualidade social; Contribuir para a efetiva mudança da dinâmica da sala de aula, na [...] busca, socialização e (re)construção do conhecimento sejam garantidas por meio de um processo de ensino e aprendizagem participativo e significativo; Implementar o diálogo permanente com a sala de aula, com os conhecimentos que os estudantes/professores [...] estarão adquirindo/apreendendo e construindo nas nossas Universidades, conhecimentos tanto

ISBN: 978-987-544-908-4

no que diz respeito à metodologia quanto aos conteúdos específicos de Sociologia; Garantir a articulação entre os conhecimentos, metodologias e conteúdos acadêmicos, e os conhecimentos e práticas detidos pelos estudantes/professores de nossas escolas majoritariamente públicas 1.

La expectativa en lograr los objetivos fueran orientados por tres planes de formación , compuestos por las disciplinas: Memoria y formación docente, Memoria y práctica docente, Enseñanza de Sociología: historia, metodologías y contenidos, Historia de la Sociología, Cultura e identidad, Estructuras y cambios sociales, Participación política y ciudadanía, Espacio escolar, Enseñanza de Sociología: contenidos y metodologías y Orientación teórico metodológico para desarrollar en Trabajo de conclusión del curso (TCC). Sin embargo, no solo las propuestas de evaluación de los docentes de los contenidos, como también, la relación entre la trayectorias de formación y las estrategias de las prácticas mediadoras de la docente tutora presencial, fueran aproximándolos de la contextualización de las actividades evaluativas, pautadas en las exigencias epistémicas y sus aportes teóricos conjuntamente con el proceso de adherencia de construcción del conocimiento, haciendo que los estudiantes correlacionen aspectos sociales, personales, morales, profesionales, académicos y así iban intercambiando carencias y prácticas didácticas, que necesitaban de nuevos saberes y otros ya apropiados, confrontándolos con conceptos y acciones marcantes de la sociedad contemporánea que son reproducidas en el marco de la cultura escolar, construyendo nuevas identidades en las relaciones humanas en ese contexto.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos significativos para la vida.

A través del movimiento intelectual de Auguste Comte las ciencias sociales se consolidaron, en destaque la Sociología, que se dedica a comprender la sociedad y los estudios de las particularidades de los aspectos sociales de los sujetos con el auxilio de las áreas de antropología, ciencia política, historia, psicología y otros estudios bajo el desarrollo de la sociedad, que aparecen descritas en una propuesta de escritura del memorial, solicitada por los docentes de los contenidos de las primeras disciplinas, que propiciaron resignificar experiencias vitales para la construcción de la subjetividad, cuyo las análisis y correcciones ocurrían en ambiente virtual y la forma de presentar presencialmente, quedaban por cuenta de la docente tutora en los encuentros mensuales, teniendo un diseño instruccional híbrido (presencial con TIC).

El recorrido de las escrituras, aclara que seguramente el cambio de vida del pueblo de la región del semiárido, proviene de la gana de enfrentar un contexto de desigualdades y del desafío de mantener la creencia que la educación puede romper con la postura de transmisión de generaciones, sosteniendo su capacidad de construir la formación durante toda la vida.

A partir de la bibliografía escolar lista se inició el camino de la enseñanza y el aprendizaje, las correlaciones entre las disciplinas y los numerosos discursos contemporáneos de la sociedad avanzada

ISBN: 978-987-544-908-4

que parece remeterse algunas veces al pasado, el intercambio de experiencias en los espacios discursivos como el Fórum, y en el espacio de interacción informal del grupo en WhatsApp, respaldados en las clases virtuales, aislaron la "soledad" en el estudio, sostenidos en las clases presenciales, que traen la figura de la docente tutora como mediadora intelectual, con estrategias discursivas, que van construyendo con los estudiantes respuestas a las demandas proveniente de ámbitos sociales, culturales y profesionales, con el objetivo de lograr la apropiación que se expresa al compartir cuestiones sociales, contextualizando con el espacio de aprendizaje académico de reflexión y debate compartido de los nuevos fenómenos contemporáneos, acerca del comportamiento de la generación tecnológica la pertenencia social de la Educación Superior.

Pude observar, a partir de un abordaje cualitativo, la desconstrucción del foco en el diploma y la generación de un entrecruzamiento de la subjetividad y las prácticas pedagógicas desconectadas de realidad social que fueron identificando y tornándolos críticos de la falencia de su formación docente inicial. Sin embargo, empezaron a valorar su formación académica y comprender que es necesario entender como la generación discente digital hace su lectura de los fenómenos y como nosotros, generación analógica docente tiene que crear estrategias a partir de la propia dinámica social del estudiante, para que alcancen habilidades fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos significativos para la vida.

En el tocante a los fenómenos vivenciados en la contemporaneidad ante a las generaciones, Fava (2014, p. 42) dijo:

> O crescimento, tanto populacional como tecnológico, produziu alterações culturais e sociais que permitiram a cada geração impor-se e desenvolver não somente as próprias ideias, mas também adotar e rotular um novo perfil por meio de comportamento, linguagem, moda, música, arte, a forma como utilizam e vivenciam a tecnologia (FAVA, 2014).

Pero hay algunas alteraciones sociales y culturales que son influenciadas por una herranza social y sigue haciendo un paralelo entre la sociedad actual y la de siglos atrás, desde los cambios y las diferencias que separan la esclavatura à tecnología. Fue un desafío la mediación de los abordajes teóricos de los contenidos y llevar a los estudiantes aprender a enseñar a partir de realidades que parecen intrínsecas de propia historia social. La formación les brindó las herramientas necesarias para la práctica docente, así, observé, los logros de los proyectos de intervención desarrollados, que tratan de temáticas propias de las ciencias sociales, se siguen consolidando en las escuelas, donde están las generaciones citadas anteriormente, poniendo en práctica las alternativas que desmitifican una visión única del mundo alienante, existente en una sociedad pluricultural permeada de viejos y nuevos estigmas.

ISBN: 978-987-544-908-4

El proceso interactivo de la construcción de los proyectos

A partir de las narrativas y acompañamiento en la construcción de los proyectos como docente orientadora, pude observar notoriamente el diálogo entre las informaciones adquiridas a partir de las observaciones y el levantamiento de datos hecho en las escuelas de nivel secundaria elegidas, la relación del aprendizaje con los contenidos aprovechándolos para la enseñanza, la utilización de algunas herramientas tecnológicas y la relación interpersonal con las temáticas en los proyectos solicitados por las escuelas. Así, finalmente, fueron desarrollando la metodología de la investigación para el trabajo de conclusión del curso (TCC) con algunas dudas de las normas técnicas, pero los métodos utilizados para lograr el principio de la intervención fueron mucho más desafiadores para las creencias de algunos estudiantes del curso, por supuesto, la educación, como todas las ramificaciones sociales, regenera la construcción de un alumno ciudadano involucrado en el proceso de conciencia crítica-reflexiva.

Como los estudiantes son de distintas ciudades de Bahía y Petrolina -PE, muchas temáticas fueron similares, pero porque los aspectos de la sociedad son reflejados dentro de las escuelas. Por supuesto, están vivenciando conflictos, cambios y retrocesos sociales que son fomentadas en los espacios y ambientes educacionales, que tiene una responsabilidad social como una de las funciones al paso de tener los medios de promover el pleno desarrollo del individuo, socializando el conocimiento para su formación intelectual y corroborando en las construcciones de valores éticos.

Conclusión

Desde la perspectiva del camino recorrido en estos dieciocho meses de trabajo con los estudiantes y la Facultad de Educación (FACED/UFBA), se pudo distinguir un antes y un después. El antes refleja los miedos iniciales y el después, un compromiso social, conscientes que la extensión universitaria no puede estar al margen de la construcción del conocimiento, desfasada de las preocupaciones y de los sentidos que transita la sociedad. De esta manera se concluye que es necesario integrar docencia e investigación, para establecer un diálogo que incluya a los sujetos, conduciéndolos a descubrir nuevos conocimientos.

Al fin, la permanencia de los estudiantes fue una de las conquistas del curso de Especialización en la Enseñanza de Sociología en la Secundaria, en que hubo un índice bajo de evasión. Todos presentaron a la Banca Examinadora, los Proyectos de Intervención desarrollados. Muchos Proyectos estaban en fase de aplicación en las escuelas, otros con datos devolutivos de los resultados, algunos en fase de expansión a alcanzar otras esferas educacionales, solamente un estudiante por motivos personales presentó por la herramienta de comunicación por medio de Skype. La evaluación ocurrió por una Banca Examinadora, compuesta por orientadores y docentes de la Universidad Federal de Bahía

ISBN: 978-987-544-908-4

(UFBA), en el polo de apoyo de la Universidad Abierta del Brasil (UAB), en la ciudad de Juazeiro-BA.

Referencias Bibliográficas.

BRASIL. Conhecimentos de Sociologia. In: Orientações Curriculares para o Ensino de Sociologia: Ciências Humanas e suas Tecnologias. MEC: Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Fava, Rui (2014). Educação 3.0. São Paulo: Calini Caniato.

Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social. Volumen 15. (pp. 5-20). São Paulo: São Paulo.

Meucci, Simone (2000). A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Meucci, Simone (2015). Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Retirado julio 30, 2019 de http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu./archivos/pdf

Silva, Afrânio (2013). Sociologia em movimento. São Paulo: Moderna.Moraes, A. (2003).

Silva, Leizi Luciana Fiorelli (2006). Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Souza, Eliseu Clementino de (2004). O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

ISBN: 978-987-544-908-4

Un escenario de posgrado que promueve la construcción de conocimientos de sus protagonistas. El modelo de formación de la especialización en docencia universitaria.

Cruz, Lorena; Barroso, Elena
ICE .FFyL . Universidad Nacional de Cuyo
lorenaccruzgarcette@gmail.com hbarroso25@gmail.com

Eje organizador 4**.** Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: A través de un estudio de casos cualitativo y en el marco de una investigación fenomenológica – hermenéutica ponemos la mirada en la construcción del conocimiento pedagógico que hacen profesores /as de nivel superior en el contexto de una formación de posgrado, la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta construcción tiene la particularidad de desarrollarse a través de un escrito pedagógico reflexivo, denominado texto paralelo, que acompaña al profesor/a durante toda su formación. En esta ponencia nos centramos en profundizar y comprender el contexto natural en el que se desarrolla esta producción escrita. El fenómeno objeto de estudio adquiere sentido y significado, sin lugar a dudas, en el contexto situado en donde se desarrolla. El modelo y los principios pedagógicos que sostienen esta formación se constituyen no solamente en forma sino también en contenido, los mismos resguardan toda la propuesta desde sus prácticas pedagógicas hasta las prácticas organizacionales y administrativas.

Palabras clave: docencia universitaria, modelo de formación docente, escritura reflexiva.

Introducción

En el año 2018 se inició un proceso de investigación en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria (ESDU) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Durante ese año la propuesta de formación, destinada a quienes ejercen la docencia de nivel superior, transitaba por su cohorte número XXII, una importante trayectoria que se inició en la década de los 90.

Con un investigador, en un principio, más externo al desarrollo de la formación del posgrado, y junto con el equipo de asesores pedagógicos y la directora – coordinadora de la ESDU, iniciamos un proceso de construcción del problema de investigación a partir del cual se propuso mirar la escritura que hacen los profesores participantes de la formación en sus *textos paralelos,* que es un dispositivo de escritura cualitativa, instituido en este posgrado, que permite a sus autores registrar sus procesos de aprendizaje y conocimiento. Ponemos la mirada en comprender ¿qué construye el profesor o profesora

ISBN: 978-987-544-908-4

a través de este escrito?, ¿construye conocimiento?, ¿qué tipo de conocimiento?, ¿cómo lo construye?, ¿cómo se refleja en el escrito?, ¿qué papel juega la escritura pedagógica en esta construcción de conocimiento?

En un marco fenomenológico- hermenéutico (Creswell, 2007) de comprensión de la realidad y por medio de un estudio de casos cualitativo (Baxter y Jack, 2008) iniciamos el proceso de investigación. Por un lado, avanzamos en un muestreo intencional (Martínez - Salgado, 2012) en la construcción de los casos, y por otro iniciamos un proceso de profundización de conocimiento del contexto natural.

En este escrito presentaremos con mayor profundidad el contexto natural desde donde emerge nuestro fenómeno objeto de estudio, la construcción de conocimiento a través de la escritura pedagógica. Asumimos, que no es posible comprender y darle sentido a aquello que ponemos la mirada, sino lo interpretamos en su contexto natural. Por lo tanto, indagar en el entretejido que sostiene esta construcción asume una dimensión clave.

En un primer momento, aproximaremos a nuestros interlocutores a algunos datos relevantes que hacen a nuestra investigación. Luego, nos centraremos y profundizaremos en el contexto natural a través de algunas construcciones conceptuales.

1**. A**lgunas aproximaciones: el problema de investigación y las decisiones metodológicas.

Como se anticipó en la introducción, se emprendió un proceso de investigación que pone el foco en la construcción que hacen los protagonistas, profesores de educación superior de distintas áreas de conocimiento, a través de un escrito que tiene la particularidad de acompañarlos durante todo el proceso de formación, dos años. Esta especialización los desafía a través de la elaboración de un escrito que está en permanente construcción y reconstrucción, a mirarse y reflexionar sobre la propia práctica docente. Si bien el profesor de nivel superior puede estar habituado a la escritura académica cientificista, en este contexto de formación, el desafío está en un tipo de escritura reflexiva y narrativa que no responde a la rigidez que suele estar acostumbrado, ¿cómo transita el estilo de una escritura narrativa no tradicional y academicista que promueve que reconstruya una experiencia pedagógica propia y significativa? Además nos preguntamos ¿cómo construye este conocimiento pedagógico en interrelación con su conocimiento disciplinar propio de una cultura científica particular?

Para mirar la construcción de conocimiento que hacen los profesores a través del escrito uno de los desafíos que se presentó fue ¿cómo seleccionamos nuestros casos?, ¿cuántos casos?, ¿qué características debían contener el perfil de los casos?, ¿qué criterios construimos para seleccionar? Así, iniciamos un camino de muestreo intencional (Martínez- Salgado, 2012). Nos interesaba partir de una mirada amplia que no limitara, era necesario dar con los casos realmente significativos que enriquecieran la comprensión del fenómeno de investigación (Stake, 1999). No partimos con los casos ya definidos, todo lo contrario, se delinearon algunas características flexibles que consideramos permitirían enriquecer la comprensión del fenómeno.

ISBN: 978-987-544-908-4

En cuanto a la recogida de información, como se expresó, el texto paralelo es una de las fuentes de información clave, también están previstas entrevistas cualitativas en profundidad con cada uno de los autores de los escritos. Además, esta instancia se expande y toma relevancia en la comprensión del contexto en el cual está inmerso el texto paralelo. Esto lo ampliaremos y profundizaremos en el siguiente punto.

El análisis cualitativo, atraviesa todo el proceso con distintos niveles de profundidad. Por un lado, está presente en su íntima relación con la recogida de información, esto nos permite tomar decisiones en la construcción de los casos y en el reajuste de la recogida de información. Por otro lado, está centrado en la construcción de conocimiento, proyectado en dos etapas, una centrada en el método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2002) y en una segunda en el análisis del discurso (van Dijk, 2008).

2. **P**rofundizar en el contexto para darle sentido al fenómeno de estudio.

Tanto en el proceso de construcción del problema en niveles de complejidad y comprensión cada vez más profundos, así como en el proceso de construcción del muestreo intencional es indispensable mirar e indagar el contexto, el entorno que le da sentido y significado al fenómeno de estudio.

Sin lugar a dudas, la comprensión es situada, el entretejido del contexto natural es aquello que sostiene al fenómeno de estudio. No es posible una interpretación ajena a su entorno como si se tratase de un fenómeno de laboratorio. La construcción pedagógica que hace el profesor/a a través de la escritura del texto paralelo en el marco de la formación de posgrado, no está constituida por un conjunto separado de variables sino todo lo contrario es imprescindible abordarlo de manera global y holística (Sandín, 2003) situado en un contexto particular.

Hemos avanzado, paralelamente a la construcción de los casos, en la indagación del contexto. El contexto que aquí hacemos referencia, alude a las características y principios que sostienen la propuesta pedagógica de formación y al contexto político institucional y administrativo.

Por un lado, hemos consultado materiales pedagógicos elaborados para la Especialización, por otro, hemos registrado distintas instancias de intercambio: entrevista pública de dos asesoras pedagógicas al director fundador de la ESDU, acto de apertura de la cohorte XXIII, reuniones de trabajo al interior de la ESDU. También hemos llevado a cabo algunas entrevistas en profundidad con algunos informantes clave.

A continuación desarrollamos una síntesis del entretejido contextual del fenómeno de investigación.

2.1. El modelo pedagógico como centro de las prácticas en distintos escenarios

Los principios que sostienen al modelo pedagógico de formación en esta Especialización atraviesan no sólo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje sino que se ven reflejadas en los distintos escenarios de decisiones políticas, de organización, administración y gestión de este posgrado.

2.1.1. Los inicios, piedra fundante con una clara preocupación pedagógica por el otro

La ESDU surge en el contexto de la década de los noventa, como un desafío a largo plazo para dar respuesta a una fuerte necesidad de formación de posgrado de los profesores de toda la UNCuyo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde una clara política educativa institucional se apostó a la formación pedagógica de sus propios docentes, por un lado se presentaba la posibilidad de brindar y recompensar la necesidad de los profesores universitarios de acceder y desarrollar una formación de posgrado en docencia universitaria. Por otro, dar respuesta a una inquietante necesidad de cambio de paradigma de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Otro aspecto que caracterizó estos inicios fue la decisión política de ofrecer a las cuatro primeras promociones un pago simbólico, como una retribución a sus docentes y valoración a su labor.

La decisión política institucional se conjugó con una clara decisión pedagógica. No se pensaba en ofrecer un programa de posgrado estructurado de manera tradicional con una determinada carga horaria y una cantidad de asignaturas a cumplir. Fueron diversos los desafíos que se pusieron en juego a la hora de diseñar una propuesta innovadora: (a) el profesor que accede a la formación es un adulto con responsabilidades familiares y laborales, pensar el tiempo de la formación, en su optimización era clave; (b) la estructura curricular debía romper con la mirada fragmentada de espacios estancos sin interrelación; (c) el modelo pedagógico de la propuesta debía acercar al profesor, no se podía correr el riesgo de reproducir una tarea con una fuerte tendencia a la actividad en soledad; era necesario acercarlo a sí mismo, a su propia experiencia y práctica y al acompañamiento desde la formación de posgrado. Es por ello que un equipo de asesores pedagógicos y un director tuvieron un tiempo necesario para diseñar la propuesta que después de más de 20 años sigue vigente.

2.1.2. La propuesta de formación, el texto paralelo y el asesor pedagógico

La propuesta está estructurada en cuatro módulos en el marco de la modalidad a distancia (plataforma virtual) con acompañamiento personalizado de asesores pedagógicos y algunas instancias presenciales grupales a lo largo de dos años. El material pedagógico de estudio está especialmente pensado y diseñado para cada uno de los módulos.

En cuanto al modelo pedagógico está basado en la mediación pedagógica que resalta la promoción y el acompañamiento del otro a través de relaciones no presenciales, presenciales, materiales de estudio y prácticas de aprendizaje basadas en el esfuerzo de la interlocución con el asesor pedagógico y los colegas. Se trata de construir, sostener y recrear la mirada pedagógica en nuevos y cambiantes contextos socio-educativos:

"(…) Llamo mirada pedagógica a la capacidad de percibir a los demás como seres de aprendizaje en cualquier edad y situación social que sea. (...) Nuestro posgrado, desde su primer día allá por 1995, ha centrado su esfuerzo en la construcción de esa mirada. Cada módulo constituyó y constituye un intento en tal dirección, en diálogo con ustedes.(…) Construimos en diálogo con lo ya construido en la experiencia de cada participante". (Palabras de la directora de la ESDU – Acto de inauguración de la cohorte XXIII - abril 2018)

Cada grupo o comisión, integrado por profesores de educación superior de distintas áreas del conocimiento, de distintas instituciones y de diversas provincias, tiene un mismo asesor pedagógico a

ISBN: 978-987-544-908-4

lo largo de los dos años de formación. El asesor pedagógico orienta y guía todo el proceso de manera personalizada con cada integrante y con el grupo como un todo, procurando generar valiosas instancias de aprendizaje, fundamentalmente desde la idea de umbral pedagógico. Se trata de " la promoción y el acompañamiento del aprendizaje desde un juego de cercanía sin invadir, y a una distancia sin abandonar" (Prieto Castillo, 2000: 14).Esta figura del asesor pedagógico en el marco de la propuesta de formación es intencional y clave, la forma de desarrollar su mediación se constituye en contenido de aprendizaje.

En el marco de la mediación pedagógica emerge la propuesta de construir, por parte del aprendiz, el escrito denominado Texto Paralelo. Este texto se constituye en un recurso de escritura clave en la formación pedagógica de aquellos profesores de nivel superior que optan por recorrer el camino de esta especialización. A través de las prácticas de aprendizaje de cada uno de los cuatro módulos, el académico va construyendo un escrito que se asemeja a un diálogo con distintos autores y con él mismo (Prieto Castillo, 2017), no se trata de un escrito que refleja una sumatoria fragmentada sino todo lo contrario "(…) Se trata de armar el texto como una totalidad y no de dar un salto de una práctica a otra." (Prieto Castillo, 2000:226). Se constituye en un registro de su propio proceso de aprendizaje. Siendo este recurso el eje de la propuesta de la formación, revela la intensidad en tiempo y esfuerzo que le demanda al autor su construcción, promoviendo un verdadero compromiso y responsabilidad hacia su propio aprendizaje.

La construcción del texto paralelo no solamente está auténticamente atravesado por el propio autor a partir de las propuestas de lecturas y prácticas de aprendizajes, sino también, por la orientación de los asesores pedagógicos. A modo de anticipación de sentido, entendemos que la interrelación que se establece entre cada profesor/ a con el/la asesor pedagógico tiene un significado especial en la construcción del escrito. Si bien el asesor pedagógico resguarda el sentido profundo de la mediación pedagógica cada uno configura su rol desde la particularidad. Por lo tanto, mirar con detenimiento esta interrelación nos permitirá comprender con mayor profundidad la construcción que hace el profesor/a.

Reflexiones de cierre

Sin lugar a dudas el modelo pedagógico, los principios sobre los que se basa la comprensión y el cuidado del otro, la intencionalidad de promover el aprendizaje desde la propia práctica, de mirar y mirarse, atraviesan toda la propuesta; no solo se constituye en forma sino en contenido.

Este contexto particular, que hace a la mirada pedagógica y que se ha sostenido durante 24 años en distintos escenarios de política educativa superior, conforma el entretejido que le da sentido y significado a la escritura pedagógica de los textos paralelos, y suponemos constituye un escenario favorable y auténtico para la construcción del conocimiento pedagógico en sus participantes.

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Baxter, Pamela. & Jack, Susan. (2008) “Qualitative Case Study. Methodology: Study Design and Implementation for novice researchers”. *The Qualitative Report*. 13 (4) 544-559

Creswell, John (2007) *Qualitative inquiry and research design. Chosing among five approaches*. EEUU: Sage.

Martínez – Salgado, Carolina. (2012) “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias”. *Ciència & Saude Colectiva*. 17 (3). 613-619

Prieto Castillo, Daniel (2017) “Construirse para educar. Caminos de la educomunicación”. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*.135, 17-32

Sandín, María Paz (2003) *Investigaciòn cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: MacGRawHill

Stake, Robert (1999) *Investigación con estudios de casos.* España: Editorial Morata

Strauss, Anselm. y Corbin, Juliet (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.* Colombia: Editorial universidad de Antioquía

Van Dijk,Teun (2008) *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinar*. España: Gedisa editorial.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexión en torno a una experiencia de desarrollo profesional con profesores en matemática.

Cruz María Florencia y Laspina Cecilia
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
ma.florenciacruz@gmail.com; cecilaspina@gmail.com;

Eje de trabajo: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se relata una experiencia llevada a cabo en un seminario de desarrollo profesional con profesores en matemática de distintas provincias en el marco de la carrera de posgrado, Especialización en Didáctica de la Matemática, de la Universidad Nacional del Litoral. En el mismo se reflexiona y discuten cuestiones en torno a la articulación entre la geometría sintética y la geometría analítica desde diferentes constructos teóricos, en el marco de concebir la clase de matemática como un espacio de producción de conocimientos.
Con la intención de comunicar y reflexionar acerca de la experiencia llevada a cabo, se presentan y analizan las producciones finales realizadas por dos grupos de docentes en el marco del trabajo final del seminario. En el mismo, se propone que los docentes desarrollen, analicen y fundamenten una propuesta didáctica para el ciclo orientado, en la cual se aborden las cuestiones trabajadas práctica y teóricamente en el desarrollo del seminario. A partir de esta comunicación, se espera poner de manifiesto la necesidad y la importancia, de que los docentes generen propuestas de enseñanza con potencial didáctico, que permitan a los estudiantes de escuela secundaria vivenciar experiencias de aprendizaje en las que prevalezca la construcción de saberes matemáticos, en este caso particular, geométricos.

Palabras clave: Desarrollo Profesional, Geometría Analítica, Geometría Sintética, Articulación.

I- Introducción

En este trabajo se relata una experiencia llevada a cabo en un seminario de desarrollo profesional con profesores en matemática de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes y Córdoba en el marco de la carrera de posgrado, Especialización en Didáctica de la Matemática, de la Universidad Nacional del Litoral. En el marco del seminario se reflexionan y discuten cuestiones en torno a la articulación entre la geometría sintética y la geometría analítica desde diferentes constructos teóricos, en el marco de concebir la clase de matemática como un espacio de producción de conocimientos.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el presente escrito se busca comunicar y reflexionar acerca de la experiencia llevada a cabo y analizar producciones realizadas por dos grupos de docentes en el marco del trabajo final del seminario. En el mismo se propone que los docentes desarrollen, analicen y fundamenten una propuesta didáctica para el ciclo orientado, en la cual se aborden las cuestiones trabajadas práctica y teóricamente en los encuentros desarrollados durante el seminario.

A partir de esta comunicación se espera poner de manifiesto la necesidad y la importancia de que los docentes generen propuestas de enseñanza con potencial didáctico, que permitan a los estudiantes de escuela secundaria vivenciar experiencias de aprendizaje en las que prevalezca la construcción de saberes matemáticos, en este caso particular, geométricos.

II- Marco teórico

En este trabajo resulta importante, en una primera instancia, caracterizar cada una de las geometrías con las cuales se desarrolla la experiencia que se relata. Ancochea (2011) caracteriza la geometría sintética como "aquella que utiliza los métodos de Euclides, Apolonio y sus sucesores (hasta Descartes) para abordar problemas de construcción geométrica con regla y compás. La determinación de los lugares geométricos aparece como una técnica básica de estas construcciones, al lado de las transformaciones del plano" (p.538). A su vez, el autor señala a la geometría analítica "como el estudio de figuras y transformaciones dadas por ecuaciones algebraicas con ayuda del método de coordenadas y usando las herramientas del álgebra" (p.538).

De acuerdo a Alvarez (2014) en la geometría analítica plana se estudian curvas, en las cuales las coordenadas de sus puntos satisfacen una determinada ecuación algebraica o un sistema de ecuaciones, atendiendo a un sistema de referencia. El autor, también expresa que la relación que se establece entre la geometría y el álgebra, a través de una ecuación, involucra las relacione y operaciones entre los elementos de ambas, dado que "las propiedades geométricas de una curva pueden ser estudiadas a partir del comportamiento algebraico de su ecuación" (p.15).

Gaita Iparraguirre (2014) afirma que en la historia y evolución de la geometría, la geometría analítica se hace presente para brindar un método para la resolución de problemas de lugares geométricos que inicialmente correspondían a la geometría sintética.

Resulta importante que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática, estas geometrías, se aborden y trabajen de forma complementaria. Al respecto Gascón (2002) afirma que el dominio geométrico debe enseñarse de modo complementario y en interacción con los demás aspectos de la matemática, como ser, la aritmética, el álgebra, la combinatoria, la probabilidad, entre otras. Más aún, Gaita Iparraguirre (2014) destaca los beneficios que presenta el trabajo de modo complementario entre la geometría sintética y la geometría analítica particularmente, dado que la primera a partir de construcciones potencia y posibilita el desarrollo de intuición, visualización y argumentación, mientras que la segunda promueve el establecimiento de relaciones entre condiciones geométricas y expresiones algebraicas.

ISBN: 978-987-544-908-4

En relación con lo mencionado, Itzcovich (2005) realza las ventajas o potencialidades didácticas que presenta el emplear un determinado dominio de la matemática en la resolución de problemas que en un principio se plantean en otro, cuestión que es típica en el trabajo matemático. "Lo que se propone es un trabajo de interacción entre los dominios y no una mera traducción de uno al otro". (p.86).

III- Acerca de la experiencia

En el seminario en el que se llevó a cabo esta experiencia se abordaron cuestiones teóricas para caracterizar las geometrías, analítica y sintética, y se contrastaron con ideas previas de los profesores en matemática que participan de la experiencia. También se analizaron las potencialidades y limitaciones de las técnicas sintéticas y analíticas en la resolución de determinados problemas geométricos, se establecieron conexiones de continuidad y complementariedad entre las mismas a partir de cuestiones problemáticas que requieren un "diálogo" entre ellas. Se propuso analizar el problema de articulación/desarticulación entre las geometrías en propuestas curriculares en el ámbito de la escuela secundaria y se realizó un análisis crítico de libros de textos de escuela secundaria.

Particularmente, se trabajaron problemas que ponen de manifiesto la importancia de ir más allá de una traducción entre la geometría sintética y la geometría analítica, sino lograr su interacción, articulación y, el análisis de beneficios de trabajo en cada una de ellas. Así mismo, se realizó un análisis teórico respecto a la definición en matemática en general y al uso de algunos términos en cada uno de estos dominios.

La propuesta de trabajo final con la cual los docentes acreditan el seminario es la siguiente:

Tomando como insumo algunas de las situaciones propuestas durante los 4 encuentros del curso, o situaciones de libros de textos, realizar una propuesta didáctica en la que se presente interacción entre geometría sintética y analítica para el ciclo orientado, detallando:
- *Tareas que se proponen a los alumnos. Objetivos. Conocimientos previos que debieran estar disponibles. Análisis didáctico atendiendo a los constructos teóricos empleados en el módulo. Análisis a priori de las mismas. Discusiones que se podrían realizar en la clase en torno al contenido matemático en juego. Institucionalizaciones.*

Tabla 1: Consigna propuesta a los docentes para acreditar el seminario.

IV - Análisis de la producción de dos grupos

A continuación se presentan las tareas y algunas afirmaciones de dos trabajos realizados por profesores de matemática que participaron del seminario, en los cuales se evidencia la inclusión de los constructos teóricos abordados y se promueve la interacción entre ambas geometrías. Cabe señalar que se presentan en letra cursiva los extractos que se toman de modo textual de los trabajos de los docentes y que los mismos manifiestan por escrito consentimiento para que sus escritos sean empleados en el presente texto.

En primera instancia se presentan las tareas que propone el Grupo 1.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tarea 1- Un faro construido en el centro de una isla desierta gira sobre su eje y emite un haz de luz con un alcance de 100 metros. ¿En qué lugar puede ubicarse un barco para atrapar el extremo del haz de la luz? ¿Será el único lugar posible? Encuentre todos ellos. *Tarea 2- Considere el punto P (1,2) como el lugar donde se encuentra el faro. El barco debe posicionarse en los puntos que estén a 3 unidades de distancia del punto P y cuya abscisa sea x=0. Encuentre dicho punto.* *Encuentre todos los puntos que estén a 3 unidades del punto P y cuya ordenada sea y=6.* *Encuentre una expresión que relacione las coordenadas de los puntos del plano que están a 3 unidades de distancia del punto P.* *Tarea 3- Encuentre gráfica y analíticamente, si existe, la intersección entre las circunferencias anterior (Tarea 1) y la de centro (2;0) y radio 3.*

Tabla 2: Tareas propuestas por el Grupo 1 para acreditar el seminario.

Los autores del trabajo afirman que la tarea fue extraída del libro Matemática II de Kurzrok (2015) y expresan: "*se trata de la determinación de un lugar geométrico bajo ciertas restricciones y tiene la intención de mostrar la complementariedad entre la geometría sintética y la geometría analítica*".

Se observa que en la propuesta la tarea 1 admite un trabajo a partir de técnicas sintéticas. Sin embargo, la tarea 2 presenta una variación, ya que si bien mantiene el contexto se solicita que se encuentren las coordenadas de los puntos que son solución. Aquí es donde se evidencia que la geometría sintética es insuficiente para dar respuesta al problema y se da lugar a la interacción con la geometría analítica. En la tarea 3 se avanza en el estudio del lugar geométrico en juego, tanto algebraica como geométricamente.

Resulta interesante destacar que las tareas propuestas por este grupo invitan, en términos de Itzcovich (2005), a desplegar un verdadero "juego" entre dominios de la matemática, lo que resulta un trabajo fértil para abordar con los jóvenes.

En segunda instancia se presentan las tareas que propone el Grupo 2:

Tarea 1- Trazar la recta □ y un punto □ que no pertenezca a ella. Designar con □ a la distancia del punto □ a la recta □. Construir el cuadrado □□□□ que tiene una de sus diagonales situada sobre la recta □. *Tarea 2- El punto □ = (1; 1) es vértice de un cuadrado que tiene una diagonal situada sobre la recta □: □ − 2□ − 4 = 0. Calcula las coordenadas de los tres vértices restantes.* *Tarea 3- ¿Cómo varía el área del cuadrado en función de la distancia □?*

Tabla 2: Tareas propuestas por el Grupo 1 para acreditar el seminario.

Los autores afirman que uno de los objetivos que se pretende lograr al abordar las tareas presentadas es que los estudiantes de escuela secundaria utilicen "*saberes geométricos trabajados desde un punto de vista sintético para idear una técnica de resolución en un marco analítico*".

ISBN: 978-987-544-908-4

La primera tarea planteada invita a ser trabajada exclusivamente desde la geometría sintética. La tarea 2 se complementa con la primera introduciendo modificaciones que implican la necesidad de recurrir a la geometría analítica para dar respuesta al problema. Finalmente, con la tercer tarea, se promueve una interacción entre el dominio geométrico, algebraico y funcional.

Las tareas propuestas por el Grupo 2 invitan a un trabajo de complementariedad entre dominios, se muestra aquí, en sinergia con lo planteado por Gaita Iparraguirre (2014) la posibilidad de abordar tareas "que exijan al alumno transitar entre las representaciones figural, algebraica y gráfica de los objetos geométricos" (p.3).

V- Reflexiones finales

En este trabajo se muestra una experiencia de desarrollo profesional en la que se puso énfasis en analizar la posibilidad de un trabajo de interacción y complementariedad entre dominios de la matemática, particularmente, entre la geometría sintética y la analítica.

Del análisis realizado de las producciones de docentes para acreditar el seminario se evidencian dos cuestiones en común. Por un lado ambas propuestas atienden a constructos teóricos que se trabajaron, como por ejemplo, Gascón (2002), Gaita Iparraguirre (2014) e Itzcovich (2005), esto se evidencia en la búsqueda y análisis en torno a la complementariedad entre las geometrías en juego. Por otro lado, es necesario destacar que ambas propuestas invitan en primera instancia a un trabajo sintético y luego al empleo de métodos analíticos, tal como se ha desarrollado la geometría a nivel histórico en la ciencia matemática (Gaita Iparraguirre, 2014).

VI- Referencias Bibliográficas

Álvarez, M. (2014). *Relación entre geometría sintética y analítica y tic's: análisis matemático - didáctico de una actividad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ancochea B. (2011). Las funciones de las calculadoras simbólicas en la articulación entre la geometría sintética y la geometría analítica en secundaria. En M. Bosch, J. Gascón, A. Ruiz Olavarría, M. Artaud, A. Bronner, Y. Chevallard, G. Cirade, C. Ladage y M. Larguier, (Ed.), *Un panorama de la TAD*, (pp. 533-551). Barcelona: CRM Documents.

Gaita Iparraguirre, R.C. (2014). *El paso de la geometría sintética a la geometría analítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría.* Buenos Aires: Zorzal.

Kurzrok, L. (2015) *Matemática II. De la práctica a la formalización: Edición especial para el Ministerio de Educación de la Nación*. Buenos Aires: Longseller.

ISBN: 978-987-544-908-4

Acerca de la formación pedagógica universitaria de posgrado: un recorrido institucional de CPU a ICPC en la UNT.

Del Valle Pizarro, Analía
Instituto Coordinador de Programas de Capacitación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
apizarro04@gmail.com

Eje 4: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
Tipo de comunicación: Informe de investigación (Tesis)

Resumen: Con esta ponencia deseo compartir una experiencia de *formación pedagógica destinada a docentes universitarios*, diseñada y desarrollada por el equipo docente del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC), de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Esta experiencia fue objeto de investigación abordada en la Tesis de Maestría: *Estrategias cognitivas y metacognitivas en Formación Pedagógica Universitaria a Distancia en la UNT, ARGENTINA* .En el Capítulo III de la misma, se desarrolla el Programa de Formación Pedagógica Universitaria a Distancia (PFPUaD), cuyos materiales y destinatarios fueron temáticas de estudio. Para este Encuentro se seleccionaron algunos ejes de análisis tratados en dicho capítulo, entre ellos se citan: La Formación pedagógica universitaria: su origen en el Centro de Pedagogía Universitaria de la UNT; De CPU a ICPC: en busca de una nueva identidad; Supuestos fundacionales de formación pedagógica universitaria en la UNT; Modelo de Educación a Distancia destinado a la Formación Pedagógica Universitaria. Incursionando en el capítulo de resultados se resignificaron las voces de los destinatarios (docentes universitarios) respecto al impacto de la propuesta de formación pedagógica a través de múltiples estrategias metodológicas en la modalidad presencial y a distancia. Para cerrar la ponencia se incluye una reflexión- fuera del marco de la tesis- sobre los Avatares que atravesó y atraviesa la institución CPU/ICPC en busca de su legitimación institucional.

Palabras clave: formación pedagógica universitaria-posgrado-modalidad a distancia

La formación pedagógica universitaria: su origen en el Centro de Pedagogía Universitaria de la UNT

ISBN: 978-987-544-908-4

En el contexto socio-histórico de reapertura democrática, con el deseo de recuperar viejos ideales interrumpidos durante el proceso militar y dado al fuerte impacto que tuvieron las nuevas corrientes de pensamiento latinoamericanas en la introducción de innovaciones en el campo de la educación universitaria, se creó en 1984 en el ámbito del Rectorado de la UNT la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario conjuntamente con el Centro de Orientación Vocacional. En la Resol. 0339-984 se explicita: "la necesidad de contar con un organismo que promueva estudios que favorezcan la actualización permanente de las estructuras académicas y curriculares de carreras, facultades y escuelas de la UNT y la creación y ejecución de proyectos que se elaboren". Creado durante la gestión de Rector Normalizador Prof. Eduardo Salinas y dirigido por la Profesora Ma. Teresa Gramajo de Seeligmann (ambos pedagogos, cesanteados en sus cargos por la dictadura).

El 4 de enero de 1985, el nuevo Rector Flavio E. Virla deja sin efecto la dirección de Pedagogía y Planeamiento y crea el Centro de Pedagogía universitaria (CPU) bajo la dependencia directa del Rectorado. Desde sus inicios ha atendido la problemática de la Pedagogía Universitaria, específicamente a las demandas de asesoramiento de distintos organismos de la UNT a nivel de gestión, de cátedras y de docentes en particular. Estos múltiples requerimientos dieron origen a variadas propuestas de Formación Pedagógica que se fueron desarrollando en diferentes escenarios socio-políticos-institucionales a través de un equipo interdisciplinario (conformado por pedagogos, psicólogos y una socióloga). En cuanto a su organización académica se estructuró en tres áreas: Socio- Política, Psicopedagógica y Didáctico- Curricular.

II.-DE CPU a ICPC: en busca de una nueva identidad.

Desde Abril de 1990 el CPU pasa a depender de la Secretaría de Planeamiento del Rectorado. El trabajo multidisciplinario con otros centros potenció la elaboración y de programas de carácter intra y extra institucional y debido a una mayor participación y coordinación en actividades del área académica y amplía su accionar incorporando especialistas en Letras, integrantes de una nueva área: la Semiótica. Por estas razones cambia su denominación por el de Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) .Esta ampliación en su cobertura no obstante generó en el equipo docente y sus destinatarios una sensación de pérdida de su identidad, o de desplazamiento del tan nombrado CPU.

En relación a las notas de la política educativa nacional e internacional y sus repercusiones en el sistema universitario en 1993, se reestructuran los Organismos que dependían del Rectorado por considerarlo "una estructura macrocefálica" ,destinándose –pasando por diversas negociaciones- el ICPC junto al COV y CERPACU a la Facultad de Filosofía y Letras, bajo dependencia del Decanato. (Res. Nº 1958-993 HCS, UNT). Esta "transferencia académico-administrativa" generó un proceso identitario de reacomodación a una nueva cultura y estilo institucional. A pesar de este cambio

ISBN: 978-987-544-908-4

de dependencia, no se pudo trasladar simultáneamente la institución a las instalaciones de la facultad, debido a la falta de espacio físico. Esta situación ambigua repercutió desfavorablemente en el proceso de construcción de la identidad institucional, ya que "se formaba parte de una Facultad de la UNT, pero se ocupaban espacios del ámbito del Rectorado, al cual ya no se pertenecía administrativamente".

I.1.-**Supuestos fundacionales de formación pedagógica universitaria en la UNT.**

Se presentan las concepciones fundacionales que impregnaron la práctica de la Institución y se mantuvieron en su esencia a lo largo de trayectoria.

-"Se procura superar una práctica de enseñanza individualista, reproductivista de un conocimiento cerrado y encapsulado en sí mismo, pasando a integrar un equipo de cátedra con el que se programará acciones desde una rigurosa fundamentación disciplinaria y pedagógica." (ICPC, 1991).

-"Se concibe al conocimiento como construcción social, como producto de un proceso dialéctico complejo, en el cual interviene factores culturales, sociopolíticos y psicológicos, considerándose indisociable la teoría y la práctica en la estructuración de estrategias de enseñanza universitaria para el abordaje de las diferentes áreas disciplinarias" (ICPC,1991).

- "Se sostiene el principio de la auto-socio-construcción del conocimiento, jerarquizando la participación activa de los destinatarios en la construcción de sus aprendizajes, enfatizando la investigación y reflexión de la propia práctica, con el objeto de propiciar la elaboración crítica y conjunta de los saberes" (ICPC, 1996).

-"Se otorga relevancia al estudio de los modelos docentes que requerían ser revisados y resignificados, de modo de construir un nuevo modelo de relación docente-alumno-conocimiento que incluya como componentes básicos el desarrollo de actitudes críticas, autocrítica, solidarias y participativas" (ICPC, 1991).

Los supuestos seleccionados fueron planteados en el escenario socio-histórico de los 80, y a partir de sus fundamentos comienzan a institucionalizarse estrategias de formación pedagógica destinada a los docentes universitarios a través de Talleres presenciales intensivos a fines de dar a luz nuevos paradigmas pedagógicos.

"Con este modelo recorrimos cuatro años todas las facultades de la UNT y universidades del NOA. Aprendimos de y con los participantes a sondear el ejercicio de la docencia en toda la gama disciplinaria, impregnándonos de su cotidianeidad y desocultando sus notas comunes, sus rasgos diferenciales" (Villagra, 1994).

Los talleres fueron gestando un espacio de reflexión comprometido con un modelo innovador de Universidad y surgieron nuevas demandas sobre una cobertura de mayor alcance que favoreciera la participación de docentes de distintas unidades académicas de la UNT y de otras Universidades. Asimismo se requería que las propuestas articulen tiempos de trabajo, estudio y personales. Dando

ISBN: 978-987-544-908-4

respuesta a estos requerimientos y a principios cooperativos y solidarios que favorecen la reflexión conjunta sobre la práctica docente el Equipo del CPU diseñó en 1989 el Programa de Formación Pedagógica Universitaria con modalidad a distancia.

III.-Modelo de Educación a Distancia destinado a la Formación Pedagógica Universitaria.

Las primeras experiencias de Formación Pedagógica a Distancia destinadas a docentes Universitarios en ejercicio se organizan en el formato de Cursos de Posgrado, así inicia su primera versión en 1989/90.Dada la repercusión entre los actores de las distintas unidades académicas y otras Universidades posteriormente se implementaron siete versiones más en: 1992/93; 1994/95; 1995/96; 1997/98; 2000; 2001 y 2003.

En 1997 se pusieron en marcha dos cursos destinados a la Universidad Nacional de Santiago del Estero y al Instituto Tello de Nivel Superior de S.S. de Jujuy. Todas las versiones mencionadas fueron sometidas a investigaciones evaluativas y a partir del análisis de sus resultados, este Instituto diseñó en 1998 la Carrera de Posgrado Magister en Docencia Superior Universitaria a los fines de consolidar el proceso de Profesionalización de la Función Docente .Con Res. 2220 / 997 fue categorizada **A** por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Es así como se desarrollaron simultáneamente la Carrera de Posgrado y los Cursos antes mencionados. Desde 2004, encuadrado en la nueva normativa de postgrado de la UNT y a modo de favorecer la articulación entre las ofertas de formación en el Nivel Superior, el Curso de posgrado mencionado se modificó en una propuesta de Trayecto de Capacitación Pedagógica Universitaria(CPU-tratando de preservar en su sigla su sentida identidad de Centro de Pedagogía Universitaria), compuesto por tres cursos de 50 hrs. cada uno y desarrollado en una modalidad mixta con instancias presenciales y a distancia desde enfoques teóricos: socio-político, didáctico-curricular y psicopedagógico.

Desde 2016 se implementan tres Versiones en modalidad Virtual (120 hrs.), actualmente en curso, contando con el uso de la plataforma de la UNT Virtual previa firma de un acta acuerdo entre ambas instituciones, lo que implicó, entre otros aspectos, capacitar previamente al equipo docente. En la actualidad se está revisando la posibilidad de proponer el diseño de una Diplomatura en Formación Pedagógica Universitaria.

IV.- Voces significativas de los participantes

✔ Recibimos fuerte motivación de los asesores del ICPC en las instancias presenciales de la formación pedagógica ya que nos ayudaron a revisar las estrategias para resolver actividades a distancia y a encarar la lectura de la bibliografía en forma "concienzuda".

ISBN: 978-987-544-908-4

✔ En el espacio de las tutorías la mediación de los tutores, permitió re-visar las consignas, resolver dudas y conflictos cognitivos, contribuyó a la elaboración y re-elaboración de las actividades, re-creando y re-significando nuestros procesos cognitivos.

✔ Encontré relación entre los temas tratados en el material a distancia y los presentados en el foro: "El rol de los profesionales frente a los problemas sociales actuales". Pude entrelazar desde diversos enfoques (sociales, económicos internacionales, etc.) que tipo de profesional forma la universidad para desempeñarse en el medio, qué importancia tienen las prácticas profesionales y el desarrollo de competencias.

✔ El taller en el que se representamos una reunión de cátedra, Instituto o Comisión curricular me permitió realizar una primera aproximación a la realidad de estos procesos que luego fueron analizados en profundidad con el material a distancia.

✔ Las actividades del taller tienen estrecha relación con los contenidos de la bibliografía. Entre las notas que dan cuenta de dicha relación menciono: el rol del docente universitario y la realidad en la cual está inmerso dentro de la sociedad y el estado.

✔ Me pareció muy positivo por parte de los coordinadores integrarnos, ya que al principio tendíamos a reunirnos representantes de una misma disciplina. Al interactuar con otras, valoramos el trabajo interdisciplinario como una experiencia muy enriquecedora.

V.- Avatares de la legitimación institucional

A modo de cierre de la ponencia no se puede dejar de mencionar para la reflexión los avatares por los que transitó esta Institución dedicada a contribuir en forma ininterrumpida a la Formación Pedagógica Universitaria. Al decir de Villagra (2015) “presenta una trayectoria caracterizada por una tensión irresuelta entre permanencia-disolución, que entroniza a la inestabilidad como rasgo identitario o predominante de su historia”. Desde sus inicios, ya vislumbraba una marcada inestabilidad laboral de sus miembros dada a las contrataciones de trabajo a término, hasta la de su Directora. Esta inestabilidad repercutió fuertemente en el itinerario de la construcción de la identidad institucional, modificándose permanentemente el equipo docente ya que sus integrantes buscaban nuevas oportunidades laborales que les prometieran mayor estabilidad.

Reconstruyendo su historia, cuando el ICPC se traslada a la Facultad de Filosofía y Letras se comienzan a regularizar los cargos por concursos de antecedentes y oposición, ingresando en un viso de legitimación, según la interpretación de las autoridades. No obstante cuando se buscó a través de la elaboración de un Reglamento que legitime su accionar y presencia institucional por el camino de la normativa, éste encontró fuertes resistencias y falta de reconocimiento y apoyo de actores universitarios que alguna vez fueron partícipes de estas acciones de formación en la UNT.

Después de 35 años de existencia, habiendo pasado distintos Directores, Decanos y Rectores, la Institución sigue sosteniendo su labor formativa crítica no solo dirigida a docentes y aspirantes a la

ISBN: 978-987-544-908-4

docencia universitaria sino también a ayudantes estudiantiles y alumnos de grado ya que a fines de favorecer la carrera docente los profesores tuvieron que integrarse a cátedras de grado obligatorias y optativas del Plan de Estudio de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, Argentina.

Referencicas Bibliograficas

Pizarro, A (2010): *Estrategias cognitivas y metacognitivas en Formación Pedagógica Universitaria a Distancia en la UNT*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Registrada en Dirección Nacional del Derecho de Autor. Bs.As., Argentina, Agosto, 2012. Enviada a Publicar en Departamento de Publicaciones de Filosofía y Letras, UNT, Argentina.

Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (1991): *Una estrategia Renovadora de Formación Pedagógica del Docente Universitario. Una experiencia a distancia para la reflexión*.

Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (1996): *La formación pedagógica universitaria: un aporte al mejoramiento de la calidad educativa*. Secretaría de Planeamiento UNT. Tucumán, Argentina Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Villagra, A. (2015): La asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos desde un emblemático “caso”. En Lucarelli E (Ed.): *Universidad y asesoramiento pedagógico* (pp.117-136). Bs.As., Argentina. Miño y Dávila Editores.

ISBN: 978-987-544-908-4

La problemática de la inclusión en el Posgrado: estudio de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados de Maestrías Virtuales

Gastaldo, Zulma, Sansone Cristina y Sulca Susana
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
zgastaldo@gmail.com

Eje: 4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: A nivel mundial asistimos a una importante transformación del Sistema de Educación Superior. Se están dando pasos cada vez más firmes hacia la internacionalización del nivel y como respuesta a este proceso se observa en el posgrado, entre otras políticas, un aumento en la oferta de carreras a distancia. En nuestro país, las estadísticas señalan que en el período 2000-2015 la oferta de educación a distancia se expandió de manera exponencial (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Aiello & Marquina, 2018), sin embargo un dato a destacar es el de la baja tasa de graduación. Desde el año 2010, nuestro equipo de investigación conformado por psicólogos que trabajamos desde el marco teórico de la Psicología de la Orientación, viene desarrollando estudios sobre la construcción de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado. Este abordaje posibilita que reconozcamos el modo en que los sujetos construyen parte de su trayectoria de vida, educativa y laboral durante el pasaje por este nivel educativo. La estrategia teórico metodológica utilizada es cualitativa dado que posibilita ahondar en los sentidos que los cursantes y egresados otorgan a las distintas experiencias por las que van atravesando y cómo estas significaciones impactan en sus trayectorias. El instrumento utilizado para la indagación fue la entrevista biográfica. En este trabajo presentaremos los resultados obtenidos de la comparación de una muestra de 5 graduados y 5 estudiantes de una Maestría Virtual de Ciencias Sociales de una prestigiosa universidad nacional de Argentina, reconocida internacionalmente por su oferta virtual de grado y posgrado. Consideramos que esta producción de conocimiento puede ser transferida a la tarea de los orientadores, la labor de coordinadores de posgrado, equipos de gestión y dirección de las Universidades con el objetivo de favorecer la inclusión, permanencia y graduación de los estudiantes del nivel.

Palabras clave: Posgrado virtual; Trayectorias; Orientación; Inclusión

Contexto internacional y argentino

A nivel mundial asistimos a una importante transformación del Sistema de Educación Superior. El proceso de globalización, que también alcanza a las instituciones de nivel superior, hace que sea cada vez más frecuente que las universidades de distintos países compartan carreras, desarrollen programas

ISBN: 978-987-544-908-4

de movilidad de profesores y estudiantes, proyectos conjuntos de investigación, entre otras acciones. Estos pasos cada vez más firmes hacia la internacionalización del nivel se efectivizan en el posgrado con un aumento y diversidad en la oferta de carreras a distancia.

Nuestro país no estuvo ajeno a dichos cambios, se ha multiplicado la diversidad de instituciones y la oferta de carreras, acompañado con el aumento del número de inscriptos. En relación a dicha expansión, la modalidad a distancia aparece como una opción cada vez más buscada. Las estadísticas señalan que en el período 2000-2015 la oferta de educación a distancia se expandió de manera exponencial (Fernández Lamarra, Pérez Centeno, Aiello & Marquina, 2018). En el período 2016-2017, la oferta de posgrado incluye 3.923 carreras con modalidad presencial y 84 con modalidad a distancia (Ministerio de Educación, 2018).

Un dato a destacar es el de la baja tasa de graduación. En el año 2016, los estudiantes registrados en este nivel ascienden a 160.672, de los cuales 39.055 ingresaron en el citado año y egresaron 16.569. Es decir que por cada 1000 estudiantes se calculan 103,1 graduados (Fachelli y López Roldán, 2017).

Antecedentes y marco teórico

A nivel internacional se han encontrado diferentes investigaciones que analizan las motivaciones para elegir estudiar una maestría, persistir y graduarse; también los factores que facilitaban el cursado y los que lo obstaculizan. Dentro de los factores identificados por los estudiantes como influyentes en sus decisiones de continuar y completar sus programas de posgrado se incluyen el apoyo de la institución educativa mediante becas y otros estímulos económicos o laborales, la auto motivación y el apoyo de pares (Gordon, 2016). El sentido que la formación tiene para los estudiantes se expresa en la expectativa de incrementar su nivel de estudios alcanzados y de lograr mejor posicionamiento laboral (Figuera, Rait, y Llanes, 2012).

En Argentina, Recalde (2016) refiere la existencia de investigaciones que resaltan la relación entre la satisfacción académica y la baja intención de abandono. Con relación a la culminación de los estudios de posgrado, Colombo y Carlino (2015) vienen indagando sobre los factores contextuales que inciden en la producción de tesis de posgrado, como ser la pertenencia a una u otra tradición disciplinar, la inclusión o no en un equipo de investigación, la dedicación a tiempo completo o parcial, el tener o no práctica previa en investigación y el contar o no con un director especialmente dedicado. Además, destacan aspectos personales ligados a rasgos identitarios como condición central en la posibilidad de finalizar los estudios de posgrado y como factor facilitador surgen las expectativas recíprocas entre directores de tesis y maestrandos, las cuales son promotoras del trabajo hacia la graduación.

Desde el año 2010, nuestro equipo de investigación conformado por psicólogos que trabajamos desde el marco teórico de la Psicología de la Orientación, viene desarrollando estudios sobre la construcción de trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado. Los proyectos se encuentran acreditados por la Universidad Nacional Tres de Febrero. En este momento

ISBN: 978-987-544-908-4

nos encontramos focalizados en la comparación de las trayectorias de estudiantes y graduados de Maestrías Virtuales de Argentina y España.

Según los enfoques actuales de la Orientación Vocacional y Ocupacional, la construcción de proyectos educativos y laborales se realiza a lo largo de toda la vida. Por ello, estimamos de importancia contemplar el ingreso y salida del posgrado como momentos de transición posibles de estudiar para poder desarrollar dispositivos de intervención y acompañamiento de los sujetos y de las instituciones. Los mismos se constituyen en herramientas flexibles que permiten la prevención del abandono de los estudios de posgrado y brinda la posibilidad de construcción de recursos para que los estudiantes puedan sobrellevar la complejidad de los contextos educativos, laborales y sociales (Aisenson, 2007; Guichard y Huteau, 2001).

Este abordaje nos permite dar cuenta de cómo los sujetos construyen parte de su trayectoria de vida, educativa y laboral durante el pasaje por este nivel educativo.

Metodología

La estrategia teórico metodológica utilizada es cualitativa. El instrumento utilizado para la indagación es la entrevista biográfica (Bertaux, 1980) y el análisis temático de los relatos de vida como estrategia analítica de trabajo (Sautu, 2003, 1999; Coffey y Atkinmson, 2002). Esta miradax nos posibilita ahondar en los sentidos que los cursantes y egresados otorgan a las distintas experiencias por las que van atravesando y cómo estas significaciones impactan en sus trayectorias, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico donde se construyeron.

En este trabajo presentaremos los resultados obtenidos de la comparación de una muestra de 5 graduados y 5 estudiantes de una Maestría Virtual de Ciencias Sociales de una prestigiosa universidad nacional de Argentina, reconocida internacionalmente por su oferta virtual de grado y posgrado.

Nos referiremos a algunas dimensiones como la motivación para la elección de la maestría y de la modalidad virtual y la socialización en el posgrado: relación con sus compañeros y docentes, las temáticas relacionadas con la escritura de la tesis y proceso de elección del tutor.

Resultados

Respecto a la **motivación de la elección del posgrado** los estudiantes refieren una variedad de argumentaciones que incluyen la *ampliación de la formación*, l*a modalidad virtual, la flexibilidad del plan de estudio, por gusto, por referencias de compañeros, porque es una universidad que no conoce, es una universidad que conoce (hizo el grado allí), por el cuerpo docente y por recomendación de colega de su trabajo*. Las tres primeras han sido mayormente mencionadas por los entrevistados. Por su parte, los graduados refieren en primera instancia *al interés por la modalidad virtual,* le continúan *la flexibilidad del plan de estudio, ampliar la formación, gusto* e incluyen una nueva argumentación que es *la transferencia de los conocimientos a su actividad laboral.*

ISBN: 978-987-544-908-4

Respecto a la **motivación de la elección de la modalidad**, las argumentaciones mencionadas mayoritariamente por los alumnos se relacionan a *la posibilidad de estudiar desde su lugar de origen, sin la necesidad de desplazarse y poder manejar los propios horarios.* Una entrevistada alude a su propia *personalidad (es muy independiente)* y otro de ellos refiere al *factor económico (más barata que el cursado presencial)*. En el caso de los graduados, aparece con gran fuerza la *dificultad de movilizarse para realizar el estudio de posgrado*.

En cuanto a **la socialización en la maestría**: respecto de la relación con los **compañeros**, todos los entrevistados refieren haber entablado *relaciones positivas con compañeros de la maestría* agregando que dicho *vínculo se relación a la cursada, sin relación de amistad*.

En referencia a los **docentes**, la mayoría de los entrevistados señalaron el *sentirse acompañados en la cursada*. Los graduados atribuyen este aspecto positivo a la *velocidad de respuesta y la calidad de las devoluciones que obtenían*, a lo que se suma la percepción de cierto *trato particular a cada trabajo o a partir de la consulta realizada.* En general, se comunicaban con ellos por la plataforma. Había docentes residiendo en otros países.

Respecto al **tema de la tesis,** la mayoría de los estudiantes cuenta con *definición (algunos vinculados a su actividad laboral y otro de ellos en referencia a una problemática específica del lugar donde vive)*. En el caso de los graduados, *la mayoría eligió el tema durante el cursado del taller de tesis*, uno de los entrevistados indica que la *elección la realizó cuando solicitó una beca de investigación.*

En referencia a la **elección del director,** la mayoría de los estudiantes entrevistados informan que todavía no cuentan con el mismo. Uno de ellos señala la posibilidad de búsqueda en el equipo docente de la maestría *"para facilitar las cosas"*. En un caso, la elección la realizó con la directora del equipo de investigación en el que participa y el codirector de la Universidad donde cursa la maestría. Otra entrevistada tiene un director de la universidad y un codirector conocido de ella. Todos los graduados asignan una gran importancia a los roles de director y co-director para la realización de la tesis. La mayoría refiere haber tenido experiencias positivas con respecto a sus elecciones, mientras que el resto asegura que no se sintieron acompañados, motivo por el cual decidieron cambiarlos. Algunos de los entrevistados refieren haber elegido a su director debido a buenas experiencias con ellos cuando fueron docentes suyos en algún seminario. Otro entrevistado menciona haber elegido al director y al co-director por afinidad. Otra refiere haber continuado trabajando con su director de tesis que la acompaña desde su trabajo como becaria de investigación. Otra comenta que a su directora se la asignaron de la maestría y luego de cuatro años solicitó cambiarla. Una minoría de los entrevistados menciona que es la primera vez que escriben una tesis lo que le significó una dificultad extra.

Conclusiones y desafíos

Se han encontrado semejanzas y diferencias en la trayectoria educativa de estudiantes y graduados entrevistados. Sobre las motivaciones en la elección del posgrado en la modalidad virtual, ambos

ISBN: 978-987-544-908-4

grupos refieren a la necesidad e interés por ampliar la formación, señalando además la mayor accesibilidad y la posibilidad de un aprendizaje más autónomo con flexibilidad en el plan de estudios. En cuanto a la socialización en la maestría todos valoran como positiva la relación establecida con compañeros y docentes en la que destacan el acompañamiento y la presencia a través de las respuestas rápidas y la calidad de las devoluciones en sus trabajos. La mayoría de los graduados afirma haber tenido una buena experiencia en el proceso de escritura de tesis, mientras que aquellos que refirieron dificultades mostraron un posicionamiento activo para solucionarlas. Sobre la elección y vinculación con el director/co-director de tesis; consideran que poseen un rol central en el desarrollo de la misma.

A partir del análisis e interpretación de los datos obtenidos se puede visualizar la mayor inclusión que genera la virtualidad en los estudios de posgrado, en la superación de obstáculos relativos a tiempo, distancia, organización familiar y laboral. En el mismo sentido aparece como un aspecto central el sentirse acompañados por sus docentes y compañeros y el posicionamiento activo por parte del estudiante. Dicho acompañamiento supone la posibilidad de encontrar significados compartidos y explorar nuevos modos de aprender y enseñar y trabajar en entornos colaborativos desde el pensar y producir un hacer diferente.

Consideramos que esta producción de conocimiento puede ser transferida en tarea de los orientadores, la labor de coordinadores de posgrado, equipos de gestión y dirección de las Universidades con el objetivo de favorecer la inclusión, permanencia y graduación de los estudiantes del nivel.

Referencias Bibliográficas.

Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson, J.A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, y S. Schlemenson (Eds.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. (pp.71-95). Buenos Aires, Argentina: UBA-NOVEDUC.

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, Cahiers Internationaux de Sociologie, LXIX, 197-225. Paris: Centro Nacional de Investigación (CNRS)

Coffey, A. y Atkinson, P (2002). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.

Colombo, L., & Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje, 43*(1).

Fachelli, S; López-Roldán, P. (2017) Análisis del sistema universitario argentino. Una propuesta inicial de indicadores. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/record/171528

Férnandez Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Aiello, M., & Marquina, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Buenos Aires: EDUNTREF.

ISBN: 978-987-544-908-4

Figuera, P., Rait, T., y Llanes, J. (2012). Os sentidos da formação acadêmica e do trabalho para estudantes de mestrados no Brasil e na Espanha. ETD: Educaçao Temática Digital, 15 (3), 612-613.

Gordon, S. (2016). Graduate Student Retention: An Examination of Factors Affecting Persistence Among Master's Program Students at Comprehensive Public Institutions Recuperado de http://digitalcommons.wku.edu/diss/111

Guichard, J. y Huteau, M. (2001). *Psychologie de l´Orientation*. Paris, Francia: Dunod.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2018). Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina 2016-2017. Secretaría de Políticas Universitarias.. Recuperado el 27 de Febrero de 2018: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2016-2017.pdf

Recalde, A. (2016). Acciones para aumentar la permanencia y el egreso de alumnos de Carreras de posgrado. Lanús: Dirección de Posgrado - UNLa. Recuperadoel 22 de Marzo de 2018 http://www.unla.edu.ar/documentos/posgrado/acciones_posgrado.pdf

Sautu, R. (2003). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires, Argentina: Editorial de Belgrano.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Formación Pedagógica Universitaria de Posgrado en cuestión: tensiones que interpelan

Huidobro, Susana; Campos, Norma
Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC),Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, Argentina
sudidactica@gmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo se inscribe en la experiencia y en el recorrido Institucional, que desde hace 35 años, desarrolla en el campo de la Pedagogía Universitaria, el Equipo del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Cabe señalar que esta institución fue creada hacia 1994 bajo la denominación de Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) en un momento histórico que coincide con el restablecimiento del sistema democrático en el país, lo que generó condiciones sociopolíticas e institucionales propicias para el surgimiento y configuración de organismos de Pedagogía Universitaria en universidades argentinas y latinoamericanas.

Palabras clave: Trayecto de Posgrado; Formación pedagógica universitaria; Profesionalización docente. Comunicación de conocimiento en el nivel superior

La Formación pedagógica y la docencia universitaria

Desde sus inicios el ICPC atendió la problemática de la Pedagogía Universitaria, específicamente, la Formación Pedagógica de docentes en términos de propender a la *profesionalización académica y laboral del docente universitario*. Entendiendo a lo académico desde los saberes propios de los campos disciplinares, el reconocimiento de las experiencias y saberes construidos en las diversas prácticas de los docentes tanto en ámbitos académicos como extra académicos. Lo laboral, desde las condiciones institucionales y salariales que habiliten el ejercicio digno del trabajo docente en el espacio público universitario.

Por ello, interesa poner en cuestión la formación pedagógica universitaria de posgrado en clave política, esto es, visualizar tensiones y proponer interrogantes que habiliten una perspectiva de mayor complejidad en la que determinadas condiciones locales y globales anudan la configuración de esta profesionalización. La profesionalización docente en tanto pensamiento reflexivo y crítico sobre una

ISBN: 978-987-544-908-4

práctica política, debe asumir con fuerza la defensa de los valores y prácticas democráticas, y del conocimiento como un bien público. Al respecto:

Las políticas de educación superior y las instituciones universitarias deben contribuir efectivamente al mejoramiento de la gobernabilidad democrática y, en general, a una mayor democratización de la sociedad, favoreciendo estrategias que tiendan a superar –o por lo menos a disminuir- las inequidades sociales y los procesos de crecimiento de las desigualdades en términos de pobreza y marginalidad". (Fernández Lamarra, 2009: 59-60).

Hoy las políticas de educación superior instalan en el sistema universitario la reformulación del sistema de ingreso, los procesos de evaluación y de acreditación, la articulación de la universidad con otros niveles del sistema y las reformas estructurales del curriculum universitario entre otros.

En este sentido se concibe a la Pedagogía Universitaria como:

el campo interdisciplinar que comprende el estudio del docente como intelectual público, del conocimiento social articulador de lo científico y lo cotidiano, de la innovación pedagógica, de la evaluación institucional y de la enseñanza en el contexto de nuevas tecnologías". (Leite, D, 2003).

La propuesta formativa del ICPC se concreta bajo el formato de un "Trayecto de Posgrado de Formación Pedagógica Universitaria" e inaugura en la facultad de Filosofía y Letras de la UNT esta modalidad, que si bien, no constituye una carrera de posgrado, está definido desde la normativa institucional de posgrado como "Cursos y Trayectos de formación continua de posgrado".

El Trayecto referido se estructura a partir de tres cursos con modalidad de talleres presenciales y encuentros virtuales:

El Aula como escenario de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad

La Práctica docente y los procesos de cambio en la institución universitaria

Prácticas, profesiones, enseñanza y currículum universitario

En dicho Trayecto se trabaja con docentes provenientes de distintos campos de formación profesional, del medio y del NOA, de diversas carreras en las que se desempeñan como docentes universitarios con distintas categorías docentes así como egresados universitarios que aspiran a ejercer la docencia en la universidad.

Se entiende a la formación como un proceso dinámico de desarrollo personal que en palabras de Ferry:

Formación, como formación profesional, se refiere a ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone muchas cosas: conocimiento, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. (Ferry, 1997:96) .

ISBN: 978-987-544-908-4

Horizontes de sentido que invitan a pensar políticamente la formación pedagógica de docentes universitarios

¿La formación pedagógica constituye una exigencia para el ingreso a una cátedra universitaria?

En la universidad la formación pedagógica no está institucionalizada.

La Ley de Educación Superior establece en su artículo 36: "que todo docente deberá poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejerce la docencia y que gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario". Vinculado con esta exigencia el artículo 39 establece que los posgrados estarán a cargo de las universidades o instituciones privadas que realicen convenios con las mismas, define tres categorías de posgrado: especialización, maestría y doctorado y que serán acreditados por CONEAU.

En lo que respecta a la normativa vigente para el ingreso a las cátedras universitarias en el ámbito de la UNT, se advierte que en los reglamentos generales para concurso de profesores regulares (Resol. HCS N° 2565-997) así como para los auxiliares docentes regulares, la formación pedagógica no aparece como elemento específico de valoración por parte del jurado.

En cuanto a las condiciones requeridas para presentarse a concurso.

Art. 3°.- Para presentarse a concurso los aspirantes deberán reunir las siguientes condiciones:

a) Tener menos de sesenta y cinco (65 años de edad) al día de la apertura de la inscripción.

b) Tener título universitario habilitante o en carácter de excepción poseer antecedentes que suplan su eventual carencia. En el caso de título extranjeros deberá acompañarlos debidamente traducidos y legalizados

c) Conducta pública y universitaria dignas

d) No estar comprendido en las causales de inhabilitación judicial para el desempeño de cargos públicos

En el Anexo 2 del Instructivo Guía para la confección del Currículum Vitae en el rubro III, referido a Docencia, se establece:

Enumeración de los elementos siguientes que contribuyan a valorar la capacidad del aspirante para la docencia y el grado de pertinencia con la temática y cargo motivo del concurso.

1.-Cargos Docentes. Con detalle de la institución donde lo ejerció, asignatura/s y/o área temática, dedicación, período y naturaleza de la designación

1.1- Situación de revista actual

1.2- Carrera Académica

2.- Dictado de cursos y/o participación en mesas paneles, talleres, seminarios. Detallar para cada uno: nombre, entidad organizadora, indicando si es grado o posgrado, número de horas, lugar y fecha.

3.- Publicación con fines docentes: Indicar autor/es, año, títulos, nombre de la publicación, número, pág., lugar de edición. Los trabajos inéditos serán aceptados adjuntando un ejemplar firmado de los mismos.

ISBN: 978-987-544-908-4

En los reglamentos sobre Evaluación de la Actividad Académica para Docentes Auxiliares (Res. HCS N° 0459/000) y para Profesores (Res. HCS N° 1261/999) se observa la ausencia de un ítems que valore específicamente antecedentes en formación pedagógica, solo se consigna en el art. N° 10 que los docentes serán evaluados en las funciones de Docencia, Investigación, Extensión y Gestión (Funciones de los docentes universitarios. Res. N° 95-HCS-98).

En esta línea cabe recuperar las apreciaciones que realiza CONEAU en el Informe de Evaluación Externa de la UNT en el año 1998, respecto a las políticas de capacitación pedagógica a nivel institucional en los siguientes apartados:

Docencia y Procesos de enseñanza y aprendizaje. Estrategia de Mejoramiento: En cuanto a los demás factores que inciden sobre el rendimiento académico, se avanzó en la capacitación de los docentes al facilitar sus accesos a estudios de posgrado, sin embargo, esto no dio como resultado un aumento de sus conocimientos y habilidades pedagógicas, una carencia reiterada por los estudiantes y por los propios profesores. La universidad podría potenciar el aprovechamiento de la Maestría en Docencia Superior Universitaria y otros estudios similares de posgrado articulando una política de reconocimiento incentivador" (CONEAU, 1998: 44).

Conclusiones. Procesos de enseñanza y de aprendizaje. Debilidades "Insuficiente preparación pedagógica por parte de los profesores" (CONEAU 1998: 89).

Esta conclusión visibiliza a nivel de prácticas docentes, algunos efectos como los señalados en el apartado Recomendaciones:

La alta proporción de estudiantes de tiempo completo no se compadece con la duración promedio de las carreras. Sería aconsejable revisar los contenidos de las asignaturas, por un lado, y por otro, establecer una suerte de seguimiento de rendimiento escolar, tanto por docentes de carreras específicas como por especialistas del Centro de Pedagogía, para obtener un diagnóstico completo acerca de las causas de atraso. (CONEAU 1998: 96).

En esta línea de análisis retomamos algunas significaciones construidas por los Docentes participantes del Trayecto de Postgrado de Formación Pedagógica, quienes manifiestan: "La formación pedagógica es fundamental teniendo en cuenta que muchos profesionales ingresan al sistema sin tener una formación pedagógica y por lo tanto deben "aprender", "deben estudiar", "deben formarse" ; "Sería una hermosa utopía que todos los que enseñamos tuviéramos formación pedagógica. Se dimensiona todo de otra forma, desde lo social hasta lo institucional, pasando por el aula, los grupos, los sujetos."; "Muchas veces se enseña intuitivamente sin los fundamentos teóricos que la avalan". También vale la pena decir que muchos profesionales encuentran en la docencia universitaria una salida laboral sin tener en cuenta que, para ser buen docente, la formación pedagógica es fundamental".

¿La formación pedagógica ocupa un lugar subsidiario en el proceso de formación profesional de docentes universitarios?

ISBN: 978-987-544-908-4

Si bien la creencia que hace tradición en el campo universitario refiere a "La idea fuertemente instaurada en algunos círculos científicos y académicos dentro de las universidades, que sitúa al conocimiento disciplinar sólido y profundo como suficiente para su posterior enseñanza" (Meneguzzi, 2004). Al respecto se recuperan voces de docentes participantes del Trayecto que en un juego de contrapunto expresan importantes expectativas a la vez que significan lo pedagógico otorgándole una destacada valoración y necesariedad: "Creo que lo pedagógico es lo que sostiene a un buen docente, es absolutamente necesaria para los docentes universitarios porque hace a su formación integral"; "No puedo separar lo pedagógico de mi trabajo porque es una de sus razones"; "Aún no existe la concientización de los docentes universitarios de la imprescindible necesidad de la formación pedagógica"

¿Hasta qué punto la exigencia de que los docentes universitarios obtengan un título de magister o doctorado contribuye a la calidad de la docencia en la enseñanza universitaria?

Después de una fase de acelerado crecimiento de la matrícula de grado –que continúa en varios países de la región– en los últimos años se observa un sostenido aumento en la matrícula y en la oferta de programas de posgrado (Giusti Pachane, 2007). Se advierte a nivel nacional, una proliferación de carreras de postgrado eminentemente disciplinares y en menor medida de carreras vinculadas con la formación pedagógica universitaria. Estas últimas intentan generar condiciones para el desarrollo y constitución de Didácticas Específicas en el campo universitario . Por ello se cree necesario promover líneas de indagación que se interroguen acerca de los efectos y resonancias de estas propuestas académicas.

Desde los actuales lineamientos de la política universitaria se marcan con fuerza la exigencia de que los docentes universitarios obtengan títulos de maestría o doctorado, asumiendo que tienen prioridad la investigación especializada como requisito de acreditación de la mayoría de los posgrados. No obstante cabe reconocer que este desarrollo de los posgrados está signado por crecientes procesos de mercantilización de la actividad universitaria y la privatización del conocimiento generando circuitos diferenciados de accesibilidad tanto a la formación de postgrado en general y a la formación pedagógica de docentes universitarios, en particular.

Al respecto docentes del Trayecto expresan: "El docente universitario tiene una formación en investigación en su disciplina pero no la tiene en el área pedagógica, la que le debe ser proporcionada en igual medida. Esto hace a una construcción profesional"; "Encuentro a esta propuesta muy pertinente para mis estudios de posgrado ya que en el Doctorado en el que estoy aceptado no hay una

ISBN: 978-987-544-908-4

orientación ni una oferta específica en aspectos de la didáctica de la lengua y la literatura ni del universo de lo pedagógico y sus áreas afines".

¿En qué medida la inserción de docentes universitarios en proyectos de investigación del Programa de incentivos contribuye al ejercicio de las prácticas de enseñanza?

El Decreto N°2427/93 crea el Programa de Incentivos que promovió la segmentación y clasificación de los docentes como docentes – investigadores y estableció un incentivo salarial con sumas en negro, para el personal docente de las universidades de gestión pública que participen en proyectos de investigación y cumplan funciones docentes y hayan sido categorizados, produciendo una mayor burocratización e intensificación del trabajo docente y en detrimento de la función docente . Actualmente desde el CIN fue elevado y publicado en Boletín Oficial un sistema que sustituye al anterior Programa, - el SiDUN- (Res.1216/19) que instala una carrera de investigador con fuerte lógica individualista y productivista que al establecer una categorización sobre las bases de las trayectorias individuales de las/los docentes que logren demostrar la realización de actividades de I+D y en consideración del nivel acreditado en la formación de postgrado. Lo que producirá una mayor devaluación de las prácticas académicas de enseñanza, atentando contra el trabajo colectivo y la perspectiva del conocimiento como bien público e impactando fuertemente sobre el desarrollo del sistema universitario.

A modo de conclusión

Estos interrogantes se constituyen en núcleos de problematización para definir una Agenda que promueva un profundo debate académico a los fines de interpelar los sentidos que hegemonizan ciertas líneas de política universitaria meramente productivas y resignificar las condiciones institucionales que garanticen formación pedagógica del docente universitario como un derecho que le cabe ejercer.

Referencias Bibliográficas.

Fernández Lamarra, Norberto: (2015) Internacionalización de la educación superior en América Latina. Hacia una nueva agenda para el debate. En Mainero, Nelly- Mazzola, Carlos (Compiladores), *Universidad en democracia.* Políticas y problemáticas argentina y latinoamericanas (pp. 55 a 101) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Ferry, G. (1998) Pedagogía de la Formación. p. 96. Facultad de Filosofía y Letras UBA . Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Giusti Pachane, Graziela (2007) Formación Pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior* 36 (143), 119-132. Recuperado el 12 de

ISBN: 978-987-544-908-4

agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-27602007000300008&Ing=es&ting=es

Meneguzzi, A. G. (2004) Formación de profesores en la universidad: formación pedagógica y calidad en el desempeño profesional. *En Actas VIII Congreso de Educación a Distancia* CREAD MERCOSUR/SUL. Córdoba Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

Evaluación crítica del postgrado en la carrera de educación en Informática.

Llerena Choez Erica; Quintana Suarez, Belkys
Universidad de Guayaquil. Ecuador
Erika.llerenac@ug.edu.ec -belkys.quintanas@ug.edu.ec

Resumen. En el mundo actual donde vivimos el conocimiento se desarrolla de forma acelerada, lo que lleva consigo una constante actualización así como a desarrollar la capacidad de desaprender lo aprendido para apropiar nuevos enfoques y metodologías, puesto que a su vez cambian los paradigmas en las diferentes ciencias y campos del conocimiento. En el presente artículo, se expondrá una mirada evaluativa y crítica a la situación y oferta de postgrados en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, con el objetivo de estudiar el objeto de estudio desde la problemática que plantea la sociedad a partir de las necesidades actuales, realizando una evaluación de las maestrías impartidas con sus manifestaciones dentro y fuera del proceso docente educativo. Tanto a nivel global como local, se realizan valoraciones para establecer algunas conclusiones en torno a la situación actual y las proyecciones con respecto al hecho investigado, desde el escenario de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Informáticas, la cual propone una maestría a aplicar en el curso 2019-2020. Para ello, se ha hecho uso de un proceso metodológico basado en el análisis explicativo desde un enfoque cuantitativo, a partir de métodos científicos como análisis síntesis, histórico lógico, sistémico, vivencial, y dado el uso de algunos datos estadísticos derivados de las fuentes consultadas con la aplicación de instrumentos como observación, encuestas y entrevistas. Se utilizó una muestra significativa de docentes para demostrar la fiabilidad de la información; con los resultados de la investigación se pretenden potenciar la producción de conocimientos de toda la comunidad educativa demostrándose la revelación de un programa de maestría que desarrolle e identifique los indicadores a alcanzar según el objeto de estudio en correspondencia con las necesidades sociales actuales, que la carrera muestre a la sociedad el alto grado científico técnico de los graduados en la especialidad de informática.

Palabras clave: educación, evaluación, postgrado

Introducción

La obtención de un postgrado se ha constituido, desde hace algún tiempo, en un valor añadido que todo profesional debe procurar para que su gestión pueda tener cierto reconocimiento y un sitial adecuado en esta sociedad de la información y del conocimiento, en la que los procesos de actualización se orientan hacia la innovación permanente. En el ámbito de la educación ecuatoriana, resulta un elemento común observar que muchos docentes de los distintos niveles y subniveles del sistema realizan esfuerzos para conseguir una titulación de cuarto nivel que les proporcione no solo las

ISBN: 978-987-544-908-4

herramientas y estrategias para mejorar sus prácticas de aula, sino el desarrollo laboral para disfrutar de unas mejores condiciones de vida. Así, la capacitación dada en estudios de postgrados constituye un recurso de suma importancia en el desarrollo de la capacidad individual de expresarse, pues la labor de los egresados en maestrías consiste en dar a conocer los problemas locales y lograr que sean visibles dentro de sus instituciones laborales. (Girardo, Pellegrini, Locela,y Costamagna, 2016)

Frente a este hecho, ¿cómo efectuar una evaluación crítica del postgrado en la carrera de Educación de la Universidad de Guayaquil? Desde una metodología basada en la exploración y análisis de fuentes documentales, se procurará una breve aproximación conceptual para responder reflexivamente a la interrogante planteada.

Desarrollo

Un recorrido desde el origen de los postgrados

Es pertinente iniciar este intento de aproximación conceptual trazando un recorrido histórico por las titulaciones otorgadas por las universidades europeas. Al respecto, es necesario y significativo destacar que la oferta de títulos de postgrados tiene su origen en los grados académicos: doctor, maestro, profesor, con que las universidades de la Edad Media distinguían a los sujetos que reflejaban con un vasto caudal de conocimientos inherentes a su profesión (Manzo, Rivera, & Rodríguez, 2006). Este dato sobre el origen de las titulaciones de cuarto nivel, muestran un primer rasgo: se concedían a quienes habían demostrado un mayor nivel de experticia en su campo intelectual u ocupacional.

En lo que concierne al contexto universitario de América Latina y de Ecuador, se afirma que:

> La aparición de los primeros postgrados en Latinoamérica data de mediados del siglo XX, uno de los iniciales fue en Venezuela con la especialidad de Medicina (1941), en Ecuador aparecen en la década de los 70 en la Universidad Central. El avance de la ciencia y la tecnología, así como la complejidad propia de la sociedad y el mundo fueron disparadores para pensar en la profundización y actualización de conocimientos de quienes habían cursado estudios de grado (Castellanos, 2016, pp. 141-142).

Esto suscita otra pauta para el análisis: surgieron como una respuesta ante los requerimientos de un mundo laboral y científico cada vez más complejo y exigente. Un contexto que exigía en la misma proporción que generaba cambios y transformaciones desde las diversas esferas del conocimiento. Esto marca un cambio muy brusco y evidente: las titulaciones de cuarto nivel pasaron de ser títulos de distinción intelectual a requisitos –implícitos al comienzo, explícitos después- que procuraban poner de manifiesto las competencias y habilidades específicas de los profesionales.

En el caso de Ecuador, desde el año 2010 se efectuó una reforma al marco legal de la educación superior que suspendió la otorgación de títulos de especialidad y diplomados que, antes de dicha reforma, eran reconocidos como título de cuarto nivel, al igual que las maestrías y doctorados, todos ellos concedidos por muchas universidades públicas y privadas. Con la medida descrita, el cuarto nivel

ISBN: 978-987-544-908-4

de titulación en el país quedó reducido a las maestrías, mientras que los doctorados siguen reconocidos legalmente, pero ninguna universidad local puede ofertarlos (Senescyt, 2016). Tal es el caso, que existe una atracción entrelazada entre varios países con el sistema educativo ecuatoriano, dándose el caso de desplazamientos encadenados, en donde, egresados ecuatorianos emigran hacia otros países para obtener títulos de postgrados con los cuales garantizar futuros empleos. (Vega Solís, Gómez, y Correa, 2016).

Una mirada evaluativa hacia realidad de los postgrados en Ecuador

En el contexto académico de nuestro país, conforme fueron asimilándose los cambios del nuevo marco legal de reconocimiento para los títulos de postgrados, las universidades ecuatorianas expandieron y replantearon su oferta de maestrías. En el análisis del ámbito de la docencia universitaria, los datos indican que hasta el año 2016, solo el 75,5 % de profesores, equivalente a 10 135 profesionales, tenían una maestría reconocida y apenas el 13,4 % un doctorado o equivalente (El Universo, 2017). Esto permite vislumbrar que la oferta educativa a nivel de postgrados está, paulatinamente, buscando un cierto equilibro y regulación. Lo que, sin duda, se ve reflejado en las opiniones de docentes y maestrantes, sobre todo del campo educacional, quienes desde ya perciben el hecho de que una titulación de postgrado no es solo un instrumento para alcanzar un mejor estatus laboral y económico, sino para ser corresponsables del desarrollo social (Hidalgo, 2017).

Por otra parte, y profundizando en el análisis crítico en torno a la calidad de la oferta y de los resultados acerca de las titulaciones de postgrados en Ecuador, se debe mencionar que, en las carreras y facultades de Pedagogía y Educación de las universidades públicas y privadas, aún falta fortalecer la investigación como eje del proceso de formación en el nivel de postgrados (Fabara, 2016). Aunque las escuelas y departamentos de postgrado tienen lineamientos explícitos –todos en el marco de la nueva legislación- para fomentar la tarea investigativa del profesorado, hay mucho sendero que recorrer en este aspecto.

En lo concerniente a la evaluación de la calidad o del impacto de esta problemática, podría resultar prematura la determinación de una postura respecto a los significativos que pueden o no ser los avances que se están reflejando, en cuanto a las titulaciones en postgrados, desde las carreras de Educación. Al respecto, una opinión es que “la educación superior en el Ecuador se encuentra en una etapa de transición, en la que se destacan cambios significativos en los ámbitos académico, administrativo, científico y de vinculación” (Toscanini, Aguilar, & García, 2016, p. 175). Estos cambios se dan, sobre manera, en la amalgama de posibilidades que se ofrecen a todos los profesionales de la educación que tienen o estar por alcanzar un título de tercer nivel.

En lo que respecta a orientar el interés de los estudiantes en seguir programa de postgrados, el CES, oferta una herramienta de búsqueda para este propósito:

ISBN: 978-987-544-908-4

"En Ecuador, 47 universidades cuentan con programas de maestría profesionales, de investigación, especializaciones y doctorados. El Consejo de Educación Superior (CES) dispone de una herramienta que permite a los aspirantes buscar por campo de estudio, costos, modalidad y provincias los posgrados vigentes en el país. A través del link http://appcmi.ces.gob.ec/postgrados_vigentes/, se puede acceder a toda la información sobre los programas ofertados. En la parte de campo de estudios se encuentran ocho áreas. Entre esas Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Administración, Educación, Agricultura". En las modalidades permite buscar oferta presencial, semipresencial, en línea o a distancia.[…..] (https://www.udla.edu.ec/2018/08/23/una-herramienta-digital-permite-buscarla-oferta-de-posgrados-vigentes-en-ecuador/ - (Octubre 16 del 2018)

En cuanto a los esfuerzos de oferta que ha presentado la Universidad de Guayaquil, en este mismo espacio de tiempo tenemos que a partir de mediados del 2018 empezaron a ofertarse algunas maestrías y especializaciones indicando además que se está trabajando en varias ofertas adicionales de postgrados para los siguientes meses.

Se ofertan Cinco nuevos programas de maestrías y dos de especializaciones

Los primeros programas se impartirán en las facultades de Arquitectura, Ingeniería Química, Institutos de Ciencias Internacionales, Ciencias Económicas y la facultad de Comunicación Social.

"La Universidad de Guayaquil consiguió cinco nuevas maestrías, después de haber pasado rigurosos análisis dentro de los **criterios técnicos y científicos** del CES y de A inicios de 2019 está previsto el lanzamiento de los programas a nivel nacional. […] serán de modo presencial y dictadas por profesores con títulos de PhD y magíster. El 70 % nacionales, preferentemente de la misma Universidad de Guayaquil, y el 30 % por personal internacional.

Al momento hay otros **programas de maestrías** en proceso de aprobación del CES (ver gráfico) y otros que se analizan en cada facultad antes de ser enviados al vicerrectorado y posteriormente al organismo de educación superior. (https://www.expreso.ec/guayaquil/maestrias-universidadestatal-educacion-ecuador-DH1966757 - Octubre 16, 2018)

Entre los programas en proceso de aprobación se destaca el **programa de maestrías en tecnologías e innovación educativa,** el cual está enfocado en el desarrollo de competencias en quienes constituyen el talento humano del área informática. Dichas competencias se focalizarán en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, por medio de la integración de la tecnología con las investigaciones contemporáneas en el área educativa.

La finalidad de este programa es la formación de profesionales con competencias avanzadas en lo que se refiere al manejo de ambientes de aprendizaje, de herramientas metodológicas e instrumentos teóricos con ayuda de los medios tecnológicos presentes en la actualidad.

De esta manera, se espera que a través de la aplicación de estos programas se contribuya en el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje en la política educativa, mejorando la calidad de la educación ofertada por la institución al estado. Por ello, se diseñó un programa académico

ISBN: 978-987-544-908-4

capaz de analizar las tendencias pedagógicas actuales. Por ende, evaluar desde una perspectiva crítica las titulaciones de cuarto nivel para la carrera de Educación, es situarse ante un horizonte de profundos retos para el desarrollo de la sociedad.

Conclusiones

Para finalizar este análisis crítico y evaluativo, vale recalcar que la educación –como carrera- es uno de los sitios de mayor vulnerabilidad a la hora de mostrar resultados en cuanto a formación universitaria de cuarto nivel. Por ello, y por gestión del Estado, recientemente más de 330 docentes de nivel superior recibieron sus títulos de maestrías, en modalidad semipresencial mediante un convenio con algunas prestigiosas universidades españolas (El Telégrafo, 2018). Estos datos y los expuestos anteriormente durante el desarrollo de este artículo, permiten concluir que:

- La educación superior en el país, específicamente en materia de posgrados, está experimentado un proceso de transformación que responde a la complejidad de los nuevos desafíos y requerimientos sociales.
- La carrera de Educación en las universidades ecuatorianas, se encuentra en una fase de ampliación de posibilidades en cuanto al acceso y las competencias a desarrollar en los estudios de postgrado.
- El panorama de la carrera de Educación, en centros de nivel superior como la Universidad de Guayaquil, promete un futuro a la par de las exigencias de un mundo globalizado, desde el contexto de los postgrados.

Referencias Bibliográficas.

Abreu, L., y De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado, ¿evaluación de la obviedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, *37*(147), 162-182. Recuperado el 4 de septiembre de 2018, de https://doi.org/10.1016/j.pe.2012.01.001

Castellanos, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. *Revista Científica RUNAE*(1), 137-153. Recuperado el 4 de septiembre de 2018, de http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/download/11/25/

El Telégrafo. (julio de 2018). *388 docentes ecuatorianos reciben sus títulos de cuarto nivel*. Obtenido de El Telégrafo. Sociedad.

El Universo. (17 de septiembre de 2017). Docentes con doctorado o Ph.D., meta sin cumplir. *Noticias El Universo*, págs. 1-3. Obtenido de https://www.eluniverso.com/noticias/2017/09/17/nota/6384334/docentes-doctorado-o-phd-meta-cumplir

ISBN: 978-987-544-908-4

Fabara, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Alteridad. Revista de Educación., 11*(2), 171-181. doi:http//doi.org/ 10.17163/alt.v11n2.2016.03

Girardo, C., Pellegrini, S. M., Locela, L. H. S., & Costamagna, P. (2016). Desarrollo de capacidades individuales y colectivas en estudios de posgrado y su incidencia en los territorios. territorios, (34), 215-236.

Hidalgo, D. (17 de septiembre de 2017). Rol del profesional de cuarto nivel es crear. 4-5. (E. Universo, Entrevistador) Obtenido de https://www.eluniverso.com/noticias/2017/09/17/nota/6384331/rol-profesional-cuarto-nivel-es-crear

Manzo, L., Rivera, N., & Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Medica Superior, 20*(3), 178-197. Obtenido de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm

SENESCYT. (16 de diciembre de 2016). *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Obtenido de ¿Por qué no se registran los diplomados?: https://www.google.com.ec/search?rlz=1C1AVFC_enEC784EC784&q=validez+de+los+diplomados+en+el+ecuador&sa=X&ved=0ahUKEwjf8YyY-qLdAhXvqFkKHZwlDmwQ1QIIbigA&biw=1517&bih=735#

Solís, C. V., Martín, C. G., y Correa, A. (2016). Circularidad migratoria entre Ecuador y España. Transformación educativa y estrategias de movilidad. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, (39), 183-210.

Toscanini, M., Aguilar, A., y García, R. (2016). Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*(3), 161-178. Obtenido de http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces13316.pd

ISBN: 978-987-544-908-4

Deserción y retención en posgrado. Un acercamiento a sus causas y a la identificación y caracterización de dispositivos a través del caso UNDAV

Marrone Leticia, González Tagliani, Daniela Magnat Lorudes
Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.
lmarrone@undav.edu.ar, dtagliani@undav.edu.ar, magnat.lourdes@gmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen El presente trabajo investigativo busca relevar y caracterizar las causas de deserción en las carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y las buenas prácticas de retención que se llevan o se llevaron adelante en el marco de las mismas. Para su realización fueron escogidos tres casos testigos de la oferta académica de la UNDAV: la Especialización en Manejo Ambiental del Territorio, la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas y la Maestría en Educación Física y Deporte, durante el periodo 2014-2018. Esta propuesta surge de la detección de la escasez de producción de conocimiento relativa a esta cuestión y de la identificación de la temática como una cuestión crítica en el Nivel Superior.

Una vez construido el problema, desarrollados los objetivos y posicionado el proyecto en un marco teórico particular, se comenzó a delinear una metodología de trabajo que pudiera dar cuenta de la complejidad que supone la investigación en estos espacios, por lo que se optó por un enfoque cualitativo-cuantitativo.

Como primera acción, se avanzó en la búsqueda, registro y sistematización de información sobre la situación de regularidad de estudiantes de estas carreras en el periodo mencionado en los archivos institucionales de la Escuela de Posgrado de la UNDAV. Luego, se prosiguió con el procesamiento de dicha información, que generó los primeros datos cuantitativos. A su vez, esta primera indagación se constituyó como parámetro para el diseño del instrumento de recolección de nuevos datos (encuesta anónima a estudiantes). Dicha encuesta, de tipo aleatoria, fue destinada a los 384 estudiantes de posgrado del período 2014-2018, tanto regulares como no-regulares.

Por último, desde un enfoque independiente pero complementario a través de una metodología cualitativa, se encuentra actualmente en curso la realización de entrevistas semi-estructuradas a diferentes informantes claves: estudiantes, docentes, tutores y autoridades de las tres carreras.

Palabras clave: formación en el posgrado, retención, deserción.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El abandono en los estudios de posgrado es un tema que se presenta con fuerza en la agenda de la Educación Superior. La preocupación por la baja tasa de graduación en la oferta académica de posgrado respecto de la inscripción inicial adquiere relevancia ya que comprende no sólo el problema de la falta de generación de nuevo conocimiento especializado en diferentes disciplinas sino también la imposibilidad, para las instituciones formadoras, de contar con graduados/as de sus carreras, dato que es tenido en cuenta como indicador institucional en los procesos de acreditación externa. A su vez, el análisis de la deserción en el nivel de posgrado es un área de vacancia dentro de los proyectos de investigación de universidades públicas argentinas.

Por su parte, este estudio exploratorio se propone, en una primera etapa, indagar las causas de la deserción en tres carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Avellaneda entre los años 2014 y 2018; y en una segunda etapa, identificar acciones planificadas que se configuren como dispositivos de retención por parte de coordinadores/as académicos/as, docentes y tutores/as. Se tomaron como casos testigos las primeras tres carreras de posgrado que se dictaron en la UNDAV.

Como fue mencionado previamente, entre ellas se encuentra la Especialización en Manejo Ambiental del Territorio, una carrera de modalidad presencial, con una carga horaria de 364 hs. totales, destinada principalmente a profesionales que trabajen con la actividad ambiental. Ésta cuenta con la apertura de 2 cohortes y con más de 20 estudiantes en actividad.

El segundo caso escogido es la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas, una carrera de modalidad presencial, con una carga horaria de 700 hs. totales, destinada principalmente a profesionales relacionados con las humanidades, ciencias sociales, artes, gestión cultural, diseño y arquitectura. Esta maestría cuenta con la apertura de 6 cohortes, con más de 130 estudiantes, entre los que, actualmente, se encuentran tres graduadas.

El tercer caso seleccionado es la Maestría en Educación Física y Deporte, una carrera de modalidad virtual —con excepción de la defensa del Trabajo Final Integrador—, con una carga horaria de 700 hs. totales, destinada principalmente a docentes y profesionales de la educación física. La carrera tiene 5 cohortes activas, con más de 260 estudiantes y, actualmente, cuenta con ocho graduados/as.

Los objetivos específicos que guían el presente trabajo de investigación son:

- Sistematizar datos provenientes de fuentes institucionales sobre el abandono en carreras de posgrado de la UNDAV en el período 2014-2018.
- Relevar y caracterizar las causas de abandono de las carreras de posgrado de la UNDAV diferenciando modalidad de cursada (presencial y virtual).
- Caracterizar los dispositivos de retención existentes e identificar buenas prácticas de retención llevadas adelante por las direcciones, coordinaciones y equipos docentes de las carreras y el equipo de gestión administrativa-académica de la Escuela de Posgrado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Avance y desarrollo teórico

Se inició el trabajo relevando las diversas conceptualizaciones teóricas acerca de los procesos de "deserción" y "retención", con el objetivo de precisar una definición que se considere adecuada para el objeto de estudio. Entre los estudios más significativos sobre deserción se encuentran los de Vicent Tinto (1989), quien realiza una primera gran diferenciación entre dos categorías, la deserción individual, aquella que se gesta a partir de la percepción del estudiante respecto de su propia trayectoria y la deserción institucional, aquella que interesa a la institución formadora en términos de intervención.

Por su parte, Fresán identifica dos momentos importantes vinculados a la deserción en estudios de posgrado; el que denomina abandono temprano y caracteriza como el "desistimiento de proseguir los estudios, observado en el curso de las primeras semanas" y un segundo momento, identificado como abandono tardío o no graduación caracterizado como el "retiro del programa una vez que concluye la fase escolarizada del mismo, sin el cumplimiento del requisito de tesis para la graduación" (Fresán, 2016: 3) .

La Escuela de Posgrado, que es el área responsable de gestionar las propuestas de posgrado de la Universidad, viene trabajando sobre una categorización interna construida con fines administrativos a partir de la novedad de abandono de carrera por parte de estudiantes. La misma se caracteriza en virtud de las siguientes situaciones: abandono antes del inicio del dictado, abandono una vez iniciado el dictado, abandono voluntario, abandono académico, abandono administrativo, licencia temporal y baja definitiva.

Para definir e identificar la retención estudiantil posgradual se consideraron los estudios de Pedraza Ortiz, Díaz Pérez y Cabrales Salazar, quienes la entienden como la "capacidad que tiene el sistema educativo para lograr la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes" (Pedraza Ortiz, Díaz Pérez y Cabrales Salazar, 2014: 279). Retomando las conceptualizaciones de Swail, Red y Perna (2003) estos autores reconocen cinco componentes que constituyen la retención estudiantil. Entre ellos se encuentran el reclutamiento y la admisión; servicios académicos; currículo e instrucción -flexibilidad, movilidad y prácticas pedagógicas-; servicios estudiantiles; y apoyo financiero.

Asimismo, para comprender y categorizar las buenas prácticas de retención es importante considerar algunos trabajos donde se plantea la tutoría como una herramienta, recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir los procesos educativos (Cambours de Donini, Iglesias, Muiños de Britos, 2010).

Desarrollo metodológico

Luego de construir el problema, desarrollados los objetivos y delineado el marco teórico particular, se comenzó a definir la estrategia metodológica que pudiera dar cuenta de la complejidad que supone la

ISBN: 978-987-544-908-4

investigación en estos espacios, donde se consideren tanto los datos duros de la realidad como los factores humanos y sociales que forman parte de este entramado.

Con el fin de conocer los motivos de abandono, y relevar las buenas prácticas y dispositivos que se desarrollan desde los equipos con responsabilidades administrativas y pedagógicas, la propuesta de investigación parte de un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo. Esta decisión proviene de advertir que cada uno de los métodos surge de fundamentos epistemológicos diferentes, de manera que su implementación contribuye a garantizar resultados que arrojan mayor fuerza de verdad con relación a la realidad estudiada.

Como antes dicho, en tanto primera acción, se avanzó en la búsqueda de información sobre las bajas de estudiantes entre el periodo de 2014 a 2018 en los archivos institucionales de la Escuela de Posgrado. Obtenida la información, se procedió a elaborar datos conformando un registro de estudiantes activos y de bajas de las diferentes carreras. Luego, se prosiguió a la etapa de procesamiento de los mismos constituyéndose como parámetro para confeccionar la encuesta anónima para estudiantes.

Con relación a la conceptualización de "deserción" y "retención" se procedió a determinar las variables que se consideraron relevantes para el presente estudio. En cuanto a la dimensión "deserción" se definieron las variables: "nivel socioeconómico", "trayectoria académica" y "tipos de deserción". Mientras, que para la dimensión "retención" se operacionalizó la variable "dispositivos de retención".

El cuestionario para estudiantes consistió en un instrumento de 13 preguntas destinado a los 384 estudiantes de posgrado del período 2014-2018, tanto a regulares como a no-regulares.

En una segunda etapa, desde un enfoque independiente pero complementario, se aplicó la metodología cualitativa a partir la puesta en acción del método interpretativo. El enfoque metodológico cualitativo nos acerca a la realidad a partir de destacar "atributos" de nuestro universo de estudio. Los aspectos psicológicos y socioculturales de la realidad y los entramados sociales son comprendidos por los actores que participan en él, en tanto dotan de sentidos, percepciones y acciones de la dinámica social.

Utilizando la técnica de entrevistas en profundidad a informantes claves: estudiantes, docentes, tutores y autoridades, se busca conocer cómo las personas piensan y sienten sobre sus realidades, estos aspectos no pueden ser visibles en otras metodologías.

Se confeccionó hasta el momento la guía de entrevista a estudiantes, docentes, tutores y autoridades. Al tratarse de una entrevista en profundidad se busca crear un clima natural, en el que se indague sobre tópicos construidos a partir de los objetivos de investigación.

El proyecto se encuentra en proceso de implementación de herramientas de recolección de datos, con un total de 75 respuestas de estudiantes a las encuestas enviadas por correo, en diferentes situaciones de regularidad de sus carreras. Asimismo, ya se cuenta con 5 entrevistas realizadas a informantes claves. Estas, tal cual se pensaron previamente, fueron semiestructuradas, con preguntas disparadoras

ISBN: 978-987-544-908-4

y repreguntas focalizando en las cuestiones que se relacionaban con los objetivos establecidos y/o que resultaban más interesantes para la investigación.

Reflexiones finales

Si bien al momento de redacción del presente informe de investigación no se cuenta con conclusiones definitivas del estudio, se considera que las mismas podrán conformar un valioso aporte, tanto para la Universidad Nacional de Avellaneda como para el campo de estudios de posgrado. Por un lado, se estima que los resultados de este estudio exploratorio aportarán a la identificación de las causas de abandono de estudios de posgrado más relevantes y ofrecerán algunas pistas sobre las características de los dispositivos de retención más valorados. Su particular aporte puede valorarse por su proveniencia de la contextualización de nuestra indagación en la universidad pública argentina. Por otro lado, es interesante destacar que la mayoría de quienes integran el equipo de investigación, también cumplen con tareas de gestión, asesoramiento pedagógico y coordinación de acciones de la Escuela de Posgrado y el Área de Educación a Distancia de la Universidad. En este sentido, el proceso de construcción del marco teórico, la indagación empírica, su posterior análisis y las conclusiones a las que se arriben cobran especial relevancia, ya que se espera que puedan ser volcadas a nivel institucional, promoviendo el fortalecimiento de las acciones de retención que se identifiquen como potentes.

Referencias Bibliográficas.

Cambours de Donini, A. M.; Iglesias, A; Muiños de Britos, S. M. (2010). *La tutoría en la Universidad: Una estrategia para la retención de los estudiantes (UNSAM)*. Recuperado a partir de: https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853

Fresán, M. (2016). *Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Congresos CLABES (2013)*. Recuperado a partir de https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/877

Pedraza Ortiz, A.; Díaz Pérez, V.R.; y Cabrales Salazar, O. (2014). Una aproximación conceptual a la retención estudiantil en Latinoamérica. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Volumen 7, n° 2, pp. 271-285. Colombia: Ediciones USTA

Tinto, V. (1989) Definir la deserción, una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*. Volumen 18, n° 71. México: ANUIES.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexiones con docentes de ciencias exactas acerca de cómo conceptualizan la enseñanza, el aprendizaje y cómo enseñar en las aulas universitarias.

Mancini, Verónica A. y Ramírez Stella M.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
mancinivero@hotmail.com

Eje 4.- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Repensar la docencia universitaria en la actualidad implica un cambio significativo en los roles de los sujetos que interactúan en el aula. La perspectiva tradicional, centrada en el rol del profesor como activo transmisor de conocimientos frente al alumno que memoriza pasivamente conceptos, requiere una profunda reflexión, acompañada de la implementación de metodologías alternativas que involucren activamente a los estudiantes, en una construcción colectiva para el desarrollo profesional integral.

En el contexto del Seminario de Posgrado "Problemáticas de la enseñanza en el Área de las Ciencias Exactas" de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP) se diseñó un cuestionario inicial para indagar las representaciones de 32 docentes acerca de los conceptos: enseñanza, aprendizaje y cómo enseñar. Las respuestas fueron analizadas cuali-cuantitativamente, categorizadas y contrastadas con las respuestas dadas a las mismas preguntas al cierre del seminario. El objetivo consistió en analizar comparativamente el estado inicial y final de los profesionales respecto de esto conceptos didácticos clave, luego de haber trabajado con el aporte bibliográfico de diferentes autores y a través de estrategias didácticas diversas (debate, lectura, argumentación, confección de propuestas de clase etc.).

Los resultados obtenidos muestran avances significativos en la conceptualización de los profesionales sobre dichos términos, abandonando progresivamente perspectivas más tradicionales (*transmitir, estimular, guiar*) por otras enmarcadas en prácticas constructivistas (*interacción, proceso, construcción*). Se concluye que estos espacios de formación favorecen la interacción entre pares, el intercambio de experiencias y la apropiación de conocimientos pedagógico-didácticos necesarios en la realidad actual de las aulas universitarias heterogéneas, para repensar las prácticas e implementar estrategias pertinentes e innovadoras que redunden en mejores aprendizajes de los alumnos.

Palabras clave: formación docente, universidad, enseñar, aprender.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción.

La educación universitaria plantea nuevos desafíos en sus aulas hoy. Los cambios actuales requieren de nuevas miradas acerca del quehacer docente. Ya no basta con preparar las temáticas, explicar y examinar en las instancias parciales y finales. La enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y en la verificación de aprendizajes, característica muchas veces en la práctica universitaria, tiende a ignorar algunas de las capacidades necesarias para la formación profesional (López Noguero, 2007).

Diferentes autores sostienen que el diálogo, el intercambio de ideas y experiencias, suelen estar ausentes en las aulas universitarias. La transmisión de "verdades absolutas" por parte de los docentes, debe dar paso a un cambio de paradigma que signifique desplazar el énfasis de la enseñanza al aprendizaje. Para ello, tanto el rol de los estudiantes como el del profesor se modifican sustancialmente al igual que los diferentes factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza, tales como: la selección de contenidos, tipo de actividades, materiales didácticos, criterios de evaluación. En este contexto, enseñar y aprender no constituye una dicotomía radical. Tanto la enseñanza como el aprendizaje son términos que se han expandido en forma vertiginosa durante la última mitad del siglo XXI (Feldman, 2010).

Respecto a todo lo expresado surgen cuestiones para indagar: ¿Qué representación de enseñanza y aprendizaje subyace a nuestras prácticas cotidianas en el sistema universitario? ¿Debemos pensar que la Universidad solo debe tratar los temas formulados en el programa? o ¿propiciar además, la educación integral de los estudiantes? ¿Qué contenidos seleccionamos para trabajar? ¿Cómo organizamos la tarea? Reflexionar sobre estos y otros interrogantes podrían introducir algunas mejoras en las prácticas áulicas que redunden en niveles satisfactorios de aprendizaje para todos los estudiantes.

Metodología y resultados:

Para el presente trabajo se utilizó como instrumento de análisis una evaluación diagnóstica implementada al inicio y al cierre del dictado del seminario de Posgrado "Problemáticas de la enseñanza en el Área de las Ciencias Exactas" (cohortes 2016, 2017 y 2018). Se aplicó sobre 32 docentes en ejercicio de la Facultad de Ciencias Exactas (físicos, matemáticos, bioquímicos, biólogos, entre otros) cursantes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Los objetivos del mismo se centraron en analizar comparativamente el estado inicial y final de los profesionales en torno a la indagación de conceptos didácticos clave y poder reflexionar de este modo acerca de la importancia de la formación docente para la actualización de los marcos pedagógico-didácticos en las aulas universitarias.

Dicha evaluación diagnóstica incluyó cinco preguntas básicas respecto de sus prácticas docentes, de las cuales solo se analizarán para este trabajo tres de ellas: 1.- ¿Qué entiendo por enseñar?; 2.- ¿Qué entiendo por aprender?; 3.- ¿Cómo enseñar? Estas preguntas de tipo abiertas, a desarrollar, fueron aplicadas a los

ISBN: 978-987-544-908-4

profesionales cursantes el primer día de asistencia al seminario y el día del cierre del mismo. Por este motivo, para su análisis debieron establecerse *a posteriori* (a partir de las opiniones obtenidas), diferentes categorías de análisis. Las mismas no coinciden necesariamente en el estado inicial y final, ya que se busca en el presente trabajo analizar si hubieron cambios conceptuales en los docentes al momento de dar sus respuestas; y si se repitieran las categorías entre ambos momentos, analizar cuantitativamente de qué forma aparecen. La estrategia metodológica de análisis de resultados seleccionada es de tipo mixta, cuali-cuantitativa. Esta elección se justifica en la problemática a abordar, donde será necesario recoger datos cuantitativos y construir datos cualitativos que permitan, al combinarlos, una mejor caracterización de las concepciones iniciales de los docentes, en contraste con sus concepciones al finalizar el seminario (Creswell, Plano Clark, Gutmann y Hanson, 2003, en Ramirez y Mancini, 2017).

Al analizar las respuestas se observó que: cuando se les preguntó a los docentes que entienden por Enseñar, en las respuestas iniciales un 59.3% utilizó la palabra *transmitir*; un 18.7% las palabras *guiar y acompañar*, 16.6% *estimular y fomentar* y un 6.2% *mediar*. Si las comparamos con los términos utilizados en las respuestas finales observamos que el 62.5% utilizó la palabra *proceso;* mientras que 12.5% usó la palabra *guía* y un 25% la palabra *construcción*. La palabra transmitir, propia de los marcos didácticos conductistas no vuelve a aparecer al finalizar el seminario, y es reemplazada por palabras como *proceso y construcción*.

Frente a la pregunta ¿qué entiendo por Aprender? Los docentes al inicio dijeron: *adquirir o apropiarse* el 87.1%; mientras que 6.2% usó la palabra *cambio* y un 6.2% *acompañar*. Hacia finales del seminario los docentes definieron al aprendizaje como *proceso*, un 40.6%; como *transformación o modificación* un 31.2%; *asimilar y construir* fueron términos utilizados por un 18.7% y en menor proporción usaron la palabra *comprender*. Todas las palabras utilizadas en el diagnóstico final responden a modelos didácticos constructivistas.

Cuando se les consultó a los docentes acerca de ¿Cómo enseñar? El 25% dijo *atendiendo e interpretando las necesidades de los alumnos*; un 50% respondió *con situaciones problema;* el 12.5% dijo *desde el compromiso docente* y el mismo porcentaje *usando diferentes herramientas*. Si comparamos estas respuestas iniciales con las finales se registra: *motivando y reflexionando* un 31.25%; un 25% con *compromiso docente*; un 21.8% con *situaciones problemas* y el mismo porcentaje de docentes propusieron el término *guiando o acompañado*. El *compromiso docente y las situaciones problema* son respuestas que se repiten y mantienen en ambos momentos; mientras que *la motivación docente, la reflexión y el acompañamiento* aparecen en el estado final.

Discusión y resultados:

Concluimos que la tarea docente implica reflexión e indagación permanente. Los profesionales en las aulas universitarias llevan a cabo su rol como reflejo, muchas veces, de sus propias biografías como

alumnos de esa institución, respondiendo de este modo a sus trayectos, recorridos y estilos docentes acordes a los modelos con los que como alumnos fueron formados y se han identificado. Dichos profesionales reconocen, y ponen en evidencia en las respuestas recabadas, que necesitan de espacios de formación y reflexión sobre su rol como docentes universitarios. Se observa, al contrastar las respuestas iniciales con las finales dadas por los profesores durante la cursada del seminario, que estas últimas tienen mayor extensión, riqueza de vocabulario y resignificación de los conceptos didácticos clave, producto de la lectura de la bibliografía recomendada, el análisis y los aportes propios y de los compañeros en espacios de debate, la argumentación y la elaboración de secuencias de clases y narrativas. Dichos resultados muestran avances significativos en la conceptualización de los profesionales a la hora de definir los términos clave (enseñar, aprender, cómo enseñar) ya que fueron abandonando conceptos propios de las perspectivas más tradicionales (*transmitir, estimular, guiar*) por otras enmarcadas en modelos didácticos constructivistas (*interacción, proceso, construcción*).

Resultará por todo esto necesario acompañar a los docentes en un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las prácticas pedagógico-didácticas cotidianas, revisando las ideas acerca de enseñanza, de aprendizaje, de ciencia, que subyacen a sus producciones; detectando a su vez, las dificultades que impiden avanzar y actuar de modo colaborativo para lograr el cambio esperado (Ramírez et al., 2017). En coincidencia con Souto, (2016: 23) se considera a "la formación como una dinámica de cambio en una persona, lo que implica pensar en el devenir como sujeto en transformación". Esto se logra cuando dichas transformaciones permanecen en los docentes, cuando modifican sus modos de pensar, de percibir y vincularse con los otros (estudiantes). Por lo tanto, es importante entender que la transformación implica cierta dinámica donde se concretan reestructuraciones constantes y la reflexión debe estar presente para potenciar el desarrollo de capacidades que la profesionalización docente requiere.

Referencias Bibliográficas.

Feldman, D.(2010). *Didáctica General.* Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.

López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.

Ramírez, S. y Mancini, V. (2017). Gestión de estrategias para transformar las prácticas en la universidad: reflexiones con docentes de ciencias exactas. 1ras Jornadas sobre Enseñanza y Aprendizaje en el nivel superior en Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Ciencias Exactas. La Plata. UNLP. Bs. As. http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2019/5/13/1%C2%B0_jornadas_sobre_ensenanza_y_aprendizaje_en_el_nivel_superior_en_ciencias_exactas_y_naturales

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* 1ra edición. Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Formación de maestros en Programación informática: creación de TIS para el diseño de propuestas educativas situadas

Monjelat, Natalia
IRICE (CONICET-UNR), Argentina
monjelat@irice-conicet.gov.ar

Eje de trabajo: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Actualmente, se observa un interés renovado en la introducción de la Programación informática en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello, la formación de maestros en estas temáticas resulta un punto crucial. Sin embargo, en una gran mayoría de países, resulta una temática que se encuentra aún en sus fases iniciales y no hay un consenso claro sobre qué implica su enseñanza o cómo debe ser introducida en los contextos escolares. En esta comunicación se presentan avances de un proyecto de investigación en curso que toma como caso de estudio a una especialización docente de nivel superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación, desarrollada en la ciudad de Rosario (convenio UNR, Fundación Sadosky, Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe). El proyecto propone como objetivo general estudiar el proceso de construcción y desarrollo de una red socio-técnica participativa e inclusiva que permita a la comunidad de maestros del nivel primario prácticas de programación informática situadas, creativas, lúdicas e innovadoras que a su vez permitan diseñar y construir tecnologías desde un lugar reflexivo de construcción de ciudadanía responsable. Se propuso un estudio exploratorio descriptivo en el marco de la investigación cualitativa. De esta forma, se pretende destacar las características propias del hecho social, privilegiando los aspectos particulares del proceso y las propias producciones resultantes del mismo. Esto permitirá un trato holístico de los fenómenos donde prevalece la comprensión de las relaciones complejas. Particularmente, se presentarán resultados preliminares vinculados al diseño del mismo, así como ejemplos de instancias que reflejan la producción colaborativa, la construcción de proyectos significativos y situados, así como una revisión crítica de las acciones de formación realizadas que permitan delinear algunas posibles directrices de cara a repensar trayectos formativos a futuro.

Palabras clave: formación docente, programación informática, articulación universidad y nivel superior, prácticas situadas

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Actualmente, se observa que para introducir contenidos de ciencias de la computación (CC) en contextos escolares, se han desarrollado diferentes estrategias (Heintz, Mannila, Nygårds, Parnes & Regnell, 2015). En Argentina, el Consejo Federal de Educación señaló de importancia estratégica al aprendizaje de la programación (Resolución CFE Nº 263/15, 2015). Asimismo, recientemente se difundieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica (Resolución CFE N° 343/18). En nuestro contexto, se releva un número significativo de iniciativas en el nivel secundario buscando una necesaria articulación con la universidad al despertar vocaciones científicas en torno a carreras tecnológicas, ya que existe una demanda real de profesionales capacitados en estas áreas. Por el contrario, las experiencias en el nivel primario son aisladas y particularmente en Rosario, no se han relevado iniciativas que apunten a la formación de maestros en estas temáticas.

Por otro lado, cabe señalar que la mayoría de las prácticas escolares de programación a nivel mundial están centradas principalmente en el desarrollo de la capacidad de programar en sí misma, en el marco de la enseñanza de conceptos propios de las CC o el desarrollo del pensamiento computacional, como habilidades genéricas a adquirir (Grover & Pea, 2013).

Considerando estas cuestiones, el proyecto de investigación científica y tecnológica (PICT 2016-1530) propone plantear la actividad de programar dentro de un marco de significatividad comunitaria, donde los maestros y maestras ocupen roles activos en el diseño y creación de actividades de programación con y sin computadoras (Monjelat, 2017), entendidas como Tecnologías para la Inclusión social (TIS). Según Thomas y colegas (2012) las TIS son una forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable. Se retoma esta idea para plantear la importancia de generar una articulación de los contenidos de programación de manera transversal en la práctica docente, atendiendo a su vez a los lineamientos santafecinos planteados en los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC).

Metodología

Se propone un estudio exploratorio descriptivo en el marco de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). De esta forma, se pretende destacar las características propias del hecho social, permitiendo un trato holístico de los fenómenos (Stake, 2010).

Este estudio toma como caso a una especialización docente gratuita de nivel superior en Didáctica de las Ciencias de la Computación de 2 años de duración (convenio UNR, Fundación Sadosky, Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe) destinada a docentes de nivel primario (Casali, Zanarini, San Martín & Monjelat, 2018). La primera cohorte de esta formación se dictó en las instalaciones del Instituto Superior de Formación Docente N° 36 "Mariano Moreno" de la ciudad de Rosario y se

ISBN: 978-987-544-908-4

desarrolló en el período comprendido entre agosto de 2017 y julio de 2019 con una carga horaria total de 400 horas reloj.

A lo largo del proyecto se recolectaron datos en diferentes formatos: grabaciones en audio de las clases y de reuniones del equipo docente, sumarios, producciones de los participantes, documentos relativos a la planificación de las clases, observaciones, encuestas, entrevistas, etc. El procesamiento y análisis de los datos se encuentra aún en proceso, pero se prevé un abordaje en el marco del análisis de contenido, a partir de codificaciones abiertas que permitan relevar las particularidades del trayecto formativo y su valor como experiencia en sí.

En cuanto a los participantes, los resultados de un primer cuestionario (n=78) administrado al comenzar el cursado mostraron que 46% se encuentran en el rango etario 41-50 y un 41% entre 31-40, 85% son mujeres, 38% tiene entre 10 y 20 años de experiencia docente y la mayoría son docentes titulares. El 68% ha realizado trayectos formativos en educación y TICs aunque las experiencias mencionadas son dispares, donde un 45% son autodidactas y un 21% tiene alguna experiencia en programación. Por otra parte, el 90% tiene laboratorio o aula digital (aunque no siempre funcionando) y el 61% reporta mala conexión a internet en su escuela. Destacamos además la heterogeneidad del grupo, dado que los docentes trabajan en distintos niveles y áreas de la educación primaria (Matemática, Informática, Lengua, Cs. Sociales, Naturales, Música, Educación Especial, etc.).

Avance de resultados

Sobre el diseño de la propuesta

Para la elaboración del diseño curricular de la especialización se constituyó un equipo interdisciplinario conformado por profesionales del campo de las CC, la Educación y la Formación docente de nivel superior. Esta sinergia elaboró una propuesta de formación en 4 semestres y 12 módulos (ver tabla 1), con los siguientes objetivos específicos:

- Promover el estudio de los principios del pensamiento computacional y la programación para su adecuación didáctica al nivel primario de escolaridad.
- Activar un posicionamiento crítico y ético acerca del uso, impacto y potencial de las CC en el contexto socio-cultural actual.
- Brindar herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para la selección y aplicación de conceptos del pensamiento computacional y la programación en función del diseño y desarrollo de proyectos educativos enfocados hacia la producción de TIS.
- Desarrollar el interés y compromiso responsable hacia la participación en la producción colaborativa de programas sencillos integrados tanto a temáticas de la educación primaria como a proyectos institucionales utilizando diversas herramientas bajo metodologías de trabajo interdisciplinario.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Favorecer en el marco del sistema educativo provincial, el desarrollo de procesos institucionales de adecuación curricular y transformación de las prácticas educativas de nivel primario aportando fundamentos teórico-metodológicos y técnicos sobre contenidos relacionados a las CC.

Tabla 1. Diseño curricular de la Especialización

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4
- Introducción: CC en la Escuela Primaria	- Proyecto Integrador I	- Proyecto Integrador II	- Ciencia de datos, privacidad y seguridad de la información
- Pensamiento Computacional I	- Pensamiento Computacional II	- Introducción a la Organización de Computadoras	- Desarrollo de aplicaciones móviles
- Taller de Programación I	- Taller de Programación II	- Taller de Robótica	- Proyecto Final

Como se observa en la tabla y en los objetivos, el trayecto formativo toma como ejes al pensamiento computacional, la programación y los aspectos tecnológicos, desde el enfoque socio-técnico y proponiendo el desarrollo de prácticas docentes situadas, interdisciplinarias e inclusivas (Casali, Zanarini, Monjelat & San Martín, 2018; Monjelat, Cenacci & San Martín, 2018).

Sobre la implementación: transversalidad y construcción conjunta

Considerando los objetivos de la especialización y asimismo los del proyecto de investigación, se realizaron una serie de acciones que permitieran el logro de los mismos.

En el módulo introductorio, se planteó la diferencia entre tecnologías apropiadas y TIS, señalando la importancia de las últimas como propuestas que parten de intereses comunitarios y requieren la participación de toda la comunidad, a diferencia de propuestas enlatadas sin posibilidad de modificación.

Por otro lado, a lo largo del trayecto formativo se propuso que en todos los módulos específicos donde los participantes se acercaran a contenidos propios y novedosos de las CC, se realizaran trabajos y actividades en pequeños grupos que permitieran transversalizar los mismos y conectarlos con la práctica docente cotidiana y con contenidos propios del nivel, buscando aquí también la significatividad para los propios participantes. A modo de ejemplo, el análisis de las producciones realizadas en el módulo de Programación 1, revela que los maestros y maestras diseñaron y programaron videojuegos para abordar la problemática del Dengue o la violencia escolar, historias con moralejas o metáforas o animaciones sobre diferentes contenidos curriculares (Monjelat, 2019).

Otro eje de la propuesta fueron los proyectos integradores y el proyecto final, módulos pensados como instancias de trabajo espiralado que permitieran el abordaje de los contenidos de CC en el marco de proyectos áulicos o institucionales, resaltando nuevamente la significatividad comunitaria y la

ISBN: 978-987-544-908-4

transversalidad. En el módulo de Proyecto Integrador 1, se propuso la construcción de equipos de trabajo de entre 6 y 10 integrantes que trabajaron durante todo el semestre en la elaboración de sus proyectos, partiendo de una puesta en común que permitió identificar problemáticas, tal como reseña la figura 1.

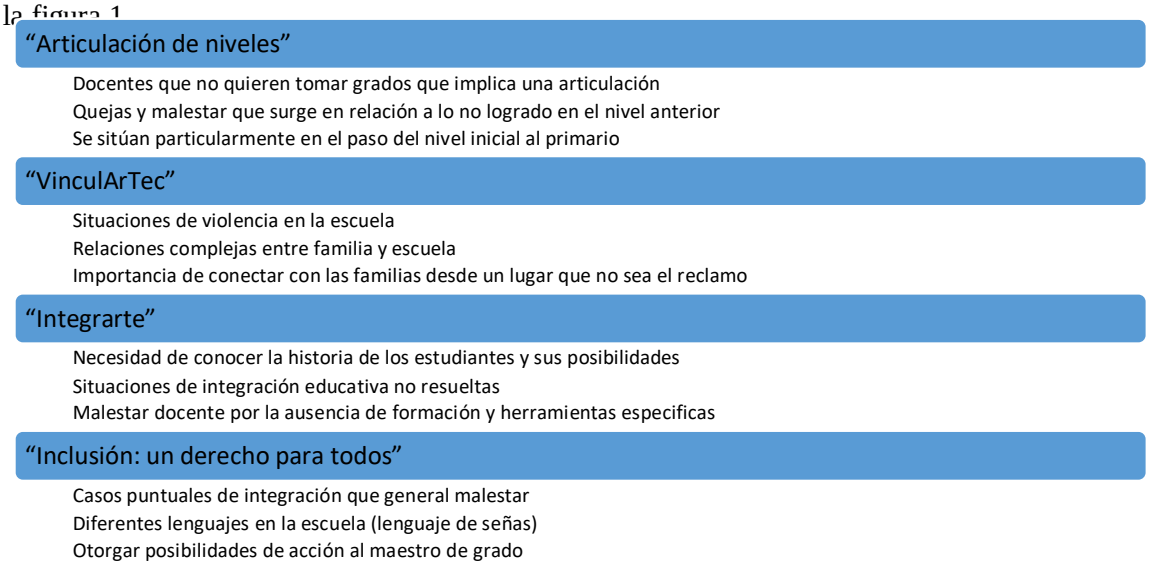


Figura 1. Títulos de proyectos y algunas ideas relacionadas con la problemática

En líneas generales, el análisis de los informes de proyectos presentados y las grabaciones de clases muestran que los grupos plantearon una serie de actividades para abordar las problemáticas relevadas, con una duración promedio de 6 encuentros distribuidos semanalmente hasta intervalos mayores que llegan a abarcar hasta más de un semestre. Asimismo, se especificaron contenidos involucrados, recursos necesarios y consignas para el inicio, desarrollo y cierre reflexivo.

Discusión y conclusiones

En relación a los objetivos del proyecto, se observa que la propuesta de diseño facilitó la creación de una red donde los participantes han podido acercarse al concepto de TIS y vivenciar una propuesta de formación que implique recuperar sus saberes, experiencias y preocupaciones, partiendo de las mismas para pensar ejes de trabajo que permitan incluir los contenidos de CC de manera transversal y significativa en sus prácticas.

En estudios futuros, será necesario profundizar en los procesos y productos que se generaron en este devenir, particularmente en relación con la creación de TIS. En este sentido, resultan particularmente interesantes los análisis de las encuestas, entrevistas y observaciones, donde se podrá recuperar la voz de los participantes, sus opiniones y percepciones en relación al trayecto formativo, datos fundamentales para delinear algunas posibles directrices que puedan recuperarse en futuras propuestas de formación en estas temáticas.

Referencias

ISBN: 978-987-544-908-4

Casali, A., Zanarini, D., Monjelat, N., & San Martín, P. (2018). Teaching and Learning Computer Science for Primary School Teachers : an Argentine Experience. En *Proceedings XIII Latin American Conference on Learning Technologies LACLO 2018* (pp. 349–355). São Paulo – Brazil: IEEE. https://doi.org/10.1109/LACLO.2018.00067

Casali, A., Zanarini, D., San Martín, P. S., & Monjelat, N. (2018). Pensamiento Computacional y Programación en la Formación de Docentes del Nivel Primario. En G. Dapozo (Ed.), *XX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación* (pp. 451–455). Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Ciencias Exactas.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualita- tive research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualita- tive research (4 ed., pp. 1-21). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, *42*(1), 38–43.

Heintz, F., Mannila, L., Nygårds, K., Parnes, P., & Regnell, B. (2015). Computing at School in Sweden – Experiences from Introducing Computer Science within Existing Subjects. In A. Brodnik & J. Vahrenhold (Eds.), *Informatics in Schools. Curricula, Competences, and Competitions* (Vol. 9378, pp. 69–81). Springer.

Monjelat, N. (2017). Programming Technologies for Social Inclusion. In A. Diaz, A. Casali, M. C. Rivas, & A. S. Sprock (Eds.), *Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies*. La Plata, Buenos Aires: IEEE.

Monjelat, N. (2019). Programming Technologies for Social Inclusion With Scratch: Computational Practices in a Teacher's Professional Development Course. *Educare*, *23*(3), 1–25.

Monjelat, N. G., Cenacchi, M., & San Martín, P. (2018). ¿Programación para Todos? Herramientas y Accesibilidad: Un Estudio de Caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 213–227.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.

Thomas, H., Fressoli, M., & Santos, G. (2012). *Tecnología, desarrollo y democracia: nueve estudio sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión-inclusión social*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los procesos de construcción y de producción de conocimiento en las carreras de posgrado. El caso de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR

Sanjurjo Liliana; Caporossi Alicia; Placci Norma
Facultad de Humanidades y Artes UNR. Argentina
nprofe11@gmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen La investigación en desarrollo, basada en el enfoque cualitativo, con aportes de teorías críticas hermenéuticas, se propone, mediante un estudio de caso, comprender procesos de construcción y de producción de conocimiento que desarrollan estudiantes de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR. Se toman como referentes investigaciones que han estudiado las dificultades y se han preocupado por la problemática que presentan estudiantes de maestrías académicas y doctorados para finalizar estudios, presentar tesis, publicar resultados; maestrandos y doctorandos que finalizan de cursar, aprueban seminarios y talleres del Plan de Estudios, pero no presentan tesis. Preocupa, además, quienes abandonan en etapas avanzadas de la carrera. Los condicionantes que señalan los estudios refieren a: falta de tiempo de los estudiantes, escasa preparación específica, tiempos limitados de los directores de tesis, escasos espacios dedicados al aprendizaje de la investigación en las carreras de grado, limitadas exigencias referidas a la escritura académica durante el grado. Este proyecto considera que las propuestas epistemológicas, curriculares y didácticas de posgrado juegan un rol importante al respecto. En esa dirección son preguntas de esta investigación. ¿Qué procesos desarrollan los maestrandos para aprender a investigar sobre las prácticas? ¿Cuáles son las expectativas iniciales respecto al aprendizaje de procesos investigativos? ¿Qué conocimientos construyen durante el cursado de la Maestría? ¿Qué dificultades manifiestan en las etapas del proceso investigativo? ¿Qué enfoques y tipos de investigación prefieren? ¿Qué razones argumentan en las decisiones? ¿Qué recaudos epistemológicos tienen en cuenta? ¿Cuáles son las incertidumbres? ¿Cómo influye la formación inicial en los procesos investigativos? ¿Qué valoran de la carrera de Maestría? ¿Qué espacios curriculares y dispositivos destacan? ¿Qué tienen en cuenta para la elección del director de tesis? ¿Qué esperan del director? Se toma como caso la Maestría en Práctica Docente, única oferta sobre la temática en el país.

Palabras clave: construcción conocimiento-producción conocimiento- práctica docente

ISBN: 978-987-544-908-4

Desarrollo

La educación de postgrado en Argentina se ha desarrollado notablemente en lo que va de este siglo mostrando una diversidad de propuestas. En este contexto los procesos de construcción y producción de conocimiento en las carreras de pos grado evidencian complejidad por lo que se convierten en objeto de discusión, reflexión y debate en el ámbito universitario en general y de modo particular en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR; el equipo de coordinación de la Maestría en Práctica Docente asume y comparte la preocupación y el desafío político que implica la formación en este nivel. En ese sentido, considera importante generar dispositivos de apoyo y acompañamiento al proceso investigativo que desarrollan los cursantes, por lo tanto, tomamos como caso a investigar en profundidad, la Maestría en Práctica Docente por los siguientes motivos:

- es la única oferta sobre la temática en el país,
- se está desarrollando simultáneamente con grupos de maestrandos heterogéneos, en cuanto a la formación previa, los lugares de inserción laboral, las edades, las zonas geográficas de pertenencia,
- aborda una temática de especial interés para la formación de profesionales,
- la organización del Plan de estudios tomó los resultados de las investigaciones que señalan las dificultades de los posgrados,
- por ello, se previeron dispositivos didácticos y curriculares que intentan apoyar especialmente los procesos de elaboración de las tesis y de producción de conocimiento: secuenciación de espacios curriculares, de dispositivos de formación y de trabajos finales; inclusión en el desarrollo curricular de Jornadas de Socialización de los Proyectos de tesis, Talleres de Elaboración de Proyectos y de Análisis del Material de Campo,
- la Maestría se sustenta en concepciones acerca de la práctica coincidentes con los fundamentos que se sostienen en este proyecto de investigación.

La Maestría en Práctica Docente parte de una concepción de prácticas docentes como el resultado de un largo proceso de construcción subjetiva (biografía escolar, formación inicial, socialización profesional, desarrollo profesional) y social durante el cual se va conformando el "habitus profesional" (Bourdieu, 1997; Perrenoud, 2005), que se constituye en esquemas de pensamiento y de acción que posibilitan una forma de actuación determinada y obstaculizan otras. Motivo por el cual el aprendizaje de la reflexión, el método clínico (Perrenoud) y dispositivos específicos de formación (Sanjurjo, 2009) son modos de formación indispensables para el análisis crítico del habitus y la construcción de nuevos esquemas. Autores tales como Dewey y Schön, entre otros, permitieron entender la relación teoría práctica como un todo indicotomizable y fundaron una nueva epistemología acerca de la formación en las prácticas profesionales, otorgándole reconocimiento como un campo específico de conocimiento.

El proyecto de investigación es producto de un grupo de trabajo que viene realizando diversas investigaciones acerca del aprendizaje de las prácticas profesionales docentes. La problemática que abordamos parte del conocimiento acerca de las dificultades que manifiestan los estudiantes de

ISBN: 978-987-544-908-4

posgrado para elaborar el proyecto de investigación y llevar a cabo el proceso. Un importante número de maestrandos y doctorandos finalizan el cursado pero no la tesis. Entendemos que los enfoques que suelen adoptar los espacios dedicados a la enseñanza de la investigación: epistemológico, metodológico e instrumental podrían tener algún grado de incidencia.

Pretendemos realizar aportes teóricos sobre el objeto de investigación, sin desconocer que se parte de bases teóricas, producto de investigaciones sobre las que se apoya y a partir de los cuales se intenta avanzar hacia los objetivos propuestos. Por lo tanto, se hace necesario realizar una mirada reconstructiva sobre el estado actual del objeto de investigación: los procesos de construcción y producción de conocimiento que desarrollan los maestrandos en carreras de posgrado. Las investigaciones que sirven como antecedentes a ésta, en su mayoría, abordan los procesos de producción y construcción de conocimiento durante la formación de grado, encontrándose escaso material acerca de lo que sucede en las carreras de pos grado.

La dificultad en dar respuestas teóricas y empíricamente fundamentadas a los interrogantes que se originan cuando se planifican y desarrollan procesos formativos en el pos grado dirigidos a profesionales con experiencia, supone en el ámbito de la universidad un problema de primer orden para el campo de la didáctica. Distintos modelos han sido sistematizados desde diferentes perspectivas y analizados en los aspectos epistemológicos, científicos e ideológicos.

Consideramos como referente del presente proyecto las investigaciones anteriores del equipo, no sólo porque permitieron formar recursos humanos en investigación, sino porque se abordaron procesos de construcción de prácticas. Si bien las anteriores estuvieron centradas en los procesos de construcción de las prácticas docentes, son un aporte para la comprensión de los procesos de construcción de las prácticas investigativas. Entre ellas consideramos: “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de la carrera de Profesorado en Bellas Artes”. Directora: Liliana Sanjurjo- 2012 a 2016; “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación”. Directora: Liliana Sanjurjo. Co- directora: Ana María Hernández- 2009 a 2011; “La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”, dirigida por la Dra. Liliana Sanjurjo.

Objetivo general

Comprender los procesos de construcción y de producción del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes- UNR durante la carrera.

Al mismo tiempo se intenta identificar las características de los estudiantes de la Maestría en Práctica

ISBN: 978-987-544-908-4

Docente, las expectativas que tienen en relación a la carrera y los dispositivos que durante la carrera favorecen el aprendizaje de los procesos de investigación.

Metodología

Para abordar los procesos de construcción y de producción de conocimiento la investigación se lleva a cabo desde los enfoques cualitativo, interpretativo hermenéutico, crítico; es necesario contar con un enfoque y procedimientos que posibiliten abordar hechos y procesos que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. La investigación cualitativa hermenéutica supone una aproximación interpretativa, naturalista, ya que se estudian los objetos en sus lugares naturales, comprendiendo fenómenos desde el sentido que los participantes le dan. Por lo tanto, se intentará identificar las características de los estudiantes de la Maestría en Práctica Docente, las expectativas que tienen en relación a la carrera, las áreas de intereses a investigar, los contenidos, actividades y dispositivos que durante la carrera favorecen el aprendizaje de los procesos de investigación, los aprendizajes que recuperan de su formación inicial durante los procesos de investigación, las dificultades e incertidumbres que se les presentan en los procesos investigativos y los modos que emplean para su resolución, el análisis de las valoraciones que realizan en relación a las propuestas elaboradas en el marco de la Maestría, el papel que desempeñan los directores de tesis en el proceso de aprendizaje de la investigación y la influencia de los aprendizajes construidos durante las prácticas profesionales. Como la presente investigación buscará comprender procesos en profundidad se tomarán los aportes del estudio de casos porque reconoce la complejidad de lo social y de lo singular. A través del mismo se apuntará a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que si bien no permite hacer generalizaciones, posibilitará realizar analogías, encontrar regularidades, construir categorías que permitirán comprender el caso de la Maestría en Práctica Docente y, por analogía, los procesos investigativos en los posgrados. Si bien se respetará la flexibilidad necesaria que caracteriza al estudio de casos, remitirse a los observables y triangular instrumentos, informantes claves, momentos, permitirá garantizar la fiabilidad y validez de la investigación. (Stake, 1998)

Resultados: hasta el presente el equipo de investigación trabajó con:

- Volcado de datos y análisis de las encuestas finales del cursado correspondiente a la 1ª cohorte Rosario (2014-2016) y 1ª cohorte Mar del Plata (2014-2016).
- Volcado de datos y análisis de la evaluación que realizaron los cursantes al concluir cada seminario en la 1ª cohorte Rosario (2014-2016); 1ª cohorte Miramar (2015-2017); 1ª cohorte Mar del Plata (2014-2016); 2ª cohorte Mar del Plata (2015-2017).
- Volcado de datos y análisis de la evaluación que realizaron los cursantes al concluir cada seminario en 1ª cohorte Bahía Blanca (2015-2017) y 1ª cohorte Formosa (2016-2018).
- Volcado de datos y análisis de la encuesta inicial a los cursantes en la 1ª cohorte Formosa (2016-2018) y 2ª cohorte Rosario (2016-2018). El equipo de trabajo decide sumar esta encuesta

ISBN: 978-987-544-908-4

inicial, ante la cantidad y la diversidad en la formación inicial de los cursantes. Esta encuesta reúne información acerca de los recorridos previos en investigación, los intereses y expectativas, entre otras cuestiones.

- Construcción de instrumentos: protocolo de entrevista a docentes y protocolo de entrevista a estudiantes; protocolo para aplicar al grupo de discusión
- Delimitación de criterios para la selección de casos entre los estudiantes.
- Delimitación de criterios para la selección de profesores.
- Observaciones y registros durante el desarrollo de los diferentes seminarios en la 2ª cohorte Rosario. Para esta tarea consideramos importante atender al siguiente guion: trabajo del contenido, formas de enseñar (explicación, argumentación, metáforas, comparaciones, interrogatorio, conversación didáctica, aspecto corporal, uso del humor, demostración pasional), articulación de las formas de enseñar, organización del tiempo, actividades propuestas, modos de iniciar, desarrollar y cerrar el encuentro-seminario y/o taller- consigna del trabajo final, criterios de evaluación, entre otros aspectos.
- -Análisis de información reunida en la base de datos acerca de los maestrandos.
- Aplicación de entrevistas a maestrandos y a profesores.
- Análisis de las entrevistas a maestrandos
- Realización del grupo de discusión
- Análisis de la información reunida en el grupo de discusión

Con carácter provisorio observamos que un alto porcentaje de los cursantes posee poca experiencia en el trabajo investigativo. La encuesta inicial muestra que los cursantes se inscriben con la intención de formarse no sólo en la práctica docente sino también en la investigación para producir conocimiento acerca de la propia práctica.

El interés por la construcción y producción de conocimiento como trabajo académico lo evidenciamos en las devoluciones recogidas en los protocolos de evaluación realizados al final del cursado de cada seminario y en los registros de clase. Estos registros dan cuenta de la articulación entre la dimensión intelectual y emocional de los participantes; los interrogantes, las dudas refieren en general a la problemática de la investigación en los temas seleccionados y en los procedimientos para su concreción. Otro aspecto que evidenciamos a través de los instrumentos empleados es la dificultad, en algunos casos, para consolidar una relación formativa con el director. Consideramos que este es un problema y lo abordamos en las I y II Jornadas de Socialización de los Proyectos de Tesis- espacio curricular del plan de estudio- de la Maestría en Práctica Docente.

Los maestrandos entrevistados señalan como positiva la organización de la secuencia curricular, expresan la importancia de pensar la articulación entre los seminarios y la realización de los trabajos finales como parte y/o capítulo de la tesis.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se espera avanzar y producir conocimiento para reorientar los procesos que los maestrandos realizan en la carrera de Maestría en Práctica Docente y a su vez, aportar información para las políticas de formación en investigación en carreras de grado y de pos grado.

Referencias Bibliográficas.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. España..

Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada. Argentina

Perrenoud, Ph. (2005). *El Oficio de Alumno y El Sentido del Trabajo Escolar.* Editorial Popular. España

Sanjurjo, L. (comp.) (2009) *Los dispositivos de formación en las prácticas.* Homo Sapiens. Argentina

Schön, D. (1999) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós. Argentina

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata. España

ISBN: 978-987-544-908-4

Proceso de institucionalización de posgrado en la FHAyCS-UADER y sus diálogos con la formación docente continua: prácticas y experiencias en una universidad pública emergente

Schoenfeldt Fátima; Buchmann Romina y Monzón María Inés
Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos (Secretaría de Investigación y Posgrado)
posgrado@fhaycs.uader.edu.ar

Eje de trabajo: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente escrito pretende sistematizar la experiencia que venimos desarrollando desde la Secretaría de Posgrado, perteneciente a la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER), en torno a las propuestas académicas de cuarto nivel, teniendo como eje de análisis su proceso de institucionalización y sus diálogos con las políticas de formación docente continua. Apuntamos a realizar un ensayo de interpretación de los procesos de institucionalización de estas propuestas de posgrado en vinculación con la expansión institucional que tuvo el campo académico de la educación, como un espacio de producción, formación y difusión de conocimientos, desde la recuperación democrática a la actualidad (Suasnábar, 2018). Asimismo, no podemos desatender las vinculaciones entre la especialización e institucionalización de dicho campo con los lineamientos de las políticas de formación docente del Consejo Federal de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias.
Por lo expuesto, la ponencia estará organizada en dos grandes apartados. En el primero de ellos se profundizará en el abordaje de los procesos de institucionalización de las propuestas de posgrado, analizando sus desafíos y diálogos con las políticas de formación a nivel nacional y provincial y, el segundo, se caracterizarán las propuestas actuales, sus temas e intencionalidades pedagógicas, en articulación con sus perfiles académicos y destinatarios.

Palabras clave: proceso de institucionalización- propuestas de posgrado - formación docente continúa - FHAyCS-UADER

ISBN: 978-987-544-908-4

Procesos de institucionalización de las propuestas de posgrado: diálogos, tensiones y desafíos en torno a políticas de formación

El devenir y consolidación de los programas de formación continua y carreras de posgrado en nuestra Facultad, se fue realizando al calor de las transformaciones en los lineamientos de las políticas de formación docente del Consejo Federal de Educación y la Secretaría de Políticas Universitarias, y podemos delimitar una periodización para pensar sus "inicios" en 2006 hasta la institucionalización de sus carreras y programas, desde 2014.

La delimitación de estos dos grandes momentos, responde a la aprobación de la normativa que en el marco de la Universidad dio lugar a los estudios de Cuarto Nivel (Ordenanza 010-06) en la que se daba cuenta de tres posibilidades: cursos de posgrado, programas de formación continua y carreras de posgrados.

Teniendo en cuenta la creación de la FHAyCS en 2001, teniendo como base institucional al Instituto Terciario como así también el proceso de normalización institucional que tiene su recorrido inicial desde 2012, en términos de la formación de posgrado los primeros pasos estuvieron asociados a seminarios de posgrados que emergen ante la demanda de carreras específicas cuyo objetivo era la actualización sobre alguna temática en particular abordada por docentes expertos de otras universidades de la región.

La dinámica creciente de estas propuestas fue generando al interior de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales el interés creciente de diversos docentes vinculados a nuestra casa de estudio respecto a la necesidad de generar propuestas de Cuarto Nivel asociados a las temáticas centrales para cada disciplina. En este sentido comienzan a articularse propuestas más integrales referidas a la Enseñanza en el Nivel Superior que articulaban diferentes disciplinas como también emergen propuestas de carreras en el cual este nivel aún es incipiente como teatro, artes visuales y música.

Hacia el año 2014-2015, en el marco de políticas institucionales que se direccionan hacia la articulación de la enseñanza del grado, la docencia, investigación y extensión, el posgrado adquiere relevancia como instancia para articular la construcción de conocimiento y en el marco de la trayectoria de la FHAyCS emerge la necesidad de reglamentar los Programas de Formación Continua como también gestar las primeras carreras de posgrados.

Respecto a los programas, se crean con el objetivo de brindar actividades curriculares de cuarto nivel articuladas en torno a un eje temático que aborde multidisciplinariamente una temática de interés. Surgen en este marco, propuestas interesantes en las cuales se generar equipos docentes conformados por especialistas de otras Universidades con trayectorias y recorridos pero en articulación con docentes e investigadores de la propia Facultad y Universidad. Ello enriquece las propuestas que no sólo tienden a la formación de los docentes sino también a la generación de cuerpos docentes al interior de la facultad que promueven y llevan adelante estas actividades.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS UADER), mantiene una tradición señera en la región como formadora de educadores para el nivel inicial, primario y secundario en las disciplinas de las humanidades, artes y ciencias sociales. Como tal, nuestra institución ha asumido el compromiso político de pensar la educación como objeto de interpelación y transformación constante, lo que implica fundamentalmente comprender el acontecer de ciertos cambios sociales sustantivos, con sus desafíos, debates y potencias, ello motorizó la creación de las tres primeras carreras de posgrado: Maestría y Especialización en Educación Secundaria y Especialización en Educación Inicial.

La formación de posgrado ha crecido a la luz de procesos institucionales y políticos que dan cuenta de la necesidad de generar espacios de diálogo, debate e interpelación de los conocimientos, que interpelan a los sujetos a cuestionar los complejo y heterogéneo de las prácticas socioeducativas. Ello no es un proceso sin dificultades, al contrario, en el marco de una institución relativamente nueva como nuestra facultad se hace necesario brindar acompañar institucionalmente estos ámbitos.

Actualidad y prospectiva en la formación de cuarto nivel: fortaleciendo una visión regional e interinstitucional.

Como expusimos en el anterior apartado, todas estas prácticas y experiencias de posgrado se habilitan con la intención de enriquecer la formación de grado de los graduados de esta universidad y de otras universidades de la región, como así también de los docentes en ejercicio en distintos niveles del sistema educativo intentando abonar a un "nuevo" perfil de aspirante al posgrado que no se delimite a aquellos que transitan solamente los espacios académicos de educación superior como ámbitos de desempeño laboral.

A partir de los desafíos planteados por las políticas nacionales, fundamentalmente desde la implementación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 y, a nivel jurisdiccional, Ley Provincial de Entre Ríos en relación a la Formación Docente Continua, es que se considera a la misma como una de las líneas prioritarias, comprendiéndola como "un proceso de larga duración que sucede en diversos períodos de la trayectoria de los docentes más que en momentos puntuales y aislados"[1]. Para ello, se considera clave fortalecer el vínculo entre la formación y el trabajo de enseñar sosteniendo la necesidad, por un lado, de revisar las funciones de los IFD y, por otro, de establecer redes con las escuelas de los niveles educativos y con otros organismos e instituciones que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes. En una línea política consecuente, la Ley Provincial de Entre Ríos (LPER) del año 2008, retoma el desafío de generar estrategias para la formación docente continua en sus Planes Educativos 2011-2015, 2015-2019. En estos marcos

[1] Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, Documentos de Formación, Anexo II: 2017.

ISBN: 978-987-544-908-4

normativos se reconoce como clave la profesionalización docente, explícitamente en la LPER se asume el compromiso del Estado en este punto teniendo como objetivos: planificar y desarrollar la formación docente inicial, la formación docente continua, la innovación pedagógica y la investigación; y asegurar una real coordinación funcional entre los Institutos de Formación Docente, entre éstos y las escuelas, y con las Universidades para lograr una formación profesional de calidad.

En interlocución y acuerdo con estos marcos de las políticas nacionales y provinciales, asumimos a la Formación Docente Continua como un derecho de desarrollo profesional de las/os docentes. En este desafío político educativo la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHAyCS-UADER propone las carreras de Especialización y Maestría en Educación Secundaria y Especialización en Educación Inicial, institucionalizadas desde 2016, las primeras y, 2018 la segunda. Asimismo, se cuenta con distintos Programas de Formación Continua, que articulan dos o más seminarios específicos y actividades profesionales, surgidos de la necesidad de actualización académica de los distintos campos que organizan las ofertas educativas de grado. Muchos de estos programas se han ido consolidando en su desarrollo, generando en ocasiones la réplica de sus propuestas o reorganizando su diseño incorporando nuevas, a su vez muchos de ellos se fueron conformando siendo inicialmente seminarios "sueltos". Cabe mencionar que en proceso de tramitación se encuentra la Maestría de Infancias, Juventudes y Lazo Social, que surge del trabajo sostenido entre los integrantes de la Red constituida en el marco de la convocatoria realizada por el Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo (PERHID) del Consejo Interuniversitario Nacional, C.I.N. (CE N° 1119/15). Dicha red articula a las Universidades Autónoma de Entre Ríos, Nacional de Lanús y Nacional de Mar del Plata, siendo sede de la misma la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER, con especificidad en el campo de la salud mental sociocomunitaria.

De esta manera, con estas propuestas de posgrado se busca actualizar de manera sistemática los saberes y profundizar la formación en investigación y generación de conocimiento específico, sosteniendo un ámbito sistemático de formación en torno a las reflexiones, producciones e intervenciones que se presentan en la Educación Inicial, la Educación Secundaria, y los campos disciplinares de las carreras de grado, vinculados al Arte, el Teatro, la Música, la Literatura, la Filosofía, la Psicología, la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Asimismo, es pertinente recalcar que la Facultad posee una rica tradición en la región respecto a la Formación Docente para todos los niveles del sistema educativo. En tal sentido, todas sus propuestas de formación buscan ofrecer espacios de análisis e interpretación sobre la enseñanza que propicien la reflexión del docente sobre su propia práctica y permitan enriquecerla y/o modificarla. Cuestionar la mirada individualista para pensar desde lo interpersonal y lo colectivo, desde lo complejo y lo heterogéneo las prácticas socioeducativas, apuntando a re-visitar los posicionamientos frente al vínculo pedagógico que se construye en la vida cotidiana escolar con los colectivos sociales de las

ISBN: 978-987-544-908-4

infancias y juventudes, en sus singularidades y pluralidades, en pos de formar intelectuales de la educación capaces de propiciar estilos y modos de intervención que posibiliten la recreación, no sólo de sus práctica áulicas e instituciones, sino también en la incidencia en las políticas educativas.

Referencias Bibliográficas.

Palamidessi, M. (comp.) (2007) *Educación, conocimiento y política*. Argentina, 1983-2003. Buenos Aires: Manantial.

Suarsabar, C. (2018) *Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30 aniversario de la revista Propuesta Educativa*. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/119.pdf

Ley De Educación Superior Nº 24.521

Ordenanza UADER N° 010-2006 - Reglamentación de Estudios de Cuarto Nivel

Ordenanza UADER N°061-2015 - Reglamentación de Programas de Formación Continua

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 5

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

El proyecto Polos de Desarrollo en la Pcia. de Buenos Aires (2000-2010). Recuperando "tierras fértiles" en la formación docente argentina.

Aguirre Jonathan
UNMdP-CIMED-CONICET, Argentina
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Desde una perspectiva epistémico-metodológica biográfico-narrativa compartiremos en este trabajo los hallazgos de una investigación doctoral que recupera el proyecto Polos de Desarrollo en la coyuntura epocal de la primera década de los 2000 en la Pcia. de Buenos Aires. Dicho proyecto perteneció en sus inicios al Programa Nacional de Formación Docente coordinado por Edith Litwin y Mariana Maggio y, tras la interrupción de la gestión nacional del mismo, fue continuado por la Dirección de Educación Superior bonaerense hasta el año 2010. Al recuperar biográfica y narrativamente la política de Polos, pudimos habitar sus potencialidades y tensiones en sus diferentes niveles de traducción, desde su planificación macropolítica hasta su despliegue en el territorio. No descartamos en el proceso de indagación el análisis de documentos oficiales y normativa estatal referidas al objeto de estudio, pero las colocamos en diálogo con las narrativas biográficas que los propios sujetos partícipes de la política nos fueron narrando. Así, se entretejió una narrativa polifónica de la experiencia de Polos en donde los rostros humanos de quienes participaron en su puesta en marcha y concreción en las instituciones formadoras pudieron ser visibilizados. Aquí compartiremos solo un fragmento de la investigación más general. Para ello, nos centraremos en las potencialidades didáctico-pedagógicas que asumió el proyecto en tres instituciones del nivel superior de la Pcia. de Buenos Aires: ISFD Nº35 de Esteban Echeverría, el ISFDyT Nº31 de Necochea y el ISFD Nº105 de Ciudad Evita, La Matanza entre los años 2001 y 2010 respectivamente. En tiempos donde la formación docente está bajo sospecha, recuperar aquellas tierras fértiles de políticas de formación se constituye en un hábitat de resistencia, de lucha y de posibilidad visibilizando proyectos pedagógicos-institucionales que pueden servir como plataforma alternativa a los desafíos que tiene por delante la formación docente argentina.

Palabras clave: Educación Superior; Formación Docente; Políticas Educativas; Investigación Biográfico-Narrativa; Prácticas alternativas.

ISBN: 978-987-544-908-4

El proyecto Polos de Desarrollo como política educativa horizontal, colaborativa y democrática.

El objetivo de nuestra investigación doctoral se basó en interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de formación docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo desde las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los múltiples procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los mismos. Dicho objetivo parte de la problemática de, por un lado, la falta de sistematización de la política por parte del campo académico de la formación docente, y por otro, por la relevancia didáctico-pedagógica que la dinámica del proyecto asumió en los diversos Institutos de Formación Docente (ISFD) del país en el cual se desplegó.

La propuesta a nivel nacional, y luego a nivel provincial se cimentó en la constitución de los ISFD como nodos de redes pedagógicas interconectadas mediante proyectos de enriquecimiento didáctico-institucionales. El instituto se configuraba en centro de un trabajo colaborativo cuya premisa era articulación con otras instituciones educativas –jardines, escuelas primarias, secundarias, universidades, centros profesionales- e instituciones de la sociedad civil- ONGs, sociedades de fomentos, sindicatos-. Mediante líneas de desarrollo tales como: Tecnología Educativa, Prácticas Docentes, Análisis institucional; Curriculum, Aprendizaje, Didácticas Específicas, Diversidad Cultural, se buscaba el fortalecimiento y la mejora de la formación docente al tiempo que se aspiraba al enriquecimiento mutuo junto a otras instituciones (MCyE Nacional: 2000). Se partía, entonces, de la premisa política e ideológica por parte del equipo coordinador encabezado por Edith Litwin que le mejora y el desarrollo de los institutos formadores venía dada no por el aislamiento y la individualidad sino por el trabajo colaborativo y en red con otras instituciones.

El marco teórico-conceptual desde el cual nos posicionamos para habitar el objeto de estudio se fundó en una concepción crítica, compleja, multisituada y dinámica tanto de la formación de maestros y profesores como así también de las propias políticas que la sustentan. De esta manera, la complejidad (Morin: 1999) atraviesa nuestras cartografías conceptuales permitiendo un análisis interpretativo en donde las voces de los sujetos de la formación y de las políticas estén presentes.

No es menester aquí hacer un relevamiento exhaustivo sobre los referentes teóricos recuperados en la investigación doctoral, pero si es necesario explicitar cómo entendemos y concebimos a la formación docente y a las políticas educativas en tanto objetos de estudios. Como argumenta Birgin (2012) la formación docente es en sí misma un objeto complejo. “Reconocer que existen múltiples espacios de construcción de la significación de la formación que se inscriben en muy diversas materialidades es uno de los puntos necesarios para delimitar alcances y la potencia

ISBN: 978-987-544-908-4

que pueden tener las políticas de formación docente" (2012, p.13). Asimismo sostenemos que el sentido de formación no es propiedad de sistemas ni de instituciones particulares, se escapa a ellos y se extiende a la amplitud del campo social. "La formación es en sí misma una institución que establece, instala, y en este sentido instituye como principio de crecimiento de los sujetos individuales y sociales y que va más allá de su organización en sistemas, establecimientos, proyectos específicos" (Souto: 2016, p.69). Ahora, si bien el fenómeno formativo escapa exclusivamente de las instituciones y sus políticas, éstas asumen un rol central cuando es el propio Estado quien debe velar por el cumplimiento pedagógico, cultural y económico de los pilares de una formación docente actualizada, enriquecida, políticamente comprometida y socialmente sensible. Es desde allí que analizamos nuestro objeto de estudio.

En lo que respecta a las políticas educativas, partimos de los postulados de Ball (2012), Beech y Meo (2017), Tello (2012), Gvirtz y Torre (2015), entre otros, para comprender que las políticas públicas educativas no son meramente implementadas de manera lineal por el Estado hacia los territorios e instituciones. Sino que son traducidas, apropiadas, resignificadas, reproducidas por los sujetos que intervienen en los diversos niveles de concreción de la política. Macro, meso y micro nivel son centrales para comprender integralmente el devenir de una política educativa dada. Es desde las voces de quienes participan en ella en sus múltiples fases de traducción y su relación con la documentación y legislación oficial que podemos analizar complejamente el mundo de la política educativa.

Para concluir este breve apartado nos resta aclarar que si bien en un comienzo de la travesía doctoral nos limitamos a investigar la política de los Polos a nivel nacional entre los años 2000-2001, encontramos como uno de los hallazgos centrales de la investigación que dicha política se continuó por parte de la Dirección de Educación Superior (DES) de la Pcia. de Buenos Aires hasta el año 2010. Eso permitió que avanzáramos en la recuperación de voces y experiencias provinciales del proyecto Polos de Desarrollo y posibilitó la sistematización de experiencias didáctico-pedagógica sumamente potentes en los ISFD de la Pcia. de Buenos Aires.

La continuidad por parte de la DES del proyecto estuvo sujeta a cambios concretos en la política nacional. Por citar tan solo algunos: el pago a los equipos locales de los polos se realizó mediante horas-módulo; se incluyeron a la política los institutos de formación técnica; se eliminó la figura del referencista experto que acompañaba los proyectos; y las coordinadoras provinciales continuaros acompañando los procesos en los ISFD.

La investigación biográfico-narrativa en el campo de las políticas de formación docente. Una posibilidad metodológica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Metodológicamente, nos valemos del enfoque cualitativo, interpretativo, microsocial y biográfico-narrativo (Porta y Aguirre: 2018). La investigación educativa desde la cual nos posicionamos privilegia la profundidad del análisis más que la generalidad. No buscamos en nuestro trabajo emitir conclusiones universales sobre toda la política de los Polos de Desarrollo, sino que partimos de algunas experiencias potentes en términos educativos y pedagógicos con el fin de, por un lado alejarnos de las investigaciones denuncias tradicionales en el campo socio-educativo, y apostar por visibilizar aquellos páramos territoriales e institucionales que significan un enriquecimiento para, en este caso, la formación docente argentina. Así, mediante el enfoque biográfico-narrativo, recuperamos las voces y prácticas de quienes participaron en la política objeto de estudio desde sus esferas de planificación y puesta en marcha, hasta quienes le pusieron el cuerpo y la vida profesional en las instituciones objetos de estudio. Dicho enfoque habilita conjuntamente a "dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los sujetos investigados" (Bolívar: 2016, p.347). La investigación narrativa se transforma así, en un recurso teórico y metodológico alternativo para el abordaje de nuevas formas de conocer e interpretar las políticas públicas en materia de formación docente inicial y continua.

No descartamos en el análisis los documentos oficiales, resoluciones ministeriales, legislación nacional y provincial, pero las entramamos con los registros narrativos de los sujetos logrando una polifonía textual y de sentidos que nos permitió desplegar una mirada hermenéutica compleja y crítica.

En la primera etapa de investigación realizamos más de 20 entrevistas a los coordinadores y gestores nacionales del proyecto y analizamos más de 35 documentos y normativas oficiales. Luego avanzamos en el trabajo más etnográfico en los ISFD escogidos tras la primera etapa de indagación. Posteriormente realizamos entrevistas a los directores, docentes, estudiantes y recuperamos materiales audio-visuales, fotográficos y académicos de las producciones de los Polos de Desarrollo analizados. Por ultimo nos sumergimos interpretativamente en el mar de instrumentos y datos para confeccionar las conclusiones y sistematizar hallazgos.

Tierras fértiles en la Pcia. de Buenos Aires. El caso de los Polos del ISFD Nº105 de Ciudad Evita, La Matanza, el ISFD Nº35 de Esteban Echeverría y del ISFDyT Nº31 de Necochea.

Nos compartía la coordinadora del proyecto en el ISFDyT Nº31 de Necochea que la Polos de Desarrollo "fueron la mejor, o quizá la única política que le dio a los institutos recursos para que desarrollaran proyectos de manera autónoma para la producción de conocimiento. Que por allí esa semilla haya caído en tierra fértil, nos apropiamos y le dimos vuelo propio, puede ser. Pero fue una experiencia de mucho empoderamiento de los Institutos" (Ligia Rodríguez,

ISBN: 978-987-544-908-4

12/09/2017). A partir del testimonio de Ligia, entendimos que la potencialidad de Polos había que entenderla también a partir de las apropiaciones y reapropiaciones que había sufrido en los territorios particulares en el que se desplegó. Aquí presentamos brevemente algunos hallazgos de la política de Polos en tres ISFD de la Pcia. de Buenos Aires.

ISFD Nº105 de Ciudad Evita, La Matanza.

La Escuela Normal Superior Dr. Mariano Echegaray y el ISFD Nº105, se constituyeron en sede del proyecto Polos de Desarrollo en Ciudad Evita. Participaron el ISFD Nº106, Nº107, la escuela EGB Nº2, la Nº8, la Nº18 y la Nº39. La línea pedagógica elegida para desplegar el proyecto entre las instituciones participantes fue la Diversidad Socio Cultural y la Práctica Docente. "Se trata de un tema que es más un desafío, si se toman en cuenta las múltiples heterogeneidades de las que, en el día a día escolar, debemos hacernos cargo los docentes; un tema del que permanentemente hablamos, del que opinamos, incluso con cierto tono moral y quejumbroso, cuando no vanguardista u obsceno y que, sin embargo nos cuesta mucho abordar" (Testimonio de coordinadora del Equipo Polo Local, 2005).

El equipo Polos de Desarrollo de Ciudad Evita estuvo confeccionado por docentes de las diversas instituciones educativas partícipes del proyecto. Según sus testimonios en una primera instancia indagaron el marco teórico con el objetivo de actualizarse de las nuevas investigaciones en el campo y, posteriormente, se capacitaron en las corrientes didácticas y pedagógicas de aquel tiempo (2001-2005). Luego, desde el equipo, realizaron jornadas de actualización y capacitación docente de las instituciones asociadas en relación a la diversidad y las prácticas de enseñanza. Los maestros y profesores fueron poniendo en práctica diversas actividades didácticas en sus escuelas e institutos y como corolario de las actividades y talleres se confeccionó una publicación que recopiló experiencias, voces, y testimonios de estudiantes y maestros de cada institución educativa partícipe del proyecto. Se destaca en dicha producción el apartado "Apuntes sobre exclusión en contextos educativos" ya que no solo se describen ciertos rasgos de los escenarios sociales que imperaban e imperan en el mundo educativo condicionando la tarea docente, sino que se aborda una mirada crítica del contexto de debilidad social, económica y política propio de los años posteriores al 2001 en la Matanza.

ISFD Nº35 de Monte Grande, Esteban Echeverría.

Uno de los principales hallazgos de la investigación lo constituyó el Polo de Monte Grande. Las actividades desplegadas desde el año 2000 al 2010 aún pueden observarse en las instalaciones del instituto formador de docentes. Incluso muchos de los docentes que participaron de la experiencia en aquellos años, continúan ejerciendo la docencia en la institución. Estas

ISBN: 978-987-544-908-4

características nos permitieron entrevistarlos y confeccionar un grupo focal con ellos, y al mismo tiempo entrevistar a los estudiantes que en el actualidad utilizando y se apropian de las actividades emanadas de la experiencia de Polos de Desarrollo.

A los efectos de no extendernos en la ponencia, solo compartiremos algunas de las actividades que se constituyeron en potencia didáctica para los estudiantes de la carrera del profesorado en ciencias naturales, biología, física y química del Instituto Nº35.

La línea de desarrollo escogida para trabajar en el proyecto Polos fue "Tecnología educativa aplicada a la enseñanza de las Ciencias Naturales". Dicha línea, con la continuidad de la política en la Pcia. de Buenos Aires, fue variando con los años pero la Enseñanza de las Ciencias Naturales fue un continuo de todos los proyectos (MCyE Nacional: 2001). Las actividades que fueron narrando los entrevistados y que uno, como investigador pudo observar fueron: la creación de un Museo de Ciencias Naturales en los pasillos y laboratorios del ISFD Nº35, la organización de las diversas Jornadas de Ciencias Naturales que se realizaron hasta el año 2011 con panelistas y expertos de universidades, del CONICET nacionales e internacionales, la creación de un parque astronómico y un mesocosmo en el estacionamiento de la institución, salidas a campo, específicamente a la laguna De Rocha ubicada a las afueras del partido de Esteban Etchverría, la creación del canal de Youtube "35 Ciencias" y la publicación de videos y recursos didácticos en las redes sociales.

Todas estas actividades, en palabras de los docentes se hicieron en un marco de horizontalidad y participación total. Aclaran que a partir de la gestión de la DES contaron con un poco más de financiación que les permitió dedicarle más tiempo a las actividades. Pero como dice uno de los profesores "hacíamos todo a pulmón porque nos apasiona la enseñanza de las ciencias naturales, en momentos donde no hubo financiación nosotros le pusimos el corazón a las actividades para sostenerlas, hoy se sostienen así, no hay dinero pero acá estamos" (J. Méndez: 13/06/2017).

Las propuestas didácticas y pedagógicas desplegadas sirvieron para articular acciones con instituciones locales de nivel inicial, primario, secundario, universidades y otros ISFD.

ISFDyT Nº31 de Necochea.

La experiencia del Polo de Desarrollo de la localidad balnearia se centró en la línea de Didáctica de las Cs. Sociales y en un primera etapa, el equipo local del proyecto se centró en la elaboración de talleres y jornadas de actualización docente para profesionales de la ciudad y la zona que necesitaban nuevos abordajes didácticos y pedagógicos en lo que refiere a la enseñanza de las ciencias sociales.

Posteriormente, y como actividad central del Polo se realizaron los tres Congresos sobre Didáctica de la Ciencia Sociales en donde participaron no solo instituciones educativas

ISBN: 978-987-544-908-4

escolares de la costa y la región, sino otros Polos como el caso del ISFD de Saladillo. Los congresos reunieron a destacados especialistas en la temática, autoridades provinciales y por sobre todas las cosas les dieron voz a los estudiantes de los profesorados para presentar trabajos y colaborar en diversas tareas organizativas. Las docentes encargadas del proyecto en Necochea, en sus narrativas destacan el trabajo en equipo y el apoyo de las coordinadoras provinciales de Polos de Desarrollo porque les permitieron organizar un Congreso para el nivel superior que, en aquella época, solo era una instancia exclusiva de las universidades.

Polos permitió actualización, enriquecimiento, participación democrática mediante la realización de los tres Congresos y las actividades que de ellos se desprendieron.

Algunas reflexiones finales.

Los hallazgos presentados aquí son tan solo un fragmento de las experiencias educativas registradas en el correr de la investigación. Polos de Desarrollo no sin tensiones y problemas buscó potenciar la formación de maestros y profesores mediante un proyecto participativo, colaborativo y horizontal, en donde el empoderamiento de los docentes y los estudiantes fue el pilar que sostuvo la propuesta. La colaboración y el trabajo en equipo se constituyeron en el camino para lograr los objetivos propuestos.

Como decíamos al comienzo, en tiempos donde la formación docente está bajo sospecha y en permanente discusión recuperar aquellas tierras fértiles de políticas de formación se constituye en un hábitat de resistencia y de posibilidad. De alguna forma implica visibilizar proyectos pedagógicos-institucionales que pueden servir como respuestas alternativas a los desafíos que se presentan para la formación docente en los próximos años.

Referencias Bibliográficas.

Ball, S. J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Beech, J. y Meo, A. (2016) Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23) 1-14.

Birgin, A. (comp) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires: Paidós

Bolivar, A. (2016) Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. En *Revista Internacional de Educación Superior 2* (2) 341-365

ISBN: 978-987-544-908-4

Gvirtz, S y Torre, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. En: Tedesco, J.C. (comp) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI

Morin, E (1999) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001) *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires

Porta, L. y Aguirre, J. (2018) Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano*. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto "polos de desarrollo. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 13(14), 85-103.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Tello, C. (2012) Las epistemologías de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En: Tello, C. (org.) L*as epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. São Paulo: Mercado de Letras.

ISBN: 978-987-544-908-4

Recorrido histórico y la formación del profesor del Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín" en relación a su contexto hacia los años '60.

Alet, Ana Laura

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura – Instituto Politécnico Superior "General San Martín" – Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

anaalet@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se desarrollan los resultados de investigación referidos a la historia de la creación del Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín" (IPS) y el sujeto profesor secundario en el IPS en los '60. A raíz de lo investigado se descubrieron algunos entrecruzamientos con diversos espacios y actores (políticas estatales, comunidad científica local, organismos intergubernamentales) en cuya trama van apareciendo demandas nuevas al docente del IPS, y modificándose viejas, en conexión con las demandas al docente de enseñanza secundaria en general. En el presente trabajo se analizan algunas hipótesis de cómo surgieron estos cambios en los métodos de enseñanza y la figura del profesor.

Palabras clave: sujeto profesor; escuela industrial; enseñanza

I - Introducción

El eje de la investigación fue analizar la historicidad del Politécnico y descubrir dentro de ésta modificaciones en la figura del profesor, haciendo un corte temporal enfocado en los inicios de los '60. Este resultó ser un momento interesante de la historia ya que acontecieron fuertes modificaciones en la estructura interna del Instituto, en los programas de las materias y en planes de estudios, en concordancia con modificaciones que sucedían en la enseñanza secundaria en general, estando éstas en contexto con diferentes juegos sociales y acontecimientos. Se descubrieron cambios en las demandas a los profesores, donde comenzaban a aparecer necesidades que incluían modificar la metodología en la enseñanza, la 'actualización' constante del profesor (que antes no había aparecido como demanda), y la atención del profesor como guía del 'estudiante adolescente',

ISBN: 978-987-544-908-4

una nueva figura antes no tenida en cuenta. La idea es indagar qué orientaciones tomó la enseñanza y cómo se modificó el lugar del profesor en los ‘60 en el IPS, reconocer sentidos y tendencias en la enseñanza, entramados con el perfil del instituto, las políticas desarrollistas del momento, la idea de escuela como espacio de producción de vocaciones científicas y de formación de recursos para el desarrollo, el adolescente como una nueva figura a tener en cuenta en las didácticas implementadas, y el crecimiento matricular del momento. Se pretendió de esta forma rastrear los sucesos que fueron forjando las modificaciones en la enseñanza, reconocer su emergencia y comprender de qué modo fueron ganando presencia en el campo de la enseñanza secundaria y en la figura del sujeto profesor.

II - Recorrido histórico en la creación del Instituto

El Instituto Politécnico Superior "General San Martín" (IPS) es una escuela secundaria técnica de la ciudad de Rosario, actualmente perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Al remontarnos en su historia, se crea el 26 de septiembre de 1906 como una “Escuela Industrial de la Nación”, inaugurándose en 1907 con sólo 28 alumnos. La poca cantidad de alumnos se piensa que fue debido a la resistencia por parte del ambiente de la época hacia la enseñanza práctica y manual.

La fundación de universidades y escuelas en pos de formar profesionales, junto a la educación manual, de a poco comenzaron a ser de interés dentro del panorama social del país, en el cual se veía aflorar el industrialismo. En 1881, el Ministro de Instrucción Pública señaló la necesidad de generar una industria que permitiera tener manufacturas sin depender de la Industria extranjera. Al respecto, Juan Carlos Tedesco sostiene: *“Durante su breve gestión se pretendió diversificar los estudios secundarios, creando establecimientos de enseñanza profesional y científica, (...) trató, por primera vez, de crear las escuelas de artes y oficios dedicadas específicamente a la formación industrial.”* (Tedesco, 2003).

Gracias a las transformaciones señaladas, la “Villa del Rosario” tuvo en la segunda mitad del siglo XIX un crecimiento exponencial, en parte por su lugar estratégico, gracias a su salida al río y su incipiente economía, ubicándola en un lugar de importancia dentro del modelo agroexportador. Emergieron gran cantidad de establecimientos industriales, fuente de trabajo de grandes masas de extranjeros y nativos. *“El crecimiento económico se sustentó en la articulación de distintos factores que resultaron decisivos para este desarrollo productivo: la colonización agrícola, la actividad portuaria, el comercio, los ferrocarriles y la inmigración.”* (Schiffino y col., 2006).

Identificado con esta nueva corriente de educación práctica surge en Santa Fe el profesor Enrique Muzzio, quien propone al H. Consejo de Educación la implementación de un taller para la enseñanza del trabajo en madera que comienza a funcionar en 1892. *“Vale la pena señalar cómo esta innovación arrancó la más unánime protesta por parte de los padres de los alumnos, quienes*

ISBN: 978-987-544-908-4

llegaron a significar que sus hijos no iban a la Escuela para que se les enseñase a trabajar madera, ni a ser futuros artesanos, sino para prepararse a ser hombres de letras, útiles a la humanidad" (UNL, 1934). Pese a dicha resistencia, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, se multiplican los talleres en la provincia y se funda un curso de preparación superior para maestros otorgándoles el título de "Maestro de trabajo manual". Al mismo tiempo, se promueven otras iniciativas a favor de la enseñanza técnica en el país.

Así, hacia fines del siglo XIX la enseñanza manual adquiere un considerable desenvolvimiento y hacia el año 1900 la concurrencia de escolares al taller pasó de ser optativa a obligatoria en las escuelas fiscales de la provincia de Santa Fe. En este marco, Enrique J. Muzzio se traslada a Europa en 1900 con el fin de observar y estudiar las escuelas de carácter técnico que funcionaban en ese continente. Luego regresa al país y presenta un proyecto al Consejo de Educación donde se consignaba la creación de una "Escuela Industrial", en base al taller de "Trabajo manual" y a los "Cursos especiales para maestros". En 1902 se funda la Escuela en Santa Fe. En 1905 se lleva al Congreso Nacional un proyecto de ley que se promulgó el 26 de septiembre de 1906 y que creó la "Escuela Industrial de la Nación" en Rosario (EIR).

Notemos cómo el surgimiento de la implementación de la enseñanza práctica y manual en las escuelas hacia finales del siglo XIX pudo darse lugar dentro de las ofertas educativas haciendo que algunos comiencen a comprender la proyección de estos nuevos estudios, enfocados no sólo en generar recursos humanos como empleados para las industrias existentes, sino también recursos humanos para generar nuevas industrias. Eran generadores de trabajo y conocimientos, no sólo de empleos.

En diciembre de 1905 se inaugura un nuevo edificio en donde funcionara la Escuela Industrial Central de Santa Fe. La enseñanza técnica constituía ya una preocupación del gobierno y se afianzaba en el medio ambiente. *"..se obtenía la construcción de un edificio, quizá el más importante de la ciudad, para destinarlo a esa escuela que, tan modestamente iniciada, había de llegar a constituir algunos años después, uno de los centros más importantes de la enseñanza técnica del país"* (UNL, 1934). En 1909 la escuela provincial se nacionaliza, sin dejar de ser regional, pasando a llamarse "Escuela Industrial de la Nación" y comienza a expedir títulos válidos en todo el territorio nacional.

A su vez, en 1909 asume como interventor de la EIR, por decreto del Poder Ejecutivo Nacional, Luis B. Laporte, quien, viendo la poca cantidad de alumnos ingresantes a la escuela, inculcó a la población los beneficios de las carreras técnicas, y logró que en los años posteriores esta población crezca considerablemente. Hacia el año 1927 consiguió que se creara un edificio propio, edificio donde hoy se encuentra el IPS y la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura

ISBN: 978-987-544-908-4

(FCEIA) de la UNR. En 1920 la Escuela Industrial en Rosario (EIR) pasó a depender de la Universidad Nacional del Litoral. Desde ese momento la EIR se convirtió en la institución que preparaba a los ingresantes a las carreras universitarias además de Técnicos Industriales. Pero con el paso de los años la población de Rosario siguió aumentando y gran cantidad de egresados no seguían con sus estudios universitarios, sino que se volcaban al campo laboral, con alta calificación profesional. Así, fue necesario formar técnicos del mejor nivel profesional, al margen de que siguieran o no estudios universitarios (Arino, 1984).

En marzo de 1961 renuncian el director y vicedirector, y el H. Consejo Directivo encomendó a Decanato hacerse cargo de la dirección y reestructurar la Escuela. Bajo un informe, severo, que Decanato presenta en octubre del mismo año, se puede notar que la Escuela no cumplía los intereses necesarios para satisfacer la demanda industrial, tecnológica y científica de la época. Y comienza una reestructuración de la Escuela Industrial, que va de la mano con la política económica del momento, el desarrollismo, en presidencia de Arturo Frondizi. Decanato plantea en su informe que es requerimiento del medio que la Escuela no forme futuros estudiantes de Ingeniería, ni tampoco obreros calificados, sino la capa media de ejecutivos de la industria. Propone una reestructuración de la Escuela, proponiendo un nuevo esquema de organización departamental (Director - Regente - Jefes de departamento). Pone hincapié en la importancia de las vocaciones estudiantiles y pide crear un gabinete pedagógico y un Departamento de Orientación Vocacional. Plantea que el docente debe ofrecer una guía al estudiante y observar atentamente sus actitudes. Señala que los talleres y laboratorios han quedado en el tiempo y pide reequiparlos y adecuarlos a las necesidades de cada especialidad. Plantea la creación de un ciclo básico común permitiendo al educando derivar hacia establecimientos de otras disciplinas. Propone alentar mediante remuneración económica a que el cuerpo docente sea en su mayoría de categoría exclusiva o semiexclusiva en el ciclo básico, con el fin de sentirse más vinculados a la institución.

Plantea también la necesidad de un cambio sustancial en el Plan de estudios y de los programas de las materias (vigente desde 1951) tratándolos de inflexibles con respecto a los requerimientos del medio. Plantea *"orientarlo más a la formación del espíritu, el carácter y el desarrollo intelectual del alumno que a la mera adquisición de conocimientos. Debe desaparecer el repetidor de conceptos para dar lugar al maestro."* (Garibay, 1961). Pide que el profesor colabore activamente en los cambios que su experiencia le aconseja, y aclara que es fundamental *"crear un clima de renovación; un simple cambio de plan de estudios si no va acompañado de un profundo cambio en la metodología de la enseñanza, no puede alcanzar el fin que se persigue. Es necesaria la utilización de métodos activos sin imponerle al profesor un método determinado; es impostergable la necesidad de comprender que es imprescindible la reforma del método de enseñanza."* (Garibay,

ISBN: 978-987-544-908-4

1961). La nueva estructura educativa comenzó a aplicarse en 1969, pasando ese año a denominarse Instituto Politécnico de Rosario "General San Martín". En 1970, pasó a ser dependencia directa de la UNR, creada en 1968; desanexándose de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Arquitectura, tal como corresponde a una institución que posee objetivos propios. En 1975, la institución pasó a denominarse Instituto Politécnico Superior "General San Martín", abriéndose así el camino a la enseñanza de nivel terciario (Arino, 1984).

III - El Sujeto Profesor en la Argentina y el Politécnico en los años '60

Se intenta abordar la conformación del sujeto profesor en los años '60 en el IPS, inmerso en un entramado que interrelaciona diferentes dominios, como son: las políticas estatales, los procesos sociales de escolarización secundaria, el devenir de la comunidad científica local y las intervenciones de organismos intergubernamentales, junto al perfil de la institución como impartidora de enseñanza técnica. Surgieron evidencias de este entramado en el análisis de diversos documentos. Se advierte que la década del '60 fue un quiebre respecto de modos anteriores de enseñanza y la figura del profesor. Se puede considerar a la escuela como una variable relevante en el proceso modernizador, siendo a la vez sujeto y objeto de este proceso. *"La institución escolar fue concebida como uno de los agentes privilegiados para conducir a la sociedad a un cambio de mentalidad, pero, para esto, ella misma debió ser modernizada, de allí que jugó el rol de variable dependiente en el proyecto político-educativo."* (Gvirtz y col., 2004). Así, "*hacia finales de la década de 1950, en el marco de las políticas desarrollistas y de la conformación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), comienza a generarse una red de instituciones y conocimientos especializados orientados a intervenir en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales"* (Luna, 2016).

En el informe de Decanato que data de octubre de 1961 (Garibay, 1961), se advierte que la Universidad interviene la Escuela Industrial de la Nación para hacer modificaciones sustanciales, refiriéndose a *levantar el nivel del conocimiento a nivel del requerimiento.* Estas modificaciones, relacionadas con las políticas estatales -ligadas al desarrollismo que se desenvolvía en ese momento-, la expansión matricular en la escuela secundaria, la comunidad científica y los organismos intergubernamentales, comenzaron a interpelar sobre la enseñanza de las ciencias en el país.

"Hacia la década de 1960 las problemáticas y debates abiertos por las políticas socioeconómicas desarrollistas, la paulatina conformación de una comunidad científica profesional a partir de la creación del CONICET, la creciente intervención de organismos intergubernamentales como la OEA en la definición de lineamientos educativos de los países

ISBN: 978-987-544-908-4

americanos, la paulatina expansión matricular del nivel secundario, fueron fenómenos que conformaron una red de relaciones en la que es posible advertir una transformación en las modalidades de interpelación sobre la enseñanza de las ciencias y en los sujetos que se interpelan por ella." (Luna y col., 2013).

Como parte de las transformaciones de este período, aparece la noción de "Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias". La creación del CONICET acompaña esta noción, e inicia nuevas prácticas y lógicas en el modo de pensar la ciencia en la escuela media y la enseñanza (Luna, 2016). En un informe de 1967, el Instituto Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (INEC) procura favorecer el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, promoviendo su actualización y eficacia, con el fin de proveer una sólida formación científica básica y fomentar el entusiasmo de los jóvenes estudiantes, despertando o desarrollando vocaciones para el estudio de las ciencias y la investigación (INEC, 1967). Propone dar una nueva orientación pedagógica a la enseñanza de las ciencias por medio de una metodología actualizada, que permita no sólo la trasmisión de conocimientos, sino también la del método científico, y que la enseñanza de las ciencias no sea meramente descriptiva y libresca. Sugiere así una renovación y transformación de la enseñanza de las materias científicas, que a su vez les permita a los estudiantes descubrir su propia vocación científica.

Es de interés destacar que el informe de decanato de 1961 de la Escuela Industrial de la Nación (Garibay, 1961) está en estrecha conexión a estos acontecimientos ya que hace referencia a una urgente necesidad de adecuar la enseñanza al adelanto de la tecnología y de la ciencia, mejorando la capacitación de los estudiantes, flexibilizando los programas y planes de estudios para que puedan adaptarse a los requerimientos del momento. Sugiere formar el espíritu, el carácter y el desarrollo intelectual del estudiante haciendo desaparecer al repetidor de contenidos. Afirma que es necesaria una reforma en la metodología de la enseñanza, sin imponerle al profesor un método determinado.

En el texto anterior es importante destacar la gran diferencia con las instrucciones dadas al sujeto profesor en la primera mitad del siglo XX, donde encontramos en programas "normas" explícitas en cómo, qué y cuándo el profesor debía transmitir los conocimientos (MJIP, 1940). No se debe dejar de mencionar que esta nueva modalidad no significó la falta de supervisión de las prácticas docentes.

Volviendo al informe presentado por el decano J. L. Garibay en 1961, allí se hace referencia al proceso de *"gigantismo"* que está sufriendo la escuela. Esto sucedió gracias a políticas que motivaron la expansión de la matrícula del nivel secundario. A raíz de este suceso, el Decano, además de la actualización en la metodología de enseñanza sugiere reestructurar la institución como ya ha sido mencionado.

ISBN: 978-987-544-908-4

En conexión con la expansión matricular de la escolarización secundaria, surge el problema de conocer psicológicamente al sujeto que aprende, ya que se tuvieron que realizar ajustes e investigar en la metodología de la enseñanza a utilizar. Al analizar algunos textos referidos a la educación en la escuela media de la segunda mitad del siglo XX, se puede notar que surgen interrogantes hacia la figura del alumno adolescente, y se desarrollan investigaciones acerca de las características del adolescente argentino. En el informe de Garibay de 1961 hace referencia a esta necesidad, ausente en los regímenes anteriores, reconociendo la naturaleza del alumno "adolescente". Garibay hace visible la necesidad de la creación de un Gabinete Pedagógico (antes no existente) que acompañe a los alumnos. Hace hincapié en que los docentes deben ser ***guías*** de los estudiantes durante los años en la escuela, donde eligen su vocación, y que los alumnos puedan derivar a otras instituciones si su vocación no se encuentra dentro de las especialidades impartidas por la Escuela Industrial.

Adelantándonos un poco en el tiempo, hacia el año 1979, se advierte que comienzan a aparecer en los expedientes del IPS el requerimiento de una "actualización y perfeccionamiento científico y pedagógico" del docente, antes no requerida (UNR, 1979). En la actualidad, se recomienda que pueda mirar los contextos reales de las escuelas medias y ser capaz de adaptarse a situaciones diversas. Esto devela la problematización de fondo que en la actualidad realiza la lógica estatal respecto del sistema educativo: su fragmentación y la necesidad de que la enseñanza pueda realizar lecturas adaptadas a las situaciones disímiles de las escuelas (Luna y col., 2013). Así, con el correr de los años, la figura del profesor va cambiando de lugar, ya que se encuentra entramada en una red de mediaciones que van modificando lo que se le demanda.

IV - Algunas reflexiones y aportes para seguir pensando

Hemos podido desentrañar algunas de las relaciones que le dieron significación al devenir de la Escuela Industrial en nuestro país. En general, gozó de un grado de legitimidad importante en el medio social ya que su aporte era visualizado como esencial para un desarrollo industrial regional futuro.

Los dispositivos estatales de intervención en la formación de profesores fueron modificándose y actualmente no prescriben necesariamente lo que un futuro docente debe hacer, ni el punto de partida es la norma. No se trata de capacitar o actualizar a los profesores, sino de un dominio nuevo: "acompañarlos" (Luna, 2018). Es necesario que puedan realizar lecturas adaptadas a cada situación en cada escuela. Ya no le son dadas posiciones normalizadas, sino que éstas están siempre en proceso de cambio y revisión, de modo tal que el individuo debe desarrollar capacidades y potencialidades diversas según la oportunidad**.** La formación docente se desplaza hacia la capacidad

ISBN: 978-987-544-908-4

que pueda desarrollar el futuro profesor para analizarse a sí mismo y detectar obstáculos que le impiden conectarse a las disímiles realidades escolares (Luna, 2018).

Como posible camino de continuidad de estos arribos resulta sumamente interpelante seguir indagando con mayor profundidad las pujas políticas que generaron las reestructuraciones analizadas en los establecimientos educativos nacionales alrededor de los comienzos del siglo XX así como analizar y descubrir los nuevos regímenes de sujeción del profesor que se están construyendo en la actualidad.

Bibliografía

Arino, R. A. (1984). *Proyecto Educativo para el Instituto Politécnico Superior "General San Martín" de la UNR.* Rosario: Instituto Politécnico Superior "General San Martín" - UNR.

Bolis, A. S. (1963). *Expediente Nro. 34495 y 54856.* Rosario: Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria.

CONICET (1960). *Memoria del CONICET. Actividades del año 1960. Reseña general de la labor realizada desde febrero de 1958.* Buenos Aires.

Garibay J. L. (1961). *Informe de Decanato referente a la Escuela Industrial Superior anexa. 18/10/61*. Rosario.

Gvirtz, S., Aisenstein, A., Brafman C., Cornejo J., López Arriazu F., Rajschmir C., Valerani A. (2004). Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias. EL color de lo incoloro. Buenos Aires-México: Ediciones Novedades Educativas.

INEC (1967). Antecedentes y áreas de actividades del INEC. Instituto Nacional para el mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias. INEC.

INEC (1972). Matemática. Aporte del INEC a la enseñanza de la matemática. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Luna M. V., Concari, S. B. (2013). Pragmáticas de sí en la formación de profesores. Análisis de discursos estatales e institucionales. Revista Colombiana de Educación, Nro. 65:199-214. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Luna, M. V. (2016). Los proyectos de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias en Argentina (1958-1978). Un nuevo régimen de veridicción en la enseñanza de la Física. Cuadernos FHyCS-UNJu, Nro. 49: 39-61.

Luna, M. V. (2018). *La con-formación del profesor de física en Argentina: un recorrido histórico que interpela al presente*. SIEF 14 - MESA REDONDA.

ISBN: 978-987-544-908-4
MCE (1972). Investigación sobre actitudes del adolescente argentino. Programa Regional de desarrollo educativo. Organización de los Estados Americanos. Secretaría General. Departamento de asuntos educativos. Ministerio de Cultura y Educación. CNIE. Buenos Aires.

MJIP (1940). Programa de Física para Colegios Nacionales y Liceos de Señoritas. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Inspección General de Enseñanza.

Schiffino M. B., Sironi M., Williams R., Falcón R. (2006). *100 años de vida, historia y educación técnica "Homenaje en su centenario" 1906-2006 Instituto Politécnico*. Rosario: UNR.

Tedesco J.C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

UNL (1934). *Escuela Industrial de la Nación: anexa a la Facultad de Química Industrial y Agrícola. 25 aniversario de su nacionalización: 1909 - 23 de noviembre de 1934.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

ISBN: 978-987-544-908-4

Formar en docencia desde experiencias sensibles para el reconocimiento del otro

Allena, María Fernanda; Sabanes, Irene
IFD 34, 35 ,16 y Escuela de Música, FHyA, UNR, Argentina)
profallena@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En un contexto complejo de relaciones humanas que nos reclama aprender a aprender, aprender a vivir con otros y resignificar los saberes en una construcción conjunta y situada, abrimos preguntas sobre la formación docente inicial: ¿de qué modo se promueve la formación para el encuentro y el reconocimiento del otro en la complementariedad y en la construcción de saberes?
En un mundo colmado de información y ofertas de imágenes y estereotipos visuales, auditivos, gestuales, entre otros, para consumir y reproducir, ¿puede el Arte conformar un escenario de encuentro sensible con nosotros mismos (ser), con el conocimiento (saber) y con otros (reconocimiento) dentro de la Formación docente? ¿qué lugar se otorga a las experiencias sensibles en el recorrido formativo de las futuras docentes de educación inicial? Interpeladas por estas preguntas definimos y pusimos en relación dos ejes organizadores:
= formarse para la complementariedad desde el reconocimiento del otro
= experiencia estética sensible como espacio de encuentro
Estos ejes sirvieron para el desarrollo de dos propuestas desde las cuáles abrimos la reflexión. La primera involucró a estudiantes de 4° año del Profesorado de Nivel Inicial con vistas a su participación en un dispositivo con bebés y sus madres, junto con el equipo interdisciplinario de un Centro de Salud de Rosario La otra se llevó a cabo entre estudiantes de Nivel Superior de diferentes ámbitos (IFD Y Universidad). Desde nuestro rol en formación docente en ambas propuestas la enseñanza estuvo en juego sostenida en la intención de generar condiciones de posibilidad para que acontezca la experiencia (Larrosa, 2011) *en y entre* todos los actores implicados desde una perspectiva sensible a sí mismo y a los otros.

Palabras clave: formación docente inicial - complementariedad- experiencias sensibles-reflexión

ISBN: 978-987-544-908-4

Las experiencias sensibles como espacios de encuentro

Vivimos en un contexto complejo donde pueden constatarse distintas formas de fragmentación y dificultades para establecer lazos. Vivimos tiempos que nos muestran el desamparo que viven muchos niños y jóvenes, y también muchos adultos que tienen la función de sostenerlos. Este contexto también nos dice de los deseos de muchos sujetos de encontrar alternativas: modos posibles de fortalecer los vínculos para la constitución de nuevas subjetividades, modos de construir saberes colaborativamente y generar transformaciones. En base a estas consideraciones entonces, abrimos preguntas sobre la formación docente inicial: ¿de qué modo se promueve la formación para el encuentro y el reconocimiento del otro en la complementariedad y en la construcción de saberes?

En este contexto también, el mundo se nos presenta colmado de información y ofertas de imágenes y estereotipos visuales, auditivos, gestuales, entre otros, para consumir y reproducir; los cuerpos son atravesados por nuevas formas de colonización por parte de las políticas y las TIC. Nos preguntamos ante esto ¿qué lugar se otorga a las experiencias sensibles? y ¿qué lugar se le otorga particularmente en el recorrido formativo de las futuras docentes?

¿Puede el Arte conformar un escenario de encuentro sensible con nosotros mismos (ser), con el conocimiento (saber) y con otros (reconocimiento) en la Formación docente?

Interpeladas por estas preguntas definimos y pusimos en relación dos ejes organizadores:

- *formarse para la complementariedad desde el reconocimiento del otro*
- *experiencia estética sensible como espacio de encuentro*

Los mismos orientaron dos propuestas didácticas llevadas a cabo en nuestras prácticas como docentes junto a estudiantes de Nivel Superior en diferentes ámbitos (IFD; Universidad) y desde las cuales abrimos esta reflexión. En las mismas, la enseñanza estuvo en juego, sostenida en la intención de generar condiciones de posibilidad para que acontezcan experiencias (Larrosa, 2011) en los actores implicados.

La primera de ellas, por el año 2015 a la que denominamos “Un entorno que acune” fue realizada desde el Taller de Práctica IV del Profesorado de Nivel Inicial IFD 35. Propusimos, en primer lugar, un taller de educación musical para las estudiantes donde pudiera tener lugar una experiencia sonoro-musical-corporal en que los timbres, movimientos, sonidos y silencios se pusieran en juego junto a canciones de cuna. Luego de un primer momento de percepción auditiva, se orientó la exploración de diversos materiales para que se generaran nuevas formas de producción sonora con objetos, con el cuerpo y la voz. La experiencia vivida por las estudiantes abrió preguntas que

ISBN: 978-987-544-908-4

llevaron a formular una propuesta similar para sus prácticas. Ésta se llevó a cabo en un Centro de Salud de la Ciudad de Rosario dentro de un dispositivo para la promoción del desarrollo en niños y niñas de 0-3 años al que concurren junto con sus cuidadoras y/o madres.

En la segunda propuesta, durante el año 2018, propusimos un encuentro entre estudiantes y entre cátedras de distintas Carreras, dando lugar a un "Taller de Cantar" en el marco de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura[1]. La propuesta tuvo lugar entre estudiantes de ambos Profesorados del IFD 34 y de la carrera de Ed. Musical de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) quienes debían cumplimentar prácticas de Dirección Coral como parte de su formación. El Taller estuvo coordinado por los alumnos de Dirección Coral II (a cargo de la Prof. Cecilia Pinazo) con el propósito de que las estudiantes tomaran parte del canto colectivo. Se abordó un repertorio de canciones de variadas características, con acompañamiento sonoro instrumental y percusivo. Otro objetivo fue que las canciones pudieran ser tomadas como recurso para sus prácticas docentes por lo cual se puso intencionalidad en el aspecto artístico de las interpretaciones atendiendo a posicionarnos en diferencia a una selección instrumental de las canciones en función a otros intereses tal como habitualmente se observa en el Nivel. Lo que finalmente aconteció fue que lo aprendido por las estudiantes del IFD las fue llevando a un encuentro diferente con sus compañeras al diseñar propuestas para otro espacio curricular (Área Estético Expresiva), por propia iniciativa y a compartirlas también con niños y niñas de Jardín de Infantes y 1° grado del Normal N° 1.

Para reflexionar en relación con el eje de la formación para la complementariedad desde el reconocimiento del otro resulta necesario exponer algunas conceptualizaciones.

Comencemos por caracterizar a la complementariedad tomando aportes de la Psicología Social, como un modo de vivir con otros generando acciones o intervenciones a partir de una necesidad o un problema. Desde esta perspectiva la complementariedad está íntimamente relacionada con la colaboración y la cooperación en la realización de una tarea.

Integrando también aportes del paradigma de la complejidad, consideramos que no se trata de proponer estructuras con formas fijas. Se trata más bien de pensar en la dinámica vincular que se teje en relación con dichas tareas. Con Denise Najmanovich entendemos que los vínculos no son conexiones entre entidades (objetos o sujetos) preexistentes sino que emergen simultáneamente con aquello que enlazan en una dinámica de auto organización, en un universo diverso en permanente formación, configuración y transformación. Así, toda forma de organización en que pueda darse la complementariedad podrá hacer surgir cualidades nuevas que no existían en las "partes" aisladas,

[1] Espacio curricular que integra el plan de estudios de los Profesorados de Ed. Inicial (529/09) y Primaria (528/09)de la Provincia de Santa Fe

ISBN: 978-987-544-908-4

podrá generar preguntas que llevan a una construcción conjunta de los problemas y de las intervenciones. Estas "partes" se conciben como productos y productoras de esta dinámica auto organizadora que va formando límites fundantes caracterizados por la permeabilidad (Najmanovich, 1995).

Entendemos que el reconocimiento del otro representa un primer nivel en la construcción y fortalecimiento de vínculos, en tanto expresa la necesaria aceptación como interlocutor, como sujeto diferente que, desde esa diferencia, tiene aportes para realizar. La colaboración (co-laborar en el sentido de trabajar con) puede considerarse como un modo en que los sujetos y/o las instituciones se vinculan en la realización de una tarea, sobre la base de un reconocimiento que genere la intención de conocer al otro, saber qué piensa y cómo siente.

En la educación de las infancias, la complementariedad entre las instituciones educativas, las familias y otros actores de la comunidad representa una necesidad y una oportunidad (Zabalza 2014). Si bien se propone como uno de los principios orientadores de la enseñanza, no es frecuente que en la formación docente se habiliten experiencias de conocimiento y comprensión, de trabajo colaborativo y participación en proyectos compartidos con las familias y otras instituciones. En este marco planteamos que estas formas de ser y estar con otros han de considerarse como saberes a construir en la formación (contenidos) y al mismo tiempo como modos de aprender y de enseñar.

Cuando pensamos en experiencias estéticas sensibles lo hacemos inspiradas en la idea de las mismas como "ese proceso individual a través del cual se percibe, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes" (Soto y Violante, 2016: 36). Esas situaciones en las que el sujeto ingresa en otro tiempo , un tiempo de fiesta al decir de Gadamer , donde el placer y el asombro sobrevuelan las acciones que van hacia una frontera indómita (Montes, 1999) que rompe con las percepciones cotidianas. Pensamos las mismas desde la noción de experiencia como aquello que me pasa, traspasa, apasiona, me hace ser otro luego de haberla transitado (Skliar y Larrosa, 2009). Nos interesa que pueda conmover en lo más íntimo, que interpele con el propósito de "mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud".

El punto de partida y el final de ambas propuestas fue entonces la propia experiencia y ésta se constituyó como experiencia sensible al otorgar un espacio para la propia percepción corporal y afectiva como instancia indispensable para una reflexión posterior sobre la disponibilidad corporal en la enseñanza y el diálogo con otros. En cuanto a lo específico musical, la sensibilidad presente en la generación de climas propicios para la escucha y una actitud habilitante frente al canto compartido, los sonidos de acune y la ejecución instrumental, fortaleciendo la disposición musical

ISBN: 978-987-544-908-4

de todos. Esa misma actitud fue la que las estudiantes pudieron trasladar a las implementaciones que tuvieron a su cargo siendo este aspecto relevante frente a una historia de considerar a la práctica musical como reservada solo para expertos y centrada en el talento o el mejor hacer (Terigi, 2007) En ambas propuestas buscamos generar condiciones para que las experiencias singulares pudieran con-formar experiencias grupales (ser parte y ser arte). Partimos de la pregunta acerca de las acciones intencionales que potencian la percepción de nosotros mismos y el reconocimiento de los otros (mamás, bebés y equipo del Centro de Salud; estudiantes de Música , compañeras del IFD y niños y niñas de la escuela) con sus costumbres, saberes e historias, promoviendo la búsqueda de posibilidades de participación de todos los actores en los diferentes momentos de las intervenciones: en la organización conjunta del ambiente, en la mirada y la escucha hacia el otro con sus necesidades y sus fortalezas, en la circulación de la palabra, en la evaluación. La reflexión acerca de lo acontecido nos permite sostener que: "lo que *me* pasa" se potencia en el encuentro sensible con "lo que *nos* pasa".

En el diseño e implementación de nuevas propuestas por parte de las estudiantes del IFD pudimos observar cómo las experiencias sensibles de las que ellas fueron parte en una instancia de aprendizaje musical las habilitaron a fortalecer las relaciones vinculares, buscando incluir respetuosamente a las mamás y a los bebés, a los niños y a sus compañeras *como actores también sensibles*. Por otro lado consideramos que ha sido muy valioso proponer un recorridos que hayan propiciado la puesta en juego de habilidades fundamentales en la enseñanza de contenidos disciplinares y saberes indispensables en la formulación, implementación y evaluación de propuestas por parte de las estudiantes. Se buscó generar la necesidad de construir nuevos conocimientos de manera conjunta, recuperando saberes e indagando a partir de la lectura de autores especializados. Aquí también ponemos énfasis: no se trata de propiciar experiencias que queden en el plano de la sensación, de lo afectivo o afectado, sino hacer de éstas una ocasión para construir nuevos aprendizajes retomando aportes teóricos y dándoles otros sentidos. Las narrativas de las estudiantes y la importancia por ellas otorgada al aprender de otros estudiantes en formación (como lo son los de Educación Musical, UNR) nos sitúa a nosotras como docentes formadoras frente a un nuevo desafío que también nos reclama aprender a aprender y nos lleva a abrir preguntas que se entraman con las anteriores, sobre nuevos modos y formas de enseñar que pueden construirse para ello. Es nuestra intención generar nuevas instancias en las que podamos incluir los relatos de otros sujetos intervinientes, en especial, las voces de los niños, los jóvenes y otros actores de la comunidad presentes en las prácticas de las estudiantes. Nos queda seguir indagando cómo otorgar/nos desde nuestro lugar de formación docente, otras formas de experiencia y hacia

ISBN: 978-987-544-908-4

allá vamos porque "la experiencia tiene que ver también, con el no saber, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos" (Larrosa, 2009)

Referencias Bibliograficas.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N 68*, 61-81.

Dabas, E. y Najmanovich, D. (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil.* Buenos Aires: Paidos.

Frigerio, G y Diker, G (comps). (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.

Goldstein, G. (2007). La experiencia estética como experiencia de conocimiento . En Frigerio,G y Diker, G (comps) *Educar: (sobre) impresiones estéticas* (págs. 57-69). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial.

Larrosa, J (2009) Experiencia y alteridad en educación. Presentación en Skliar, C y Larrosa, J (comp). (2009). *Experiencia y alteridad en educación(pags 13-44)* Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Soto, C. y Vasta, L (2016). Educación estética en los primeros años. Principios pedagógicos para su enseñanza. En Soto, C y Violante,R. *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza* (págs. 35-56). Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el curriculum escolar. En Frigerio,G y Diker,G (comps) *Educar :(sobre) impresiones estéticas* (págs. 87-97). Buenos Aires, Argentina: Del estante editorial

Zabalza, Miguel Angel (2014) Conferencia *Relaciones familia- escuela infantil* https://www.youtube.com/watch?v=J6KY_AuD0Xo&feature=youtu.be

ISBN: 978-987-544-908-4

La articulación curricular en torno a los itinerarios por el mundo de la cultura: un modo de enriquecer la formación en territorio y el trabajo en red

Allena, María Fernanda
Benvenuti, Maricel
Sartori, Eleonora
Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N°1 Prov. N°34 "Dr. Nicolás Avellaneda". Rosario. Argentina
profallena@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial (RM 529/2009) y Primaria (528/2009) de Santa Fe, con posteriores resoluciones para su organización (RM 1878/2009), incluyen la participación obligatoria en actividades que se desarrollan en *escenarios educativos no escolares,* integrando un trayecto a lo largo de la Carrera denominado "Itinerarios por el Mundo de la Cultura". Está orientado al desarrollo de la sensibilidad buscando nuevos vínculos sociales y emocionales que enriquezcan al futuro maestro desde el encuentro con múltiples manifestaciones culturales y expresivas, y con el trabajo que llevan a cabo distintas instituciones de la comunidad en integración con sus actores.

En el año 2013, se asigna a los Institutos de Formación Docente la organización de este trayecto (RM 1134/13) profundizando debates acerca de problemáticas contemporáneas y desafíos inherentes a diversos contextos, favoreciendo la construcción de redes y dispositivos de formación.

En la Escuela Normal Superior N°1, desde el año 2018 se implementa una propuesta diseñada por un grupo de profesores que integra el proyecto institucional y se va reconfigurando en base a las evaluaciones realizadas. La misma comparte propósitos establecidos desde la política educativa santafesina y la Ley de Ed. Nacional 26206 favoreciendo diversos recorridos por instituciones de la sociedad civil: no gubernamentales y del estado provincial y municipal, en un acercamiento activo a las producciones culturales, comunitarias e intersectoriales a fin de resignificar un legado común y singular en cada territorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los itinerarios correspondientes a cada año de cursada se estructuran en diferentes ejes que se relacionan con los propios del trayecto de la práctica y de los otros campos de la formación. Esto representa una oportunidad de concretar articulaciones curriculares para acompañar y enriquecer las trayectorias educativas, lo cual se potencia con el intercambio entre estudiantes de ambos profesorados y de otras carreras.

Palabras clave: itinerarios por el mundo de la cultura; trayectorias; articulación curricular; territorio; redes.

Itinerarios: oportunidad de pensar la formación docente en territorio y trabajar en red

La complejidad del contexto actual y las diversas problemáticas por las que atraviesan las infancias y adolescencias demandan una mirada amplia sobre la formación docente que habilite recursos creativos y aporte más y mejores herramientas a los futuros maestros para asumir dichos desafíos desde un posicionamiento pedagógico, epistemológico, político, ético y estético.

Tal como se expresa en los diseños curriculares vigentes, los Itinerarios fueron propuestos para desarrollarse en escenarios educativos no escolares donde tengan lugar experiencias de encuentro con múltiples manifestaciones culturales y artísticas, así como con el trabajo que llevan a cabo diversos actores e instituciones de la comunidad, a través de las cuáles se desarrolle la sensibilidad y se profundicen los debates acerca de las problemáticas contemporáneas y los desafíos inherentes a diferentes contextos, favoreciendo la construcción de redes.

Dado que desde el 2013 se asigna a los IFD la organización de este trayecto, un grupo de profesores, buscando construir colaborativamente alternativas pedagógicas, participa en el diseño de una propuesta para los Itinerarios por el Mundo de la Cultura que desde el 2018 integra el proyecto institucional y se va reconfigurando en base a las evaluaciones realizadas. La misma se enmarca en los principios que orientan la Política Educativa Provincial: educación de calidad con inclusión, en una escuela que se constituye como institución social dentro del entramado de instituciones que componen un territorio, con quienes pueden construirse redes. Le sirve de marco también la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 que en su artículo 71 define: *"La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar... basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura…, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as".* En concordancia con estos principios, la propuesta integra distintos recorridos por instituciones de la sociedad civil: no gubernamentales, del estado provincial y municipal; propiciando un acercamiento activo a las producciones culturales, comunitarias e intersectoriales a fin de resignificar un legado común y singular en cada territorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entendemos al territorio como espacio geográficamente delimitado que aparece constituido, significado y resignificado por la compleja trama de vínculos que sus habitantes establecen sobre él; como el resultado de aquello que los sujetos hacen y también de lo que éste hace con ellos. Esta concepción trae consigo la idea de paisajes "andados", percibidos, vividos, en los que la experiencia con multiplicidad de formas y matices se transmite desde una memoria colectiva que forma parte de la memoria individual y se nutre de ella. Coincidimos con Guattari y Rolnik (2005) en que el territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido en tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos. Reflexionar sobre los modos de habitar los espacios contribuye a la formación de sujetos y colectivos capaces de generar transformaciones.

Tal como lo propone el diseño curricular para la formación docente, entendemos que la cultura no existe en un vacío histórico y político; ni es fruto de la creación de un grupo de personas, ni puede ser estudiada recortando sólo algunas manifestaciones. La cultura forma parte y se conforma a partir de la realidad social, siendo a la vez un elemento constitutivo y constituyente de la misma. Pensar en dialogar con la cultura implica considerar cada una de sus manifestaciones en las prácticas sociales, en las expresiones artísticas, en las cosmovisiones que se van generando a través de las cuales el ser humano se relaciona con la naturaleza, consigo mismo, con las otras personas y con el mundo en general con el objeto de dar coherencia a la realidad que lo rodea y proporcionar significación a su existencia. (Charles, 1987)

Componer la propuesta en base a recorridos que propician la interacción con distintas instituciones y manifestaciones culturales implica concebir los acuerdos interinstitucionales que se construyen a partir de ensambles dinámicos, en tanto redes fluidas con distintos grados de interconexión y posibilidades diversas que se hacen al andar (Dabas y Najmanovih, 1995). La generación de instancias de trabajo en red con otras organizaciones, se piensa como un modo de atravesar la permeabilidad de las fronteras para que acontezcan nuevas experiencias formativas en todos los actores implicados.

Respecto de las trayectorias de formación, representa un aporte fundamental para el diseño de la propuesta la concepción de Nicastro (2012) que las caracteriza como un camino que se recorre, se construye e implica a sujetos en situación de acompañamiento. En la trayectoria es importante reconocer quién o quiénes están allí, las tramas que se configuran, los fenómenos que a partir de ellas se despliegan, propios de la institución, del sujeto y del colectivo. Atentos al acompañamiento y enriquecimiento de las trayectorias personales y formativas, los itinerarios correspondientes a cada año de cursada se estructuran en torno a diferentes ejes que puedan relacionarse con los propios del trayecto de la práctica y de los otros campos de la formación. De este modo se los propone como oportunidad para concretar articulaciones curriculares al interior del profesorado en el abordaje de las problemáticas observadas con el aporte de múltiples miradas, promoviendo, además, experiencias de intercambio entre estudiantes de

ISBN: 978-987-544-908-4

ambos profesorados y de otras carreras para potenciar el aprender con otros. Las diversas propuestas, se piensan como dispositivos que, al tener como objeto la trayectoria, otorgan centralidad al tema de las articulaciones necesarias al interior de la institución formadora (Nicastro y Greco, 2012). Esto representa un modo de concebirlas como cuestión institucional.

Eje propuesto para 1° año: "La experiencia de ser un espectador observador".

Se propicia la participación en actividades que puedan constituirse en experiencias ligadas al arte y la cultura ciudadana, con el fin de ampliar el propio horizonte cultural: recorridos por espacios y muestras permanentes o itinerantes abiertas al público en centros culturales, centros distritales, plazas y parques; Tríptico de la Infancia, Ciudad de los Niños, Cine El Cairo, Plataforma Lavardén, Espacio Cultural Universitario; etc.

Con la inclusión de estas actividades en el primer año de las carreras, se propone iniciar un recorrido formativo de educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006), que se complemente con las primeras observaciones en instituciones educativas del ámbito escolar desde el Taller de Práctica. La necesaria formación para que los sujetos se constituyan en espectadores emancipados (Rancière, 2010), que además puedan construir narrativas en relación con sus experiencias, se constituye así en un eje articulador del abordaje de diversas problemáticas desde distintos espacios curriculares y campos de la formación, especialmente Movimiento y Cuerpo, Problemáticas Contemporáneas de la Educación y Área Estético Expresiva. A su vez, se prevé que estas experiencias puedan ser recuperadas y complejizadas en los siguientes años de cursada, para su enriquecimiento y resignificación.

Desde los lenguajes artísticos, especialmente los teatrales, se fue reconfigurando el lugar del espectador considerando que quien participa en una obra teatral lo hace con todos los sentidos y con cada una de las capacidades humanas. El teatro se convierte en un lugar para vivir —de acuerdo al concepto de convivio y cultura viviente. En un juego de palabras podemos decir que no solo se observa como *espectador* sino que se hace con *expectación*, dejándose afectar en todas las esferas humanas por el ente poético en convivio con los otros (artistas, técnicos, espectadores).

Eje propuesto para 2° año: "Descubriendo redes en los territorios"

Se ofrecen las siguientes opciones:

A. Concurrencia para realizar observaciones participantes en espacios de educación popular, no formal y socio-comunitarios tales como dispositivos de Desarrollo Infantil en Centros de Salud, Centro Alfabetización Educ. Básica para Adultos (CAEBA), Centro de Convivencia Barrial (CCB), vecinales, Centro de Acción Familiar (CAF), Talleres de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Plataforma Lavardén, entre otros, con los que se establecen acuerdos interinstitucionales para la elaboración de un trabajo de campo.

B. «Búsqueda de redes" en los barrios donde se realizan las prácticas o donde viven los/las estudiantes. Reconocimiento de instituciones que conforman el territorio y que trabajan en red, elaboración de un mapa y descripción de la cartografía.

Dando continuidad al recorrido formativo de educación de la mirada y estableciendo relaciones con los contenidos que se desarrollan en los espacios curriculares del segundo año de las carreras, se propone la identificación y análisis de diversos trabajos en red en los territorios. La implementación de la propuesta se sustenta en la necesidad de que los/las estudiantes puedan percibirse integrando diversas redes, cuyo fortalecimiento requiere un posicionamiento ético, político y epistemológico, en el cual, el reconocimiento del otro representa una condición ineludible. Se considera que este modo de mirar/nos entre nos/otros y de trabajar colaborativamente puede y requiere ser parte de la formación, representando tanto un saber a construir como un modo de aprender que le otorga potencia.

La coordinación de las propuestas se lleva a cabo desde el Taller de Práctica II, estableciéndose articulaciones con otros espacios curriculares que aporten múltiples perspectivas en relación con los sujetos de la educación, las instituciones y las redes. Se propone también generar instancias de socialización de experiencias entre estudiantes de ambas carreras, que funcionarán como insumo para iniciar nuevas búsquedas y contribuir al aprendizaje de trabajar colaborativamente.

Eje propuesto para 3° año: "Memoria y patrimonio histórico - cultural de la ciudad"

Los museos de la ciudad (Museo de la Memoria, Museo Castagnino, Museo Ángel Gallardo, Museo de la Ciudad, etc.)

Este eje se integra al trayecto de los itinerarios en articulación con espacios curriculares como Ciencias Sociales y su Didáctica, Área Estético Expresiva II, Taller de Práctica III con su Seminario de las Instituciones, así como con los Espacios de Definición Institucional (EDI) "Memoria y Educación" y "Educación y Patrimonio" de ambos Profesorados; con el fin de profundizar la mirada hacia el patrimonio histórico-cultural de la ciudad, y los modos en que se representan huellas de la memoria a través de diversos lenguajes. Estas representaciones se muestran con distintas formas apelando a imágenes, performances, música, entre otros recursos. Permiten leer el pasado y las expresiones contemporáneas en relación con las problemáticas del presente.

Eje propuesto para 4° año: "Itinerario a la carta"

Se presenta a modo de síntesis de las "trayectorias de formación", recuperando pasos dados para recorrer nuevos caminos. El propósito, en este caso, es que los/as mismos/as estudiantes hagan una selección personal o grupal de las experiencias a transitar, buscando reiterar algunas que,

ISBN: 978-987-544-908-4

desde este tramo del recorrido de formación, puedan resignificarse con una lectura renovada. Por otra parte, también, apelamos a que ellos/as mismos/as reconozcan itinerarios que desde la preocupación pedagógica y el deseo por la apropiación transformadora de la cultura puedan incorporar como inquietudes personales. Así, se solicita que elaboren un "Menú Cultural". Tomando la metáfora de la comensalidad, se trata de organizar esa síntesis en un formato de "Entrada, Primer plato y Postre"; reflejando aquello que representó un espacio de aprendizajes, con sus correspondientes "sabores y valores nutricionales".

Los/las estudiantes de 1°, 2°, 3° y 4° año pueden optar también por participar de "Encuentros para cantar" (talleres coordinados por estudiantes de Educ. Musical de la U.N.R.) o presenciar obras de teatro (Ciclo de Teatro Transgénico, Circuito Inter-barrial de Teatro, etc.)

En todos los casos se proponen diferentes pautas de presentación para la acreditación, buscando integrar múltiples lenguajes expresivos. Los recorridos pueden organizarse autónomamente o estar coordinados por un docente/grupo de docentes quienes diseñan y establecen el modo de evaluación a partir de trabajos prácticos. Esa acreditación puede ser tanto individual como grupal, según las características de cada propuesta.

Referencias bibliográficas

Charles C., M. (1987) El problema de la cultura o la cultura como problema. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Vol. I [en línea] (pp. 119-149). Fecha de consulta: 15 de julio 2019. Consultado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31610306

Dabas, E. y Najmanovih, D. (1995). *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comp.) (2006) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – OSDE.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2005) *Micropolítica: Cartografías del Deseo*. Madrid: Edición Traficantes de sueños.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009) Diseño Curricular para la Formación Docente – Profesorado de Educación Inicial. (Res. N° 529/09).

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: HomoSapiens

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

ISBN: 978-987-544-908-4

Experiencias de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de grado en un medio rural

Almada, Jorge Sebastián
Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones.
jorzen.25@gmail.com

Eje organizador 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La comunicación que aquí se presenta, trata de una experiencia desarrollada en el año 2017 en el marco de la propuesta de inicio de la expansión territorial de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. En el contexto del Programa de Expansión Territorial de la Educación Superior, la Universidad Nacional de Misiones creó en el año 2014 una extensión áulica en la localidad de San Vicente ubicada en el centro de la provincia a 185 km de la ciudad capital, Posadas. En dicha extensión se dictan carreras como Profesorado en Ciencias Agrarias, Técnico Universitario en Manejo de Maquinaria Industrial, Enfermería Universitaria y Licenciatura en Trabajo Social. Un proceso de presencia territorial de la universidad pública antes inexistente. San Vicente fundada en 1961, tiene una población 21.068 habitantes y está conformada por colonias y poblaciones adyacentes con características rurales. De estas poblaciones provienen algunos de nuestros estudiantes. Como miembro de la Cátedra Psicología Social abordamos como equipo el dictado de clases prácticas con contenidos de Teoría Social y Epistemología. Desde su creación a la actualidad la extensión áulica fue sostenida en su cuidado y logística por la propia comunidad incluidos algunos de los estudiantes de la extensión territorial de la Licenciatura en Trabajo Social. Dando lugar a un discurso acerca del *esfuerzo en los orígenes en los pioneros* de esta extensión universitaria novedosa en la localidad. Con la participación de distintos actores sociales (Municipio, educación media, sectores de la iglesia católica local, asociaciones de jubilados) en un contexto de relaciones sociales intensas en una ciudad de estas características. En el caso de la experiencia analizada tuvimos estudiantes provenientes de zonas rurales, así como docentes de nivel primario y medio, que trabajaban en dichas zonas. Durante el desarrollo de los contenidos pautados se hicieron evidentes procesos pedagógicos interesantes. De los cuales podemos pasar a considerar los siguientes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Medio rural; enseñanza; re significación

Para el desarrollo del curso de la Cátedra Psicología Social se recurrió a la conformación de grupos de estudio. Estos tuvieron varios tipos de funcionamiento, desde los que trabajan entre sí sólo de manera online por imposibilidades horarias laborales, hasta aquellos que sólo recurrieron a encuentros presenciales porque no utilizaban medios de comunicación como el wahtsapp y no manejaban el correo electrónico por problemas de conectividad. En este contexto de distintas trayectorias, algunos grupos de estudiantes entregaban sus producciones de trabajos prácticos solo de manera manuscrita. Esto nos puso en el desafío como equipo docente de poder considerar las distintas modalidades de trabajo de los grupos de estudiantes, para que todos finalmente lleguen a los objetivos propuestos. En esta experiencia notamos también la utilización en la zona de una variedad lingüística producto de la relación entre el español y el portugués: el portuñol. Así también observamos la relación entre el idioma alemán y el español en las expresiones orales de los estudiantes. Otro aspecto interesante fue que cuando estos debían recurrir a ejemplos, utilizaban metáforas referidas a animales presentes en el mundo rural. Un tercer aspecto observado fue cuando se trataba de análisis de autores con nombres europeos, estos eran producto de una suerte de traducción a los propios términos de los estudiantes, donde los nombres eran cambiados tanto en su expresión oral como escrita. La articulación para temas generales del claustro estudiantil se daba con un delegado estudiantil de la extensión. Así visualizamos a partir de una experiencia universitaria novedosa en la localidad, formas también novedosas de organización política. En la extensión también existen representaciones estudiantiles de centro de estudiantes.

Estos aspectos marcan a la práctica docente en San Vicente, como un proceso pedagógico en contexto intercultural con presencia de la vida rural. Siguiendo las ideas de Lev Vygotski, asumimos como equipo docente el desafío para oficiar de mediadores en la situación histórica y social particular donde nos desempeñamos.

Lo rural podría ser definido como la vida y las actividades productivas vinculadas a la producción económica agropecuaria. Si bien esta definición clásica queda trastocada por procesos actuales de modificación del medio rural donde este se convierte en puente y fuentes de servicios para las áreas urbanas. A esto podemos vincular lo rural como elección de forma de vida, donde se apunta a un discurso de vuelta a lo natural, a la producción artesanal, etc. En estos espacios sociales hay características culturales propias.

Siguiendo el planteo de Edgar Morin podemos definir a esta dimensión como: “La cultura, que es lo propio de la sociedad humana, está organizada y es organizadora por el vehículo cognitivo que es el lenguaje, a partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias

ISBN: 978-987-544-908-4

míticas de una sociedad. Así se manifiestan las "representaciones colectivas", la "conciencia colectiva", la "imaginación colectiva". Y a partir de su capital cognitivo, la cultura instituye las reglas/normas que organizan la sociedad y gobiernan los comportamientos individuales. Las reglas/normas culturales generan procesos sociales y regeneran globalmente la complejidad social adquirida por esa misma cultura" (Morin, 1995:74)

La modernidad y la educación formal en ella impulsan un esfuerzo por establecer el saber. Este saber se encuentra con los saberes del medio rural. El saber racional y cartesiano de la modernidad se encuentra con espacios sociales donde circulan otros saberes con sus propias lógicas donde se encuentran presentes las características de la experiencia empírica, las interpretaciones mágicas y religiosas del mundo. Este tipo de lógicas se encuentran y dialogan en los espacios de práctica docente universitaria.

Así observando este aspecto en la experiencia que relatamos se impartieron los contenidos de Epistemología correspondientes. Los términos de la vida académica fueron en muchos casos traducidos o apropiados en el lenguaje local. Donde invitábamos a los estudiantes a reflexionar sobre la realidad social de su localidad y lugares de origen. Allí emergieron problemáticas con respecto a la deserción escolar, violencia familiar y adicciones en la juventud de la localidad.

La instancia de evaluación estuvo marcada por la intervención docente y por una autoevaluación de cada uno de los estudiantes. Aquí fue notorio el aspecto subjetivo de la propia valoración y la valoración de los pares. Donde la valoración fue cambiando según se fue dando la interacción entre los trabajos de los estudiantes.

En el proceso la relación con estos estudiantes continuó a partir de los trabajos finales que están preparando para la finalización de la carrera de grado en Trabajo Social. Con algunos de ellos se continuó en la dirección y orientación de sus trabajos finales de tesis.

Bibliografía

Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster.* Barcelona. Editorial Gedisa S.A.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto

ISBN: 978-987-544-908-4

Precarización laboral de trabajo docente universitario: Una estrategia de mercado en el sistema capitalista

Álvarez, Claudia Cristina
alvarezclaudiacristina@gmail.com

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

A partir de la noción de capitalismo académico en el nivel universitario. Se identificaron y analizaron las implicancias de la legislación actual sobre el trabajo docente y sus relaciones con el nuevo modelo de universidad que se consolida, surgió escribir sobre la temática de precarización laboral en la universidad, debido al propio interés de vivenciar hace muy poco tiempo el trabajo como Auxiliar Semi exclusiva Suplente; desde la nomenclatura del cargo ya indica que no es ni efectivo y es hasta una fecha determinada; en la Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Cs. Humanas, y al cobrar el sueldo y ver lo poco significativo que representa en dinero y lo mucho que demanda el trabajo docente universitario movilizo en mí no solo luces que vislumbran problemáticas de precarización sino más aun una tendencia a pensar que hacemos los docentes frente a esto.

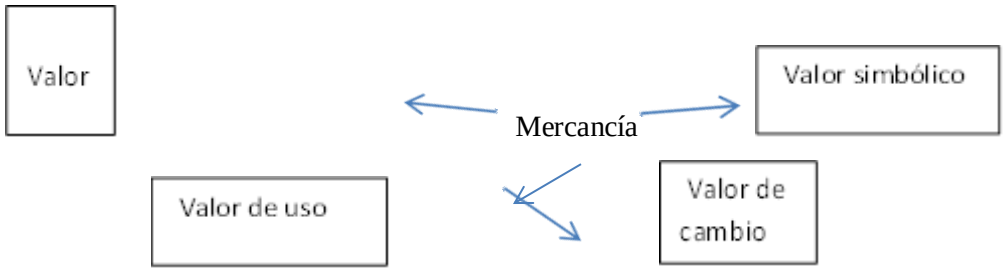
Entendiendo al trabajo docente un arte y praxis lo que lleva a pensar que hay una conciencia colectiva desde hace muchos años, de que la precariedad laboral se produce y se reproduce en todas las universidades, comprendiéndola como un proceso natural imposible de erradicarla teniendo en cuenta las políticas universitarias.

¿Es realmente imposible erradicarla? Si creyera que esto no es así no estaría escribiendo estas páginas, creyendo en la erradicación de la precarización laboral, se plantea como una estrategia y como tal puede ser modificada. Se intentara visualizar la relación del trabajo docente con el mercado de trabajo a partir del proceso de trabajo cuestionando las razones de la precarización laboral universitaria promovida por estrategias de mercado en el sistema capitalista específicamente en América Latina.

Hay una tendencia en esta forma de economía mercantil basada en la propiedad privada sobre los medios de producción, de ocultar lo más relevante de todas sus estrategias y formas.

ISBN: 978-987-544-908-4

La concepción inmediata que tengo es un simple objeto que es un satisfactor de necesidades humanas.



A partir de este cuadro, pude comprender que el valor tiene muchos sentidos, o más aun, que su significado presenta como la forma de una raíz, con muchas ramas.

En la mercancía, yo solo apreciaba el valor de uso, dejando de lado, el valor simbólico. El fetichismo de la mercancía ya ha revelado su contenido, su secreto, sin embargo, se mantiene en pie el aspecto de la fascinación que produce el develar el contenido. Lo que Marx, señalara en términos de hechizo, encanto, místico, fantasmagórico. La fascinación por el contenido de lo oculto estaría relacionada con el valor simbólico, lo cual ha sido poco explorado.

Ampliando este concepto puedo decir que mediante su actividad, el hombre altera las formas de las materias naturales de manera que le sean útiles.

El proceso de trabajo docente, visto el proceso de trabajo docente como un "trabajo de escritorio", como un trabajo solo de control reduciendo así el proceso de trabajo y lo que significa tal situación, "el sujeto, el énfasis en la subjetividad", aparece después que nos dejamos de ser objetivos, eso es mentira, porque siempre hubo subjetividad, solo que el que ocupaba el lugar como objeto nunca se reconoció, ni fue reconocido como sujeto. "El proceso de trabajo se inicia en el sujeto, que es el sujeto docente"



Sujeto Medios Producto

ISBN: 978-987-544-908-4

Y a partir de esto lo que creo que entendí es lo siguiente: El sujeto docente es el que realiza el proceso de trabajo docente, el que perpetra la praxis educativa, "sujeto histórico" luego están los medios, es decir los instrumentos, que son de la patronal, el proveedor de estos medios, los cuales permiten que el proceso de trabajo se realice, porque el sujeto está atado a esos medios, por ultimo tenemos el producto que sería todo lo que el docente produce en sus propias prácticas de enseñanza y en su habitus docente, tanto las cuestiones áulicas como las institucionales, en contra posición de la idea de mercado donde el producto es el alumno más denominado, de esa forma que debería ser llamado estudiante. En palabras de Deolidia Martínez explicando a modo de exposición de forma simplificada el Capital de Marx.

Pensando en la actualidad, este proceso de trabajo se desarrolla en un sistema capitalista que responde a un régimen de mercado, en donde el estado que en el momento de creación fue el impulsor de la escuela homogenizadora pública y gratuita, como institución transmisora de conocimiento pero no como productora, tiene su origen en el devenir de intereses del poder político en sus orígenes del estado nación y en su organización. En la actualidad este deja de ser protagonista para darle paso al mercado. Este se rige por leyes que representan procesos de consumo y ganancias, lo cual la escuela pasa a ser más que una inversión un gasto público que es necesario privatizar para el buen funcionamiento del régimen de mercado. Desde esta mirada la escuela pasa a ser un bien, y el cual tiene valor de cambio y valor e uso, desde mi postura y por la formación que he recibido y me atrevo a decir los nombres de las profesoras/es que me formaron: Olga Pelayes, Roberto Iglesias, Marta Verónica Quiroga, Pedro Enrriquez, Walter Olguín, entre muchos más, la escuela debe ser pública y gratuita, debe ser un derecho y no un servicio de mercado. Desde la mirada del mercado es difícil ver al producto como producción docente, porque desde esta postura se plantea la idea equivoca de que el mismo son los estudiantes, pasando a objetivar sujetos, un hecho bastante intolerante para pensarlo, pero es lo que se tiende a visualizar en el quehacer docente.

A partir de esto el trabajo docente universitario, está inmerso en la crisis institucional entre autonomía y eficiencia: en la primera crisis surge una nueva mirada de precariedad pudiendo demostrar que el origen no es la formación en si misma sino a quien se quería formar. Y a partir de allí se ve en los orígenes de la universidad, en todas las crisis como el centro esta polarizado en una mirada europocentrista, dejando de lado las iniciativas latinoamericanas, y en la actualidad la ida de igualdad y democracia se contrapone con la idea de sujeto, ha cambiado esa idea en la actualidad en las universidades o todavía tiene impreso en cuestiones currículos cuestiones europocentristas.

ISBN: 978-987-544-908-4

"Aquí Boaventura de Souza Santos tiene mucho para aportar. En su análisis identifica tres crisis –de la última década del siglo XX al presente- la primera es una crisis de hegemonía relacionada con la incapacidad para cumplir por sí sola funciones en sí mismas contradictorias: la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de mano de obra cualificada exigida por el capitalismo industrial. La segunda es una crisis de legitimidad en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera es una crisis institucional, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial. Las tres crisis se precipitan en la historia reciente, una con otra van a concentrarse en falsas resoluciones, por vía negativa. La creciente des-caracterización intelectual de las universidades, la segmentación del sistema universitario y la desvalorización de los diplomas, abren una brecha por la que penetra la mercantilización de oferta y demanda extendida a nivel mundial, expresión de ello son los títulos-certificados online, grandes competidores de los campus y las aulas virtuales y en especial del vínculo real entre sujetos que construyen y conviven (Boaventura de Souza Santos, 2011; 2012). Parte de esa encrucijada está dada por la permanente tensión entre las universidades europeas, desde hace varios siglos y en la actualidad a través del llamado "modelo Bolonia" y su influencia en Latinoamérica (Buenos Aires tiene DEOLIDIA MARTÍNEZ FUNES 56 una sede de la Universidad de Bolonia). Desde la Universidad de Coímbra (Portugal), Boaventura es muy crítico del modelo y nos alienta descolonizar como única puerta para abrirnos a lo propio, nuevo. "Para superar este contraste y avanzar en la construcción de alianzas transcontinentales son necesarias dos condiciones. Por una parte, las izquierdas europeas deberían objetar el consenso del crecimiento que, o es falso, o significa la complicidad repugnante con una larguísima injusticia histórica. Asimismo, deberían discutir la cuestión de la insostenibilidad y poner en causa tanto el mito del crecimiento infinito como la idea de la inagotable disponibilidad de la naturaleza en que se asienta, asumiendo que los crecientes costes socio ambientales del capitalismo no son superables con imaginarias economías verdes. Por último, deberían defender que la prosperidad y la felicidad de la sociedad dependen menos del crecimiento que de la justicia social y de la racionalidad ambiental y tener el coraje de afirmar que: la lucha por la reducción de la pobreza es una burla para disfrazar una lucha, que no se quiere entablar, co contra la concentración de la riqueza" (Boaventura de Souza Santos, 2012).

ISBN: 978-987-544-908-4

El origen de la precarización recae en los límites presupuestarios de gastos que tienen las universidades una nueva problemática se dibuja en la autonomía universitaria pero entrar en este tema es prioridad de un nuevo trabajo de investigación. Algo que es importante pensar es la obligación de todas las universidades, además las prioridades, creo una prioridad importante es que los estudiantes puedan ejercer el derecho a la educación, pública y gratuita. Situación que no se ve de la misma manera en todos los países de américa en referencia a la gratuidad, otro tema que pide nota en este trabajo y que se deja para otra investigación y formulación futura.

Referencias Bibliográficas

Martínez Funes, D. (2013) "El trabajo en la universidad pequeña introducción a un texto para dar batalla" 2011 p: 55/56 en Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 23 - 45-72.

Marx, K. (1959) *El Capital. Tomo 1.* Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Reiss E., Jordán,S. (2000) *Una guía para entender a Marx* Buenos Aires: Siglo XXI

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Cómo recibimos a los "*nuevos*"? La construcción del oficio de enseñar en el seminario de ingreso a la Educación Superior.

Balma, María Fernanda
Riva, Andrea
Instituto Superior Víctor Mercante, Argentina
mfbalma@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En este trabajo describimos y analizamos el proceso de construcción de la propuesta del Seminario El Oficio de Enseñar, dispositivo que reemplaza al anterior Cursillo de Ingreso que sosteníamos en el Instituto para las carreras de formación docente que ofrecemos: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial y Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Describimos algunas características de la propuesta que construimos; las principales decisiones que debimos asumir durante este proceso; las revisiones de marcos conceptuales a la que nos abocamos; las resignificaciones que fuimos produciendo, así como las potencialidades que visualizamos luego de los procesos de autoevaluación que llevamos a cabo. Desarrollaremos la riqueza del proceso acontecido, vinculada principalmente a dos ejes: el fortalecimiento de los equipos docentes y los modos en que, desde el Instituto, recibimos a los ingresantes, a los *nuevos*. Sostenemos que procesos como éste enriquecen las prácticas pedagógicas cotidianas que se desarrollan al interior de los Institutos de Formación Docente, lo que permite ofrecer mejores oportunidades para que el derecho a la educación sea una realidad, posible para muchos, antes que un ideal alcanzado por unos pocos.

Palabras clave: Formación Docente; Seminario de Ingreso; Oficio de Enseñar

Introducción

El presente trabajo sistematiza el proceso de construcción de la propuesta del Seminario de Ingreso *El Oficio de Enseñar* y las resignificaciones que fuimos realizando en estos tres años de implementación en el ISFD del cual formamos parte. El Seminario se habilita para todas las carreras de Formación Docente de la Provincia de Córdoba y se pone en marcha en nuestro Instituto a principios de 2017, fortaleciendo el anterior formato de Cursillo de Ingreso que sosteníamos en el nivel. Como Instituto nos sumamos a la propuesta de los equipos de la Dirección

ISBN: 978-987-544-908-4

General de Educación Superior (DGES) que hicieron extensiva la invitación a los Institutos de Gestión Privada y, a las autoridades de la Dirección General de Instituto Privados de Enseñanza (DGIPE), que nos convocaron para ser parte de esta experiencia.

Desde los organismos oficiales, el Seminario propone un trayecto que permite anticipar algo de lo que vendrá cuando se ingrese a los estudios del nivel superior y de lo que se tendrá que transitar para ejercer la profesión docente. Se organiza en torno a interrogantes como ¿Por qué ser maestros/as y/o profesores? ¿Qué responsabilidades asume quien elige enseñar en el marco de la profesión docente? ¿Cuáles son los límites, cuáles las posibilidades con que cuentan los docentes en pleno ejercicio de la profesión? Por ello, se proponen primeras aproximaciones a los debates centrales, los desafíos principales, problemas, límites y las posibilidades que actualmente cobran relevancia e interpelan a los docentes más allá de niveles, modalidades o latitudes de desempeño profesional (DGES: 2017).

El documento marco establece como objetivos centrales del Seminario: el análisis del oficio docente en el presente desde una perspectiva pedagógica, sociohistórica y cultural; el reconocimiento de los principios orientadores del trabajo docente en el marco de la política educativa provincial: igualdad, libertad, inclusión y calidad; y, la identificación de algunas notas distintivas del oficio docente y del oficio de estudiante en el nivel Superior (DGES: 2019).

En ese marco, asumimos institucionalmente el desafío de apropiarnos de la propuesta y resignificarla atendiendo a nuestra cultura institucional. Entendemos que la vinculación entre las prescripciones oficiales (en este caso particular, la propuesta de la DGES) y las culturas escolares no se da automáticamente; Arroyo (2016) nos invita a pensar en las tensiones entre dos *escuelas*, en nuestro caso pensado en términos de Instituto, el instituto *propuesto* y el instituto *incorporado*, mostrando que las modificaciones en el campo de las políticas educativas, no operan en el vacío ni se introyectan automáticamente en los actores institucionales, sino que son tramitadas en el marco de la cultura institucional.

Consideramos importante pensar cómo las propuestas, desde los estamentos gubernamentales, cuando son potentes en términos de contenidos y abiertas para que los institutos se apropien y le den su propia impronta, generan procesos de revisión, produciendo cambios y transformaciones. La invitación nos movilizó institucionalmente, nos obligó a repensar lo que veníamos desarrollando en el ingreso y nos ofreció nuevas perspectivas.

Destacamos la riqueza del proceso acontecido, vinculada principalmente a dos ejes: el fortalecimiento de los equipos docentes y los modos en que, desde el Instituto, recibimos a los *nuevos*.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Oficio de Enseñar y el fortalecimiento de los equipos docentes

Planificar los distintos momentos del Seminario que se desarrollaría durante tres semanas en el mes de marzo, implicó un tiempo de trabajo potente entre el equipo de gestión y los equipos de profesores de las cuatro carreras de formación docente que ofrecemos en el Instituto: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Especial y Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Tiempo para dialogar, argumentar posiciones, asumir decisiones, establecer acuerdos y, sobre todo, abrir interrogantes acerca del sentido que cobra el *oficio de enseñar* en la actual coyuntura sociohistórica caracterizada por procesos de extensión de la obligatoriedad de la escuela con miras al desarrollo de una inclusión plena.

Nos abocamos a *revisitar* algunos marcos teóricos y asumimos la perspectiva de pensar la docencia como "oficio" en el sentido que Dubet, Sennett, y Alliaud, entre otros, lo plantean, como el dominio y la apropiación de ciertos saberes para que enseñar a otros sea posible, saberes que se configuran en la textura entre el pensar, el sentir y el hacer. Ese oficio se enseña y para aprenderlo requiere formación, compromiso y un trabajo con otros, superando así "esa visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse ciertos oficios" (Alliaud: 2017). La autora sostiene que enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia, aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente. Porque enseñar, dice Alliaud "sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador y transformador, emancipador" (2017: p.32). Y siguiendo a Sennet, agrega que aprender a enseñar es más una habilidad que se aprende que un rasgo de personalidad que se trae. Esta convicción nos moviliza como Instituto a pensar los mejores dispositivos para recibir a *los nuevos* y ofrecer propuestas potentes para la formación de docentes.

Consolidamos un equipo de trabajo entre los profesores, que participaron activamente en el Seminario de Ingreso, y que, luego del mismo continuaron desarrollando acciones formativas conjuntas, entre los distintos espacios curriculares de las cuatro carreras. Pensamos y construimos una propuesta, donde los lenguajes académicos y artísticos se vincularon para centrar la reflexión en *el oficio de enseñar* y en ese marco trabajamos en torno a la igualdad y libertad como principios pedagógicos; la inclusión y calidad como política de estado; la educación como acontecimiento ético; la transmisión cultural, entre otros. Organizamos jornadas de *Encuentro con la Literatura* e incorporamos, además, obras de diversos artistas en la organización de las clases que funcionaron como recursos que permitieron pensar y discutir sobre *la transmisión* (uno de los ejes centrales del Seminario) al mismo tiempo que ofrecían la posibilidad de ampliar el horizonte cultural de los estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Oficio de Enseñar y el modo en que recibimos a los *nuevos*

En el Seminario de Ingreso, centramos la mirada en esa etapa de inicio de la formación docente, en ese tiempo de relaciones fundantes en unas organizaciones particulares llamadas institutos, donde ingresantes jóvenes y formadores se encuentran/desencuentran. Como equipo de trabajo, reeditamos una discusión que venimos sosteniendo en el nivel sobre el modo en que nombramos, pensamos y definimos a los *nuevos*.

El ingreso de estos jóvenes a nuestro Instituto, que eligen estudiar un profesorado, nos implica en un trabajo de pensar ese vínculo fundante, teñido muchas veces de representaciones acerca de los/las jóvenes, que eligen la docencia como profesión, vinculadas a una noción de alumno ideal construida en tiempos modernos de las escuelas normales. Vocación, compromiso, responsabilidad, identidad docente, pasión, un bagaje cultural particular, parecieran ser requisitos previos que los ingresantes a la formación docente deben portar para transitar "exitosamente" la carrera.

Nos interesaba desnaturalizar estas concepciones, puesto que entendemos obstaculizan la posibilidad de pluralizar la idea de jóvenes y los múltiples modos de ser estudiantes y futuros docentes. Los jóvenes que ingresan a la carrera docente portan biografías escolares diversas y un presente caracterizado por la heterogeneidad de experiencias personales. Algunos son padres o madres, hay quienes solo estudian y otros que estudian y trabajan, muchos están en pareja, otros estudian, trabajan y viajan…

En un trabajo anterior, Riva se interrogaba: "¿vamos a seguir insistiendo en quiénes son, qué les pasa a estos jóvenes o vamos a pensar en lo que quieren ser?; ¿estamos en condiciones de revisar el supuesto de que el conjunto de ingresantes a la formación docente es un "todo homogéneo?, ¿podemos reconocer que los jóvenes que hoy llegan a los institutos distan mucho de las representaciones que tenemos sobre ellos?" (2013, p.127). Los sujetos que llegan hoy a los Institutos de Formación Docente son bastantes diferentes a los que en ocasiones esperamos. Los jóvenes muestran trayectorias laberínticas, no lineales, de entradas y salidas, caracterizadas por fluctuaciones y discontinuidades.

Palabras finales… o el momento de nuevas y mejores preguntas

Insistimos y persistimos en la pregunta política de cómo formar maestras y maestros capaces de tejer lazos allí donde todo anda suelto, capaces de habilitar a otros, de recrear o inventar nuevas escenas educativas, en definitiva de asumir el desafío de pensar que otro mundo es posible.

Diseñamos y propusimos un Seminario de Ingreso que habilitó nuevas experiencias, que ofreció un abanico de posibilidades donde los estudiantes pudieron pensarse y proyectarse. En palabras de algunos de ellos "Me gustó mucho el Seminario de Ingreso, nos acercó bastante a lo que vamos

ISBN: 978-987-544-908-4

a hacer y a los contenidos esenciales que tendríamos que saber antes de arrancar", "…realmente fue muy muy bueno y a más de uno nos ha cambiado la forma de pensar con respecto a la profesión docente, por momentos fue muy emotivo". Estamos convencidos que procesos como el acontecido en el Seminario *El oficio de Enseñar*, enriquecen las prácticas pedagógicas cotidianas que se desarrollan al interior de los Institutos de Formación Docente, lo que permite ofrecer mejores oportunidades para que el derecho a la educación sea una realidad, posible para muchos, antes que un ideal alcanzado por unos pocos.

Democratizar los institutos de formación docente nos tendría que llevar, entre otras cosas, a ver quiénes son esos que *pierden* en el primer tiempo de un encuentro desencontrado. En ese tiempo inicial se reedita una posibilidad de habilitar una transmisión intergeneracional que deja marcas, que construye sentidos. Nos preguntamos ¿somos capaces los formadores de formadores de ofrecer más y pedir menos? Este es el desafío en que nos implicamos como Instituto desde una posición ética y política.

Referencias Bibliográficas

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

Arroyo, M. (2016). Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo argentino. Clase 3. En *Posgrado Gobierno y Planeamiento de la Educación*. Cohorte 3. Argentina: Flacso virtual.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. DGES (2017). *Documento Seminario de Ingreso para carreras de Formación Docente "El Oficio de enseñar: Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente"*. Córdoba: Argentina.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. DGES (2018). *Documento Seminario de Ingreso para carreras de Formación Docente "El Oficio de enseñar: Principios, problemas y posibilidades en la profesión docente"*. Córdoba: Argentina.

Riva, A. (2013). Los jóvenes que ingresan a la formación docente. En: Giambroni; S., Paredes, S y Riva, A.(comp.) *Escritos sobre jóvenes.* Villa María: Eduvim.

ISBN: 978-987-544-908-4

Algunas lecturas sobre los desafíos de las prácticas de enseñanza desde la sistematización de propuestas de formación docente universitaria

Barcia, Marina Inés; De Morais, Susana; Justianovich, Silvina
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata
marinainesbarcia@gmail.com; sgdemorais@gmail.com; sjustianovich@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo sistematiza experiencias de formación docente de posgrado destinada a profesoras/es universitarias/os de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), llevadas adelante por parte del equipo docente de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de dicha universidad. Estos se llevaron a cabo en distintos ámbitos de la propia institución: por un lado, una de las propuestas de formación docente, se inscribe en el Programa de Capacitación y Actualización Docente, coordinado por la Asociación de Docentes Universitarios de La Plata (ADULP) y la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Dicho programa, apunta centralmente a garantizar el acceso de las y los docentes de la UNLP[1] a espacios de formación docente continua que sean sostenidos como parte de un compromiso institucional, en pos del mejoramiento de las condiciones de la docencia en la universidad y de la calidad académica de los procesos formativos que tienen lugar en ella. Por otro lado, compartiremos las experiencias de formación docente en diferentes unidades académicas de la UNLP, coordinada por las áreas de gestión académica de dichas casas de estudios. Interesa a los fines del presente trabajo, recuperar el sentido de estas experiencias para compartir algunas problemáticas y desafíos que interpelan las prácticas de enseñanza universitarias, así como, reconstruir los supuestos pedagógico-didácticos desde los cuales las propuestas de formación docente universitaria que diseñamos y desplegamos aportan a la reflexión de las propias prácticas de enseñanza en que se sostienen procesos de formación profesional universitarios.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza universitaria - formación docente - diseño de propuestas de enseñanza

[1] La Universidad Nacional de La Plata cuenta con 17 facultades y 5 colegios de pregrado. El programa de capacitación y actualización de UNLP-ADULP se encuentra dirigido a todos los y las docentes en ejercicio de la universidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Como se anticipaba, en el presente trabajo nos proponemos sistematizar experiencias de formación docente de posgrado destinadas a docentes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Éstas se desarrollaron en distintos ámbitos de esta institución universitaria. Por un lado, una de las propuestas de formación se inscribe en el Programa de Capacitación y Actualización Docente, coordinado por la Asociación de Docentes Universitarios de La Plata (ADULP) y la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Las otras experiencias de formación docente se realizaron en dos unidades académicas de la UNLP, coordinadas por las áreas de gestión académica de dichas casas de estudios.

Quienes llevamos adelante -en su diseño y despliegue- estas propuestas de formación docente, pertenecemos a la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Desde este lugar, estos cursos han posibilitado una singular vinculación de la cátedra con las problemáticas y demandas de otras prácticas de la docencia universitaria inscriptas en otras facultades o colegios de la UNLP. Las propuestas de enseñanza iniciales han surgido desde diversas actividades académicas en el contexto de nuestra universidad, lo que nos permite prefigurar las primeras propuestas, como aproximaciones. Las experiencias de enseñanza e intervención en estos ámbitos nos han permitido reconocer la necesidad y el interés de las y los docentes universitarios hacia la problematización de sus propias prácticas y el mejoramiento de la enseñanza, así como la demanda de acompañamiento para la definición y elaboración de propuestas concretas para el abordaje y la superación de problemáticas específicas y situadas. Esa fue la orientación de aquellas primeras aproximaciones, pero también han sido las y los mismos docentes quienes han demandado y valorado el carácter casuístico que tomaron los talleres y cursos ofrecidos. En ellos, y como horizonte político-pedagógico de estas propuestas, intentamos insertarlos en un marco epistémico que les posibilite inscribirse en una cultura institucional que recupere el protagonismo de su accionar y sus prácticas en la construcción del conocimiento profesional docente.

En lo que sigue procuraremos presentar el contexto institucional de la demanda, caracterizar los dos tipos de experiencias y los encuadres teórico- metodológicos de las propuestas formativas.

Breve contextualización y enmarcamiento de las experiencias de formación docente

Para dar cuenta de los escenarios actuales de la docencia universitaria diversas/os autoras/es señalan la complejización del ámbito socio-histórico, generado por políticas educativas y sumado a los cambios en las relaciones entre producción y circulación de conocimientos, que impacta de modo particular en la institución universitaria. A nivel nacional, podemos señalar la re-edición de la tensión existente entre las políticas neoliberales y las democratizadoras que demarcan oposicionalmente estas relaciones. Resulta significativo señalar el posicionamiento del Plan

ISBN: 978-987-544-908-4

estratégico de la UNLP, que propone desde hace más de una década un modelo de universidad inclusiva, participativa y democratizadora, hoy a contrapelo de los actuales proyectos educativos neoliberales. Aquellas políticas antagónicas -que tensionan formas de acceso a los saberes requeridos para la investigación, la docencia y el desempeño en las distintas actividades institucionales e implican respuestas diversas frente a la masificación, la diversidad social y cultural de los ingresantes y la heterogeneidad de las trayectorias formativas, etc.-, impactan en las prácticas docentes universitarias configurando un campo desigual y complejo (Edelstein, G., 2014; Coscarelli, M. R., 2014).

Para comprender nuestras propuestas creemos que es necesario partir de una breve contextualización histórica sobre la formación docente de posgrado en las universidades. Morandi (2014) da cuenta del paulatino pasaje de estrategias y experiencias de formación a carreras estructuradas, reglamentadas y autofinanciadas. Este pasaje, sostiene, "podría considerarse una consolidación de las experiencias que habían venido realizando los asesores pedagógicos, ligadas a proyectos institucionales y orientadas al cuerpo docente como colectivo" (Morandi, 2014: 39), constituyendo carreras docentes, o programas o planes de formación docente. La complejidad de este proceso se inscribe en contextos adversos. Las universidades las sostuvieron en tanto procesos de "democratización del conocimiento en el marco de la masificación del acceso a la universidad, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la recomposición de los equipos de investigación y la transformación de los proyectos curriculares heredados de la dictadura" (Morandi, 2014:40). Por otra parte, la institucionalización de las carreras como estrategias de formación de posgrado estaría ligada a los procesos de evaluación de la calidad institucional, inscripta en la reforma educativa de la época que las consideraba un indicador. El formato altamente formalizado**,** no siempre da cuenta de los complejos procesos de la formación docente como campo, práctica y proyecto político. Otras formas menos formalizadas o "incidentales" que se desarrollan in situ, -en el contexto de la cátedra universitaria, el trabajo de y con asesores pedagógicos, los equipos interdisciplinarios- se podrían articular con instancias más formalizadas (Morandi, 2014).

Por su parte, Coscarelli (2014) reconoce rasgos de la formación docente universitaria y sugiere que "al igual que en otros niveles de la enseñanza, en la universidad es importante profundizar los saberes que se ponen en juego, las concepciones y prácticas en que se asienta la formación de docentes en el puesto de trabajo" (Coscarelli, 2014: 103). Siguiendo a Clark (1997), advierte el predominio del conocimiento tácito que este autor llama "pedagogía secreta", mientras sí se reconoce un conocimiento del campo disciplinar de referencia, la pedagogía secreta implícita en las acciones de los docentes universitarios, consiste en "una orientación más amplia, un estilo de pensamiento cualitativamente distinto y un método no codificado de trabajo, de cómo hacer las cosas" (Clark, en Coscarelli, 2014:103).

En el caso de las propuestas de formación docente que relataremos aquí, los destinatarios han

ISBN: 978-987-544-908-4

transitado diversos circuitos formativos, no siempre formalizados como tales, por lo que muchas veces asumen "no tener formación docente". Entendemos que esta invisibilización opera de modo tal que a las y los docentes, en muchos casos, el dominio de las disciplinas y los campos de conocimiento en los que se inscriben, les resultaban condiciones suficientes para la enseñanza. Aunque actualmente reconocen la insuficiencia de estos supuestos. Vinculado a ello, la ampliación de la matrícula universitaria y el sistema en su conjunto, así como la obligatoriedad del nivel secundario en nuestro país, han ido traccionando en las últimas décadas cambios normativos, materiales y fuertemente simbólicos en el sistema universitario.

Las experiencias y algunos desafíos pedagógicos sobre la formación docente

Interesa a los fines del presente trabajo, recuperar el sentido de estas experiencias para compartir algunas problemáticas y desafíos que interpelan las prácticas de enseñanza en el nivel universitario. Algunas se enmarcan en un programa de capacitación y actualización docente que sostiene convocatorias regularmente (ADULP- UNLP). La cátedra se presentó con propuestas de formación en dos oportunidades (años 2016 y 2017) siendo evaluadas y aprobadas por las instancias formales institucionales. Versaron sobre el diseño didáctico y la construcción de propuestas de enseñanza en la universidad, con eje en la valoración y recuperación de la experiencia docente. Las otras surgieron a demanda de dos unidades académicas de la UNLP, recibiendo el pedido de las instituciones para generar estos espacios, y realizando un trabajo de resignificación y modulación de la demanda. Las experiencias de formación docente de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas surgieron ante la búsqueda de soluciones a problemáticas históricas inscriptas en tradiciones difíciles de desarticular. Son algunos actores institucionales[2] quienes inician caminos de búsqueda de alternativas que permitan repensar las prácticas. En el caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la demanda se inscribe en el reconocimiento de la necesidad de formación docente para la enseñanza[3]. Realizamos dos cursos, uno sobre programación de la enseñanza para profesores de las materias de primer año y otro sobre evaluación de la enseñanza y los aprendizajes.

Un rasgo común de todas las experiencias es el principio irrenunciable de que el diseño de nuestros cursos esté centrado en ofrecer instancias formativas a docentes universitarios que se encuentren en diálogo con sus propias prácticas de enseñanza, problemas y preocupaciones. En todos los casos, nuestras propuestas apuntan tanto a la reflexión como a la intervención educativa. Ello supone que nos interponemos en el desarrollo de acciones que están ocurriendo, nos metemos con ellas y los sentidos que los sujetos construyen desde y en la práctica, por lo que nuestra presencia a través de

[2] Nucleados en el Observatorio Pedagógico y de la Secretaría de Asuntos Académicos,

[3] En el contexto de la implementación de un nuevo plan de estudios de 3 carreras de la oferta académica institucional y del desafío que conlleva para los actores institucionales

ISBN: 978-987-544-908-4

las propuestas de enseñanza, atraviesan lo instituido y lo instituyente. Lo instituido sigue las lógicas de las propias facultades, su cultura, su identidad, sus tradiciones. Nuestra intervención va a actuar sobre los procesos instituyentes, aquellos que se están gestando, lo emergente que va buscando los intersticios que deja lo instituido para la concreción de cambios (Remedi, 2004). Resulta necesario adentrarnos en un proceso de negociación de los significados que le otorgamos a las experiencias situadas con el fin de construir nuevos significados. Somos conscientes que se trata de procesos que se desarrollan en el tiempo, son de larga duración y además consisten en experiencias de carácter colectivo. Aunque se recuperan contenidos de la llamada agenda clásica de la didáctica, hemos trabajado desde una perspectiva histórica y situacional del tratamiento del contenido. Por eso propiciamos el análisis de casos paradigmáticos propuestos por las docentes a cargo y los participantes; entre otras estrategias se alternaron momentos de presentación y profundización de marcos teóricos referenciales a cargo de las docentes, con otros de problematización y análisis de las propuestas de enseñanza por parte de los profesores participantes. Se generaron instancias de explicitación y de escritura académica de las propuestas de enseñanza y evaluación enmarcadas en procesos de tutorías, presenciales y otras no presenciales, con tutorías finales individuales o en parejas, que habilitaron la distancia temporal que requiere la reflexión sobre la propia práctica para la elaboración de propuestas programáticas superadoras.

Todas las propuestas formativas consideraron el trabajo en espacios de encuentro y reflexión a fin de generar condiciones que les permitan reconocer y problematizar las configuraciones didácticas tradicionales que adoptan las clases universitarias. Trabajamos desde categorías de análisis desde encuadres teóricos referenciales actuales. Generamos instancias de explicitación de sus propias experiencias procurando establecer diálogos con los encuadres teóricos multirreferenciales, es decir articular los saberes experienciales con sus posibilidades enunciativas y de comprensión. Los tiempos del análisis fueron recursivos a fin de construir saber situado acerca de sus propias experiencias. Por todo lo expuesto establecemos distancia con el uso de categorías totalizantes que etiqueten y obturen la compresión. Se trata de instar a las y los participantes a asumirse como protagonistas del diseño y reflexión de sus prácticas dentro de los márgenes de autonomía existentes. Para el desarrollo de este tipo de propuestas deben generarse espacios de confianza entre los participantes (Cornu, 2005), quienes como sujetos cognitivos plantean sus propias demandas en espacios colaborativos.

Desde la experiencia relatada el grupo de cátedra revisamos y recuperamos supuestos y nos planteamos desafíos. Desde el inicio asumimos el propósito de sistematizar, reflexionar y construir saber sobre la experiencia capitalizada para comunicarlo y ponerlo en discusión. Recuperamos el valor de constituir experiencias de formación sistemática de los docentes universitarios tanto en programas altamente formalizados como en experiencias situadas en relación con demandas más puntuales. Éstas centradas en el contexto institucional focalizan en necesidades advertidas y están

ISBN: 978-987-544-908-4

atravesadas por sus problemáticas singulares -de allí muchas de sus fortalezas y dificultades-. Se vinculan a culturas particulares, en las que subyace un imaginario del tipo de profesional a formar y con las formas reconocidas como válidas de construir saber en ese campo. Son diversos los actores que pueden modular esta demanda por formación docente. En nuestro caso las secretarías académicas han jugado un rol fundante en definir políticamente la relevancia y la forma de estas acciones. La existencia de cierto nivel de institucionalización posibilitan promover acciones articuladas ente sí y vinculadas con programas y políticas más amplias.

En cuanto a nuestra propuesta valoramos la producción del trabajo en colaboración, la producción de saber situado en la docencia universitaria –tanto nuestro como de los otros profesores. Por lo mismo intentamos poner a disposición de los docentes el trabajo en colaboración y de reconocimiento del otro; escritura de narrativas -crónicas, planificaciones de clases, programas, otros-; prácticas de lectura de textos pedagógicos; instancias que inviten al reconocimiento de la necesidad de ponerse en diálogo con los autores y con los pares. Los límites de las intervenciones de formación de docentes están dados por factores tales como la débil articulación con otras acciones de la política institucional. Es necesaria además la investigación de la enseñanza, como acción cada vez más formalizada y articulada con la formación continua de las y los docentes universitarios, que contribuyan a la producción de conocimiento más sistemático y autónomo sobre las variables que intervienen en sus prácticas, en pos de la consolidación del saber didáctico del nivel superior.

Referencias Bibliográficas.

Coscarelli, M. R. (2014) “Curriculum universitario y formación docente”. En: Morandi, G y Úngaro, A (2014) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria.* La Plata: Edulp

Edelstein, G. (2014) “Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado”. En: Morandi, G y Úngaro, A (2014) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria.* La Plata: Edulp

Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Morandi, G. (2014) “El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político- académicas”. En: Morandi, G y Ungaro, A (2014) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp

Remedi, E. (2004) *La intervención educativa*. Conferencia en Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes. Relato de experiencia

Barranquero, María Fernanda Pedragosa, María Alejandra
Universidad Nacional de La Plata
fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar; alepedragosa@gmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo se propone compartir una experiencia de formación denominada Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes, la cual se encuadra dentro del Programa de Mejora de la Enseñanza en el Aula Universitaria llevada adelante por la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de una estrategia tendiente a revisar con los docentes sus prácticas de enseñanza, en función de introducir cambios que posibiliten un mejor ajuste a las necesidades de formación de los sujetos que hoy recibimos en las aulas. En lo específico, busca compartir y diseñar formas de configurar la clase para promover una mayor actividad y participación de los estudiantes a partir de la expresión oral y escrita. La experiencia de formación revisa cuestiones tales como los géneros discursivos del campo de las ciencias económicas, escribir desde la disciplina para promover un aprendizaje activo en clase, y las estrategias para dinamizar las clases a partir de estos procesos de escritura, tanto en los primeros años como en los años del denominado ciclo profesional. Asimismo, se analizan los modos de hablar en la clase, en particular las situaciones dialógicas para un aprendizaje activo y significativo con énfasis en las modalidades discursivas del aula inspiradas en la corriente sociocultural. En el presente trabajo, además de la descripción de las actividades y modalidad específica de Seminario se analizan los resultados de las dos ediciones llevadas adelante (2018/2019) a partir de la evaluación realizada por los docentes La sistematización de esta experiencia busca dar cuenta de prácticas de orientación educativa universitaria, centradas en la enseñanza fuertemente basadas en la implicación de los docentes en la mejora de estas prácticas en búsqueda del sostenimiento y enriquecimiento de las trayectorias de los estudiantes.

Palabras clave: Formación docente continua - clase universitaria – escritura - oralidad

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Este trabajo se propone compartir una experiencia de formación docente denominada "Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes", la cual se encuadra dentro del Programa de Mejora de la Enseñanza en el Aula Universitaria llevada adelante por la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, forma parte del proceso de indagación en el marco del Proyecto de investigación y desarrollo, acreditado en la Universidad Nacional de La Plata: "Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral" con la dirección de la Dra. (2º Autora) en el IdHICs de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La preocupación por ampliar el ingreso y sostener la permanencia de los estudiantes en el nivel superior universitario, es el centro de interés de las actividades llevadas adelante en la Unidad Pedagógica de la FCE, que acompaña año a año un número cada vez más grande de estudiantes tanto en las aulas de modo colectivo como individualmente. Con sus matices, las carreras que ofrece la FCE comparten la preocupación por brindar respuestas que contribuyan a la mejora de las trayectorias de los estudiantes. Entre las formas de responder a la problemática, fundamentalmente, al decir de Tinto, (2012) para encarar el problema de la retención y la permanencia, consideramos *la naturaleza y calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen al estudiantado* en el marco de la clase. De allí la importancia de proponer dispositivos tendientes a la revisión reflexiva de las prácticas docentes y a la introducción de innovaciones que consideren el entramado singular en el que la enseñanza y el aprendizaje acontecen: el aula universitaria de la FCE de la UNLP.

Cuando hablamos de introducir innovaciones nos referimos a la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza, que suelen reproducirse año a año sin que medie justificación o cuestionamiento, en función de introducir cambios que posibiliten un mejor ajuste a las necesidades de formación de los sujetos que hoy recibimos en las aulas y que conforman una población estudiantil heterogénea. La propuesta implica en ese sentido una apuesta a configuraciones de clases que posibiliten una mayor actividad de los estudiantes a partir de su participación y acción individual y grupal, en la lectura, producción escrita y oral propia de las ciencias económicas para apropiarse gradualmente de herramientas de trabajo intelectual y expresión en el marco de la asignatura que cursan.

Enfoque de referencia

Desde la perspectiva de Orientación Educativa integral se busca la creación de dispositivos áulicos en forma colaborativa con los docentes para dar lugar a buenos aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria académica. Por ello, la formación apunta, por un lado, a trabajar con los docentes la centralidad que tiene la actividad de los estudiantes en el marco de la clase en la construcción del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento disciplinar. Por otro, trabajar en orientaciones para anticipar, diseñar y poner en juego espacios en las clases que habiliten la voz de los estudiantes por medio de la palabra hablada y escrita.

Promover situaciones de expresión oral y escrita de los estudiantes en base al conocimiento disciplinar como estrategia para dinamizar la clase posibilita que la enseñanza universitaria se desplace de las tradicionales exposiciones magistrales hacia el "dar la palabra" a los estudiantes, poniendo su actividad como eje del trabajo áulico. Esto no significa denostar o promover el abandono de las clases expositivas, pero sí que la exposición sea solo una más de otras formas o momentos de la configuración didáctica (Litwin, 2008). Pensar las aulas en estos términos alude a que los diversos elementos se dispongan y se articulen de un modo específico, en referencia al docente, a los estudiantes, la disciplina y las condiciones socioculturales e institucionales. También implica considerar las macro y micro decisiones que están involucradas en el armado de una clase (Edelstein, 2011) donde se opta por "abrir el juego", "dar la palabra" y configurar espacios de aprendizaje donde se pueda aprender significativamente a través del hablar y pensar juntos. Estas situaciones de enseñanza y aprendizaje se vertebran de modo particular en la escritura y la oralidad, las cuales además de la participación activa en la clase deben implicar niveles de elaboración del conocimiento que requieran formas de pensamiento complejas (Biggs, 2006).

Ahora bien, ¿por qué centrarse específicamente en la oralidad y la escritura? El dominio de las prácticas discursivas académicas y disciplinares tiene un rol fundamental en el proceso de enculturación progresiva que los estudiantes atraviesan a lo largo de sus trayectorias en la universidad. Son las que "abren paso al conocimiento de la disciplina y lo van apoyando en su acceso paulatino a la respectiva comunidad discursiva" (Parodi, 2015). Se trata de un proceso complejo, que no se logra espontáneamente. Y si bien la lectura, la expresión oral y escrita exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva propias de cada materia (Carlino, 2002), en general son pocas las oportunidades que se ofrecen para desarrollarlas intencionalmente en el marco de las asignaturas. El desarrollo de una competencia discursiva experta necesita de la orientación de quienes ya son miembros de la comunidad académica disciplinar a través de la apertura de espacios de clase que posibiliten ponerlas en juego, revisarlas y mejorarlas. Cuando esto se lleva adelante de forma sistemática, con diversos propósitos (explorar, contrastar, integrar, argumentar, evaluar, comunicar, etc.) y en distintos momentos del aprendizaje, se promueve tanto la apropiación de estas prácticas discursivas características, como la construcción del conocimiento disciplinar de manera profunda, favoreciendo la modificación de las estructuras cognitivas de los sujetos de forma amplia, evitando la recurrencia de formas reproductivas o superficiales (Pérez Echeverría y Pozo, 2009).

ISBN: 978-987-544-908-4

Descripción de la experiencia

El seminario, organizado y dictado por el equipo de la Unidad Pedagógica de la FCE, destinado a los docentes de la FCE, se ofreció en dos oportunidades en función de facilitar la participación de los docentes en el primer y segundo cuatrimestre en un formato de cuatro encuentros.

El primer encuentro introdujo la temática en base a una actividad de sensibilización, que llevó a una reflexión sobre los aprendizajes que se promueven a partir de una configuración exclusivamente magistral, en oposición a una clase que habilita espacios de escritura y oralidad, tanto entre docente y estudiantes como en el intercambio entre pares. De allí en adelante el foco estuvo en la escritura en los primeros años, enmarcándola dentro de su potencial epistémico en tanto herramienta básica del pensamiento, que posibilita objetivar, revisar y transformar los conocimientos (Carlino, 2002); el análisis de las tareas de escritura comúnmente exigidas en las clases, en relación al tipo de procesos cognitivos que ponen en juego, y la necesidad de trabajar explícitamente con las expectativas de los docentes en torno a las producciones escritas de sus estudiantes y las orientaciones que les ofrecen.

En el segundo encuentro se abordaron los aspectos referidos a la oralidad en las clases tanto en el diálogo profesor/estudiantes como estudiantes/estudiantes. Se analizaron modalidades tanto para que los estudiantes puedan expresar las comprensiones sucesivas que van alcanzando, como situaciones donde todos puedan dar a conocer su palabra. Se propuso un encuadre del aula como un espacio de polifonía de voces que piensan un contenido, un fenómeno, de distintas maneras y a la vez aprender a escucharnos, a valorar la palabra del otro y a convertir un momento de construcción de conocimiento en una instancia de convivencia. Se pretende lograr la heteroglosia en el aula (Bajtín, 2013) para escaparnos de la idea unívoca del significado de algo, no estar centrados en la "respuesta correcta" sino trabajar desde la diversidad para decir las cosas, evitar la "monoglosia", el enunciado canónico, y transitar juntos un derrotero para alcanzar las comprensiones comunes de los contenidos curriculares que constituyen la propuesta académica que se les hace a los estudiantes. Asimismo, se presentaron una variedad de actividades flexibles para abrirse a la heterogeneidad de las formas de acceso al conocimiento. Se buscó poner en diálogo los marcos referenciales con los que cuentan los estudiantes en relación al conocimiento que esperamos compartir (Edwards y Mercer, 1991) así como brindar la posibilidad que los estudiantes expresen lo que no entienden o cómo lo entendieron y que eso no constituya un riesgo en su trabajo académico, porque se establece un marco de confianza para dicho diálogo (Luhman, 1996). También se trabajó el diálogo en clase como instancia metacognitiva ya que permite, reestructurar las ideas que se quisieron compartir a través del vaivén dialógico. Para ello se les propuso a los docentes facilitar el entramado de significaciones en un progresivo enriquecimiento a

ISBN: 978-987-544-908-4

través de procesos de negociación de significados, andamiajes y/o recontextualización y reconceptualización como formas de configurar la interacción verbal/oral en el aula.

El tercer encuentro se focalizó en el trabajo sobre los géneros discursivos del campo profesional de las ciencias económicas. Conocer un repertorio de géneros especializados posibilita tener un acceso clave a las formas de conocimiento y acción dentro de un campo disciplinar específico (Parodi, 2015). De allí la propuesta del seminario de identificar los géneros discursivos prototípicos dentro del campo profesional y constituirlos en objeto de enseñanza de manera articulada con los contenidos que se abordan en las asignaturas. De esta forma se facilita la comprensión de cómo ciertos saberes se vinculan con determinadas prácticas profesionales, y éstas se instancian en prácticas discursivas típicas (por ej.: informe de auditoría) que se espera que dominen en el ejercicio de la profesión. Este abordaje solo es posible si los docentes, como miembros expertos de la comunidad disciplinar introducen en sus clases tareas que pongan a los estudiantes en situaciones configuradas como sistemas de actividad (Engeström, 1987) cercanas a la labor profesional, que les permitan poner en juego los saberes disciplinares así como la competencia lingüística especializada deseable en un futuro egresado de la carrera. Una de las actividades más significativas fue la construcción de un "mapa" de los géneros discursivos del campo profesional de las ciencias económicas a partir de los aportes de los docentes participantes y la elaboración de orientaciones que posibilitaran su inclusión en las clases.

El último encuentro implicó la presentación por parte de los docentes participantes de una propuesta pedagógico didáctica que incluya las cuestiones conversadas y revisadas de la temática de referencia. Se trata de una producción final escrita y oral que a su vez se constituye en una propuesta de intervención en las prácticas educativas de sus propias aulas. En este sentido, alcanzan verdadera amplitud los espacios de reflexión y uso de este tipo de conocimiento ya que quienes participan de estas iniciativas son tanto Profesores Titulares y Adjuntos como Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes y adscriptos a las Cátedras. Esto se ha ido haciendo posible porque en las convocatorias a estas actividades formativas se recomienda la inscripción por equipo de cátedra.

Resultados y Conclusiones

En términos de resultados podemos indicar dos niveles, por un lado, los referidos a la evaluación directa que hacen los docentes del curso y de las posibilidades de implementación a través de una encuesta. Por el otro, contamos con las experiencias a las que efectivamente dio lugar y en las cuales participó la Unidad Pedagógica acompañando en mayor o menor medida su desarrollo y/o evaluación.

En las encuestas los docentes valoran sobre todo la propuesta de la utilización de actividades de escritura y oralidad con una función dinamizadora en términos de organización metodológica de las clases. Señalan que este es uno de los elementos que encuentran que da respuestas a sus necesidades y

ISBN: 978-987-544-908-4

que es factible para su implementación en tanto les permite organizar la clase en distintos "momentos", variando las acciones que se realizan en una misma clase. Si bien esto constituye un elemento central de la propuesta, es valorado principalmente desde una perspectiva de construcción metodológica de la enseñanza, como formas de aumentar la participación y diversificar las actividades en las clases y no tanto como la posibilidad de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicacionales de los estudiantes en el ámbito disciplinar específico.

La evaluación del Seminario – Taller a partir de la elaboración de un trabajo final en relación a las prácticas de enseñanza que los docentes llevan adelante da lugar al acompañamiento de la Unidad Pedagógica en la implementación de sus propuestas. Los participantes que llevaron adelante dichas implementaciones en sus clases manifestaron en entrevistas realizadas por el equipo de la Unidad Pedagógica haber observado un aumento sustancial de la interacción áulica con los alumnos y entre ellos, una mejora en el clima de la clase y poder conocer mejor la situación de los estudiantes. Queda aún indagar, en una evaluación sistemática y de seguimiento de cursos completos que implementen estas mejoras, el impacto en la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes como así también el desarrollo de las competencias comunicativas lingüísticas.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, M., (2013). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Biggs, J. (2006) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Carlino, P. (2002) "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, agosto*, disponible en: http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

Edwards, D. y Mercer, N. (1991) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

Engeström, Y. (1987); *Learning by Expanding An Activity-Theoretical Approach To Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, en http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf

Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.

Marinkovich, J., Velásquez, M., Córdova, A., y Cid, C. (2016). Academic Literacy and Genres in University Learning Communities. *Ilha do Desterro, 69(3), 95-113*. https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p95

ISBN: 978-987-544-908-4

Parodi, G. (2015) *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer;* disponible en: https://www.researchgate.net/publication/324455764_Generos_Academicos_y_Generos_Profesionales_Accesos_Discursivos_para_Saber_y_Hacer

Pérez Echeverría, M. d. P., & Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencia.* Madrid: Morata

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3* (1), 1-8.

ISBN: 978-987-544-908-4

Escenarios de formación para la reflexión e innovación en la enseñanza universitaria: análisis de propuestas docentes

Barrios, Adriana; Astudillo, Mónica, Astudillo**, Carola**
Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentina
noemibarrios06@gmail.com

Eje organizador: 5 "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la universidad y en el nivel superior."

Resumen: En esta comunicación se presenta una lectura interpretativa efectuada a partir del análisis de trabajos finales de la Diplomatura Superior en Docencia Universitaria (UNRC) donde se les solicitó a los participantes (docentes, becarios y adscriptos) un proyecto pedagógico innovador que integrara aportes de los cursos, seminarios y pasantías realizados en la Diplomatura. Los objetivos de esta investigación apuntan a comprender los problemas que dan origen y sentido a la innovación formulada, identificar miradas que se sustentan sobre la propia práctica docente, caracterizar las acciones que se proponen como innovaciones, analizar las relaciones con el marco teórico y el contexto en el que inscriben cada trabajo. Nos interesa, además, apreciar de qué modo se recuperan saberes, conocimientos y aportes trabajados a lo largo de la Diplomatura. A tal efecto, se construyeron categorías de análisis; esto nos permitió describir y caracterizar las propuestas y analizar las posibilidades para pensar y justificar innovaciones en las propias prácticas. En esta comunicación compartimos algunos análisis y reflexiones en torno a cuatro categorías. A modo decierre provisional del trabajo, planteamos algunas reflexiones en relación a los aportes de la formación docente y la innovación en la universidad.

Palabras claves: universidad, docencia, formación, innovación

Marco conceptual y contextual de referencia

Diversos estudios muestran que es insuficiente la formación del profesorado universitario para hacer frente a la complejidad de las prácticas. Los modelos internalizados se reproducen y refuerzan en la cotidianeidad del hacer en las culturas académicas. Podríamos decir que en la constitución del conocimiento docente interviene la experiencia personal de cada profesor -que en tal sentido, es única e intransferible- y la pertenencia a un colectivo socio-profesional que delimita horizontes de sentido e interpretación. Se suma a esta complejidad el peso de una sostenida demanda de calidad y armonización de las *funciones* docentes. Al respecto, el profesor universitario convive con demandas explícitas relacionadas a multiplicidad de tareas que abarcan a

ISBN: 978-987-544-908-4

la enseñanza, extensión, investigación, gestión, posgrado junto a otras demandas más implícitas -que tal vez son como la *letra chica* de la profesión docente en la universidad- que reclaman actualización y acreditación de saberes, evaluaciones de desempeño y logros, competencia por los cargos para acceder a la docencia y efectivizarse. Para los profesores noveles esto supone tiempos y energías en la búsqueda de cursos, trayectos, especializaciones, maestrías y doctorados. En este escenario de auotexigencias y demandas, acontecen dilemas y tensiones que complejizan las posibilidades y tiempos para reflexionar sobre la propia práctica, construir nuevos saberes que permitan una crítica fundamentada, innovación y mejora efectiva de la docencia (Machiarola, 2006; Zabalza, 2009). Cada sujeto vivencia y procesa estas demandas de manera particular, según sus rasgos personales y subjetivos, su historia de vida, trabajo, remuneraciones, disponibilidad horaria y a la profesionalidad que haya construido como docente, es decir las oportunidades de formación y desarrollo profesional. Cabe señalar que el conocimiento profesional es un constructo personal y colectivo a la vez, que está orientado por un interés práctico dirigido a la intervención social, a lo que se sabe y se sabe hacer en la práctica. Este conocimiento se pone en juego antes, durante y después de la práctica propiamente dicha. Tiene una dimensión conceptual-cognitiva que comprende a los saberes disciplinares y pedagógicos; una dimensión procedimental e interactiva que involucra al saber hacer y esquemas prácticos de acción, y una dimensión de las justificaciones o razones por las cuales se toman las decisiones y se sostienen determinadas ideas, que involucran un saber implícito o tácito y un saber explícito (Medina Moya, 2007). En este plano, se tiende a sobrevalorar la pericia conseguida a través de la experiencia, validada por ser efectiva en ciertos contextos, servir a propósitos y preferencias personales, emociones, visiones del mundo de cada persona. Ahora bien ¿Cómo construir un conocimiento profesional que pueda sostener la necesaria revisión de lo instituido y que permita avanzar hacia modelos más superadores y efectivos de ser docente, con vistas a una enseñanza de calidad, inclusiva y que responda a los desafíos de la época? Pensamos que la necesidad de generar cambios en la forma de pensar, hacer y ser de los profesores requiere formación y acompañamiento que aporten conocimientos y experiencias significativas (Perrenoud, 2007; Tardif, 2004). Cabe a la institución ofrecer formación continua que promueva y fortalezca comunidades de aprendizaje, donde sea posible compartir con otros colegas, incidentes críticos y habituales de la enseñanza, a fin de construir nuevas opciones estratégicas y creativas. Jerarquizar de este modo el saber pedagógico y la formación de profesores competentes en su quehacer profesional (Macchiarola, 2006; Litwin, 2009; Lucarelli, 2009), que puedan reflexionar sobre su práctica y generar rupturas e innovaciones genuinas (Astudillo, Benegas, Martini y Astudillo, 2018).

En este sentido, la UNRC viene desarrollando acciones destinadas a formar, capacitar, actualizar a sus docentes a través de cursos, seminarios, posgrados, asesorías pedagógicas, lo que ha tenido correlato en programas institucionales de apoyo a la innovación en la enseñanza. Todo ello ha

ISBN: 978-987-544-908-4

generado propuestas de enseñanza "innovadoras" que invitan a ser estudiadas en relación a su génesis, desarrollo y potencialidades, de tal modo de comprender como surgen y se sostienen en diálogo con los saberes propios y los aportes de la formación docente.

El escenario considerado en este trabajo es la Diplomatura Superior en Docencia Universitaria, que se desarrolló en la UNRC durante 2016 y 2017, comprendiendo dos seminarios, cuatro cursos, una pasantía de formación e intercambio en proyectos de innovación pedagógica y un trabajo final (en adelante TF) de carácter integrador, siendo esta producción el objeto de investigación. Sintéticamente expresado, este TF consistió en el diseño de un proyecto pedagógico innovador, en el ámbito de la docencia universitaria, integrando aportes conceptuales abordados durante el cursado de la Diplomatura. El trabajo que aquí presentamos recupera las producciones escritas (TF) de los participantes para *volver* sobre ellas desde categorías de análisis que emergen de las lecturas y que se relacionan estrechamente con los objetivos planteados. ¿Cómo lo hicimos? A continuación se describen muy sintéticamente los aspectos metodológicos.

Metodología: preguntas y estrategias de análisis

Teniendo en cuenta el propósito general de este estudio las preguntas iniciales fueron: ¿De qué manera se describe el marco contextual de la innovación propuesta? ¿Qué y cómo se explicitan los problemas a los que se intenta responder? ¿Qué y cómo se describen las acciones tendientes a superar los problemas planteados? ¿Cómo se presenta y organiza el marco teórico de referencia en estos trabajos?

El enfoque metodológico adoptado es de corte cualitativo-interpretativo (Vasilachis, 2006) y la estrategia utilizada es el análisis documental (Urbano y Yuni, 2014). En un primer momento se analizaron todos los TF (25) y se sistematizaron en función de la pertenencia institucional de los autores, asignatura/s y carrera/s. Luego, se realizó un análisis en profundidad de aquellos TF afines a las ciencias naturales y agropecuarias (15); ello en consonancia con el proyecto de investigación que da marco al presente estudio.

Interpretación y discusión de los datos

A partir del proceso de lectura se construyeron categorías de análisis desde las cuales intentamos comprender las relaciones entre los componentes del proyecto innovador y de éste con la propuesta de formación (Diplomatura). Presentamos aquí cuatro **c**ategorías (a, b, c y d) junto a una síntesis sobre las principales características encontradas.

a) *Encuadre contextual, entre posibilidades y limitaciones:* todos los trabajos analizados hacen referencia al contexto áulico e institucional donde se encuadra la innovación propuesta: asignatura/s año de la carrera, régimen, modalidad, cantidad de alumnos y docentes. Algunos, avanzan en datos de infraestructura y equipamiento, en caracterizar los objetivos y modalidad de

ISBN: 978-987-544-908-4

trabajo habitual. Es de destacar que más de la mitad de los trabajos refieren a asignaturas de los primeros años, lo que agrega al contexto una mayor complejidad por la cantidad de alumnos y las problemáticas recurrentes en esta etapa. En términos generales, encontramos que las principales dificultades o limitaciones se plantean a la hora de realizar una mirada sobre las *condiciones facilitadoras* del contexto (áulico, institucional, burocrático, social, entre otras) dado que la mayoría de los proyectos refiere al contexto como el espacio donde se inscriben las dificultades o carencias que se advierten. En este sentido, los aspectos negativos más mencionados aluden a "elevado número de alumnos", "infraestructura y movilidad reducida", "elevado número de asignaturas y de carga horaria" y que por ello "la oferta para realizar tareas auténticas se ve reducida". En otros casos, como aspectos positivos se destaca contar en el equipo con docentes con formación pedagógica y/o que vienen participando en proyectos de innovación educativa.

b) *Los problemas que se ven y los que no (tramas)*: el primer aspecto a mencionar es que los problemas son identificados y descriptos –en general– como parte de un escenario complejo, en el que convergen múltiples variables. Con diferentes matices y grado de profundidad en su descripción pudimos identificar tres factores en los que se *concentrarían* los problemas: los estudiantes, el plan de estudio y las estrategias de enseñanza implementadas. Se encuentra que en cuatro TF las problemáticas son presentadas como cerradas y con escasa contextualización. Aparecen expresiones como "falta de motivación en el alumnado", "planes de estudio desactualizados", "prácticas de enseñanza tradicionales con clases *magistrales*". Asimismo, no aparecen considerados otros factores relacionados ni discusión de los problemas, lo cual puede ser tan o más importante que el enunciado. En once de los TF se observa que la problemática enunciada está conformada por diversidad de problemas con mayor o menos articulación entre sí y que refieren a los tres factores enunciados. Por ejemplo: "al no encontrar sentido en las asignaturas básicas… se van desmotivando gradualmente", "falta de visualización del perfil profesional (por parte) del estudiante… la estructura de los planes no incluye abordajes integrados a la práctica profesional".

c) *componentes innovadores que se reconocen en las propuestas***:** Encontramos componentes más innovadores por su desarrollo, presentación y justificación junto a otros componentes que aparecen poco definidos, más cercanos a prácticas tradicionales o bien que no se explicita claramente el sentido de mejora respecto a la problemática planteada en cada caso. Como aspectos más innovadores resaltamos los siguientes: *el trabajo colaborativo entre docentes*, que permitiría abordar los conocimientos conceptuales desde una visión más integral de la formación de los futuros profesionales, problematizar concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que aprende, consensuar significados a torno a las problemáticas que se intentan abordar y construir colectivamente criterios para pensar nuevas propuestas y desarrollar procesos de autoevaluación y *diseños didácticos superadores de prácticas tradicionales* con enfoques,

ISBN: 978-987-544-908-4

actividades y recursos para afrontar la situación problemática inicial, por ejemplo: relaciones CTS, articulación horizontal y vertical entre asignaturas, recuperación de saberes previos, entendiendo al estudiante como sujeto de saberes y experiencias y reconociendo el papel constructivo del error en el aprendizaje, incorporación de las Tics, prácticas de lectura y escritura académicas, talleres entre otros aspectos a resaltar. En algunos TF se avanza, además, en la incorporación de una perspectiva histórica y contextualizada de los contenidos, así como en otros pudimos reconocer intencionalidades de promover argumentación y metacognición.

d) *los marcos teóricos como referentes de la innovación*: aquí observamos que la inclusión de aportes teóricos opera como referente pertinente de las innovaciones y de los problemas, lo que permite inferir que en los proyectos se recuperan aportes de los cursos y seminarios de la Diplomatura. Lo cual también nos genera interrogantes sobre la incidencia *más allá de lo escrito* de estos referentes para pensar críticamente la práctica e impulsar innovaciones. Los conceptos que aparecen con más frecuencia mencionados son *aprendizaje significativo* y *zona de desarrollo próximo*; a estos le siguen las nociones de *transposición didáctica*, motivación tanto de los estudiantes como de los docentes, el constructivismo como marco general y las estrategias de lectura y escritura. Otros conceptos que se destacan por la frecuencia y desarrollo refieren a las *dimensiones sociopolíticas y culturales que atraviesan el aula*, un posicionamiento sociopolítico en relación a la *educación liberadora* en contraposición de la *educación bancaria* y se puede observar en todos los TF una *problematización de los cambios educativos desde un punto de vista cultural, social y político*. Así mismo, se alude a la práctica docente en la universidad desde conceptos como *cultura, colaboración, dilemas y tensiones*. También se observa la explicitación de enfoques disciplinares para fundamentar las estrategias de enseñanza propuestas, lo que permitiría mayores oportunidades de problematización y posicionamiento crítico.

Reflexiones finales

A partir del estudio realizado y como cierre provisional del trabajo planteamos algunas reflexiones en torno a los aportes de la formación docente para cambiar las prácticas. En primer lugar creemos que este tipo de investigaciones sobre las producciones de los docentes en contextos de formación muestran indicadores de logros que son alentadores. A la vez que nos enfrentan a interrogantes acerca de la incidencia efectiva de dichos contextos formativos en la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin dudas, un obstáculo es la dificultad para escribir y documentar las propias prácticas lo cual opaca la interpretación que podamos hacer sobre producciones de este tipo. No obstante, hemos podido dar cuenta de intenciones, procesos, argumentación y diseño de actividades que presentan rasgos innovadores, de ruptura, novedad y protagonismo

ISBN: 978-987-544-908-4

Podemos inferir que para los alumnos de la Diplomatura, elaborar un TF con las características descriptas los ha invitado a detenerse a pensar sobre los problemas y obstáculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asumir un posicionamiento crítico y reflexivo en relación a sus prácticas y al aula universitaria, en diálogo con los planes de estudio de las carreras y los perfiles profesionales. Desde esta perspectiva, es interesante valorar el esfuerzo realizado por proyectar propuestas innovadoras en el contexto de sus realidades educativas, más teniendo en cuenta que la mayoría de los cursantes de la Diplomatura son docentes noveles y se encuentran transitando sus primeras experiencias en formación pedagógica.

Por último, queremos destacar la oportunidad de formación que brindó la Diplomatura, por cuanto apuntó a la integración, problematización y reflexión de las distintas dimensiones que intervienen en el aula universitaria enriquecido por los intercambios en grupos heterogéneos tanto por su formación de base como por sus ámbitos de trabajo.

Referencias Bibliográficas

Astudillo, M; Martini, C; Benegas, M. A.y Astudillo, C. (2018) Fortaleciendo el desarrollo profesional docente: Diplomatura Superior en Docencia Universitaria. En Barroso, Silvina y Benegas, M. A. (comps.) *Hacia el cambio curricular. Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. PIIMEI 2015-2016.* (pp.47- 64). Río Cuarto: UniRio.

Litwin, E. (2009) Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: UBA.

Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la universidad.La innovación en las aulas.* Bs. As: Miño y Dávila.

Macchiarola, V. (2006) El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimientos estamos hablando? En Rivarosa, Alcira (comp.) *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. (pp. 80-89) Río Cuarto. UNRC

Medina Moya, J.L. (2007) *Informe de investigación. Proyecto conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza universitaria. Génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinares en los docentes universitarios expertos.* Consultado en mayo de 2019 de http:www.ub.edu/fodip/docs/REDICE.pdf.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.*Barcelona: Graó.

Tardiff, M. (2004*). Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Urbano, C. Yuni, J. (2014*) Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Zabalza Beraza, Miguel A. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria.* 5, (pp. 68- 80). Madrid: Cátedra UNESCO

ISBN: 978-987-544-908-4

La Práctica Profesional de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria

Bejarano, Claudia Alejandra
Instituto Superior Part. Inc. Nª 4031 *"Fray Francisco de Paula Castañeda"*
Santa Fe – Argentina
claualebejarano@gmail.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* en las Carreras de los Profesorados de Institutos de Educación Superior en la Provincia de Santa Fe, está destinado a posibilitar la integración y contrastación de los saberes construidos en los Campos de la Formación (General y Específica), y garantizar la articulación entre teoría y práctica en los procesos formativos a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo.
Todo el marco normativo vigente establece un nuevo escenario para el Trayecto de Práctica, considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, conceptualizándolas como proceso complejo y multidimensional, que excede la definición clásica, que las asimila –exclusivamente- a las prácticas escolares de enseñar y dar clases. Tanto estudiantes practicantes como sus *alumnxs* cuando traspasan la puerta lo hacen con la historia singular inscripta en lo social desde los lugares de pertenencia e identidad, y a veces, con realidades sociales duras y/o de la periferia.
Este trabajo presenta un informe sobre la experiencia de Práctica Profesionalizante de estudiantes en el Taller de Docencia IV de la Carrera del Profesorado de Educación Primaria del ISPI Nª 4031 de Santa Fe, el cual aborda aspectos sustantivos en la Formación Docente, en tiempos de asumir, el rol de enseñantes.
Una práctica profesionalizante, que propuso la enseñanza por *dúo pedagógico* como modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza) con su singularidad, la *Planificación curricular a nivel aula por Proyecto* y con un enfoque basado en los *Derechos de los Niños y Niñas*, considerando a la Escuela como *institución social, con calidad educativa e inclusión socioeducativa,* en el reconocimiento de la pluralidad de voces y miradas necesarias, como base para el diálogo social y el compartir un proyecto de vida común.

Palabras clave: Práctica Profesional; Estudiantes; Proyecto; Niñez; Derechos; Escuela

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Las niñas y niños son titulares de todos los derechos reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y convenciones internacionales que los desarrollan.

Desde 1959, la Declaración de los Derechos del Niño reconoce 10 principios fundamentales para garantizar el bienestar y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Este instrumento fue la base de lo que 30 años más tarde, se convertiría en la Convención sobre los Derechos del Niño.

Ante estos cambios legales y sociales, la tarea pedagógica necesita responder a: ¿*Quién se educa*? (dimensión antropológica) ¿*Por qué se educa*? (dimensión teleológica) ¿*Cómo se educa*? (dimensión metodológica) en un entorno afectivo, en el cual, niños y niñas se sienten aceptados, protegidos y, legítimamente reconocidos en sus Derechos. Todo un marco guía para la Formación Docente de los estudiantes de profesorado de Nivel Primario.

Por ello, tanto las políticas públicas para las primeras infancias en sus diferentes ámbitos de gestión y desarrollo, las prácticas educativas en las instituciones y las aulas, como la formación de los adultos que trabajan con la infancia en espacios educativos, constituyen un desafío permanente en vistas de garantizar los derechos de este grupo más vulnerable de la población.

Contextualización de la experiencia educativa

El escenario y lugar de esta práctica profesional docente de dos estudiantes de Cuarto Año de la Carrera del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior Particular Incorporado Nº 4031 "*Fray Francisco de Paula Castañeda"* de la ciudad de Santa Fe, fue la Escuela Primaria Particular Incorporada Nº1001 perteneciente al Centro Educativo Franciscano (CEF) "*San Francisco*" (Escuela Asociada por convenio interinstitucional) ubicado en el barrio sur, situado dentro del área fundacional de la ciudad de Santa Fe, junto al Convento de San Francisco, inserto en el Casco Histórico. Fue la primera escuela en abrir las puertas de la educación formal en el año 1591 a los criollos y aborígenes santafesinos y, desde 1790 funciona en su emplazamiento actual. Por sus aulas pasaron el General Mariano Vera; el Coronel Ramón Méndez; Francisco Antonio Candioti, apodado el "*Príncipe de los gauchos*"; Pascual Echagüe y el Brigadier General Dn. Estanislao López, caudillo de la emancipación del Litoral, cuyos restos descansan en el histórico Convento de la Orden Franciscana.

Proyecto

Problemáticas que aborda

ISBN: 978-987-544-908-4

Los docentes se han constituido históricamente en sujetos claves para el sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes. Han garantizado derechos básicos en todas las épocas, incluso aquellos que exceden a la tarea pedagógica. La cercanía cotidiana con la población infantojuvenil los ubica (tanto a los estudiantes de profesorados de Nivel Primario como a los ya en situación laboral) en un lugar que les posibilita no sólo hacerles conocer sus derechos, sino también acompañar su ejercicio y, en esos procesos, reconocer cuando los mismos se ven vulnerados.

En los tiempos actuales, los estudiantes del Profesorado asisten cotidianamente a las instituciones educativas sabiendo que sus *alumnxs* cuando traspasan la puerta lo hacen con la historia singular inscripta en lo social desde los lugares de pertenencia e identidad. Cada día llegan a las aulas portando, no sólo una mochila con útiles (cuando los tienen) sino con los padecientes dolores -propios de hogares que hacen lo que pueden- y a veces, con realidades sociales duras en contextos de vulnerabilidad e invisibilidad.

Es por eso, que el tratamiento desde el Curriculum del Aula acerca de esos derechos, su efectivo cumplimiento o su vulneración son contenidos de gran importancia para acompañarlos en el camino de la construcción de su ser como persona.

Por ello, el aula como la escuela, son espacios donde el abrazo y la contención alivian, en parte, los padecimientos sociales de quienes las habitan. Tarea quijotesca en tiempos de cierta fragmentación del lazo social, la competencia, la construcción de la otredad en términos dicotómicos e irreconciliables, dificultando un reconocimiento de la pluralidad de voces y miradas necesarias como base para el diálogo social y el compartir un proyecto de vida común.

Los destinatarios y protagonistas

Las dos estudiantes de Cuarto Año del Profesorado de Educación Primaria, llevaron durante dos cuatrimestres académicos, en un turno completo y en una de las Escuelas Asociadas una experiencia de Práctica Profesional, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos disciplinares y realizando todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias).

En este caso, el grupo de estudiantes de Cuarto Grado, que provienen de barrios periféricos y carenciados materialmente, estaba conformado por 10 (diez) niñas y 11 (once) varones del Turno Tarde. Siempre se mostraron muy contentos con la propuesta, se los veía entusiasmados, muy comprometidos. Ellos comentaban y preguntaban *cómo se podía trabajar* en todas las áreas desde un personaje como *Juanito Laguna*. Se sentían muy motivados por este personaje

ISBN: 978-987-544-908-4

sobre todo porque entendieron perfectamente que, cada persona puede mejorar y superarse cada día, poniendo el esfuerzo propio, inspirados en sus singulares sueños e ir por ellos. Es por esto, que resulte importante que los padres estén involucrados en la escuela de su hijo o hija para que él o ella vean el interés y el apoyo que tienen por su parte y en todo momento.
Desde el inicio hasta el final, este proyecto de aula puede dar evidencia de lo referenciado.

Los ejes

Los principios que direccionaron a este proyecto del aula son los derechos a la educación, en la educación y a través de la educación. Todo este proyecto de aula tiene un enfoque basado en los derechos de los niños y niñas. Particularmente, el *Derecho a construir un proyecto de vida individual y colectiva* en donde caben los sueños de la infancia como insumo para proyectar, diseñar diversos caminos y conducir hacia un proyecto y asumir la labor cooperativa y colaborativamente.

Otro eje fue mirar hacia las Artes Plásticas y recuperar un personaje conocido por muchos docentes como es *Juanito Laguna*, un chico que vive en la periferia urbana y sueña con un futuro mejor. El mundo prometido a Juanito Laguna es una denuncia y una imagen poética de triste ironía. Este Juanito y sus amigos están inmersos en un espacio sin color, desgastado y agujereado, mientras afuera asoma una realidad colorida. Su creador, el pintor argentino, Antonio Berni (1905-1981) expresaría sobre este niño: "Juanito Laguna es un niño de extramuros de Buenos Aires o de cualquier capital de América Latina. *Es un chico pobre, pero no un pobre chico*. No es un vencido por las circunstancias, sino un ser lleno de vida y esperanzas que como energías intangibles de bien, que supera su miseria circunstancial porque intuye y sueña vivir en un mundo cargado de porvenir"(Berni: 1999).

Evocar esa historia y recuperar el espíritu del *Juanito Laguna* de Berni nos devuelve al centro de nuestra noble tarea como educadores y educadoras, siendo garantes de esos derechos que la infancia espera y ansía. Con Berni nos acercamos al mundo infantil porque nos plantea otra forma de aprender, de conocer, sin excluir, sin limitaciones, dejando fluir la creatividad y la imaginación de cada persona. Y nos anima a la participación activa y protagónica, desde la disposición necesaria de cada niño y niña, para que desde ésta sintonice con la vida, el movimiento, la belleza, la creatividad, la curiosidad, la búsqueda y la inquietud de lo incierto –que no paraliza- sino que nos proyecta.

Estas fueron las ideas, las apreciaciones, las percepciones y sus concepciones teóricas –concretas y subyacentes- que fundamentaron y obraron positivamente, como puntos -de partida, trayecto y destino- para sostener este proyecto de aula.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aspectos que se consideran constituyentes de la innovación

Reconocer en esta propuesta de práctica, un saber pedagógico y las implicancias educativas con estos aspectos:

a) *La visión del quehacer educativo***.** Todos estamos involucrados en la educación, este acto extraordinario por el cual las nuevas generaciones habitan un lugar en el mundo, se inician en la cultura, crecen como ciudadanos, crean y se comunican, abrazan la vida, adquieren identidad y autonomía, transforman la realidad y se desarrollan con otros, entre sí, entre el pasado y el futuro, la memoria y la libertad.

b) *El contexto* constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide poderosamente en el desarrollo. Desde una perspectiva sociocultural (Vigotsky), el desarrollo se realiza en espacios interactivos, por tanto, el papel de las personas que rodean al niño se convierte en un aspecto central para los aprendizajes. Estos postulados desde la teoría sociocultural coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer desde la práctica pedagógica, una serie de actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad.

c) *La inclusión, la justicia curricular y educativa.* Pensar la *inclusión socioeducativa* en los contextos complejos signados por las desigualdades, implica, en primer lugar, problematizar los sentidos que históricamente sostuvo este concepto: en nuestro continente, la inclusión se tradujo en términos de acceso material a la escuela y expansión de la cantidad de años de obligatoriedad escolar bajo el mandato de universalidad "todos en la escuela". En coincidencia con la política educativa del gobierno santafesino, cuando se refiera a la de inclusión socioeducativa, apelamos al concepto de *justicia curricular* (Connell: 2006, p.57) y a la *justicia educativa* (Veleda, Rivas, y Mezzadra: 2011, p.66) porque entendemos que para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos y se materialice también en acciones de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, de formación para los docentes en ejercicio y de vinculaciones interinstitucionales entre organizaciones del Estado y de la sociedad civil.

d) *Dúo pedagógico***.** Es una estrategia didáctica de corte inclusivo, que caracteriza una modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza). Esta estrategia requiere la implicación, intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y, singularmente, durante el desarrollo de las

ISBN: 978-987-544-908-4

sesiones de clases**.** ofrecer una respuesta educativa más ajustada al alumnado que precisa una atención particular, ya sea puntual o sostenida en el tiempo. De otro, como estrategia de andamiaje en el desarrollo profesional del profesorado, partiendo de la reflexión compartida sobre la propia práctica que ayuda a transformar el currículum (Duran y Miguel: 2003, pp.73-76; Kroegera, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine y Johnson: 2012, pp. 183-200). hay en ello una intencionalidad que compromete a los docentes a aceptar que ha de existir una relación de confianza y de reconocimiento de autoridad a la hora de construir conocimiento y negociar las relaciones de poder como características propias de la co-enseñanza (Bruffee: 1999, p.91). La práctica del dúo pedagógico no significa anular estilos docentes, sino aportar la esencia de lo que cada uno es a un acto de enseñanza aprendizaje en común, para transformarlo en algo distinto y mejor que lo que cada uno es por separado. En este sentido, el grupo-clase percibe, por ejemplo, que los dúos pedagógicos permiten mejorar la gestión de aula, al interpretar lo que acontece en los procesos y contextos educativos desde opciones diversas. El dúo pedagógico puede ser considerado como una palanca a la inclusión (Ainscow: 2004, pp.1-20) que posibilite, no solo imaginar, sino también construir otro modelo de escuela.

e) *La planificación a Nivel Aula* a través del PPA es un instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento.
f) *Un enfoque interdisciplinario*, organizando la propuesta desde las áreas curriculares con el fin, de que en la unión deliberada de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y temáticas podamos desarrollar, relacionar y entrelazar los componentes del currículum, de manera significativa para los estudiantes, las estudiantes practicantes y los profesores de Áreas de Especialidades.
g) *Las prácticas de enseñanza*. Desde ese lugar, decimos que enseñar no sólo es desde una reescritura de contenidos, sino desde una práctica a nivel aula que nos lleve no a pensar la realidad de un único modo sino contextualizar los fenómenos para entender por qué algo ocurre, a quién le ocurre y cómo ocurre, además de la capacidad de observarse a sí mismo como parte de ese proceso.
h) *La relación entre el enseñante practicante y el estudiante***.** Los vínculos humanos y el modo de organización social constituyen también una condición básica para que el aprendizaje sea posible.

ISBN: 978-987-544-908-4

i) *El aprendizaje por la experiencia* es un proceso que le permite al individuo construir su propio conocimiento, desarrollar habilidades y reforzar sus valores directamente desde la **e**xperiencia. John Dewey (1938: p.98) fue un promotor temprano de la idea del aprendizaje por la acción y la reflexión. Se fomenta la participación estratégica y activa de los estudiantes en contextos en los que aprenden haciendo y reflexionando sobre esas actividades, los faculta para aplicar sus conocimientos a los proyectos prácticos en una multitud de configuraciones dentro y fuera del aula. Comprende: *experimentación activa, experiencia concreta, observación reflexiva y la conceptualización*.

j) *Las Nuevas Tecnologías***.** *Un aula digital***.** El espacio del aula dispone como recurso tecnológico, un sistema digital compuesto de una notebook para el/la docente y netbooks para los alumnos, un carro móvil con cargadores para los equipos, proyector multimedia, router inalámbrico y una pizarra electrónica. Esta herramienta multimedia ofrece interactividad con sitios webs, videos, audio, aplicaciones multimediales, aumentando la participación, interrelación y discusión utilizando nuevos recursos educativos. El uso y aprovechamiento didáctico de esta tecnología, enriquecen la acción educativa y garantiza el acceso a una mejor apropiación de los recursos por parte de los niños y las niñas.

Conclusiones

Es necesario transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan *aquello que forma y transforma*: el conocimiento y la cultura, la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa, el asombro y la creatividad.

Tener la experiencia y vivenciar ser *un sujeto de derechos*, por parte de cada uno de los integrantes de Cuarto Grado de la Escuela Nº 1001, "*San Francisco"* ha sido muy movilizante y motivante, en cuanto a promover procesos de personalización, tanto cuanto, cada niño o niña en su subjetividad, como el de propiciar modelos pedagógicos que integran todas las dimensiones constitutivas de la persona, dando así conbijo a aprendizajes y reflexiones a través del encuentro educativo, concretamente en una comunidad de directivos, maestros, profesores, niños y niñas que se permitieron compartir sus inquietudes, sueños y su admiración por tener un proyecto común, en un ambiente amable y hospitalario en donde cada uno es recibido y reconocido. Por ello, como lo expresaron las estudiantes practicantes*:* "nos da mucha alegría sabernos, decirnos y sentirnos *Maestras*". (Burgarón, y Sesma: 2018) porque somos *conscientes de la importancia que tiene esta instancia, no para mirar videos con nuestros alumnos ni para llenar una carpeta,*

ISBN: 978-987-544-908-4

sino para brindar una educación de calidad, en garantía de Derechos de la Infancia, porque todos las niñas y los niños lo esperan y lo merecen.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? En *Journal of Educational Change*.

Berni, A. (1999). *Berni. Escritos y papeles privados*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Connell, R. (2006). *Escuela y Justicia social*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2004) *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva

Durán, D. y Miguel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. En *Cuadernos de pedagogía*. 331.

Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, Ch. y Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. En *Educational Action Research.*

Mantovani, J. (1972). *La educación y sus tres problemas.* Buenos Aires: El Ateneo.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la Educación argentina.* Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.

ISBN: 978-987-544-908-4

Un Proyecto de Intervención En Contextos de Educación No Formal - Sobre las Dificultades de los Procesos de Aprendizaje en la "Casita del Sol Naciente". Quitilipi – Chaco.

Benítez, Maira Ayelén
Godoy, Luciana Milagros
Pérez, Rocío Marisol
Instituto del Nivel Superior U.E.G.P N°22 "Nuestra Señora De Fátima". Argentina.
maiabeni388@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales del Nivel Superior.

Resumen: El presente artículo se enmarca dentro de la cátedra de Práctica Docente III: Educación No Formal, en la carrera: Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, en la Institución: U.E.G.P. N°22 "Nuestra Señora de Fátima", localizado en Quitilipi- Chaco.

Para adentrarnos al conocimiento de las concepciones de la Educación No Formal la cual se caracteriza como: "un conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados, en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado".

Plantea un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. Es definida como: "toda institución organizada y sistemática, realizada fuera del marco oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población". Se refiere a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos, como reflexionar cerca de nuestras prácticas en espacios de Educación No Formal.

El trabajo se desarrolla en un espacio con estas características, el mismo está ubicado en el microcentro de Quitilipi – Chaco, denominado "La Casita del Sol", donde se realizan

ISBN: 978-987-544-908-4

actividades dirigidas a niños/as de bajos recursos. Luego de un primer acercamiento, a partir de la realización de entrevistas y de la técnica observación participante pudimos identificar como problemática central la "falta de acompañamiento familiar", produciendo esta, otros efectos en los niños/as que asisten al establecimiento y que a su vez son parte del sistema educativo formal, como problemas de aprendizaje y otros relacionados a la conducta y las relaciones sociales.

Palabras Clave: Estrategias; Problemas de Enseñanza; Problemas de Aprendizaje

Diagnóstico

El proyecto de intervención planteado desde el espacio curricular de Práctica III: Educación No Formal que lo llevaremos a cabo en La casita del sol naciente ,donde la misma fue fundada por un grupo de señoras de la parroquia que preocupadas por las situaciones de los niños empezaron a dar respuestas, al principio surgió como un grupo parroquial dentro de la parroquia de San Antonio, ellas organizaban determinadas acciones en relación a brindar el desayuno para los niños, comenzaron así hace más o menos 22 años y era un grupo que estaba dando respuestas a situaciones particulares.

Este es un centro integral de fortalecimiento familiar, el cual a partir de sus características podríamos definir como un espacios de Educación No Formal debido a que uno de sus intereses primordiales es la contención social, la posibilidad de que los niños puedan tener hábitos de higiene, de conducta, puedan asegurar las necesidades básicas de alimentación, para ello cuenta con un comedor donde le brindan a los que asisten el desayuno y el almuerzo; existe además apoyo escolar en las tareas que los niños traen de las escuelas y si no hay la refuerzan con otra actividad como educación física, computación, artísticas, entre otras. Se van interponiendo distintos talleres con lo que vienen de la escuela y con catequesis.

Dicha institución trabaja en conjunto con el "CIF 4" Centro de Fortalecimiento Familiar, ubicado en la misma localidad, el cual trabaja, al igual que la Casita del Sol con niños/as, por otro lado, los "CIF" de residencia de chicas de secundario y de varones que tienen distintas edades. El establecimiento ha generado a lo largo de un tiempo determinados vínculos con estos espacios debido a que de esa manera colaboran con la comunidad en general además están en contacto con las escuelas públicas donde van los niños.

Teniendo en cuenta el contexto donde se va a intervenir se pudo identificar como problemática la *falta de acompañamiento familiar de los niños/niñas y adolescentes* que asisten a la institución, es importante abordar esta problemática ya que sabemos y entendemos que la familia es fundamental en los niños/as para que desarrollen habilidades que necesitan para formar parte de la sociedad. Puesto que los niños/as que asisten a la escuela primaria, necesitan

ISBN: 978-987-544-908-4

sentirse motivados y esto se logra si los padres les brindan el acompañamiento que requieren, ya que los deben apoyar y orientar en el desarrollo de sus actividades para forjar en ellos una actitud positiva. La falta de atención de los padres durante el periodo de escolarización crea una desatención hacia el estudio, no se sienten motivados y por consiguiente su rendimiento es menor, esta falta de acompañamiento logra en ellos inseguridad, generando baja autoestima.

A partir de las técnicas de recolección de datos basadas en observaciones participantes y entrevistas abiertas realizadas en distintos espacios podemos identificar que las causas de este problema son: la escasa estimulación desde la infancia, familia muy numerosa, falta de contención o afecto por parte de los padres, pocos recursos materiales y el bajo estado económico de la familia.

Nos parece importante la solución de este problema a partir de determinados medios como realizar determinadas actividades que posibiliten el trabajo en equipo, poder brindar una charla informativa acerca de la psicología del niño, acompañamiento familiar, las normas de convivencia a cargo de una profesora de psicología y una asesora pedagogía, ya que si no podrían producirse determinados efectos como: la falta de inseguridad, baja autoestima y auto concepto, vocabulario indecente o inadecuado (palabras ofensivas o groseras), efecto en el estado emocional e incluso déficit de atención.

A partir de ello y nuestra experiencia en ámbitos formales nos interrogamos sobre: ¿Qué estrategias se llevan a cabo en los espacios de educación no formal? ¿Cuáles son las características de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje dentro del contexto de Educación no formal? ¿Existen dificultades en los procesos de aprendizaje? ¿Podemos hablar de aspectos tales como la atención, la motivación, el interés entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Existen diferencias entre enseñanza y aprendizaje en Educación Formal y No Formal? Dichos interrogantes nos sirvieron como punto de partida para el planteamiento de nuestros objetivos generales y específicos.

Objetivos

Objetivo General

- Reflexionar sobre la importancia de las prácticas en espacios de Educación No Formal para la formación docente.

Objetivos Específicos

- Analizar las dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños/as y adolescentes que asisten al establecimiento.

Estos objetivos nos sirven para reflexionar como futuros profesores en varias estrategias y dinámicas escolares para niños/as y adolescentes con diferentes dificultades, teniendo como punto de partida nuestras prácticas en estos espacios de ENF.

ISBN: 978-987-544-908-4

Encuadre Conceptual

Para adentrarnos al conocimiento de las concepciones de la Educación No Formal se nos hace interesante citar al autor Trilla (1998), quien caracteriza a la misma como: "un conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferencialmente diseñados, en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado".

La Educación No Formal surge en el año 1967 en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, en Williamsburg Virginia, en Estados Unidos, Coombs- director del instituto internacional de planeamiento de la Educación de la UNESCO- plantea un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. Es definida como: "toda institución organizada y sistemática, realizada fuera del marco oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población". Se refiere a todas aquellas instituciones, ámbitos y actividades de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos.

Siguiendo las líneas de Trilla (2003) consideramos que los contextos formales y no formales se diferencian de los informales porque los primeros tienen en si los atributos de la organización y la sistematización.

En consonancia con el autor Javier Reyes (2000): "La Educación No Formal es importante porque integra lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas y lo que los medios de comunicación ocultan o distorsionan".

En este sentido coincidiendo con los autores de acuerdo al contexto de acción, donde realizaremos la intervención "la casita del sol naciente" esta brinda acompañamiento en aspectos relacionados con la familia, el cuidado personal y seguimiento pedagógico a quienes concurren en este caso niños/niñas y adolescentes, de edades entre 3 a 15 años, que en su mayoría viven en contexto de bajos recursos.

Además de brindar estos acompañamientos, enseñan valores de índoles religiosos como orar antes del desayuno, el almuerzo y merienda.

La Casita del Sol Naciente, adquiere rasgos de la Animación Sociocultural (ASC) un tipo de Educación No Formal, que según Trilla (2003) estimula "la toma de conciencia participativa y creadora de las comunidades en proceso de su propia organización y lucha para las dificultades de aprendizaje y las necesidades de los niños", siendo los asistentes al lugar niños/as y familias que muchas de ellas realizan mendicidad o trabajo infantil y desde este contexto se trata de ayudar y contener a estos para que salgan de esa situación vulnerable.

Líneas de acción

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de la problemática nos parece importante la solución de este problema (acontecimiento) a partir de determinadas acciones:

- ✓ Generar distintos espacios lúdicos como baile, dibujo y pintura, actividades para ayudar en el proceso de aprendizaje.
- ✓ Promover juegos de manera individual y grupal de circuitos en las cuales se enseñen valores.
- ✓ Establecer charlas con asistentes sociales y psicólogos para brindar información a las encargadas de la institución, como a los padres y niños.
- ✓ Promover la movilidad de los estudiantes y personal del centro.

De esta manera poder reflexionar sobre los aprendizajes para tenerlo en cuenta en nuestras prácticas docentes y nuestra formación.

Resultados

Debido a que el proyecto recién se encuentra en sus primeros pasos y que la mayoría de la intervención la llevaremos a cabo recién luego del mes de agosto y finalizan entre el mes de noviembre-diciembre, aún no se tienen resultados concretos.

En el desarrollo de la intervención todavía nos queda aplicar encuestas a los niños/as y adolescentes que asisten, por lo tanto, hay datos que todavía falta procesar y analizar para continuar con el avance del proyecto y así poder realizar conclusiones generales del mismo.

Bibliografía

Vázquez (1998). La Educación No Formal y otros conceptos próximos. En Sarramona, J. Vázquez, G, Colom.

Trilla, J. et al. (2003). La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona, Ariel Educación.

Reyes, Ruiz Javier. La Escuela sola no hará el Milagro. El papel de la Educación No Formal. Memoria del I Foro Nacional de Educación Ambiental, Aguascalientes, Octubre de 1999, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diario del practicante: dispositivo narrativo que potencia la práctica docente reflexiva en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC

Berardo, Camila; Cúrtolo, Mónica; Videla, María Emilia
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
berardocamila@hotmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Desde la cátedra Práctica Profesional Docente del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se entienden las prácticas de enseñanza como prácticas sociales construidas y contextualizadas socio históricamente. Producto de una construcción subjetiva entre sujetos, la práctica se presenta como un espacio para la reflexión, componente esencial para la formación de docentes críticos, reflexivos, capaces de tomar decisiones fundamentadas y situadas. Asimismo, se entiende que la reflexión implica una articulación dialéctica entre teoría y práctica, la cual puede llevarse a cabo a partir de ciertos dispositivos narrativos. La narrativa se presenta como un instrumento adecuado que, por su naturaleza simbólica (lingüística) permite incluir la subjetividad, los contextos de situación en los que se desarrolla la práctica y, fundamentalmente, la historización que posibilita revelar esas situaciones desde marcos conceptuales, y así, proyectar un saber pedagógico sobre las propias prácticas. El presente trabajo se centrará en el estudio de uno de estos dispositivos narrativos: el diario del practicante. Así, se abordará un corpus actual de diarios de practicantes correspondientes al Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC con el objetivo de identificar y analizar categorías que dan cuenta del carácter experiencial, emocional y reflexivo de esta narrativa.

Palabras clave: Diario del practicante -narrativa-reflexión

Desarrollando prácticas profesionales reflexivas

La Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura es una materia que se dicta en el cuarto y último año del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los estudiantes que cursan esta asignatura realizan sus prácticas profesionales en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en escuelas de Nivel Secundario de la ciudad de Río Cuarto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde la cátedra, se considera, por un lado, la práctica de enseñanza, siguiendo a Sanjurjo (2002), como una práctica social y profesional contextuada; y el conocimiento como producto de una construcción personal y social. Se parte del concepto de proceso reflexivo como aquel que posibilita el darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones del profesor como así también, de la diversidad de condicionantes que la determinan. La reflexión permite establecer relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. La reflexión sobre las acciones y el conocimiento sobre esa reflexión son fundamentales ya que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos. En este punto, resulta pertinente el concepto de metacognición ya que implica un tipo específico de reflexión que centra la atención en los propios procesos cognitivos. Siguiendo a Sanjurjo (2002), es: "Conocimiento sobre el conocimiento, como la capacidad de evaluar, planificar y regular el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas" (Sanjurjo, 2002: 30).

A su vez, es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores, según afirma Anijovich (2012). A partir de la duda comienza la reflexión y la formulación de preguntas. Para salir de la incertidumbre es necesario diseñar algún plan; recuperar conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para encontrar fundamentos teóricos que permitan replantear el problema. En este proceso, se alcanza un nuevo nivel de conocimiento y seguridad. Es decir, la práctica docente es entendida como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva.

Un dispositivo narrativo de formación: el diario del practicante

En la formación del docente crítico y reflexivo, se resalta la importancia de la narración. Al decir de Caporossi (2009), en toda narración están presentes los componentes cognitivos, afectivos y la acción desplegada. La relevancia de la narración en la enseñanza y en el aprendizaje se debe a que los docentes, al relatar su propia práctica, se convierten en autores que dan sentido a la experiencia vivida en un determinado contexto. Considera esta autora que la narración es un dispositivo que favorece las prácticas por medio de la construcción de conocimiento profesional docente contextuado.

Caporossi (2009) explica que los dispositivos son "construcciones metodológicas" al modo de Edelstein (1999). Es decir, son producto de un acto creativo del docente quien articula el contenido a enseñar con las posibilidades de los aprendices y con el contexto en el que se realizan las prácticas de enseñanza. En este estudio se centrará la atención en el diario del practicante como dispositivo pedagógico narrativo. El diario del practicante es un diario de

ISBN: 978-987-544-908-4

formación y como afirma Anijovich (2012), es un instrumento metodológico que permite ver la mirada del narrador sobre las prácticas que lleva a cabo y a la vez favorece la reflexión sobre la misma.

La escritura del diario en tanto dispositivo narrativo favorece la construcción de la identidad profesional del docente en formación. Permite que el autor-practicante registre y explique los acontecimientos que suceden en la clase y que luego se convierta en lector de su propio texto. De esta manera, puede reinterpretar los hechos narrados y repensar sus propias acciones y decisiones. Asegura Anijovich (2012) que el diario contribuye a la construcción de la identidad profesional en la medida que posibilita el registro narrativo de la práctica pasada y presente y propicia un compromiso activo con la práctica futura.

Lectura analítica de diarios de practicantes

A partir de la lectura y análisis de un corpus de diarios de practicantes es posible establecer diferentes categorías de análisis. Por cierto, estas categorías son solo algunas y el análisis continúa abierto. Para este estudio se han considerado: "*rastros de la subjetividad: emociones, sentires y expectativas"; "pareja pedagógica"; "el rol de los tutores", "rutinas/esquemas decisionales" e "instancias de reflexión: hacia la construcción del conocimiento profesional"*.

En primer lugar, como se mencionó, en el diario se hacen presentes marcas de la propia singularidad del sujeto, expresadas en *"emociones, sentires y expectativas"* que permite dar cuenta de las expectativas y de los temores propios del trayecto; una escritura *implicada* en donde lo afectivo cruza lo experiencial:

"Imaginate las ansias (y esa especie de terror) que uno tiene cuando sabe que en un par de días comienzan "Las Prácticas" propiamente dichas…" (Diario 1); "No tengo miedo, y creo que vamos a poder hacer todo. Hoy fui a observar sola. Me sentí muy bien, me hicieron sentir cómoda (…) El ejercicio de la docencia me está gustando" (Diario 3); "… no había forma que guardaran silencio. Más allá de esto, me sentí más segura" (Diario 4).

Estas emociones positivas que valorizan el rol docente se cruzan con otras igual de frecuentes, pero más tensas y propias del trayecto de practicante:

"Siento ganas de llorar y abandonar la materia" (Diario 2); "¡Qué nervios! ¡Qué angustia! Dolor de panza, noches sin dormir bien, ansiedad" (Diario 4)

Por otro lado, las prácticas en el contexto escolar suponen la interacción con otros sujetos con diferentes subjetividades, perspectivas e intereses. En el marco de las prácticas profesionales el trabajo en *parejas pedagógicas* resulta fundamental y desafía a los practicantes en el desarrollo de habilidades vinculadas a la interacción, comunicación, discusión, negociación y trabajo cooperativo:

ISBN: 978-987-544-908-4

"…más allá de que no pudimos dar la clase y tenemos que reformarla y volver a realizar las copias, lo bueno es que con D vamos afianzando nuestra relación. Hablamos algunas cosas entre nosotras que me hicieron reflexionar mucho. Voy viéndole todo lo positivo a las prácticas" (Diario 4)

Incluso, aparecen situaciones de mucha tensión:

"…le escribí a M. para saber cómo iban las correcciones. .. A las 20.30 hs. me avisó que ya había agregado datos en el teórico (…) ¡HABÍA COPIADO Y PEGADO FRAGMENTOS DEL TEXTO ORIGINAL, SIN SIQUIERA REFORMULARLOS!"…Por "pareja pedagógica" entiendo que hay dos personas trabajando a la par en una situación de igualdad y equidad más allá de todo lo que ocurra, particularmente, en sus vidas"(Diario 2)

Otra categoría de análisis es *el rol de los tutores*. En estas experiencias en las que se cruza el componente afectivo, el rol de los mismos es clave para la resolución de conflictos:

"Dialogamos mucho. Fue una charla intensa y reflexiva. Pude decir lo que me había incomodado y asumir mi dificultad para hablar a tiempo (…) Sentí que se nos estaban dando muchas oportunidades y que era ese el impulso que necesitaba para continuar, una brisa de aire fresco y renovador. Agradecí el gesto de las profes y su compromiso…" (Diario 2)

La configuración de un espacio de diálogo –en este caso, entre la pareja pedagógica y los tutores- promueve el compromiso de cada uno de sus integrantes con la acción y el cambio. En este sentido, Anijovich (2012) caracteriza a las tutorías como espacios de retroalimentación para la co-construcción y resignificación de sentidos y prácticas.

Otra de las categorías analizadas en los diarios de practicantes es la que se vincula con el concepto de "*esquemas decisionales*". Sanjurjo explicita que son "patrones más o menos estables con los que se resuelven las distintas situaciones que plantea la práctica" (2002:46), es decir, estructuras adquiridas que, en una situación dada se desenvuelven sin reflexión previa, no son pensadas:

"Mi compañera hoy estaba muy nerviosa y buscó resolver el inicio de la clase de una manera totalmente diferente a lo planteado en la planificación: luego de su "Buenas tardes, chicos", dio media vuelta, se dirigió al escritorio, tomó su cuaderno y comenzó a escribir en el pizarrón un teórico sobre el sustantivo; mientras ella se ocupaba de eso los chicos conversaban entre ellos (…) terminando de copiar en el pizarrón, rompió la atmósfera con un "Copien, chicos" (…) ¿qué estaba pasando? (Diario 1)"

El practicante observa que su compañera decide, frente a una situación de tensión particular vinculada con la abstracción de un tema concreto y, quizás la falta de seguridad frente al mismo, optar por un inicio de clase mecanizado. La fuerza que poseen estas estructuras adquiridas generan seguridad en el sujeto practicante y se instalan más allá de lo que "se había planificado constructivamente". Pero a veces, en otras oportunidades, las decisiones que se toman en el marco de la práctica concreta implican una actitud de flexibilidad más allá de "lo planificado" que se concretiza en buenas estrategias didácticas:

"Como se había vuelto un poco confuso y caótico decidí/decidimos que no les íbamos a dar el cuadro de indicios porque era demasiado exhaustivo y el tiempo era una variable en nuestra contra. Por eso preferí/mos trabajar con el móvil policial y si bien no estaba expresado en el cuento, invitarlos a activar/cooperar e hipotetizar cuál podría haber sido el motivo. Esta fue una actividad que no estaba planificada, "hija" de las circunstancias y que creo que pude resolver bien" (Diario 3)

ISBN: 978-987-544-908-4

Finalmente, otra de las categorías construidas en el análisis de los diarios es "*una instancia de reflexión"*. Si bien es incipiente, da cuenta del proceso de construcción del conocimiento profesional que se empieza a instaurar. Se entiende por *conocimiento profesional* "este complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2002:50) Conocimiento que se construye a partir de una actitud reflexiva y que incluye desde cuestiones estructurales como el tiempo y la organización de actividades:

"Es por esto que D y yo, haciendo un balance nos dimos cuenta que lo que nunca logramos fue el manejo del tiempo. Ambas lo manifestamos a la tutora" (Diario 4), "La actividad de señalar las características del texto expositivo en "Los manuscritos medievales" les costó porque no habían quedado claro desde lo teórico" (Diario 3);

También se presentan otras cuestiones más "profundas" de abstracción teórica pedagógica:

"Esta clase de hoy me llevó a recordar, mientras caminaba de regreso a mi casa, en mis clases de Lengua y Literatura en el secundario, en esas fotocopias de manual que se tornaban densas y repetitivas, que no guiaban una construcción de aprendizajes desde el saber intuitivo del hablante sino que mecanizaban la repetición de definiciones que se postulaban como únicas, absolutas y verdaderas. Comprendí que las clases que armamos dejaban eso atrás y se abrían paso buscando nuevas alternativas…" (Diario 1)

Algunas consideraciones finales

Para concluir, se sostiene que la reflexión permite volver al pasado con el fin de significar los sucesos recordados y además, implica una articulación dialéctica entre teoría y práctica. En este sentido, los dispositivos pedagógicos son relevantes en la formación docente por diferentes cuestiones. Principalmente, permiten que los practicantes sean tutorados en su proceso de formación y a la vez, contribuyen a que los estudiantes en formación puedan cuestionar y repensar sus propias prácticas docentes. Por medio del *diario*, el docente tutor logra mirar las experiencias vividas, sentidas y pensadas por los practicantes. A la vez, los estudiantes practicantes pueden leerse y pensarse a sí mismos con el objetivo de cuestionar y reflexionar sobre sus propias acciones y decisiones. Así se construyeron, por medio de este trabajo de investigación, categorías de análisis que facilitan la comprensión de la actuación de los estudiantes en su rol de futuros docentes en los distintos escenarios educativos.

En el *diario* se entrelazan los acontecimientos ocurridos en el aula, las teorías que subyacen y los procesos de articulación pensamiento-acción. El *diario* potencia la

ISBN: 978-987-544-908-4

construcción del conocimiento profesional docente contextuado por medio de la reflexión y en consecuencia, favorece el mejoramiento de la práctica docente. A partir de este dispositivo, los practicantes que finalizan su período de prácticas intensivas en el marco de esta cátedra del Profesorado de la UNRC, escriben sus *memorias*. Es decir, que la escritura del *diario* genera reflexiones, a veces incipientes, que se convierten en un punto de partida para producir otras reflexiones más profundas y complejas con la escritura de las *memorias*.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R.(2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Bs. As. Paidós.

Caporossi, A. (2009).“La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes” en Sanjurjo, L y otros. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Edelstein, G. (1999) “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” en Camilloni, A. y otros. (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica en los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Profesionalización docente universitaria

Borja, Ana María
Colman, Edith
Universidad de Morón
anaborjabaratta@yahoo.com.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Se considera que la educación superior en su conjunto, pero sobre todo la universitaria y quienes ejercen la docencia en ella, requieren una profunda revisión.
Se observa que las universidades son instituciones complejas en cuanto a su estructura, modelo de gestión, tipo de gobierno, etc. pero se descuida un abordaje profundo sobre quienes ejercen la docencia en ellas. En general la asumen profesionales carentes de formación pedagógico-didáctica, que consideran suficiente para asumir el rol, los saberes disciplinares que le otorga el título de grado.
De allí que se intente enfocar la presente ponencia hacia la política de formación docente superior que ha primado en nuestro país y que se refleja en el marco legal universitario.
Por otra parte, se evidencia otra significativa contradicción, a saber, la marcada indiferencia que demuestran algunas universidades por la formación de quienes, con su quehacer, le dan vida y la prestigian.
Esto acontece entre otras cosas, merced a la borrosa identidad que poseen respecto del rol docente universitario. Requiere una preparación específica que supere la vocación, una formación que le brinde las competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que se tome conciencia de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.
En nuestro país el tema de la formación docente se ha instalado, como en el resto de la región, como tema de debate en cuanto a que requiere una pedagogía, propia, lo que se ha denominado pedagogía universitaria, respecto de la cual no hay uniformidad de criterios. Hay quienes la consideran relevante, en tanto otros docentes, la subestiman por creerla una cuestión secundaria.
Esto tiene que ver con las distintas concepciones sobre la enseñanza universitaria que posean, así se observa que a lo largo del tiempo, la intencionalidad de los objetivos de la misma fue

ISBN: 978-987-544-908-4

girando, hubo períodos en los que predominó el enciclopedismo, en otros el didactismo y últimamente el tecnocentrismo, los que se vieron reflejados en los docentes universitarios.

La Argentina, posee una trayectoria que la caracteriza, dado que ésta se imparte en el nivel de enseñanza superior. En los Institutos de Formación Docente Superior, se ofrece formación para los niveles inicial, primario y secundario. En tanto que en las universidades, la oferta es para el nivel superior, o sea para el desempeño tanto en institutos terciarios como para la universidad. En tanto que la universidad es el escenario natural de formación que requiere una pedagogía propia del nivel, como así también herramientas didácticas que permitan un abordaje idóneo de un rol tan complejo.

De allí que se considera que es necesario que quienes ejercen la docencia en el nivel universitario realicen una revisión de sus prácticas, las resignifiquen, deconstruyan lo instituido en pos de optimizar el desempeño. Tenga clara conciencia de la complejidad del rol, es decir que afiancen la identidad profesional. Como así también que se analicen y profundicen las temáticas referidas específicamente a las pedagogías y a las didácticas universitarias. También es necesario que las instituciones universitarias posean políticas de formación docente que estimulen la necesidad de modificación de las prácticas, entendiendo que con ello se jerarquiza la propia universidad. Y por último que el marco legal lo exija, o sea que figure, la formación docente, como requisito de acceso a las cátedras universitarias, en la ley de Educación Superior y en los estatutos de cada universidad.

Palabras clave: docencia; identidad; profesionalización

Es menester destacar que la responsabilidad que recae sobre la educación superior es cada vez mayor, merced a las nuevas demandas que los diferentes sectores de la sociedad realizan. Para dar respuesta a ellas, se impone, como plantean varios autores, por ej. Darcy Ribeiro, (1982); Pérez Lindo, A. (1985), repensar, entre otras cuestiones el mejoramiento de la formación de los docentes que se desempeñan en el nivel, dado que son piezas clave en la misma. De allí se desprende la relevancia que ha cobrado en la actualidad el debate de esta temática.

Ya lo decía la UNESCO, en 1998, en el preámbulo del documento elaborado en ocasión de la *Conferencia Mundial sobre la educación superior*:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán

ISBN: 978-987-544-908-4

estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales". (UNESCO: 1998, p.1)

El citado texto evidencia la necesidad de tener claro a qué tipo de formación se apunta y en pos de qué concepción de enseñanza, dentro de la cual se incluye el concepto de competencias.

En Argentina, se han ocupado sobre la formación docente universitaria y las posibilidades de transformación del modelo establecido, autores de señalado prestigio tal el caso de Alliaud, A.; Edelstein; Gil, R.L., S.; Davini, C.; Lucarelli, E.; Birgin, A., entre otros. Han realizado interesantes aportes que no siempre se pudieron plasmar en la realidad universitaria argentina, en gran medida, por falta de decisión política y excesiva burocracia. Se observa que generalmente se omite un abordaje profundo sobre la temática. De allí que se intente enfocar la presente ponencia, hacia la política de formación docente superior que ha primado en nuestro país y que se refleja en el marco legal universitario.

Cabe destacar que es frecuente observar en nuestra región, que la mayoría de quienes ejercen la docencia universitaria, son profesionales sin formación pedagógica específica, dado que en este nivel no se exige título docente habilitante. Como así también, resulta paradójico el hecho de que, a medida que se avanza en el sistema educativo, disminuye la exigencia en dicha formación (Antolí: 1992). Por lo cual es usual, que quienes se desempeñan en cátedras universitarias, sean profesionales graduados de carreras no pedagógicas, que asumen el rol docente como una instancia lógica dentro de su quehacer profesional, por el lustre y prestigio que tal desempeño le otorga al título de grado, y por supuesto con las herramientas que posee: sus saberes disciplinares, en la convicción de que éstos le dan derecho a transmitirlos. De lo que resultan clases expositivas, magistrales, en las cuales, despliegan esos saberes, asumiendo un rol marcadamente protagónico, en detrimento del rol del alumno, que pasivamente se limita a escuchar, en ausencia de un auténtico proceso de aprendizaje y un distorsionado proceso de enseñanza, que generalmente no preocupa demasiado al expositor. Son clases que carecen de recursos didácticos, de estrategias para implementar en el aula, cuestiones éstas que remiten al profundo desconocimiento de lo que significa el rol asumido.

La docencia universitaria encierra un profundo grado de complejidad, que no siempre es comprendido en su total dimensión. Quien ejerce la docencia en el nivel, tiene clara su identidad profesional respecto de la carrera de grado, pero posee una identidad "borrosa", desdibujada, respecto de su otra actividad profesional, la docencia (Zabalza: 2002).

Para conformar y afianzar dicha identidad, es menester que conozcan los pormenores de ese quehacer en forma detallada, qué se espera de su rol, cuáles son las principales dificultades que presenta, cuál el compromiso que implica, qué posibilidades de canalizar el proyecto personal a través del proyecto institucional, cuáles son las condiciones laborales, etc. Requiere una

ISBN: 978-987-544-908-4

preparación específica que supere la vocación, una formación que le brinde las competencias y conocimientos acordes a las exigencias del cargo y del marcado compromiso social asumido. Que se tome conciencia de un pasado histórico que nos fue moldeando, perfilando, definiendo hasta este presente que nos envuelve con nuevos retos.

Se requiere una formación que contemple la complejidad de la tarea docente y por ende construya capacidades de intervención que atiendan a ella (Diker y Terigi: 2003). O sea, urge una adecuada profesionalización del mismo. Pero también urge que dicha formación, sea una exigencia legal y no que sólo responda a una mera iniciativa personal o por sugerencia de algunas instituciones.

En nuestro país el tema de la formación docente se ha instalado, así también en el resto de la región, como tema de debate en cuanto a que requiere una pedagogía, propia, lo que se ha denominado pedagogía universitaria, respecto de la cual no hay uniformidad de criterios. Hay quienes la consideran relevante, en tanto otros docentes, la subestiman por creerla una cuestión secundaria. Esto tiene que ver con las distintas concepciones que sobre la enseñanza universitaria posean. Así se observa que a lo largo del tiempo, la intencionalidad de los objetivos de la misma fue girando, hubo períodos en los que predominó el enciclopedismo, en otros el didactismo y últimamente el tecnocentrismo, los que se vieron reflejados en los docentes universitarios.

Podemos referirnos a tres momentos históricos que impactaron en la formación de base de los docentes universitarios:

- Un primer período que tiene como eje el enciclopedismo, basado en la transmisión de conocimientos a través de clases magistrales, que fue la matriz que tiñó durante siglos la forma de enseñar en la universidad y que aún perdura en algunos claustros universitarios.
- Un segundo período, signado por la incidencia de la Reforma del 18, en la que, entre otros reclamos, se comienza a cuestionar la formación docente tradicional, como así también el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en los ámbitos universitarios. Marca el inicio de un intento de instalar una pedagogía y una didáctica propia del nivel, surge la preocupación por los aspectos inherentes a la función docente tales como la planificación y organización de las clases, las formas de evaluación. La pedagogía universitaria fue adquiriendo mayor presencia, atravesando distintos períodos, desde el positivismo argentino que la impregnó durante el siglo XIX, a través de una pretendida mirada objetiva, para luego dar paso al espiritualismo, a partir de la década del 30, y más tarde a las corrientes pedagógicas altamente influenciadas por la sociología y la psicología, a partir de la década del 60.
- El tercer período entre las décadas de los 80 y 90, se vio impactado por la implementación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, sumando otra cuestión a

ISBN: 978-987-544-908-4

> la formación del profesor universitario. Si bien se convierte en el recurso didáctico disponible por excelencia para el nivel, no todos los docentes capitalizan su aporte. Por otro lado la implementación de la educación a distancia, implica un posicionamiento totalmente diferente del docente, que debe revisar constantemente el manejo tecnológico que se renueva con suma celeridad, en cuanto a los procesos de enseñanza y el desempeño de los profesores a cargo de los mismos. (Alliaud y Feeney: 2010)

El período que le sucede a la década de los 90, está signado por un profundo viraje en cuanto a la orientación política, tanto en nuestro país, como en varios países de Latinoamérica. Lo cual se reflejó en la recuperación de las políticas de Estado, que inauguraron un nuevo escenario para la formación docente. Y sobre todo se apostó a revalorizar a los docentes, produciendo su reposicionamiento como agentes de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación.

Una nueva mirada comenzó a instalarse como política universitaria en los últimos años, referida al tema de la inclusión y la responsabilidad que compete al docente universitario. Todo lo cual reclama un sistema nuevo de formación docente en la universidad. Al respecto, la Argentina posee una trayectoria que la caracteriza dado que ésta, se imparte en el nivel de enseñanza superior. En los Institutos de Formación Docente Superior, se ofrece formación para los niveles inicial, primario y secundario. En tanto que, en las universidades, la oferta es para el nivel superior, o sea para el desempeño tanto en institutos terciarios como para la universidad. Se evidencia una naturaleza dual del sistema formador que se remonta a sus orígenes. En los institutos terciarios, la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. En las universidades tradicionales, el eje sigue siendo los saberes disciplinares. Sólo se advierte cierta ruptura en las universidades de creación más reciente, que han modificado sus planes de formación.

El sistema formador argentino es vasto y complejo, lo cual acarrea algunas dificultades en cuanto a su gobierno, organización y administración. Como así también en cuanto al intento de coherencia de la oferta.

De lo antedicho surgen como reflexiones, en primer término, que es necesario que quienes ejercen la docencia en el nivel universitario realicen una revisión de sus prácticas, las resignifiquen, deconstruyan lo instituido, en fin q*ue afiancen la identidad profesional.* En segundo término, que se analicen y profundicen las temáticas referidas específicamente a las pedagogías y las didácticas universitarias. En tercer término, las instituciones universitarias deben poseer políticas de formación docente que estimulen la necesidad de modificación de las prácticas, entendiendo que con ello se jerarquiza la propia universidad. Y por último que el

ISBN: 978-987-544-908-4

marco legal lo exija, o sea que figure, la formación docente, como requisito de acceso a las cátedras universitarias, en la ley de Educación Superior y en los estatutos de cada universidad.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En *Voces del Fénix*. *Revista del Plan Fénix.* 1(3) Disponible en www.voceseselfenix.com

Alliaud, A y Feeney, S. (2014). Hacia la recuperación del sentido de la pedagogía en la formación docente. Disponible en: https://www.scribd.com/doc/38955927/Alliaud-Andrea-y-Feeney-Silvina-Hacia-la-recuperacion-del-sentido-de-la-Pedagogia-en-la-formacion-docente

Antoli, V. (1992). *Desarrollo profesional del profesor universitario*. España: Universidad de Barcelona.

Birgin, A. y Ramallo, F. (2017). Pedagogía, cultura y política: la formación docente una conversación con Alejandra Birgin. *Revista Educación, 2*(11), 163-176. Disponible en de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2361

Diker, G. y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Bs.As.: Paidós

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs As.: Paidós

Fernández Lamarra, N. (2018) *La educación universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. Buenos Aires: UTREF.

Fernández Lamarra, N. (2007). *La educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Bs.As.: UNTREF

Gil, R. L. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CABA: CLACSO Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181010035620/La_formacion_docente.pdf

Lucarelli, E. (2017). *Enseñar en la universidad y en los Institutos de Formación Docente.* Bs.As.: Noveduc

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Bs As.: EUDEBA.

Ribeiro, D. (1982). *La universidad necesaria.* México: Nuestra América.

Unesco (1998). *Declaración mundial sobre Educación Superior*

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea S.A.

ISBN: 978-987-544-908-4

Relato de una experiencia de práctica docente sobre evaluación: una instancia de aprendizaje.

Braun Mariela Edith
Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Administración, Argentina
mbraun@fcad.uner.edu.ar

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Hoy estoy convencida, después de varios años de docencia universitaria y con capacitaciones de manera constante, que debemos dejar afuera la queja y ponernos a trabajar; ante cualquier circunstancia o etapa en la que nos encontremos.
Específicamente armé una actividad como propuesta que "redimensiona la evaluación", en referencia a las *categorías interpretativas que surgieron de las nuevas propuestas de evaluación* (Lipsman, Marilina y otros. 2002), a saber:

a- *Propuestas que redimensionan la evaluación*

b- *Propuestas en el centro de la evaluación*

c- *Propuestas que ponderan la evaluación*

Objetivo de la actividad: pensar esta etapa como una instancia de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación-aprendizaje-relato

Mi relato

Estoy convencida, después de varios años de docencia y con capacitaciones de manera constante, que debemos dejar afuera la queja y ponernos a trabajar; ante cualquier circunstancia o etapa en la que nos encontremos.
Debo decir que el libro Reinventar la clase en la Universidad (Mariana Maggio, 2018) acrecentó mis ganas de hacerlo. He aquí un párrafo que hizo que me pusiera a escribir: *Inventar la teoría acerca de la propuesta:*

…La invención de la propuesta de clase como trama original da lugar a la construcción de conocimiento didáctico original o, lo que es lo mismo a la invención de teoría...(…)…hay dos condiciones para ponerla en juego: la invención de la práctica y su documentación…La sola idea de los docentes como un colectivo enorme

ISBN: 978-987-544-908-4

construyendo teoría sobre prácticas originales que se hacen y se comparten en la redes y, por qué no, haciendo de ese acto un ejercicio público también, puede dar lugar a un movimiento de renovación...(Maggio, 2018:43)

Siguiendo a esta autora -con sus ideas de clases inéditas, clases reinventadas, didáctica en vivo, entre otros temas que me apasionan- y junto con ellas viene, inevitablemente el legado de Edith Litwin, pensé en llevar a cabo como Maggio señala: una didáctica original, inventar y luego dejar registro de ello para utilizar como estrategia si fue positiva (y para compartir), o seguir intentando…

También en esa búsqueda es que aparece el tema de la Evaluación; porque si bien quienes nos preocupamos de "ser buenos docentes", "dar buenas clases", con todo lo que eso significa, es cierto también que el tema es una especie de tabú o de problema a resolver a muy, pero muy largo plazo. Siento que lo más complicado de encontrar es "la manera adecuada de evaluar", el hacer que esa adecuada evaluación que buscamos juegue o tenga más peso a la hora de "acreditar" la materia. ¿Y por qué digo esto? Porque en la mayoría de las carreras de todas las Facultades del país es condición necesaria para regularizar, promocionar, aprobar: la realización de exámenes llamados "parciales". Y pareciera que esos parciales son un mundo aparte de todo lo que intentamos y trabajamos a lo largo del cuatrimestre. Lo relato desde mi lugar de Jefe de Trabajos Prácticos, donde puedo ir viendo los avances de un estudiante, ir juntos recorriendo los temas, haciendo trabajos colaborativos, usando el campus virtual (con sus foros, intercambios, simulacros, etc), pero llega EL PARCIAL: y esa situación excepcional, estresante, de unas pocas horas, da una CALIFICACION. ¿Y entonces qué pasa con todo el camino anterior? ¿Cómo hacemos para que sirva para avanzar y no quedarnos congelados?

Fue así que surgió la idea de este trabajo que, insisto, desde mi lugar de Jefe de Trabajos Prácticos, presento a modo de relato de experiencia vivida.

La actividad

Específicamente armé una actividad como propuesta que "redimensiona la evaluación", en referencia a las *categorías interpretativas que surgieron de las nuevas propuestas de evaluación* (Lipsman, M y otros. 2002), a saber:

a- *Propuestas que redimensionan la evaluación*

b- *Propuestas en el centro de la evaluación*

c- *Propuestas que ponderan la evaluación*

Contexto: Fecha: 13/11/2018: Clase donde se entrega a los alumnos los parciales realizados -con sus notas correspondientes- de la materia**:** Sistemas de Costos, correspondiente al 3er año de la Carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias de la Administración, UNER.

Objetivo de la actividad: pensar esta etapa como una instancia de aprendizaje.

Antecedentes: históricamente se subió al sistema Siú Guaraní las notas con antelación al encuentro presencial de la clase, para el análisis de los exámenes parciales realizados. Pero entonces quienes

ISBN: 978-987-544-908-4

salían bien generalmente no concurrían a la misma porque se preguntaban: "¿para qué?, si ya salimos bien"; y quiénes no aprobaban: muchas veces tampoco concurrían porque sostenían: "ya sabemos que nos fue mal porque nos faltó estudio"…Y así quedaban esas clases de devolución, de retroalimentación: con mucho menos de la mitad de alumnos que por las razones mayormente citadas no se molestaban en concurrir. Era una etapa que se cerraba y se pasaba a la siguiente: ya sea desarrollo de nuevos temas antes del final, o repaso para quienes debían recuperar.

Como parte de mi proceso de formación docente, de aprendizaje, que implica pensar qué cosas puedo mejorar y por lo tanto hacer que cada instancia valga la pena y tenga su justificación pedagógica es que el año pasado, después de corregir los exámenes, me pregunté lo siguiente: ¿No habrá manera de que los estudiantes a los que les fue tan bien en esa instancia puedan ayudar a quiénes evidentemente no logran comprender conceptos e ideas claves?

Y fue ahí que no sólo vino a mi mente las categorías citadas por Marilina Lipsman sobre evaluación, sino que también llegó a mis manos un artículo de Miguel A. Santos Guerra sobre evaluación titulado *Una flecha en la diana*, donde en uno de sus tan interesantes párrafos enuncia:

¿Es posible, por ejemplo, prescindir de las calificaciones, de las comparaciones, de las clasificaciones? Probablemente no…(…)…En las escuelas se evalúa mucho y se cambia poco. Luego, algo falla. Porque si la evaluación sirviese para aprender, evitaría la repetición de los errores y favorecería la mejora de la práctica. Si sólo sirve para medir, clasificar, seleccionar…repetiremos de forma inexorable los fallos (Santos Guerra, 2002:8)

Entonces, como primer paso cité a todos los estudiantes para ver juntos el parcial de forma presencial; sin subir la nota al sistema con antelación.

Luego, con anticipación al encuentro diseñé lo siguiente:

1. Un archivo de Excel con tantas columnas como diversidad de notas había. Luego comencé a completar cada una con los nombres de los estudiantes en la columna que correspondía a su nota; vale decir, tenía columnas para quienes tenían 2, 3, 4….hasta 10.
2. Comencé a armar grupos en el mismo archivo, tomando nombres de las columnas con notas 8, 9 y 10 para que cada uno encabezara un grupo. Luego fuí sumando a los mismos, nombres de las columnas de 2, 3 y 4. Dejé quiénes tenían 6 y 7 para completar donde hiciera falta compensar y a modo de apoyo de los "cabezas de grupo".
3. Así fuí mezclando estudiantes que obtuvieron notas muy buenas con estudiantes que no aprobaron (teniendo en cuenta de no superar las 5 personas por grupo).
4. Paso siguiente: sería la entrega a cada uno de su parcial para que, luego de revisarlo, les diera la posibilidad de intercambiar con sus compañeros. Me propuse dejar en claro desde el inicio de la actividad que la consigna era aprender de otros y con otros. Ser solidario, empático. Dar y recibir, trabajar en equipo.

ISBN: 978-987-544-908-4

5. En vez de proyectar el ejercicio resuelto y explicado por mí, recibirían la devolución de sus propios compañeros, de sus pares. La idea era que pudieran plantearse dudas, inquietudes, comparar, aprender de los errores.

Debo decir que no impidió que asistiera a quienes me requerían para dilucidar algún tema en particular; a lo que respondí con re-preguntas que "mágicamente" pudieron "pensarse" y ser respondidas por ellos mismos, y en colaboración.

He aquí dos imágenes que representan "el durante y el después del parcial":



https://search.creativecommons.org/photos/e29bdffa-df41-4cf0-8dc7-418e1a024299

https://www.flickr.com/photos/124828509@N06/144896686643/in/photolist-o5pkFa-oJE6cU-LKMtrm-9U8JQr-csiVBs-ayMcGu-acw3JJ-FGnTY2-doBJVD-a8uQVL-qPm82v-bfMWMv-RjwGhd-ae2WZM-cCsHb9-48sLiB-73zcrj-qAS4md-aFEjAt-Gn8XZz-dpjAEZ-28TsKSH-4Twabi-262UCiY-bjW8oP-dMK1Q2-rcaA8m-dYMDEw-bz7ACq-oPWDy6-bSLhzZ-b8ZQPP-TuV9du-V1nt2f-756gxB-9G4bXf-9Ua4Tf-aakjwJ-9PHKef-e5Ve2X-oPEBvg-uSMUos-N6YPqt-aKcz4X-jHB1wz-akbCiY-NzK89E-d1F1A5-nytMJx-qCq6PB

Dentro de la categoría en la que sitúo esta instancia, puedo a su vez, ubicarla dentro de las *propuestas que completan la evaluación*, citada en el trabajo de referencia, pero con una vuelta más. Si bien comparto las palabras de Marilina Lipsman en cuanto a que supera la instancia de "la entrega fría de la hoja" y "son instancias formativas para los alumnos donde los docentes suelen hacerles correcciones y devoluciones", con esta propuesta viene el agregado de que sea un intercambio entre pares para señalar errores y aciertos; para que adquiera realmente el carácter de instancia de aprendizaje desde un lugar activo, de compromiso y hasta, creo, más gratificante.

Dice Carlos Magro en un artículo publicado en Co.labora.red (2016) y con el título *Evaluar es aprender:*

Aprender no es aprobar exámenes. Aprendemos haciéndonos preguntas y buscando respuestas. Aprendemos equivocándonos. Aprendemos valorando y evaluando…(…)…La evaluación no debe ser nunca el momento final de un proceso. La evaluación no es el objetivo sino el medio. **El fin de la evaluación no es ser el fin de nada.** No debe ser el producto sino el comienzo de un proceso más rico y fundamentado, donde cita a Miguel Ángel Santos Guerra y su artículo *Una flecha en la diana* (Magro, 2015)

ISBN: 978-987-544-908-4

En retrospectiva puedo decir que fueron de esos momentos en los que uno siente que ése es el camino: el del aprendizaje colaborativo, el de la participación, intercambio, apoyo entre compañeros, el de preguntarse y responderse entre varios y entre todos.

Quise contar esta experiencia porque creo que los Relatos de Experiencias docentes –positivas y negativas -son enriquecedoras y hacen a la formación de nuestra profesión como docentes-.

Es indispensable dejar registro de instancias como éstas y compartirlas. Trabajar como docentes también de manera colaborativa.

Cierro con otra cita de Carlos Magro del mismo artículo, pero en referencia a Rebeca Anijovich & Carlos González: …"Los alumnos necesitan saber dónde se encuentran, qué han aprendido, y, sobre ese conocimiento, ejercer alguna acción"

Referencias Bibliográficas.

Lipsman, M. y otros. *Escuela de Graduados.* Facultad de Farmacia y Bioquímica. 2002. UBA (basado en la tesis de Maestría en didáctica "Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación", dirigida por la Dra. Edith Litwin.

Maggio, M. *Reinventar la clase en la Universidad.* CABA. Paidós. 2018

Magro, Carlos (2016). *Evaluar para aprender.* Consultado: junio 10, 2019 https://carlosmagro.wordpress.com/2016/05/05/evaluar-para-aprender/

Santos Guerra, Miguel Ángel. Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía educativa, Nº 34.* Consultado: junio 10, 2019 http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Los talleres como espacios de articulación de investigación, docencia y extensión desde una perspectiva situacional

Bregagnolo, Norma Elena
Bertolini, Marta Susana
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste
normabregagnolo@yahoo.com.ar martasbertolini@hotmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El trabajo que presentamos se inscribe en el Proyecto de Investigación del que formamos parte, "La formación de docentes en educación infantil y la construcción de ciudadanía desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas" a desarrollar en el período 2019 – 2022, que es continuación de uno anterior denominado "La formación de docentes en educación inicial, entre el neoliberalismo y la construcción de ciudadania", período 2013 -2017. En ambos proyectos vienen trabajando los equipos de los Talleres de Integración, Investigación y Práctica I y III. El objetivo general del último de los Proyectos es analizar los procesos de formación docente en las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial desde perspectivas epistemológicas latinoamericanas que reconozcan las características que asumen estos procesos referidos a la construcción de ciudadanía y en los diferentes ámbitos de formación en los que estas ocurren.

La metodología implementada es el trabajo con las narrativas de historias de vida como estrategias de resistencia y de reconstrucción subjetiva, siguiendo con la misma perspectiva del proyecto anterior, apunta a recobrar la voz de las y los estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la UNNE, destacando lo situacional y lo contextual que interpelan a estos espacios de formación exigiendo abordajes disciplinares diferenciados. Desde las epistemologías emergentes, cuestionamos las propuestas positivistas y nos ubicamos en las epistemologías ligadas a la reflexividad y a la complejidad, considerando los problemas derivados de la experiencia humana siempre vinculados a los procesos de formación, que implican saberes transdisciplinares y vinculados a la acción. Entendemos que la "información sobre un mundo es, siempre, conformación del mundo" y que los quiebres que cada una pueda realizar habilitan a nuevos interrogantes. En suma, presentamos algunos aportes

ISBN: 978-987-544-908-4

que surgen de nuestras investigaciones para continuar pensando la formación de docentes en educación inicial.

Palabras claves: Trayecto de formación; experiencia; subjetividad

Desarrollo

Los **objetivos específicos** propuestos en el PI que proponemos en coherencia con el Objetivo General que se explicita en el resumen son describir los trayectos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida que implican experiencias en la construcción de ciudadanía; identificar prácticas docentes universitarias que influyen en el trayecto de formación de las y los estudiantes y que se relacionan con el proceso de ejercicio de sus derechos; identificar los aspectos institucionales u organizacionales que inciden en la construcción de ciudadanía; establecer las relaciones entre las experiencias de formación de las y los estudiantes y los aspectos organizacionales e institucionales de los diferentes ámbitos de formación.

Algunas precisiones teóricas que encuadran el Proyecto.

"Re descubrimiento" y "reconstrucción del lugar simbólico y geográfico del que hablamos, nuestro lugar de enunciación" y desde ésta, nuestra Región Latinoamericana precisar que como lo propone "Lander (2000) se debe retomar la deliberación sobre las implicaciones políticas y económicas del sistema actual, especialmente porque el neoliberalismo "es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio" (Arroyo Ortega, 2016:55). A partir de esta definición que cuestiona la neutralidad histórica y epistemológica en la producción de conocimientos, consideramos indispensable interpelar nuestro propio "colonialismo interno" (Cusicanqui, 2010) y avanzar en nuevos posicionamientos que requieren la incorporación de las tendencias emergentes en investigación educativa, para la producción de conocimiento desde una perspectiva crítica, y que permitan desentrañar las estrategias de dominación que caracterizan al modelo eurocéntrico y que se imponen como modos de dominación del neoliberalismo: el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo. (Sousa Santos: 2017) .Incorporación de las llamadas "epistemologías emergentes" (Sousa Santos: 2009) como son las epistemologías del sur, las epistemologías feministas y las epistemologías de la reflexividad y complejidad. (Blanco García y otros: 2017). Continuamos trabajando con las líneas que propone Carlos Cullen (2007:19) en cuanto a considerar que la ciudadanía exige ser repensada, reconociendo la crisis actual tanto de política como de la moral, y para ello propone, siguiendo a Agamben (2007), recuperar la distinción entre zoe y bios, que no es otra cosa que poder diferenciar entre "estado de naturaleza y estado de sociedad" entre vida natural y vida biográfica. El autor manifiesta:

> "todos somos ciudadanos por el hecho mismo de vivir y que la defensa de la vida de todos y cada uno es ciudadanía. Hay que trabajar en el cuidado de sí y dotar de creatividad a la ciudadanía. El cuidado de si es la resistencia al disciplinamiento de

ISBN: 978-987-544-908-4

> la singularidad que se configura, sobre todo, en la relación del saber con el poder" (Cullen, 2007:35).

Como sostiene el mismo autor,

> "La ciudadanía es una categoría densa, porque es histórica, porque es compleja y, sobre todo, porque no puede reducirse ni a un concepto, ni a un personaje, ni a una fantasía, ni a un derecho, ni a una pertenencia, ni a una resistencia. Se trata de re significar estos tópicos, ciertamente presentes en la densidad de la ciudadanía, desde lo que la define simpliciter, la vulnerabilidad, que nos convierte en responsables y, como diría Lévinas, rehenes de los otros" (Cullen, 2007:42).

Desde nuevos aportes teóricos adherimos a la concepción de la democracia como de "alta intensidad" que implica "desmercantilizar, democratizar y descolonizar" (de Sousa Santos: 2010), se trata de una democracia radical que permita vivir democráticamente en el plano político pero también en todas las instituciones que atraviesan la cotidianeidad de la vida en comunidad, una democracia que se exprese en absolutamente todos los espacios de la vida humana. Entendemos que los espacios de formación son de singular importancia para comenzar a transitar estas nuevas propuestas de vida democrática, fundamentalmente en las instituciones y organizaciones que reciben a los niños y a las niñas desde sus primeros meses de vida, por lo que se hace indispensable indagar respecto a cómo viven las y los estudiantes este tipo de prácticas en la propia institución formadora. Se propone así interpelar la "ciudadanía de baja intensidad" (O Donnell:1993) que se visualiza cuando en la vida cotidiana los ciudadanos y las ciudadanas no tienen posibilidad de ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.Construcción de ciudadanía que se vincula directamente con los procesos de constitución de la subjetividad, ya que como lo plantea De Sousa Santos:

> "EI exceso de regulación y el déficit consecuente de emancipación en que, históricamente, se ha traducido el paradigma de la modernidad, truncaron en diferentes formas la articulación entre subjetividad y ciudadanía y dejaron a las sociedades capitalistas contemporâneas al borde de un bloqueo global de las alternativas emancipatorias." (1998 :8)

Práctica docente es un concepto amplio y complejo que en líneas generales refiere a la práctica que realizan los sujetos en relación al quehacer educativo articulando los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando determinados modos de circulación del saber. Esta práctica se desarrolla en condiciones sociales, históricas e institucionales determinadas, las cuales van adquiriendo una significación tanto para el sujeto como para la sociedad. En este sentido prácticas como dispositivo pedagógico, en términos de Larrosa,

> "es un lugar en el que se constituye o transforma la experiencia de sí.Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo(…) siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma (…) (2003:291)

La experiencia de sí se constituye cuando un determinado dominio material es determinado como objeto de atención.O dicho de otro modo, cuando determinados estado o actos del sujeto

ISBN: 978-987-544-908-4

son tomados como objetos de alguna consideración práctica o cognoscitiva. Foucault llama a esto "problematización", Como sostenemos en el Proyecto de Investigacion anteriormente realizado:

> "La construcción de subjetividades singulares y su interacción con otras subjetividades en las que se desdibujan los límites entre el yo y el otro, se da sólo en la experiencia vivida y narrada, no en los discursos vacíos de sujeto; experiencia en la que confluyen las individualidades, la socialidad y los marcos simbólicos de la cultura, experiencia que se realiza en un presente que permite integrar la dimensión del pasado como cosmovisión y la de futuro como mixtura de expectativas, proyecciones y horizonte posible de obra colectiva (Zemelman, 2004), en la medida en que la experiencia pase por la reflexividad (Alvarado y otros, 2008:30)."

Problemática

En suma la problemática de investigación se organiza en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo se caracterizan los procesos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida e implican experiencia en la construcción de ciudadanía? ¿Cuáles son las prácticas docentes universitarias que consideran que influyen en el trayecto de formación de las y los estudiantes y que se relacionan con la construcción de ciudadanía? ¿Qué aspectos institucionales u organizacionales inciden en el ejercicio de la ciudadanía de las y los estudiantes? ¿Cuáles son las relaciones entre las experiencias de las y los estudiantes y aspectos institucionales y organizacionales de los diferentes ámbitos de formación?"

Metodología

La metodología de trabajo, siguiendo con la misma perspectiva del proyecto anterior, apunta a recobrar la voz de las y los estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la UNNE, entendemos siguiendo a Rivas Flores, que el criterio de "dar voz a los participantes", no es simplemente hacer que los sujetos hablen acerca de sí mismos, haciendo una descripción de su vida y sus pensamientos. En este caso estaríamos ante un conocimiento que podríamos denominar como "inocente", en la medida en que no no se realiza ninguna reflexión sobre los principios que sustentan estas descripciones. Es indispensable llegar a una "**violencia epistémica"**, que interpele a los propios participantes y que puedan interpretar sus decires como una **expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado**. Lo mencionado requiere un proceso dialógico, auténtico, entre los y las participantes

La muestra definida en el PI es de 40 estudiantes en un estudio de tipo diacrónico a comenzar en el primer semestre del primer año, y continuar en el segundo semestre del segundo año, segundo semestre del tercer año y primer semestre del cuarto año. Es decir que se realizarán cuatro cortes en los cuatro años en que se desarrolla el proyecto. Los criterios de selección de la muestra tienen que ver con garantizar la mayor representatividad respecto a las trayectorias escolares de

ISBN: 978-987-544-908-4

las y los estudiantes ingresantes. De acuerdo a estudio previos, surgido del proyecto anterior, estos criterios tienen que ver con:

Estudiantes que han terminado los estudios secundarios el año inmediato anterior.

Estudiantes que han terminado los estudios secundarios cinco o más años antes de ingresar a la universidad.

Estudiantes que al ingreso ya han culminado una carrera o estudios terciarios o universitarios.

Estudiantes que han iniciado otra carrera terciaria o universitario sin haber concluido.

Estudiantes que cursan otras carreras en forma simultánea.

En el marco del trabajo con las narrativas las técnicas para recoger información que se utilizarán son bitacoras o diarios de las y los estudiantes - entrevistas - entrevistas en profundidad - entrevistas grupales - registros manuales y mecánicos: fotográficos y fílmicos.

Algunos avances del proyecto

Como menciona Anijovich (2009: 137) "los Talleres de Integración son espacios de intercambios de experiencias, de diálogo, de crítica, de discusión y reflexión", donde se construyen saberes profesionales y donde la escasez de profesores resulta una dificultad para una comunicación fluida; por lo que la relación numérica docente alumno genera la necesidad de permanentes ajustes a las propuestas y revisión de los dispositivos de formación para superar las limitaciones en cuanto a los procesos comunicacionales. Concebimos al docente como productor de conocimiento en acción, por lo tanto, los procesos de investigación y de docencia se imbrican, potenciándose mutuamente. Si bien el PI se encuentra en su etapa inicial, hemos clarificado algunas cuestiones referentes a lo metodológico y que surgen, justamente a partir de los resultados del Proyecto anterior en relación a la sistematización de los trabajos con las narrativas ya que habíamos observado como una debilidad las dificultades para hacer de los resultados individuales algún tipo de lectura que nos permitiera enriquecer las propias prácticas.

Bibliografía

Agamben, G. (2007). Estado de excepción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Agamben, G. (2007). Infancia e Historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología, Año 6.Nº 11, 19 – 43.

Alvarado,S.; Botero,P. y Ospina,H(2010)Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia.Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal ,pp.39-55.

ISBN: 978-987-544-908-4

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Cullen,C. (comp.) (2007). El malestar en la ciudadanía. Buenos Aires: La CrujíaBanyai, I. (1995). Zoom. México. Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.

Foucault, M. (1994). "Foucault", en Michel Foucault *Dits et Ecrits* Ewald,F.; Defert,D. (Eds)) t IV, pp 631 – Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (coords.) (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J.I.; Hernández, F.; Sancho, J.M. y Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación. Sujetos, Diálogo y experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. http://hdl.handle.net/2445/32345

Sousa Santos, B. (2017) . Democracia y transformación social. Bogotá: Siglo del Hombre - Siglo XXI636 . Paris: Gallimard. Traducción de Jorge Davila.

Souto, M. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Anthropos Editorial. México: Centro de investigaciones humanísticas. Universidad Autónoma de Chiapas.

ISBN: 978-987-544-908-4

El poder de las imágenes y el desafío de educar la mirada

Brizuela Castro, María Antonella
Escudero, Hortencia
Hérnandez, Emilce Rita
UNCA, Argentina
antonellabrizuelacastro19@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen

El presente trabajo nace de la reflexión en torno al uso de las imágenes en la formación docente, las implicancias sociales, culturales, políticas y subjetivas de nuestro vínculo con ellas. En este sentido, las imágenes son algo más que representaciones icónicas sueltas. Para ello, nos centraremos en las prácticas del ver ante la tendencia actual a plasmar los acontecimientos en imágenes y a visualizar la existencia.

De esta manera, se recuperan los aportes de los estudios visuales para el análisis de su naturaleza y uso, combinados con los aportes de la pedagogía de la imagen para pensar el lenguaje de las mismas en la educación, su polisemia, su poder de interpelación, la relación entre el ver y el saber y la tensión entre las imágenes y las palabras. Mediante este informe, se pretende recalcar la importancia de trabajar sobre regímenes visuales que definen lo visible y lo invisible en la formación docente, problematizando aquello que se presenta como obvio, propiciando espacios para descifrar los significados que las imágenes conllevan y desarticular su aparente objetividad, y en este punto, educar la mirada con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida hacia una mirada detenida y critica.

Palabras clave: imágenes; poder; educar la mirada

Desarrollo

La experiencia humana en la actualidad es cada más visual, habitamos un mundo-imagen que se caracteriza por la producción de infinidad de imágenes, su circulación y accesibilidad. Los

ISBN: 978-987-544-908-4

investigadores de la cultura visual, insisten que son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores y emociones. Estas nos provocan, nos golpean, nos emocionan, intensifican la experiencia e iluminan nuevas realidades. Es así que "no existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen, sino que está renueva sus poderes y sentidos contemplándose en la mirada de cada nuevo espectador" (Abramoski, 2017:1)

Es por ello que en el ámbito de la educación y la formación docente, se abren múltiples interrogantes ¿Cómo se ubican las instituciones educativas en este mundo-imagen? ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? ¿Qué agrega, quita, modifica el uso de imágenes a la práctica pedagógica?

De esta manera, trabajar con imágenes nos interpelan a pensar su relación con las palabras, la relación entre ver y saber, en una cultura occidental que históricamente ha calificado de segundo orden las representaciones visuales, relegándolas a funciones ilustrativas.

Revisando estas relaciones, podemos reconocer que nuestros saberes configuran nuestras miradas, pero también es posible pensar que ante una experiencia visual nos quedemos viendo más allá de lo que sabemos, cuestionando nuestros saberes o desestabilizándolos. La posibilidad de habilitar espacios con imágenes debería ir más allá de la simple ilustración de lo que decimos. Se trata, junto con los estudiantes de escrutar las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas.

Para lo cual, es necesario poner en juego un conjunto de procesos y habilidades cognitivas que deben ser enseñadas. Esto implica habilitar tareas de análisis e interpretación, descifrar los significados que conllevan, desarticulando su aparente neutralidad, ampliando el universo de significados y sentidos, reconociendo que su uso siempre implica aspectos emocionales, afectivos y subjetivos.

Enseñar a mirar imágenes, tiene que ver con colocarlas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontanea, rápida y habitual, hacia una mirada crítica y detenida, promoviendo lo que Joan Font Cuberta ha definido como contravisión, producir acciones de ruptura con las rutinas que controlan nuestros programas de pensamiento visual y para ello, es necesario dedicarles un tiempo y espacio específico.

Estas acciones implican también un cambio de posición con respecto a los argumentos y los usos de las imágenes, esto tiene que ver con superar las concepciones que las encierran en meros objetos que acercan los contenidos a enseñar a la cultura juvenil o un puente de apoyo al mismo. Parafraseando a Dussel, desde estos registros, la imagen se incluye en un protocolo de lectura predefinido de antemano. Cuestionar estos tradicionales usos responde a entender que la imagen por sí sola no es la que causa determinado efecto sino es la misma en un contexto de culturas visuales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por eso “en la educación y sobre todo en la formación docente, de lo que se trata es de trabajar sobre regímenes visuales, que define lo que es visible y lo invisible, y también los modos y posiciones del mirar y del ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la semiología de una imagen suelta, como decía Didi- Huberman, hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y de conmovernos.” (Dussel, 2010:8)

Es así que uno de los desafíos como formadores, es cuestionar los argumentos que rigen sobre su exclusión o inclusión.

Su exclusión se sustenta en la lógica que subordina todo ámbito vinculado a lo sensible al intelecto y la razón, demonizándolas a partir de exacerbar su influencia de modo negativo y en la imposibilidad de incorporarlas que parte de la desconfianza y el miedo de perder el control en los intercambios. A su vez, cuando la decisión es incluirlas, se las reduce a disparadores motivacionales, apelando a la seducción, partiendo del afán de no perder la atención de los estudiantes. Estas inclusiones siguen supeditadas a mecanismos de control y vigilancia pedagógicos, mediante las cuales buscamos ejemplificar la palabra, las reducimos a puentes de lo que decimos, o puntapié del discurso. Estas prácticas de “inclusión y exclusión pueden jugar como las dos caras de una misma moneda, en tanto ambas están guiadas por similares supuestos respecto de las imágenes, Quien mira sigue siendo considerado vulnerable ante lo mirado” (Abramoski, 2010:50)

Por ello, iniciar un proceso de reflexión respecto a la importancia de incluir imágenes en la formación docente y el desafío de educar la mirada, tiene que ver con ejercitar y habilitar espacios y tiempos de mirada crítica. “Mirar críticamente es mirar atentamente y no dejarse engañar ni seducir – en tanto la seducción puede resultar una peligrosa forma de sumisión. Mirar críticamente es analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir, es decir, es poner en juego un conjunto de estrategias intelectuales tendientes a descubrir o desocultar sentidos profundos e implícitos, para poder ser conscientes de ellos. Traer a la luz aquello que permanece oculto o pretender hacer visible lo invisible” (Abramoski, 2010:51)

Para Philippe Meirieu “aprender a mirar” es aprender a guiar la mirada, a decidir sobre lo que miramos, explorando aquello que no se da espontáneamente a la vista. En definitiva, la invitación al juego con imágenes nos convoca a habilitar en la cotidianeidad de uso, las representaciones, emociones y percepciones en nuestra relación con ellas. En este sentido, Didi-Hubermas señala que la mirada requiere implicación, el ser-afectado que se reconoce, en la implicación misma, como sujeto, siendo necesario problematizar lo que se nos presenta en apariencia como obvio, en pos de una intervención pedagógica consciente de las implicancias políticas y éticas de la función docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Abramoski, A (2017) “El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? En:www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm

ABRAMOSKI. A (2010) “La Escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación”. Buenos Aires: Documento de trabajo: Proyecto de red de centros de actualización e innovación educativa, líneas pedagogías de la imagen.

DIDI-HUBERMAS, G (2003). “Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto”. Barcelona. Paidos.

DUSSEL, I, y otros (2010) “Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos “Buenos Aires: Documento de trabajo: Proyecto de red de centros de actualización e innovación educativa, líneas pedagogías de la imagen.

ISBN: 978-987-544-908-4

Experiencia lúdica comunitaria: el acontecimiento ético como forma de la formación docente

Bruzzo, Carolina María
Bernadó, Viviana
ISFD Víctor Mercante, Córdoba, Argentina
carolibruzzo@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La siguiente comunicación relata el proyecto *Experiencia lúdica comunitaria* que se constituye en un dispositivo formativo para estudiantes de Profesorado de Educación Inicial, que les permite desafiarse en problemáticas de la educación maternal integrando saberes que han formado parte de toda su carrera en relación al lenguaje y la literatura, el juego, psicología de la educación, educación maternal, pedagogía, lenguajes artísticos y construcción de material didáctico, entre otros.

Apuesta además en que sea una experiencia de acontecimiento ético, en la trayectoria formativa de los/las futuros/as docentes de educación inicial, en tanto, pueda ser una instancia que produzca en los que participamos de ella la extrañeza y la conmoción que provocan unos Otros (niños/as, familias, actores de la comunidad) distintos pero iguales. La experiencia describe cómo a lo largo de varios años de desarrollo de este proyecto, el mismo se ha constituido en acontecimiento que permite tender lazos de sostén compartidos entre familias, educadores y comunidad, donde el juego y el lenguaje consolidan dicha trama. Es por ello que se presenta no solo como narración de una experiencia educativa sino como un informe y comunicación de conocimientos en el nivel superior en tanto se convierte en un dispositivo de formación y de producción de experiencia de transmisión y de construcción del oficio de enseñar.

Palabras clave: formación docente; lenguaje; experiencia; juego; comunidad.

Problemáticas: desde esta experiencia nos planteamos las siguientes problemáticas de formación:

-Cómo ampliar entornos de aprendizaje de oralidad, lectura y acercamiento a la literatura desde la cuna, incluyendo a las comunidades y familias de bebés y deambuladores (0 a 2 años) desde las prácticas de formación docente, produciendo políticas comunitarias que

ISBN: 978-987-544-908-4

repartan los bienes de la cultura escrita, en sectores poblacionales empobrecidos y con escaso acceso a dicho capital cultural.

-Qué dispositivo crear para que responda a la concepción de infancias y de educación inicial que sostenemos, tomando en cuenta los pilares de una pedagogía de la crianza que considere la socialización de la misma, la construcción de lazos de sostén con las familias y la comunidad de los más pequeños y pequeñas.

Objetivos del proyecto

- Favorecer la formación de los estudiantes de Profesorado de educación inicial como mediadores del juego y de la cultura escrita, la promoción lectora y el acercamiento a la literatura, entrelazando saberes pedagógicos específicos de buena crianza y lazos de sostén para la primera infancia.

-Ampliar los escenarios formativos para las estudiantes de Profesorado de educación inicial promoviendo la participación de las familias y las comunidades de barrios populares en un espacio de cuna psíquica para los bebés, niños y niñas pequeños/as que den lugar a la formación integral de los mismos y su acercamiento al juego, los libros, la lectura y la literatura**.**

Encuadre conceptual

Es una instancia de práctica para favorecer el desarrollo psico-afectivo, social y cognitivo del bebé y de los niños y niñas hasta 2 años y lo hace extensiva hacia otros niños y niñas menores de 6 años, de los barrios de la localidad de Villa María, provincia de Córdoba, donde se encuentra nuestro instituto de formación docente. Pretende promover la ampliación de los imaginarios y el desarrollo de la imaginación, el lenguaje y el juego de los/las pequeños/as, entrelazando el repertorio lúdico y las voces e historias de tradición oral familiar, recuperando la memoria de la comunidad y de los/las estudiantes de profesorado. Durante la experiencia, se pretende que los/las estudiantes creen propuestas y espacios de ofrecimiento lúdico y de baño del lenguaje para los posibles niños y niñas que asistan a dicha experiencia en los distintos barrios atravesados por la desigualdad y las injustas condiciones de pobreza. En dicha instancia, las estudiantes se constituyen en adultos disponibles para el lenguaje en su función corporizante, poética y lúdica junto al lenguaje escrito a través de los libros y la literatura. Estas propuestas colectivas y de "islas de intimidad", se ofrecen a través de múltiples experiencias de alfabetización cultural como la música, rincones para el juego simbólico; otros escenarios para explorar múltiples expresiones de desarrollo psicomotriz, el movimiento, el desplazamiento y la comunicación con otros; el teatro de títeres, los rincones para la lectura íntima, para el juego corporal o de crianza. Los aportes de

ISBN: 978-987-544-908-4

Violante y Soto (2008) y (2012) nos aportan el marco de una pedagogía de la crianza y unos pilares de la educación inicial donde el juego y los lazos de sostén que construyan para lograr la cuna psíquica de los/as niños/as son fundamentales en la propuesta. Los aportes de Schemelson (2005) y de Soler (2003) sostienen una forma de construir dichos lazos de sostén entre los educadores de la primera infancia, las familias y la comunidad desde propuestas que alientan a valorar los aportes de la misma, apostando a un ensanchamiento de los ofrecimientos y los saberes que circulan y se enriquecen, haciendo foco en las oportunidades de ampliar los entornos de baño del lenguaje y de alfabetización inicial respectivamente. El concepto de Greco (2012) de dispositivo e intervención institucional nos ayuda a encuadrar este proyecto como tal mientras que el concepto de experiencia de Larrosa (2003) lo coloca en su potencial de transformación de las condiciones de existencia.

Contexto de realización, participantes y acciones

Experiencia lúdica comunitaria es un Proyecto de la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia, gestionada por el Instituto Superior de Formación Docente Víctor Mercante y coordinada por docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Si bien es un Proyecto que funciona como dispositivo articulador de problemáticas y desafíos de la educación maternal en el Seminario de Problemáticas y desafíos del Nivel Inicial, el mismo se ha vinculado a los aportes de otros profesores que han formado parte de este proyecto, siendo muy importante el espacio de Taller de Diseño y construcción de Material Didáctico, en el que las estudiantes diseñaron y construyeron los espacios que luego habilitarían los escenarios de juego, música, oralidad, lectura y literatura. Consisten en el diseño de diversos escenarios de juegos, organizados en “rincones” que permiten la dramatización, la construcción con bloques gigantes, el arte visual y musical, y espacios íntimos y compartidos de encuentro con el libro, la narración y la lectura. Estos rincones constituyen espacios y materiales móviles e itinerantes por los distintos barrios de la ciudad. Su desarrollo requiere un espacio amplio y techado, que será en todos los casos el salón comunitario que disponga cada barrio participante: el salón del centro vecinal, el salón comedor de una escuela primaria, el salón de usos múltiples de la escuela secundaria, el campus y salón de la BBR inserto en uno de los barrios visitados. Espacios que permitan desplegar los múltiples escenarios lúdicos y den lugar a amplios desplazamientos de los niños/as.

Desde el Instituto de formación docente las estudiantes, junto a sus docentes, diseñan dichos escenarios y construyen objetos con materiales reciclados que darán forma a cada uno de los espacios para que sean las diferentes y eventuales *islas de intimidad* donde promover un acercamiento a la escucha, al decir, al conversar, al narrar, al leer y dar a leer desde las primeras exploraciones del libro y la literatura. Las estudiantes en el espacio de formación, diseñan un

ISBN: 978-987-544-908-4

guion conjetural donde relatan sus posibles intervenciones y ofrecimientos para los posibles y múltiples encuentros con los niños y niñas y sus familias: canciones, nanas, arrullos, ensalmos, juegos del lenguaje que acompañen juegos de crianza (balanceo, escondites, persecuciones) Contar lo que construye, incentivar y nombrar lo que va armando, acompañar – función corporizante – con el lenguaje la exploración del bebé y /o los deambuladores. Seleccionan poemas, los aprenden, los dicen en susurradores. Los acompañan a los sectores de lectura, les leen cuentos y poemas, acompañan y preguntan sobre las lecturas exploratorias de los pequeños y las pequeñas. Planifican también dialogar con las familias, preguntar acerca de las propias canciones y dichos de la familia al bebé, historias y anécdotas. Seleccionan diversidad de libros para bebés y niños/as más grandes: los que pueden explorar solos (de tela o de tapas blandas) los que pueden leer mirando con ayuda o con acompañamiento de los adultos disponibles.

Aportes que, desde la pedagogía de la crianza, la psicología y la filosofía fundamentan el valor integral que tiene para los más pequeños, ser abrigados al calor de la cultura, al calor del canto y el poema. El arrullo junto al saber popular, el ritmo que mece y sostiene, construyendo lazo y sostén de existencia. Transmisión, como mediación poética, constitución del psiquismo, sostén, cuidado, cuna psíquica que se garantiza multiplicando las voces y los cuerpos que deseamos amparar a los recién llegados. Por eso el sentido de construirlo entre varios: estudiantes y profesoras de diferentes espacios curriculares.

El proyecto desarrolló clases donde recuperamos saberes teóricos que nos ayudaran a problematizar de qué se trataban estas mediaciones, sin embargo fuimos necesitando el aporte de otros profesores del instituto y otros invitados para compartir con ellos espacios de taller donde vivenciaran los aportes en torno a la formación musical y su recorrido investigativo sobre las canciones de cuna, permitiendo abrir algunas aproximaciones descriptivas en torno al valor de las nanas, trayendo a través de la función lúdica y estética, un bagaje de rasgos de estas, destacando su valor musical, caracterizándolas, brindando poco a poco algunas pistas para que las estudiantes puedan realizar buenas selecciones de las mismas, pero sobre todo, a través de la experiencia afectiva, que puedan vivenciar ese valor desde un acercamiento que no se reduce al acercamiento teórico, aunque lo incluye. Por esto, se rescatarán en el taller sus experiencias biográficas, en relación a las nanas, ya que apostamos a que para poder transmitir luego esto con la comunidad y los niños y niñas, es importante sentirse primero transformado, tocado por esos recuerdos, así como por nuevas experiencias. Estos valiosos aportes desde la música, se entrelazarán con otros de tanto valor como aquellos, a través del acercamiento a arrullos poéticos, susurros de poemas y nanas que, desde la Literatura, contextualizará el valor literario de estas obras de tradición oral. Toda esta experiencia se ha desarrollado desde el año 2014 hasta la fecha, articulando acciones

ISBN: 978-987-544-908-4

en diferentes barrios e instituciones educativas y de la comunidad en general de la ciudad de Villa María.

Obstáculos y logros:

La evaluación del proyecto se realizó en distintas etapas y momentos, durante la ejecución de la experiencia en los distintos barrios se toman registros fotográficos y se dialoga con las familias que acompañen a los niños y niñas a fin de relevar sus percepciones y valoraciones sobre la actividad. Finalizada esta etapa, se registran las apreciaciones de las estudiantes a partir de narrativas, focalizando en los aspectos de la formación docente, y en aquellos aspectos que las ha transformado, así como en qué prácticas recrearían a partir del mismo. Junto a estudiantes de psicopedagogía residentes de nuestro instituto en los CAPS de los barrios, se realizan entrevistas en las cuáles se recogen las voces de las familias y de los actores de la comunidad participantes.

Al principio, los actores de la comunidad que se hacían presente en la experiencia eran: maestras jardineras y sus directoras de los jardines y de los centros de promoción familiar; las directoras de las escuelas primarias y secundarias y algunos profesores que ofrecían los espacios para que la experiencia se realizara allí con los niños/as pequeños/as del barrio. Luego se fueron sumando otros actores inesperados, pero de gran potencia: los estudiantes de educación secundaria, los estudiantes de educación primaria, la asistente social del dispensario barrial, los encargados de los salones comunitarios en centros vecinales, los negocios barriales que difunden nuestra llegada al barrio.

De los decires de las estudiantes a lo largo de estos años, *experienciar*, sentirse transformados, por la "socialización de la crianza a través del lenguaje en su función lúdica y ficcional" junto a los distintos miembros de la comunidad, ha sido el logro mayormente enunciado. Recuperando experiencias en los relatos de diversos actores, se puede escuchar dicha huella: "me emocionó que una mamá que al principio estaba muy tímida nos dijo: menos mal que vine, porque no tengo muchos juguetes en casa, pero ahora me voy con varias ideas para hacerles jugar en casa, y hacerles algunos juguetes"; otra madre expresa: "cuando las chicas empezaron a cantar las canciones y a decirles versitos me fui acordando de que las sabía y me fui acordando otras, y las cantamos juntos"; una estudiante: "de a poco la mamá lo dejó venir, hasta que entre las dos lo hacíamos jugar, charlamos mucho de su bebé y disfrutaba viéndolo feliz"; Una maestra jardinera dice: "es muy bello verlos a los chicos de nuestras salas de 4 o 5 cómo se reencuentran con juegos para los bebés y lo recrean para jugar de otra manera, como la nena que fue a buscar un cuento y se metió en el "gimnasio" de los bebés a contarse sola un cuento"; una docente de escuela secundaria "es increíble ver este grupo de alumnos del secundario que a veces no los podemos tener en las aulas, con qué responsabilidad están haciendo jugar y cuidando a los chiquitos del

ISBN: 978-987-544-908-4

barrio, enseñándoles a jugar, cantándoles o haciéndoles títeres"; una asistente social del barrio "vine cuando me dijeron lo que estaba pasando" (se refería a tanta cantidad de bebés apoyados por los adolescentes de la escuela secundaria). Una alumna estudiante de escuela secundaria donde se hacía la experiencia, participa como mamá de uno de los bebés y expresa: "no sabía que podía venir con el papá, que es un compañero del otro curso, no vivimos juntos pero estuvo bueno venir, los profes nos avisaron…le vamos a dar cajas en casa y vamos a jugar a que los arrastre…se entusiasmaba mucho cuando todos le decíamos (se refiere a que lo alentaban a empujar)" En este sentido se pudo *experienciar* la transformación de todos/as los actores de la comunidad, en tanto ninguno, al culminar, vuelve a sus rutinas de trabajo siendo el mismo, despertando el deseo de crear lenguajes compartidos a través del juego, la narración y lo poético, en donde todos ensanchamos nuestras fronteras indómitas. Actualmente, consideramos que necesitamos mayor financiamiento para sostener los traslados y la ampliación o renovación de los materiales lúdicos y textuales que ofrecemos a los/as niños/as y sus comunidades, lo que implica presentarnos a concursos para financiar estos costos necesarios. Consideramos que hay en este tipo de experiencias y dispositivo, como forma de la formación, un acontecimiento ético, en tanto permite tender lazos de sostén compartidos entre familias, educadores y comunidad, donde el juego y el lenguaje consolidan dicha trama de inclusión y de construcción del oficio de enseñar.

Referencias Bibliográficas:

Greco, M. B (2012) Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Algunas recomendaciones. *Ciclo semipresencial para directivos. Instituto Nacional de formación docente*.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de cultura económica.

Schemelson, S., Pereira, M. y otros (2005) *El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano*. Bs. As.: Noveduc.

Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En Teberosky, A. y Soler, M. (Comps.) *Contextos de alfabetización inicial* (pp. 47-63). Barcelona: ICE/ Horsori.

Violante, R. y Soto, C. (2008) *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación en investigación en la universidad: ¿cómo llegan a la elaboración de su tesis en la carrera de Enfermería de UNTREF?

Calvo, Gladys; Lucarelli, Elisa
UNTREF
gladysrcalvo@yahoo.com.ar; elucarel@gmail.com

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Como parte de la Programación Científica de UNTREF 2018-2019, se desarrolla una investigación, orientada hacia el estudio de *la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado. El caso de la carrera de Enfermería de UNTREF: otras instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis*.

La presente ponencia, da cuenta de avances y resultados del proceso que se está llevando a cabo. Este proyecto tiene como objetivo generar conocimiento en torno a la educación universitaria y específicamente sobre la formación en investigación en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado desde la perspectiva de los actores curriculares involucrados. Se pretende continuar en el proceso de conocer las características didácticas de la formación en los quehaceres investigativos en los dos formatos curriculares (iniciado en el proyecto 2016-2017) ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado. Asimismo, se espera identificar similitudes y/o diferencias en ambos formatos curriculares, teniendo como mira la comprensión de las características de los estudiantes que los cursan.

En este sentido se busca indagar el proceso que culmina con la elaboración de la tesis para lo cual se analiza en profundidad la formación en los quehaceres investigativos de todo el trayecto de formación de Enfermería de UNTREF ya que la investigación resulta una práctica emergente dentro de su campo profesional.

A través de un muestro intencional se ha seleccionado estudiar en profundidad la propuesta correspondiente a la Licenciatura por complementación en Enfermería que ofrece la UNTREF. Se sigue una metodología cualitativa, (o modo de generación conceptual) con el fin de analizar las instancias curriculares elegidas y avanzar en la creación de categorías que posibiliten comprender desde el punto de vista didáctico, cuáles son los rasgos

ISBN: 978-987-544-908-4

distintivos de la formación de grado en el área en cuestión. Las técnicas de recolección de datos que se están utilizando son: la recopilación de material curricular de las asignaturas seleccionadas de formación en investigación, observaciones de clases de las mismas y entrevistas a sus docentes.

Algunos de los avances obtenidos nos permiten señalar que la formación en investigación en la Licenciatura por complementación en Enfermería está sumamente vinculada con la formación profesional, observándose una fuerte articulación teoría y práctica como eje prioritario en la enseñanza y el aprendizaje.

Consideramos que estos aportes pueden resultar un insumo importante para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica universitaria.

Palabras clave: didáctica universitaria, formación en investigación, enfermería, licenciaturas por complementación.

En el proyecto aprobado como parte de la programación científica UNTREF 2018- 2019 se planteó como **objetivo central** generar conocimiento científico en torno la formación de habilidades en el quehacer investigativo en los ciclos de complementación curricular y su relación con la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF. En este marco, interesa conocer la formación en investigación en las licenciaturas de complementación en la UNTREF, compararlo con la formación regular de grado que ofrece la misma carrera y comprender las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo. Asimismo, se espera profundizar en las características específicas que adquiere esta formación en la carrera de Enfermería entendiéndola como una práctica profesional emergente, especialmente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis. Además, se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica de la formación en investigación en las carreras de grado de la UNTREF.

Estos objetivos se relacionan íntimamente con las **preguntas** centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF? ¿Qué relación presenta la formación en investigación en la licenciatura de complementación de Enfermería de UNTREF y la formación regular de grado en la carrera de Enfermería de UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo en una licenciatura de complementación de Enfermería en UNTREF? ¿Cuáles son las características didácticas que

ISBN: 978-987-544-908-4

presentan las instancias curriculares orientadas a la elaboración de la Tesis en la carrera de Enfermería en UNTREF?

Uno de los fines centrales de las licenciaturas universitarias es ofrecer un recorrido formativo de calidad para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse como profesionales, a través de las distintas prácticas, en un área específica. A través de esta investigación se pretende conocer las características didácticas que adoptan las licenciaturas de complementación en cuanto a la formación en los quehaceres investigativos ya que la formación en investigación resulta central para la preparación profesional de un licenciado (Calvo, 2016). El encuadre teórico de este objeto de estudio se realiza a partir de un análisis didáctico curricular desde la perspectiva crítico fundamentada (Lucarelli, 2001; Candau, 1990) y con especial interés en torno al eje articulación teoría y práctica (Lucarelli, 2009).

Para responder a estas preguntas, se realizó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la ampliación del marco teórico conceptual de la investigación proveniente del Proyecto anterior 2016-2017 y en el rastreo de antecedentes sobre la forma en la que se investiga actualmente en la carrera de Enfermería. La búsqueda realizada mostró que no existen trabajos sobre esta temática (formación en investigación en los Ciclos de Complementación Curricular en la Carrera de Enfermería) y que efectivamente conforma un área de vacancia. Se pudo acceder a artículos de revistas científicas internacionales que plantean su preocupación en la temática, ya que desde los organismos internacionales de salud se busca impulsar esta práctica emergente en Enfermería. También se analizaron manuales editados por universidades españolas y mexicanas que dan cuenta del predominio de las investigaciones cuantitativas en el área y el interés por desarrollar investigaciones cualitativas e interdisciplinarias.

Otra línea de indagación implicó contactarse con la coordinadora de la carrera de Enfermería, para hacer una primera presentación sobre los resultados obtenidos en el Proyecto anterior 2016-2017 de UNTREF y programar una reunión con las cátedras en estudio para una retroalimentación, a la vez que, abrir las posibilidades para la realización del trabajo de campo, incluyendo las observaciones de clase, para la etapa siguiente. De esa reunión se derivaría otra general a nivel institucional con docentes y estudiantes para la difusión de aquellos resultados y los avances del presente proyecto.

A nivel curricular se compararon los planes de estudio de la Licenciatura en Enfermería en el formato tradicional de 5 años y el correspondiente al Ciclo de Complementación Curricular, pudiéndose observar que algunas materias coinciden y se encuentran en ambos planes: Introducción a la docencia, Enfermería en paciente crítico pediátrico, Enfermería en paciente crítico adulto, Didáctica en Enfermería (están en el primer año de la licenciatura en ambas modalidades); Taller de tesis, Dinámica de grupos; Gestión de los Servicios de Enfermería (están en el segundo año de la licenciatura en ambas modalidades). También está presente en este segundo año la temática de Servicios Comunitarios, aunque en la Licenciatura tradicional aparece como

ISBN: 978-987-544-908-4

Salud Comunitaria IV y en el CCC como Enfermería en Salud Comunitaria. Es posible que este cambio de nombre se dé por las correlatividades existentes en la licenciatura tradicional ya que en ella se viene cursando Salud Comunitaria I, II y III desde el inicio de la carrera. En cambio, en el CCC, dado que el alumnado es heterogéneo en cuanto a su formación previa, se introduce la temática sin alusión a una correlatividad; cabe la pregunta si coincide la cursada con alguna de las existentes o es una asignatura organizada de forma autónoma.

Algunas diferencias que se perciben entre ambos planes son los siguientes: Metodología de la investigación y Bioestadística que están en el primer año de la licenciatura tradicional, pasan al segundo año de la licenciatura en Complementación. Es posible que ante la heterogeneidad del alumnado ingresante al CCC necesiten introducirse a la investigación luego de un primer año de retomar sus estudios.

Por otro lado, a los alumnos del CCC se le suman 4 asignaturas más: Introducción al Mundo Contemporáneo, Problemas de Historia del Siglo XX (en primer año del CCC), Cuestiones de Sociología, Economía y Política y Cultura Contemporánea (en segundo año del CCC) que son materias comunes a todas las carreras de grado de la UNTREF. Estas asignaturas, al igual que Metodología de la investigación, son dictadas por la Secretaría Académica de la Universidad y son obligatorias a todos los alumnos. Por ese motivo se incorporan en este momento del trayecto, ya que los alumnos de la licenciatura tradicional ya cursaron esas cuatro asignaturas al ingresar a la carrera durante el primer año. Por ende, se busca que a igual título se obtenga una formación similar haciendo cualquiera de los dos recorridos curriculares.

Como se desarrolla un diseño cualitativo o de generación conceptual (Sirvent, 2012), el trabajo de campo consiste en realizar el seguimiento de la cursada de estas asignaturas, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información que se seleccionaron son: la recopilación del material curricular de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación: se espera poder realizar al menos 4 observaciones de clases a lo largo de un mes en el cuatrimestre que se dicta la asignatura, pasándolo a registros detallados a tres columnas y entrevistas semi- estructuradas con el/los docentes a cargo, al iniciar o finalizar las observaciones, las cuales serán desgrabadas y pasadas a registro a tres columnas obteniéndose información relevante para esta investigación. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizará el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria permite la construcción de las primeras categorías.

Durante la primera parte de la investigación, se observó y analizó una de las cátedras consideradas introductorias de esta formación: Pacientes Crítico Pediátrico. Para lograr la obtención de información empírica, se han observado las clases de 8 semanas en sede y se ha podido constatar una fuerte articulación teoría y práctica centrada en la formación para la práctica profesional desde

ISBN: 978-987-544-908-4

la cual se inician los procesos formativos en investigación. *Es en la tarea cotidiana, donde el enfermero debe reconocer su posible objeto de investigación. En este caso, la formación en investigación comienza con la primera de las acciones profesionales de un enfermero: saber observar, analizar y valorar la situación del paciente.* (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

Esto nos remite a profundizar en una categoría que se destaca en los registros analizados que es la *articulación teoría y práctica*. En términos generales se observa que, considerando la *vía principal* de esa articulación, el desarrollo de la asignatura se manifiesta "como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional" (Lucarelli, 2009: 96); en este caso se orienta a la *formación en la profesión* de un Licenciado en Enfermería a través de la preparación de algunas de las competencias que hacen a su quehacer profesional.

A su vez, la estructura de las clases, las estrategias de enseñanza y de evaluación permiten reconocer cuáles son las *modalidades particulares de la articulación teoría-práctica* presentes, definidas como "aquellas formas de más baja generalidad portadora de situaciones didácticas…que se concretan en las actividades que integran las estrategias de enseñanza" (Lucarelli, 2009: 97). las modalidades observadas más frecuentemente en las clases son la *ejemplificación* (centrada en la propia práctica profesional del docente), la *ejercitación, el planteo de pequeños casos o situaciones problemáticas y* la *producción*.

El análisis realizado permite sostener que, dentro de la tipología de Calvo sobre la formación en investigación, la cátedra sigue predominantemente un *enfoque instrumental*, entendido como aquel enfoque didáctico que "se caracteriza por centrarse en el trabajo específico de algún instrumento o técnica" (Calvo, 2011: 580). En esta cátedra se espera que el alumno logre la valoración del paciente y esto se logra desarrollando la habilidad para la observación. Esto se corresponde con lo que Moreno Bayardo (2015) llama las *habilidades investigativas de base*: habilidades de percepción (sensibilidad, intuición y percepción), instrumentales (del lenguaje, cognitivas, de observación y de pregunta) y de pensamiento (crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible).

En este momento se sigue indagando cómo continúa y se completa esta formación en investigación en las restantes asignaturas de esta carrera destinadas para tal fin. A partir del encuentro con la Coordinadora se seleccionaron las cátedras que explícitamente expresaran en su programación la intencionalidad de lograr una formación en investigación en la carrera: Bioestadística y Taller de Tesis. La primera de ellas, Bioestadística, busca acercar al estudiante a los conocimientos y análisis estadísticos que le permitan resolver problemas similares a los que se enfrentan en la vida profesional. Por su parte, en Taller de Tesis, los alumnos realizan avances en el diseño de su proyecto de tesis. Ambas fueron observadas durante el primer cuatrimestre de 2019 y está en proceso el análisis de la información obtenida. Consideramos que, a través del estudio que estamos

ISBN: 978-987-544-908-4

culminando podremos profundizar acerca de las características didácticas que asume la preparación en las habilidades investigativas para la formación universitaria de los profesionales de la Enfermería, tal como lo hace posible el Ciclo de Complementación Curricular.

Referencias Bibliográficas.

Calvo, G. (2011). *La formación en investigación en la universidad. La situación en en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.* En CASTORINA, J. A. y ORCE. V. (comp.), Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación. (pp.229-240). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.

Calvo, G. (2016): *La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).* En: Revista RAES. Revista Argentina de Educación Superior. Buenos Aires. Año 8/ Número 12 / junio 2016 (ArtNº1- pp 14 a 33)

Candau, V.M. (1990): *Hacia una nueva didáctica.* San Pablo, Brasil. Ed Vozes.

Glaser y Strauss: (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)* Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.

Lucarelli, E. (2001): *La Didáctica de Nivel Superior*. Bs. As. UBA. OPFYL.

Lucarelli, E. (2009): *Teoría y práctica en la universidad.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Moreno Bayardo, G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades.* EN: Mancovsky y Moreno Bayardo: La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. NOVEDUC.

Rigal, L. y Sirvent M.T.: (2012) *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila. (Manuscrito en vías de revisión)

ISBN: 978-987-544-908-4

Lo intempestivo, otro tiempo posible para la planificación de un currículum integrador

Cantini, María Celeste
Hereñú, Adriana
UNR – UAI
adrihere5@gmail.com
celecantini@gmail.com

Eje: Relatos de experiencias. Prácticas, problemáticas y desafíos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo es la sistematización de las experiencias de integración curricular realizadas durante los tres últimos años en el Profesorado Universitario de la Universidad Abierta Interamericana en su Sede Regional Rosario. A partir de las inquietudes planteadas por profesores de los espacios curriculares Seminario-Taller de Integración y de la observación de las dificultades que se presentan a la hora de pensar, diseñar y concretar el trabajo de investigación de los alumnos de Profesorado Universitario, surgió la idea de acompañar a los docentes y a los estudiantes desde un abordaje interdisciplinario, comprometiendo a todos/as los/las profesores/as. Luego de un breve recorrido teórico se relatan y analizan las experiencias desarrolladas.

Palabras clave: Integración curricular; tiempo; espacio; agrupamientos

Introducción

El Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior tiene entre sus requisitos de acreditación la elaboración de un trabajo final de investigación que es guiado y acompañado a lo largo de la carrera por un mismo docente en cada comisión. Fueron estos docentes quienes manifestaron las dificultades que encontraban en los estudiantes para desarrollar el trabajo de investigación integrando los aportes de las asignaturas cursadas en el trayecto y profundizar en las problemáticas elegidas. Desde la Dirección de la Facultad, la Secretaría Técnica y la

ISBN: 978-987-544-908-4

Coordinación de Eje Pedagógico, se recuperó esa inquietud haciendo foco en el problema planteado pero ampliándolo a una problematización de otros conceptos que están presentes en las discusiones pedagógicas y didácticas actuales; tiempo, espacio, agrupamientos.

El propósito principal fue pensar modos de integración que nos permitan superar visiones fragmentadas para orientar de un modo más colaborativo a los estudiantes en sus trabajos de investigación. Los Seminarios-Talleres de Integración constituyen espacios muy potentes para concretar un trabajo colaborativo e interdisciplinario a partir de las problemáticas que allí se plantean porque permiten una síntesis de las categorías abordadas en todos los espacios curriculares de la carrera.

Pensar lo intempestivo, lo que irrumpe, parece contradecir la idea y la práctica didáctica referida a la anticipación de la enseñanza; sin embargo la sensibilidad que se pone en juego a la hora de tomar lo que surge como inquietud, como molestia, como problematización, como desequilibrio, nos permite aprovechar oportunidades de enseñanza y de aprendizaje que quedarían invisibilizadas, naturalizadas si sólo nos dedicáramos a cumplir de un modo formal con la planificación previamente establecida. De esta manera se da lugar a un movimiento, fluido, dinámico, que permite ir reformulando sobre la base de lo ya establecido en las planificaciones con las que contamos como anticipación de la enseñanza.

Breve recorrido histórico hacia la integración curricular

El movimiento pedagógico en favor de la globalización y la interdisciplinariedad nace de la mano de reivindicaciones progresistas de grupos ideológicos y políticos que luchaban por mayor democratización de la sociedad. Pero esto no siempre fue así.

El Taylorismo como filosofía organizativa que acentúa la división social y técnica del trabajo, afianza más la separación entre trabajo material e intelectual. (Jurjo Santomé:1994) En la cultura escolar se reproduce también este proceso de descualificación y de atomización de tareas. La taylorización en el ámbito educativo contribuye a que ni los maestros ni los alumnos puedan participar de la reflexión crítica sobre la realidad y de ese modo la educación institucionalizada quede reducida exclusivamente a un conjunto de tareas de custodia de las generaciones más jóvenes. Los análisis de los currícula ocultos ponen de relieve que lo que realmente se aprende en las aulas son destrezas relacionadas con la obediencia y la sumisión a la autoridad. (Jackson:1991)

Las políticas y prácticas educativas de principio de siglo XX fueron criticadas por falta de resultados prácticos a favor de la participación de los alumnos en la vida comunitaria y por

ISBN: 978-987-544-908-4

considerar a los contenidos como demasiado abstractos, inconexos e incomprensibles para los estudiantes.

A partir de los ´80 las nuevas necesidades de las economías de producción flexible producen una apuesta fuerte a las ideologías y culturas eficientistas, privatistas, individualistas, liberales y conservadoras, que otorgan al mercado la responsabilidad de asignar eficazmente recursos y precios impregnando la educación con este paradigma.

En el ámbito escolar, después de muchas críticas a estas tendencias empresariales, es preciso decir que la flexibilidad curricular, autonomía de las instituciones escolares, necesidad de mayor formación y actualización de los docentes; forman parte de reclamos de colectivos docentes y sindicales. Actualmente, la educación en los niveles obligatorios se está caracterizando por un interés en la integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad. Desde esta perspectiva el currículum puede ser organizado de un modo superador al ya conocido, centrado en asignaturas planificando alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.

El currículum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas; y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, este modelo de currículum requiere de docentes investigadores que puedan trabajar en equipo.

La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad. En cualquier intervención interdisciplinar será preciso definir el problema (interrogante, tópico, cuestión); determinar los conocimientos necesarios, incluyendo las disciplinas representativas y con necesidad de consulta, así como los modelos más relevantes, tradiciones, bibliografía; desarrollar un marco integrador y las cuestiones correspondientes que deben ser investigadas; especificar los estudios o investigaciones concretas que necesitan ser emprendidas; reunir todos los conocimientos actuales y buscar nueva información; resolver los conflictos entre diferentes disciplinas implicadas tratando de trabajar con un vocabulario común y en equipo; construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras (encuentros y puestas en común, interacciones frecuentes, etc); cotejar todas las aportaciones y evaluar su adecuación, relevancia y adaptabilidad.; integrar los datos obtenidos individualmente para determinar un modelo

ISBN: 978-987-544-908-4

coherente y relevante; ratificar o no la solución o respuesta que se ofrece; decidir sobre el futuro de la tarea, así como acerca del equipo de trabajo.

Los proyectos curriculares en los que se trabaja con contenidos culturales más interrelacionados o integrados tienen como finalidad responder a cuestiones tales como que los alumnos se enfrenten en todo momento a contenidos culturales relevantes; que los contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas, aquellos que son objeto de atención en varias áreas de conocimiento y asignaturas, puedan abordarse realmente; contribuir a pensar interdisciplinariamente; la integración curricular favorece la visibilidad de los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales; que los estudiantes puedan adaptarse a la inevitable movilidad y cambio propios de nuestro tiempo; apunta a la formación de sujetos creativos e innovadores.

Primera Jornada: con los otros y en el entre

La primera jornada en el 2017, permitió experimentar maneras distintas de pensar el espacio, los tiempos y los agrupamientos. Constituyó una experiencia de acercamiento de los propios profesores/as a un trabajo colaborativo, integrador y superador del tradicional modo fragmentado de pensar y organizar la enseñanza ya que no solo se alteraron los límites de las asignaturas sino también el formato escolarizado de organización témporo-espacial. Se organizaron cinco espacios, en cinco aulas con los siguientes ejes en base a los problemas de investigación que estaban desarrollando los estudiantes*: Inclusión/ deserción - Conflictividad en la escuela - Tics Alfabetización mediática - Experiencias alternativas en educación - Estrategias de enseñanza y evaluación en Educación Superior***.** En cada espacio se presentó el tema con un disparador (videos) que posibilitó la apertura y problematización del mismo. de modo que los estudiantes pudieron formular sus preguntas y los profesores a cargo de diferentes espacios curriculares orientarlos, recomendando bibliografía, dando pistas para el desarrollo de sus trabajos de investigación o complejizando con nuevos interrogantes.

Segunda Jornada: los límites de la mirada

En la segunda jornada, en 2018, los estudiantes se agruparon según la problemática de su interés, teniendo en cuenta sus trabajos de investigación. Pero, esta vez, fueron los docentes de todas las asignaturas los que fueron rotando, recibiendo las consultas e inquietudes de los estudiantes y

ISBN: 978-987-544-908-4

aportando categorías y bibliografía para cada uno de los ejes. En esta oportunidad se promovió la integración más desde el análisis y la puesta en tensión de los saberes que realizaran los propios estudiantes que desde la figura del docente que abordaba cada eje desde su campo discipliar. Los ejes seleccionados fueron los siguientes: *Diversidad e inclusión - Identidades, vínculos y violencia - Prácticas pedagógicas, innovaciones y Tic - La educación secundaria en el contexto actual.*

Tercera Jornada: hojear, robar, tomar

La tercera jornada, en junio de 2019, se organizó a partir de los ejes problemáticos relevados de los trabajos de investigación de los estudiantes del segundo cuatrimestre. Se agruparon según sus intereses y podían rotar una vez para hacer la experiencia en dos de los tres espacios organizados para la jornada. Dichos espacios fueron organizados de manera que los participantes pudieran instalarse cómodamente a revisar, consultar, analizar los materiales que estaban a disposición. A saber: libros, revistas científicas, videos en computadoras con auriculares, imágenes, viñetas. Cada espacio estaba armado como una instalación organizada a partir de interrogantes y dispositivos lúdicos que pusieran en tensión las problemáticas abordadas. La idea fue desarticular los agrupamientos habituales, armando distintos grupos de indagación, reflexión y discusión, integrados por alumnos de las dos comisiones participantes correspondientes al segundo cuatrimestre de la carrera.

Contar con un tiempo para leer, escuchar, mirar, pensar, tomar nota, a partir de los diferentes materiales disponibles permitió advertir otro modo de pensar la enseñanza en el aula universitaria, teniendo en cuenta tres coordenadas fundamentales: la problematización, lo lúdico y los múltiples lenguajes. En este sentido se propusieron experiencias sensibilizadoras con la problemática abordada. Luego del recorrido por el espacio, a partir de esa experiencia, los participantes formularon sus inquietudes, pareceres, interrogantes, interpelaciones y las pusieron “sobre la mesa” a la hora de la socialización. Los ejes de trabajo fueron: *Inclusión en la escuela. El lugar de la diferencia - Vínculos, convivencia y conflictividad en la escuela - Pensar la enseñanza*

Repensando la experiencia

Uno de los desafíos de la formación radica en la necesidad de formar docentes que puedan habilitar nuevas prácticas de enseñanza situadas en el tiempo real de las instituciones, haciéndose eco de lo que irrumpe y dando cauce desde los componentes mismos de la enseñanza. Ante la pregunta ¿cómo enseñar a integrar y problematizar? optamos por responder “integrando,

ISBN: 978-987-544-908-4

problematizando". Las Jornadas de Integración Curricular ya instaladas en la vida académica del Profesorado Universitario se presenta como un intento y a la vez una muestra de las formas posibles en que puede pensarse la enseñanza desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora que permita a quienes se forman como docentes ampliar y complejizar tanto la lectura de las problemáticas del campo de la educación como los modos de abordarla e intervenir en ella para transformarla.

La organización de las Jornadas año tras año guardan, más allá y desde su planificación, el sentido de dar lugar a lo que irrumpe como inquietud, como problema, haciendo revisar los formatos tradicionales de enseñanza y dándole lugar. Prestar atención a todo lo que sucede en la institución y en las aulas permite contar con una guía abierta para la intervención pedagógica, considerando los aprendizajes de los alumnos en dimensiones que no pueden preverse por completo y que escapan a la lógica eficientista.

Bibliografía

Gentiletti, M. (2012) *Construcción colaborativa de conocimientos integrados.* Buenos Aires. Novedades Educativas.

Torres Santomé, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

De polifonías olvidadas, silencios obligados y deseos postergados. Las asignaturas Taller de Aprendizaje Científico y Académico y Problemática Educativa en el contexto de la reapertura de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata

Cañueto, Gladys, Proasi, Laura; De Laurentis, Claudia
CIMED-UNMDP-Argentina
gladyscanueto@gmail.com; lauraproasi@gmail.com; delaurentisclaudia@gmail.com

Eje de Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata no sólo constituye un hito que invita a la reparación y recuperación de nuestra historia/memoria sino que además nos compromete e impulsa a abrir espacios para la enseñanza y la investigaciòn en el campo de la educaciòn que recuperen las voces interesadas por la justicia social y la autonomía cívica. El presente trabajo surge de la experiencia de ser docentes de las dos primeras asignaturas: *Taller de Aprendizaje Científico y Académico y Problemática Educativa* que los estudiantes cursan en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera. Nuestra intención es conocer las motivaciones, razones, deseos que llevaron a nuestros estudiantes a elegir esta carrera en tiempos de incertidumbre y develar las expectativas que albergan. Para esa finalidad nos proponemos relevar las encuestas iniciales realizadas en las asignaturas con el propósito de describir las características de esta primera cohorte así como develar esas motivaciones a partir de los emergentes de la producción de los estudiantes a lo largo de la cursada. En este sentido es necesario destacar que para el diseño de los trayectos académicos mencionados nos amalgama un compromiso que es fundamentalmente idealista; que se asume transformador en términos de mantener viva la esperanza que potencie los cambios. Desde esta perspectiva, serán precisamente nuestros estudiantes los que hagan de la posibilidad caminos de construcciones nuevas impulsadas por el hacer áulico a través de la habilitación de lenguajes otros y de la construcción *con otros* para que más voces puedan ser escuchadas, atendidas, sentidas, y en esos sentires se vayan hilvanando desafíos de enriquecimiento de nuestra identidad colectiva. Este diseño pretende entramar el compromiso con las prácticas de enseñanza en la construcción de conocimiento, en el reconocimiento a la diferencia y la reconsideración de la igualdad y la búsqueda de la justicia ya que creemos importante señalar nuestra responsabilidad, no sólo en la transmisión de estos valores, sino en la absoluta necesidad de acompañarlos en la apropiación significativa de los bienes

ISBN: 978-987-544-908-4

culturales, alertarlos de las implicancias éticas y políticas de su uso y crear, con ellos, las herramientas críticas que posibiliten su inclusión como parte de proyectos sociales y políticos alternativos de los que se sientan parte.

Palabras clave: educación superior; didáctica del nivel superior; justicia social; construcción de conocimiento; igualdad.

Introducción: Ciencias de la Educación, un anhelo postergado

La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata no sólo constituye un hito que invita a la reparación y recuperación de nuestra historia/memoria sino que además nos compromete e impulsa a abrir espacios para la enseñanza y la investigaciòn en el campo de la educaciòn que recuperen las voces interesadas por la justicia social y la autonomía cívica.

La carrera vuelve a dictarse en la Facultad de Humanidades, de historia compleja, sus orígenes se reconocen en la Facultad de Filosofía, con sus departamentos de Historia, Letras y Filosofía de la Universidad Stella Maris creada por el primer obispo de la ciudad en 1957 (Dell'Oro & Rubau, 2015, p.2) y en la Facultad de Humanidades de la Universidad Provincial, creada en 1966 y que comprendía al Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela de Psicología (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018). A partir del abril de 1972 comienzan las negociaciones entre el obispado, en ese momento a cargo de Monseñor Pironio, para fusionar la Universidad Católica y la Provincial, fusión que se concretaría el 18 de abril de 1975 (Celesia & Waisberg, 2016, pp. 131 - 146). Un nacimiento que se verá profundamente sacudido por la dictadura que interrumpió la vida institucional durante siete años y perturbó la puesta en funcionamiento de las instituciones durante muchos más. Entre las carreras consideradas conflictivas (Bazán y Zuppa, 2018), y por tanto, su dictado interrumpido se contaba la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Sin embargo, el campo continuó su desarrollo a través de la producción y profesionalización que se hicieron en articulación con el dictado del Ciclo Pedagógico que se ofrece para los profesorados y la creación de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria que se ofrece como opción de posgrado (Departamento Ciencias de la Educación, 2019). Es en el contexto del impacto que la reapertura de la carrera ocasiona que nos proponemos relevar las encuestas iniciales realizadas en las asignaturas con el propósito de describir las características de esta primera cohorte así como develar esas motivaciones a partir de los emergentes de la producción de los estudiantes a lo largo de la cursada. En este sentido es necesario destacar que para el diseño de los trayectos académicos mencionados nos amalgama un compromiso que es fundamentalmente idealista; que se asume transformador en términos de mantener viva la esperanza que potencie los cambios. Desde esta perspectiva, serán precisamente

ISBN: 978-987-544-908-4

nuestros estudiantes los que hagan de la posibilidad caminos de construcciones nuevas impulsadas por el hacer áulico a través de la habilitación de lenguajes otros y de la construcción "con otros" para que más voces puedan ser escuchadas, atendidas, sentidas, y en esos sentires se vayan hilvanando desafíos de enriquecimiento de nuestra identidad colectiva.

Problemática Educativa

La asignatura Problemática Educativa forma parte del Àrea de Formación General. Esta asignatura forma parte también del ciclo de formaciòn docente que se ofrece a los Profesorados de Historia, Inglés, Geografìa, Filosofìa, Sociología, Bibliotecologìa, Letras.

Se busca privilegiar el criterio formativo por el informativo, desde una mirada compleja con base sociocultural que permita la comprensión y recuperación crítica de los distintos sistemas explicativos del Campo de la Educación. El Equipo Docente está formado por: Titular. Dr. Luis Porta,Adjunta. Esp. Gladys Cañueto, Jefes de Trabajos Prácticos. Dr. Francisco Ramallo; Dr. Jonathan Aguirre, Ayudantes de Trabajos Prácticos: Lic. Braian Marchetti; Esp. María Marta Ulzurrum; Lic. Ileana Correa. La cantidad de Estudiantes inscriptos en la carrera en esta primer cohorte ha sido de 564. teniendo la cursada de Problemática inscriptos: 366 estudiantes (matriculados en el Aula Virtual).

El desarrollo de la asignatura Problemática Educativa buscó articular categorías que desnaturalizan el mundo escolar, el Estado y la sociedad desde una mirada científica del campo pedagógico y desde una rediscusión profunda de cuál es el rol docente, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades y cuáles son los nuevos sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social hoy.

Se trató de comprender los procesos educativos en su historicidad. Esta mirada no sólo permitió entender aquello que ocurrió sino también comprender e interrogar nuestro presente. Entre las clases teóricas y prácticas buscamos evidenciar que los procesos sociales y educativos forman parte de la historia no como algo dado o natural sino como parte de construcciones sociales, humanas. En este sentido, articulamos la materia sobre la base cuatro núcleos: comenzando con aquel que podríamos decir conforma el relato moderno, es decir, los contenidos, principios y misiones que se constituyen en los pilares de la orientación de la escuela moderna y al que denominamos *Contextos: Modernidad, Pedagogía y Sociedad. Una dimensión socio-histórica de algunos problemas contemporáneos de la educación.*

El segundo núcleo: *Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas*, retomó el debate de las tradiciones pedagógicas, centrándose en las disrupciones producidas a partir de la emergencia de la teoría crítica, la crítica de la crítica, las pedagogías descoloniales y las pedagogías queer. En esta línea, resultó ser central el diálogo y los aportes que han vinculado a las Ciencias de la Educación con los Estudios Culturales, los

ISBN: 978-987-544-908-4

Poscoloniales, los Descoloniales, los Feminismos insurgentes y los nuevos lenguajes ligados a la condición del con-vivir que requiere otros conocimientos/otros lenguajes/habitar otros mundos.

El tercer núcleo, *Tocar la fibra. Opciones epistemológicas, dolor social y afectaciones en la educación*, centró su desarrollo en otros modos de conocer, ser y saber. Aquí adquiere centralidad la biografía y la narrativa como forma de habitar y narrar otros mundos. El dolor social, la desigualdad frente al afecto y la emoción en educación rompen la linealidad ligada al sufrimiento y la violencia, tanto epistémica como simbólica y nos permite pensar otras opciones epistemológicas que dan sentido a nuestras vidas.

Finalmente, en *Gestos insurgentes. Pedagogías, Performatividades y Corporalidades* nos centramos en el ejercicio de producción que implica pensar, crear y producir desde esa herida y nos remite a materialidades y representaciones que dislocan la educación clásica y nos permite pasar a la acción-transformación. Es aquí donde cuerpo y emocionalidades adquieren un lugar fundamental. Este eje de desarrollo integral tuvo como centralidad la propuesta de un proyecto de lectura en el que cada estudiante de manera individual, seleccionó un libro de ficción-novela- y desarrollaron un informe de lectura en donde entramaron el contenido del mismo, sus propias biografías y la pieza performativa con la que cerraron la cursada.

En paralelo al desarrollo de los contenidos en las clases teóricas y prácticas se realizaron actividades mediante el soporte de la virtualidad. Para ello, se diseñó una dinámica de trabajo que permitió actividades individuales, grupales y de intervención que buscaron no sólo dar cuenta de la complejidad de los contenidos, y el acercamiento a ellos desde la biografía personal de cada estudiantes, sino que permitieron la utilización de un medio alternativo de construcción de conocimiento colaborativo y en red.

Los cuatro trabajos prácticos desplegados en el correr de la cursada estuvieron hilvanados con los ejes teóricos-conceptuales que fueron trabajados en las clases teóricas. Específicamente, el trabajo práctico Nº4 se configuró en integrador y esqueleto central de la asignatura. En él se propuso desde un inicio la escritura en foros a partir de 3 intervenciones biográficas entramadas con los textos vistos en el TP1, TP2, TP3 y la propia novela escogida. Así la última consigna del TP 4 resultó ser la pieza performática desde la cual, los estudiantes reunidos en grupos de trabajo, evidenciaron subjetiva y corporalmente las dislocaciones y rupturas epistémicas, conceptuales, prácticas y políticas que la cursada habilitó en ellos en tanto sujetos del campo educativo.

Taca

La propuesta del Taller de Aprendizaje Científico y Académico ofrecido a los ingresantes 2019 de la carrera fue pensado como un espacio para “aprender haciendo”, para construir, para comunicar, intercambiar ideas y experiencias, para escuchar; un espacio para acciones participativas con utilización de distintas estrategias propiciando el trabajo cooperativo como práctica activa. Se

ISBN: 978-987-544-908-4

pretende entonces desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y aptitudes que los capaciten para plantear y resolver situaciones en los diferentes campos de trabajo profesional. Tarea que Implica llevar a cabo una intervención en el mundo que sea verdaderamente innovadora y creativa y que tenga que ver con los intereses, experiencias y aspiraciones de los estudiantes. Se trata de un proceso de rehacer el mundo de nuevo por medio de formas. Como parte del Área de la Formación Interdisciplinaria la asignatura se propone vincular los conocimientos propios de la disciplina con otras áreas y campos con los cuales las Ciencias de la Educación dialogan y desarrollar así una perspectiva científica y humanística de reflexión y de acción dotada de la capacidad de interactuar con otras disciplinas y profesiones afines en el ejercicio profesional; evidenciar el alcance multidisciplinario de los problemas educativos en el contexto de las continuas transformaciones político-culturales que requieren de lecturas complejas que reconstruyan y resignifiquen cada vez el sentido de la educación.

En este sentido, articulamos la asignatura sobre tres Horizontes. Primer Horizonte: Universidad: reconfigurar para encontrar nuevos sentidos supone la reflexión en torno a la forma en que los estudiantes construyen sentidos en relación a la vida universitaria tendiendo puentes con su historicidad y la proyección de futuros. Un Segundo horizonte: reflexionar para transformar que se propone ir en búsqueda de la construcción de un nivel de pensamiento reflexivo que sea capaz de abarcar y que pueda dar cuenta de la diversidad y diferencia que manifiesta el sentido plural de las propias Ciencias de la Educación. Un Horizonte Transversal, a su vez, tiene como objetivo producir conocimiento para integrar saberes que potenciará la producción de conocimiento colectivo mediante la construcción de diversas posibilidades de abordaje, como estrategia metodológica, llevando al análisis y a la reflexión para habilitar así procesos de investigación productores de nuevos sentidos.

La cursada se organizó en cuatro plenarios a cargo de la Prof. Adjunta Esp. Laura Proasi a cargo de la materia y la Esp. Claudia De Laurentis y en ocho comisiones de trabajos prácticos a cargo de los profesores María Galuzzi. Mónica Arias, Federico Ayceret y Benjamín Rodríguez. El número de estudiantes matriculados mediante el Aula Virtual de la Facultad de Humanidades fue de 365. Al finalizar la cursada, el día 29 de junio, luego de 11 encuentros, el número se redujo a 228. El grupo de ingresantes presentó características y perfiles considerablemente heterogéneos en términos de recorridos profesionales y etáreos. El porcentaje mayor es egresado de Institutos de Formación Docente (Nivel Inicial y Nivel Primario). Durante el recorrido, los estudiantes fueron manifestando el porqué de no continuar con la carrera. Dichas manifestaciones fluctuaron entre falta de tiempo, la exigencia de lecturas, el cursado de materias en simultáneo, problemas de salud, problemas de índole familiar, entre otros. En su gran mayoría asistían a: Problemática Educativa, Introducción a la Sociología, Historia Social General y TACA.

A partir de la propuesta articulada en tres horizontes, vinculado al trabajo artístico; entramando una

ISBN: 978-987-544-908-4

idea de trabajo artesanal que se va moldeando poco a poco, al que se le va dando forma, construyendo y reconstruyendo y que pretendió ser disruptiva, se construyeron espacios de debate y de discusión que potenciaron la vinculación teoría y práctica propiciando el análisis, la participación en espacios de discusión sobre temas predefinidos, uso de las TICs, elaboración de informes bibliográficos, resolución de dos trabajos prácticos; diseño y armado de piezas comunicacionales, análisis e interpretación de documentos, reportes de investigación, informes, confección de un cuaderno de memorias que se tradujo luego en una cartografía de recorrido que formó parte del Atlas de TACA; dicha cartografía fue acompañada de una fundamentación escrita en el mismo cuaderno.

Es importante puntualizar que el punto de inflexión en la cursada estuvo dado por la instancia de Primer Parcial, de modalidad domiciliario. Allí detectamos serias dificultades. El grupo presentó bajos niveles de habilidades de lectura y escritura. Problemas concretos en el manejo del discurso, dificultades al argumentar, pobreza en la expresión oral y las limitaciones en el manejo de las referencias textuales, han sido una muestra de ello. Esta situación se evidenció no solamente en su rendimiento, sino en el limitado manejo que tienen de cuestiones académicas complementarias, entre otras.

Las mencionadas dificultades llevaron a repensar la práctica docente decidiendo, entonces, profundizar en estas habilidades ausentes en la gran mayoría. En primera instancia, se realizó la devolución personalizada de los exámenes parciales y la invitación a su reescritura a modo de recuperatorio con el objetivo no sólo de mejorar la lectura crítica, sino también de comprender mejor a través de la lectura para poder sustentar la escritura. Redefinimos entonces y a partir de allí, las estrategias para la producción escrita tanto en clases plenarias como prácticas. Para ello, utilizamos recursos y herramientas para hacer más sencillos los procesos de escritura y que lograran de esta manera, apropiarse de ciertas prácticas discursivas específicas.

Teniendo como horizonte la entrega del segundo parcial, cuya modalidad fue la presentación de resumen y poster, trabajamos, en primer lugar, y de manera teórica con la estructura del resumen académico para pasar luego al proceso de edición y corrección de los mismos. Para ello se analizaron una primera instancia resúmenes en detalle para pasar luego a la instancia de escritura y devolución colaborativa. Se les planteó luego la actividad “peer review” en la que se intercambiaron las producciones previas entre los estudiantes para su corrección y mejora.

Teniendo en cuenta los once encuentros del cuatrimestre donde el tiempo apremia, en la instancia final de presentación de pósters (modalidad grupal con exposiciones individuales), en general, la exposición fue dinámica y fluida. Los estudiantes manejaron el lenguaje académico de manera fluida. Dieron cuenta de un entramado de autores y categorías propuestas por la cátedra, incorporando lecturas fruto de la propia búsqueda y demostraron una producción elaborada. Se ha obtenido un manejo responsable de las referencias bibliográficas. Asimismo, entendemos, se ha

ISBN: 978-987-544-908-4

creado conciencia del uso de las citas directas y de parafraseo, como parte fundamental del reconocimiento por las ideas que provienen de otros textos.

Reflexiones finales

Desde nuestra perspectiva como equipo docente lo que hemos notado en términos conceptuales es que desde el segundo eje de trabajo propuesto en la asignatura, los estudiantes demostraron una apropiación de categorías, lecturas y posicionamientos epistémicos-políticos que en el inicio de la cursada no evidenciaban. En el segundo parcial se les pidió que escriban un ensayo argumentativo a partir de la toma de posición respecto a algún hecho educativo particular. La intención de dicha instancia evaluativa fue partir de una experiencia educativa biográfica o tomada del cotidiano de las instituciones educativas formales o no formales y que pudieran argumentar su opinión a partir de las lecturas atravesadas en la cursada, las novelas leídas y otros textos que pudieran aportar al análisis frescas y creativas de acción y de percepción.

En caso de TACA, el cambio sustancial entre los primeros trabajos y el trabajo final, creemos que se debe a las redefiniciones llevadas a cabo por el equipo docente con el objetivo de concretar argumentaciones sólidas y usar adecuadamente los recursos bibliográficos, así como también la observación transversal de los problemas gramaticales y de vocabulario que se les presentaron. La sistematicidad y articulación del trabajo en clase permitió llegar al final de la cursada con producciones muy distantes de las de los primeros encuentros, incluido el primer parcial.

Llegadas a este punto, creemos que estos recorridos pueden servir fundamentalmente como marco referencial de nuestras prácticas docentes; y a partir de allí profundizar debates propiciando la investigación en el campo. Seguramente será un inicio para encontrar las respuestas a muchos de los interrogantes que se nos plantean, con la firme certeza de poder materializar, con cada grupo de estudiantes, el derecho a la Educación Superior.

Referencias Bibliográficas

Bazán, S. y Zuppa, S. (coord.) (2018). La Universidad Nacional de Mar del Plata. En *Itinerarios didácticos por el centenario de la reforma.* GIEDHICS, Facultad de Humanidades, UNMdP. Mar del Plata. Disponible en: https://www.giedhics.com.ar/la-unmdp/

Celesia, F. & Waisberg, P. (2016). *La noche de las corbatas: cuando la dictadura silenció a los abogados de los trabajadores* (Primera edición). Buenos Aires: Aguilar.

Dell'Oro, G., & Rubau, K. (2015). La creación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP): una mirada desde las legislaciones de Educación Superior. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado a partir de http://polhis.com.ar/index.php/PolHis/article/download/18/16

ISBN: 978-987-544-908-4

Departamento Ciencias de la Educación (2019) *La reapertura de Ciencias de la Educación*. Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Disponible en https://humanidades.mdp.edu.ar/cienciasdelaeduca

Institucional (2018) Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Disponible en http://www.mdp.edu.ar/index.php/en/institucional

ISBN: 978-987-544-908-4

Las narrativas como dispositivos en la reflexión sobre la práctica

Carniato, Jesica Judith
Clavijo, Patricia Mónica
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
carniatojudith@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Informe de investigación

Resumen: El PROICO N° 04-4116 *"La formación en la práctica profesional docente en carreras de educación superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes"* propone indagar acerca de los saberes que construyen y/o ponen en juego los/as estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de San Luis y del Instituto de Formación Docente San Luis en el desarrollo de sus prácticas profesionales docentes. Asumimos que *formarse* es adquirir una forma, *darse una forma*, se trata de un desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, que dejan una huella en el sujeto (Ferry, 1997). El momento de las prácticas ocupa un papel central en la construcción del oficio de enseñar; los procesos de reflexión resultan fundantes, donde las narrativas posibilitan capitalizar la experiencia buscando construir saberes pedagógicos. Aquí nos focalizamos en el objetivo "Conocer y analizar los dispositivos de formación que los/as estudiantes de profesorado identifican en la construcción del oficio docente". Desde lo metodológico adoptamos un enfoque cualitativo recuperando las herramientas narrativas que se implementan en los procesos de formación y las miradas que sobre éstas tienen los/as practicantes, para analizar sus potencialidades y limitaciones. La recogida de datos se realizó a partir de la aplicación de una encuesta on-line a practicantes de los Profesorados implicados en el Proyecto (Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Letras, Educación Especial, Biología, Ciencias Políticas, Historia y Geografía) y la recuperación de producciones de carácter narrativo presentadas por ellos/as.
Los/as practicantes coinciden en que es valioso encontrar tiempos y espacios para pensar y escribir aquello que los moviliza; posibilitando su comprensión y la construcción de saberes. Sin embargo,

ISBN: 978-987-544-908-4

es posible diferenciar particularidades respecto al sentido que los/as mismos/as le otorgan, atendiendo a los campos disciplinares de referencia.

Palabras clave: formación docente; experiencia; narrativas; dispositivos de reflexión

Introducción

El Proyecto de Investigación *"La formación en la práctica profesional docente en carreras de educación superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes"* se propone indagar acerca de los saberes que construyen y/o ponen en juego los/las estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de San Luis y del Instituto de Formación Docente San Luis en el desarrollo de sus prácticas profesionales docentes. Partimos de reconocer que el origen de los saberes está en la experiencia, y la posibilidad de objetivarlos se relaciona esencialmente con los procesos de reflexión y construcción de un discurso oral o escrito de lo que acontece y el sentido que ello tiene para el sujeto. De allí que, para esta investigación, resultan valiosos aquellos materiales producidos por los/as estudiantes-practicantes a partir de dispositivos basados en la narrativa de sucesos y experiencias personales. La narrativa es una de las operaciones fundamentales que dispone el sujeto en la construcción de sentido. Para captar la experiencia es necesario comprender el modo en que cada uno vincula la situación consigo mismo y con su historia. "Cómo cada uno *biografiza* este lugar y este momento, este conjunto de posiciones, de esfuerzos y de funciones en los que participa" (Delory-Momberger, 2014: 698). Dada la importancia que para el equipo docente e investigativo tienen las prácticas narrativas en la construcción de saberes, es que cobra sentido la idea de indagar las voces de los/as practicantes en relación a las actividades propuestas en los espacios de práctica y/o residencia, para analizar sus potencialidades y limitaciones. La presente comunicación busca compartir algunos avances en relación al objetivo "Conocer y analizar los dispositivos de formación que los/las estudiantes de profesorados identifican en la construcción del oficio docente".

Encuadres teóricos

Asumimos que *formarse* es adquirir una forma, *darse una forma*, se trata de un desarrollo personal, un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos, que dejan una huella en el sujeto (Ferry, 1997). El proceso de formación de las prácticas y residencias docentes impacta fuertemente en la consolidación del oficio de enseñar. Dicha construcción sólo es posible promoviendo procesos de reflexión en la acción y sobre la misma. En este sentido, la propuesta de trabajar con narrativas se sostiene en la posibilidad de capitalizar la experiencia (Perrenoud,

ISBN: 978-987-544-908-4

2006); reflexionando en y sobre la propia práctica, buscando construir saberes en relación al oficio docente que enriquezcan su tarea cotidiana (Contreras Domingo, 2013).

José Contreras Domingo parte del pensamiento de Hannah Arendt para expresar que "no es posible pensar sin la experiencia personal", en este sentido "lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar" (2010: 21). Entendemos a la experiencia como responsable de poner en marcha el pensamiento; la que imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos a partir de lo nuevo que se vive. La experiencia conecta con la vivencia, con lo subjetivo y personal, aquello que afecta y deja una huella, movilizando al sujeto en la búsqueda de sentido. Delory- Momberger indica que las construcciones singulares de aquello que vivimos son objeto de una actividad constante denominada *biografización*: "relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y hacer de estas situaciones una experiencia propia" Delory- Momberger (2014: 698)**.** La experiencia es tomada en una historia, en la que el discurso narrativo es el que nos permite dar forma a lo vivido haciendo posible su transmisibilidad y apropiación. En este sentido "la escritura de las prácticas pone en escena unos saberes en torno a cómo miramos, cómo miro y soy mirado, cómo percibo a los otros y cómo soy percibido por los otros" (Sardi, 2013: 12), se trata de la posibilidad de *textualizar ese juego de miradas*, promoviendo la reflexión sobre las propias expriencias.

Metodología

Desde lo metodológico adoptamos un enfoque cualitativo y el abordaje del objeto de estudio se realiza a partir de recuperar las diversas herramientas de documentación narrativa que se implementan en los procesos de formación en la práctica profesional docente y las miradas que sobre éstas tienen los/as practicantes. La investigación narrativa es el estudio de "las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo", partiendo de entender que "... somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (Connelly y Clandinin, 1995: 14). Las narrativas involucran modos de comprender en los que se devela su dimensión política al visibilizar la voz de los protagonistas dando cuenta de sus inquietudes, deseos, así como también, de las situaciones dilemáticas que los interpelan. Es en este contexto en el que cobra sentido la idea de indagar las voces de los/as practicantes en relación a las actividades propuestas en los espacios de práctica y/o residencia, para analizar sus potencialidades y limitaciones. Algunos de estos dispositivos son: el relato de la propia historia de aprendizajes o de la propia biografía escolar, que los invita a pensarse como sujetos de aprendizaje, también como alumnos y alumnas, estudiantes-practicantes; el diario, donde van registrando sus vivencias en el transcurrir de la práctica, dando cuenta y reflexionando sobre lo

ISBN: 978-987-544-908-4

que *les* pasa como estudiantes-docentes en formación, y cómo lo que van viviendo atraviesa (o no) aquello que son y desean ser como docentes; el guion conjetural, donde anticipan sus clases narrativamente, por fuera de las categorías de la planificación tradicional, que suelen burocratizar esta instancia de la enseñanza relegando la propia voz, sus búsquedas e inquietudes pedagógicas personales; la bitácora, herramienta para acompañar la trayectoria de la práctica, y primer escritura de sí, en la que hay reconocimiento y valoración de cada aprendizaje, reflexionando sobre cada paso y construyendo saberes para ser compartidos posteriormente; el relato de experiencia donde, haciendo una mirada retrospectiva sobre lo vivido en los espacios de práctica, recuperan situaciones, incidentes críticos o aspectos del oficio de enseñar que les quedaron resonando, para pensarlos y profundizar reflexivamente en ellos, promoviendo así la elaboración de la experiencia y la producción de saber pedagógico, al significar y dar sentido a lo vivido; la memoria profesional en la que al finalizar se abre el juego no solo a los saberes de la experiencia sino también a las relaciones con los saberes teóricos, entre otros. En esta oportunidad aplicamos una encuesta on-line dirigida a practicantes y residentes de los tres últimos años de los Profesorados implicados en el Proyecto (Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Especial, Letras, Biología, Ciencias Políticas, Historia, Geografía, Lengua y Literatura). También consideramos algunas de las producciones de carácter narrativo presentadas por ellos/as en diversas instancias del proceso de prácticas.

Posibilidades, limitaciones y desafíos...

Las apreciaciones de los/as practicantes nos develan ciertas valoraciones compartidas en relación a las posibilidades que las herramientas propuestas brindaban para favorecer su formación como futuros docentes. Si la formación es un *retorno sobre sí,* un proceso a través del cual cada uno *se da forma a sí mismo*; el desafío debería ser generar las condiciones para que esta vuelta sobre sí mismo acontezca. En lo que concierne al diario de prácticas, expresan: “me ayudó a reflexionar, a autocriticarme, pero de la forma correcta para mejorar, a la vez que me permitió ver aspectos que quedaban ocultos de otra manera. (...) el hecho de escribirlo me hacía pensar en lo sucedido y en las causas y consecuencias. Las reflexiones me asoman a una parte de mí que no conocía y de verdad creo que sirven para mejorar” (practicante Biología, 2018). Aquí se valora la acción de relatar por escrito aquello que acontece, lo que permite volver a ello en múltiples ocasiones para poder analizarlo y comprenderlo; construyendo saberes a partir de esto. Pero, además, se evidencia aquí un proceso de autoconocimiento, necesario para *formarse* en el sentido mencionado. En esta línea otro practicante afirma: “Quizás me conecté más con lo que pasaba que con lo que me pasaba, y me daba cuenta al hacer la reflexión que había sentido más cosas

ISBN: 978-987-544-908-4

durante la clase que las que me permitía sentir en ese momento. Me di cuenta al releerlo que podía expresar mis sentimientos y hacer una autocrítica para buscar estrategias que me permitieran mejorar" (practicante Biología, 2018). Asimismo, otras mencionan: "... para nosotras ha sido un verdadero desafío, un camino no tan fácil de transitar pero con muchas cosas que aprender, (...) algo valioso y digno de rescatar es que durante este proceso comprendimos la importancia de volver sobre sí mismo tener esta capacidad nos hará docentes reflexivos, capaces de abstraernos de nuestra prácticas, (...) y rever aquello que creemos necesario reflexionar" (practicantes de Especial e Inicial, 2017).

Para los/as practicantes de Biología, estas tareas de reflexión narrativa presentaron un verdadero desafío dado que rompía con la propia matriz de formación academicista. Sin embargo, una vez que pudieron realizar ese pasaje desde la objetividad científica a una escritura en primera persona que los conectara con la experiencia, sensaciones y saberes; valoran profundamente estas herramientas. Un testimonio expresa: "Mi primer obstáculo en las prácticas, fue el diario de clase. No por la tarea sino porque para mí es muy difícil plasmar sentimientos o sumergirme en el campo de la escritura, pero al final me ayudó porque pude ver y sentir mi progreso personal" (practicante Biología, 2018).

Como parte de estos dispositivos de formación, varios equipos comienzan trabajando con la *biografía escolar* como puntapié inicial de este proceso de retorno sobre sí. En este sentido, un practicante de Ciencias de la Educación menciona: "realicé una mirada más profunda sobre mi formación tanto escolar como universitaria, esa mirada al pasado me permitió revisar mi matriz de aprendizaje y poder reflexionar sobre aquellas situaciones de aprendizaje que me marcaron como así también comenzar a tomar posicionamiento sobre mi concepción de enseñanza y aprendizaje" (2017). La *vuelta sobre sí* propuesta, es un retorno a los estudiantes que fueron y a las experiencias educativas que dejaron una huella en ellos/as; para pensar, al mismo tiempo, en los/as docentes que quieren ser. En la trayectoria escolar muchas situaciones dejan marcas profundas, muchas veces no conscientes, pero que forman parte fundamental en la construcción de la identidad docente.

Por otro lado, los/as practicantes también coinciden en que es valioso poder *encontrar tiempos y espacios* para pensar y escribir aquello que les pasa y los interrogantes que el proceso de prácticas les generan. Al respecto se menciona: "encontrar un espacio para contar mis emociones y sentires, reflexionar acerca de mis resultados y revisar mis frustraciones" (practicante Biología, 2018). No obstante, otros/as reconocen como una verdadera limitación el tiempo que estas actividades de narración y reflexión demandan: "Me resultó dificultoso escribir mientras llevaba a cabo las prácticas sobre todo por el tiempo que me llevaba la gran carga horaria del resto de nuestra

ISBN: 978-987-544-908-4

formación" (practicante Ciencias de la Educación, 2016). La preparación de la propuesta pedagógica y su puesta en práctica demanda tiempo y energía, pero también lo hace el resto de las materias que las/os estudiantes cursa paralelamente con la residencia. Así, en algunas carreras, la disponibilidad de momentos para reflexionar se vuelve una auténtica limitación. Promover instancias de reflexión y escritura durante las clases se constituye en factor facilitador de estos procesos.

La *libertad* y la *promoción de la creatividad e imaginación* son otros de los aspectos considerados valiosos por los/as practicantes en relación a las actividades propuestas. Mencionan, por ejemplo: "la escritura la sentí totalmente libre (…) sin embargo a la gente que le cuesta escribir propondría, a manera de incentivo, relacionar sus experiencias con literatura (Letras, 2017); "Los tres [el proyecto de prácticas, el guion conjetural y mi diario de formación] (...) permitieron desplegar mi creatividad, mi imaginación y tratar de dar lo mejor de mí. (...) todos tuvieron algo en común: al principio, me costó empezar a escribir (...) pero, una vez que las palabras empezaron a aparecer, la ida y vuelta entre qué dejar y qué sacar era constante" (Letras, 2018).

También el carácter *obligatorio* de estas actividades narrativas, para algunos/as, pareciera ser una limitación para poder constituirse en auténticos espacios formativos. Al respecto afirman: "La limitación está en la obligatoriedad a presentar, uno se limita a escribir lo que siente. Por mi parte hice dos, una para presentar y otra que fue para mí, en la segunda pude expresarme realmente con las ansiedades, miedos, alegrías, tristezas, enojos y satisfacciones" (practicante Ciencias de la Educación, 2016). Sin embargo, mientras algunos/as consideran una limitación escribir para que sea leído por el equipo docente; hay quienes manifestaron esto mismo como una posibilidad de encuentro y conocimiento. En este sentido afirman que: "la bitácora es una dinámica preciosa que permite otro tipo de acercamiento con el equipo docente, personalmente me encantó, y nunca lo hice pensando en lo tengo que hacer porque me lo piden, sino que cada momento que guardé en esa caja es porque lo sentí desde lo más profundo y para mi tiene un valor emocional muy grande" (practicante Ciencias de la Educación, 2018).

Generar un espacio en el que las/os practicantes se sientan cómodas/os para contar aquello que les pasa se constituye en un verdadero desafío para los equipos de prácticas y residencias. Asimismo, se vuelve necesaria por parte de los docentes, una apertura hacia las/os otras/os y a dejarse afectar; para posibilitar la construcción de un vínculo pedagógico que sostenga y acompañe estos procesos formativos. Como parte fundante de esta relación entre docentes y practicantes adquieren vital relevancia las instancias de devolución de las producciones narrativas. Se trata aquí, no de aprobar o desaprobar, sino de acompañar un proceso espiralado de

ISBN: 978-987-544-908-4

reflexión y construcción de saberes a partir de aquello que dejó una huella en el proceso de prácticas y que favorece el desarrollo del oficio de enseñar.

Referencias bibliográficas

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En Jorge Larrosa (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata.

Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado" en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), pp. 125-136. Zaragoza, España.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio - setiembre 2014, pp. 695-710. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación.* Vol 4 de la Serie. Los documentos de la carrera de formación de formadores. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y ediciones Novedades Educativas.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Crítica y Fundamentos I. Segunda Edición. España: Graó.

Sardi, V. (2013). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. En: *Revista de Filosofía y Educación*, Vol. 2 (2017) / Sección Dossier. (CIIFE - FFyL - UNCuyo.

ISBN: 978-987-544-908-4

De Investigación y Narrativas. Experiencias de la formación en la práctica

Carreras, Teresita
Lizarraga, Nancy
Luna, Lucía
Instituto Superior de Formación Docente "Nuestro Señor de Mailín". Argentina
ifd.mailin@gmail.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen En el marco de la importancia en la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos, el Instituto Superior de Formación Docente Nuestro Señor de Mailín ha desarrollado desde el año 2012 dispositivos y actividades para el Campo de las prácticas profesionales. Entre ellos el presente trabajo busca aportar experiencias de formación docente en articulación con el Área de Investigación, plasmadas en trabajos escritos y basadas en la construcción de conocimiento sobre educación y en la deconstrucción de experiencias de prácticas para producir saberes pedagógicos

Estos trabajos realizados por los alumnos son el producto del Dispositivo de Formación "Práctica e Investigación" que se concretó en dos Talleres que acompañan la formación en la práctica del espacio Residencia y Sistematización de experiencias: el Taller de Investigación educativa e Intervención y Taller de Reflexión de práctica docente. Producción de Narrativas.

El dispositivo en cuestión busca achicar la brecha entre el conocimiento (como saber teórico) sobre la educación, reservado tradicionalmente para los expertos que estudian el ámbito escolar, y el saber docente obtenido a partir de la experiencia (saber práctico) propio de los educadores

Las metodologías para intentar el logro de este propósito fueron la Investigación-acción y las Narrativas pedagógicas que permitieron adquirir nuevas capacidades formativas respecto del análisis y la interpretación de las realidades escolares en y desde el ámbito educativo, por y para el educador.

La articulación se realizó con el campo de las Prácticas como espacio propicio en el que los estudiantes asumen el rol protagónico de la enseñanza a través de la experiencia áulica intensiva, progresiva y constante, mediante los cuales se incorporan a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente. Específicamente la Residencia constituye una instancia en la que se asume además una posición de reflexividad entendida como reconstrucción

ISBN: 978-987-544-908-4

crítica de la propia experiencia individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones.

Palabras clave: experiencias, residencia, investigación, narrativas

Problema

De acuerdo a los marcos normativos vigentes, se considera, en la Educación Superior para la Formación docente, al Campo de la práctica profesional como el eje integrador central que articula los saberes aprendidos en los Campos de Formación general y específica. Estos mismos marcos definen a la investigación como una función propia del Nivel Superior, la necesidad de mejorar la producción escrita de saberes y promueven el desarrollo de dispositivos y proyectos en los que se concreten estos lineamientos en los Institutos formadores.

Con el propósito de aportar herramientas concretas para el desarrollo profesional de los estudiantes y con el objetivo de hacer efectivos estos lineamientos nacionales, el Instituto Superior de Formación Docente Nuestro Señor de Mailín ha desarrollado desde el año 2016 el dispositivo de Práctica e Investigación: Taller de Investigación e intervención educativa y "Taller de Reflexión Pedagógica de la Práctica Docente. Producción de narrativas. "en el que confluyen fundamentos y actividades del Campo de las prácticas profesionales en articulación con la Investigación educativa

Encuadre conceptual sobre el que se basa el proyecto o la experiencia

La definición de la Investigación como una función del nivel de Educación Superior ha propiciado un avance significativo en su institucionalización. En esta última década puede observarse la presencia constante de la investigación como un elemento constitutivo de la formación docente en sus diversos aspectos, con la principal función de construir conocimientos adecuados para la mejora de la enseñanza contribuyendo a la formación inicial y continua y proporcionando información sobre el funcionamiento institucional y las distintas realidades educativas y sus contextos socioculturales

> La investigación educativa es una de las funciones del nivel de Educación Superior que ha ido constituyéndose en un espacio valioso para responder al propósito de producir saberes pedagógicos. La especificidad de estos saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente permiten visibilizar y comprender los desafíos y las complejidades que atañen a las tareas de esta profesión".(Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e investigación: 2013)

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de estas premisas, surge en el Instituto el interrogante sobre el lugar que debería ocupar la Investigación educativa, el espacio en el cual desarrollar dispositivos que la potencien, el sentido que adquiere esta función en la formación docente y su relación con los procesos formativos presentes en el Instituto.

Para resolver estas cuestiones se buscó partir de la concepción de Investigación educativa entendida como cualquier proceso de indagación sobre el quehacer docente en las tareas escolares cotidianas con el objetivo de comprender y transformar la realidad educativa

El dispositivo en cuestión buscó achicar la brecha entre el conocimiento (como saber teórico) sobre la educación, reservado para los expertos que estudian el ámbito escolar, y el saber docente obtenido a partir de la experiencia (saber práctico) propio de los educadores

Desde esta perspectiva, el docente que decide llevar a cabo un proyecto de investigación va a confrontar y resignificar durante el proceso de investigación sus conocimientos sobre su práctica cotidiana y sus representaciones sociales con el conocimiento que surgirá de las diferentes instancias como resultado del proceso de investigación. “El docente implicado en un proyecto de investigación tendrá la posibilidad de producir un nuevo saber sobre su práctica educativa que se presenta como algo “natural”, “habitual”, con prácticas “institucionalizadas” (Instituto nacional de formación docente: 2008)

Otro de los interrogantes que guiaron el dispositivo fue: ¿Cuál es el aporte de la investigación y de la producción de saberes a la formación profesional docente?

La profesionalización docente, en el sistema educativo argentino, demanda en los docentes y en los estudiantes de profesorado el desarrollo de su aptitud de auto-análisis y reflexión, para lograr el mejoramiento de las decisiones institucionales socio-culturalmente situadas.

El desarrollo de un proyecto de investigación, constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente orienta hacia la formación de docentes y de alumnos, con el fin de diseñar y/o implementar estrategias que incidan en los procesos pedagógicos y didácticos.

> Es necesario profundizar en los docentes la capacidad de análisis, explicación, comprensión, comparación e interpretación de sus prácticas y las de sus pares, teniendo en cuenta la naturaleza de los aprendizajes y de los estudiantes a quienes está destinado el aprendizaje. (Área de investigación. Dirección nacional de formación e investigación: 2013)

Profundizando la fundamentación conceptual se plantea aquí la definición del Tipo de Investigación educativa desarrollada y el método usado. Las metodologías para el logro de los propósitos enunciados fueron la Investigación acción (que articula la Intervención y la Investigación) y la Producción de Narrativas, cuyo eje transversal fue la reflexión docente como

ISBN: 978-987-544-908-4

herramienta privilegiada que busca unificar la práctica profesional con la obtención de conocimientos y saberes para modificar la realidad durante o posterior al proceso investigativo.

El ultimo interrogante planteado es el aporte de la Investigación educativa desarrollada en el Dispositivo al Campo de las prácticas. La Residencia y Sistematización de experiencias es la unidad curricular en la que los alumnos/as asumen el rol protagónico de la enseñanza a través de la experiencia áulica intensiva, progresiva y constante, mediante los cuales se incorporan a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente. Es una instancia en la que se asume además una posición de reflexividad entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones.

> Aprender a enseñar, requiere por parte del docente la consideración de las diferentes tensiones que definen las necesidades educativas particulares, resultantes de la interacción entre situaciones, contextos y actores involucrados en la práctica educativa cotidiana. Se trata de un aprendizaje complejo, que se inicia formalmente en la formación de profesorado para luego extenderse, en forma continua, durante toda la carrera docente. En este aprendizaje, el contexto socio-cultural donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cobra un valor fundamental (Instituto Nacional de Formación Docente: 2008)

El aporte del funcionamiento del dispositivo en el ámbito particular de la práctica se efectiviza en los siguientes logros:

- Profesionaliza la labor docente: Profesional crítico que genera nuevas estrategias de actuación, de re conceptualización y de cuestionamiento de las teorías aprendidas
- Aporta la reflexión de las prácticas para mejorarlas
- Promueve el desarrollo de nuevas habilidades docentes al adquirir herramientas y técnicas de investigación e indagación
- Acrecienta el análisis crítico, la reflexión y la interpretación de datos
- Propicia el trabajo con colegas en un ambiente de referencia objetiva
- Determina la importancia de los saberes presentes en las prácticas áulicas
- Da sentido a las experiencias cotidianas de enseñanza en las aulas
- Aporta un modelo formativo innovador y transformador
- Supera las limitaciones de la racionalidad técnica y aplicadora de la enseñanza

El desarrollo de la metodología de la Investigación educativa en el Instituto de Formación ha significado una propuesta innovadora ya que ha generado el espacio para prácticas investigativas y el logro de saberes pedagógicos pocas veces socializados y compartidos. Además, ha propiciado la profundización de capacidades profesionales de los estudiantes al articular dos Áreas institucionales como la Práctica y la Investigación.

ISBN: 978-987-544-908-4

A través del *Taller de Investigación educativa e Intervención* los alumnos lograron el manejo de herramientas de metodología de investigación para el análisis y la interpretación de datos de las experiencias de prácticas. Con ellas se buscó la exploración y el entendimiento de un tema (problema) educativo, no para producir teoría sino para comprender, explicar y accionar en la práctica profesional con intervenciones concretas.

Con la propuesta del taller denominado *Taller de Reflexión Pedagógica de la Práctica Docente. Producción de narrativas*, se pretendió contribuir a que, progresivamente y de acuerdo a sus posibilidades, apoyos y límites, los estudiantes de formación docente se constituyan en relatores de sus propios procesos de práctica educativa; artistas e investigadores de sus espacios de acción pedagógica, poniendo en el centro de la escena la reflexión del quehacer educativo, sus componentes y constituyentes.

Se trató de recuperar situaciones y experiencias significativas vividas en individualidad para ser compartidas y re-significadas desde la grupalidad, reconociendo y asumiendo que la tarea docente es una actividad netamente colectiva. Esta visibilización y reflexión de experiencias se volcó en palabras la vida compartida con los niños en las aulas para evidenciar lo subjetivo, lo afectivo, lo sentido, y buscar la producción de saber pedagógico, que vuelve nuevamente a la práctica con los alumnos, transformada y enriquecida.

Objetivos generales:

- Promover el desarrollo profesional de los estudiantes a partir del análisis de las prácticas de residencia, la sistematización de sus experiencias, la producción de saberes pedagógicas y las estrategias de acción realizadas con el uso de instrumentos de investigación educativa.
- Profundizar las prácticas vinculadas al logro de las capacidades de comunicación en los estudiantes, en particular, en la producción de saberes pedagógicos.
- Generar espacios de discusión y reflexión de la práctica pedagógica situada.

Objetivos del Taller de Investigación

- Brindar a los alumnos residentes, herramientas investigativas para dar respuesta a situaciones que se plantean en el ámbito escolar en donde, desde su experiencia diaria confluyen sus conocimientos junto a las herramientas científicas. En este caso la Investigación con modalidad de intervención, que les proporcionará fortalecimiento, conocimiento y producción de nuevos saberes.

Objetivos del taller de producción de narrativas.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes con el fin de hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional en pos de una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela.
- Propiciar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los residentes con el fin de hacer posible, instancias de formación que signifiquen el desarrollo profesional en pos de una contribución para la mejora y transformación de las prácticas docentes.

Contexto de realización y participantes

El Instituto Nuestro Señor de Mallín se encuentra ubicado en el Barrio Belgrano de la ciudad de Santiago del Estero que limita con los barrios 8 de abril, Cabildo, Ramón Carrillo y Centro.

Si bien está ubicado en cercanía al centro de la ciudad y de barrios de clase media a alta, los alumnos que asisten a la institución provienen de barrios periféricos y de otras ciudades próximas a la capital.

Además, el radio de inserción y de intervención de las prácticas profesionales, incluye Escuelas asociadas de los barrios de sectores populares cercanos al Instituto tales como La Católica y Reconquista.

La mayoría de las familias de los estudiantes del Instituto pertenecen a las clases bajas y medias para las cuales constituye un esfuerzo económico poder pagar la carrera de sus hijos.

Muchos de estos alumnos ya han cursado otras carreras en otras instituciones con anterioridad y han tenido que abandonarlas por diferentes razones. Es por ello que el promedio de edad oscila entre los 25 y 30 años.

En el grupo son mayoría las mujeres y muchas de ellas tienen hijos lo cual incide directamente en sus trayectorias formativas.

El Instituto está muy integrado a su entorno socio económico y trata de asistir y atender a las necesidades tanto de los niños de estos sectores populares nombrados como de sus alumnos y de establecer redes de contención y asistencia social junto a otras instituciones.

En este contexto los alumnos que participaron del Dispositivo de Formación fueron los cursantes de la Unidad curricular Residencia y Sistematización de experiencias

Detalle de las acciones realizadas

El dispositivo “Práctica e Investigación Educativa” se desarrolló a través del funcionamiento de dos Talleres que acompañaron la formación en la Práctica del espacio Residencia y

ISBN: 978-987-544-908-4

Sistematización de experiencias: el Taller de Investigación educativa e Intervención y el Taller de Reflexión Pedagógica de la Práctica Docente. Producción de narrativas.

Los alumnos cursaron los Talleres en el año 2018 y el producto de sus experiencias de formación fueron plasmadas en documentos escritos aquí presentados

Acciones Taller de Investigación educativa e investigación

- Los encuentros presenciales son una vez por semana, dos módulos de 40 minutos, tienen como objetivo tomar contacto con la explicación teórica, la bibliografía, conocer casos análogos a los que ellos trabajaran.
- Desde primer encuentro se trata la elección del tema el cual debe surgir desde sus prácticas. Esta modalidad de intervención responde a que el alumno va trabajando con el tema que en su mayoría son procesos, problemáticas del aula

Acciones Taller de Reflexión pedagógica de la Práctica docente. Producción de Narrativas

- Encuentros semanales de 80 minutos.
- Actividades de sensibilización, análisis interpersonal de las situaciones experimentadas. Prácticas de oralidad.
- Planteamiento de interrogantes que permiten la discusión en torno a la reflexión de la práctica educativa, de la observada y de la propia; de los escenarios circundantes; las situaciones que interpelan y (re)definen los procesos educativos.
- Instancias de prácticas escriturales con sentido pedagógico analítico.
- Bocetos de escritura de experiencias pedagógicas.
- Lectura de producciones escriturales: individuales y en equipos de trabajo.
- Identificación de categorías conceptuales para el análisis de las experiencias pedagógicas.
- Producción individual de relatos pedagógicos. Socialización de producciones
- Reflexiones teórico-prácticas de textos narrativos.

Principales obstáculos y logros.

	Taller de Investigación e Intervención	**Taller de Reflexión de la Práctica docente. Producción de Narrativas**

ISBN: 978-987-544-908-4

Obstáculos	• La falta de tiempo para la ejecución de esta micro experiencia • La falta de interés ya que los alumnos transitan la Residencia como finalización del cursado y esto implica que sus expectativas principales se encuentren en la misma. • El no contar con experiencia en el tema de Investigación.	• La sensibilización: traducción de ideas (proceso de escrituración) y selección de temas para el trabajo focalizado. • Localización, identificación, análisis de categorías teóricas que sustentan el discurso escrito. • La producción escritural como proceso incorporado/natural. • La percepción de la tarea como un desafío, en tanto corrimiento del formato de producción (no informe, no ensayo, no técnico, etc.)
Logros	• Adaptación rápida e identificación con su trabajo. • Interés en investigar y en los réditos de los resultados. • Es el tercer año que se lleva a cabo la experiencia • La profundización en las problemáticas y el cambio de postura a partir de la mirada desde otro lugar con el uso de herramientas investigativas	Luego de un trabajo de sensibilización y de re-identificación con la tarea y la responsabilidad de la acción y el quehacer docente, los estudiantes crearon historias y mensajes claros, con sentido pedagógico y sensibilidad humana.

Referencias bibliográficas

Área de investigación. Dirección nacional de formación e investigación (2013) *Función de investigación en la formación docente. Marcos normativos vigentes*. Instituto nacional de formación docente. Ministerio de educación. Presidencia de la nación. Buenos Aires, Argentina.

Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e investigación (2013) *La organización de la función de investigación en la formación docente. Versión para la discusión.* Instituto Nacional de Formación docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-987-544-908-4

Instituto Nacional de Formación Docente (2008) *Documento Metodológico orientador para la Investigación educativa*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-987-544-908-4

Experiencias liminares para la formación docente: prácticas educativas en contextos diversos

Castilla, Carlos E.
Critto, María del Milagro
Saientz, Déborah
Escuela de Bellas Artes – UNT, Argentina
carl.cas.2011@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Las recomendaciones curriculares para la formación docente inicial proponen que las experiencias de las prácticas profesionales puedan ser retomadas en espacios de análisis y crítica pedagógica desde un enfoque reflexivo. Sin embargo, con frecuencia el aprendizaje vivencial y significativo en las prácticas queda reducido en su potencial transformador respecto a las concepciones de los estudiantes. Esto se debe al hecho que el ingreso a un aula de primaria o secundaria permite a los estudiantes de formación docente echar mano de recursos conocidos e internalizados, atravesados por rituales y ceremonias que en la mayoría de los casos, se llevan a la práctica casi de manera involuntaria e inconsciente aunque en espacio del aula del profesorado se propician espacios para analizarlos y cuestionarlos.

Desde la experiencia que aquí compartimos, creemos que las experiencias realmente transformadoras pueden darse en contextos que desbordan lo escolar. Hospitales, hogares, barrios y programas comunitarios, se transforman en oportunidades para recuperar algunos sentidos primigenios del acto de educar que en algunos casos se ven obturados en algunas prácticas escolares estandarizadas. Para abordar la interpretación de estas experiencias hemos elegido dos conceptos-guía: la idea de liminaridad y las escenas mínimas. Por una parte, la liminaridad como concepto operativo referido a momentos de pasaje en los que se suscita la transformación de los sujetos (Van Gennep, 1969) y, por otro, las escenas mínimas entendidas como dispositivos socio-educativos alternativos, no convencionales (Minnicelli, 2013), nos permiten dar cuenta de escenas

ISBN: 978-987-544-908-4

de formación en espacios educativos diversos que, por desarrollarse al borde de la institución escolar, no pueden ser aprehendidos desde los rituales y artificios internalizados en los rituales estandarizados.

Palabras clave: Contextos diversos; Experiencia; Formación docente; Prácticas

Introducción

Atravesar los umbrales, escapar de zonas de confort, experimentar aprendizajes significativos, etc. suelen ser expresiones de deseo o construcciones meramente teóricas que, en el mejor de los casos, quedan registradas como posibilidades en alguna que otra planificación. Pareciera que el lenguaje y la escritura ejercieran una especie de performatividad, como si las cosas comenzaran a ser meramente por el hecho de ser nombradas. Es tal vez por esto que llevados por recomendaciones curriculares, muchos profesorados de la provincia de Tucumán, prevén el acercamiento de los estudiantes a las prácticas de enseñanza desde el primer año de estudios, en algunos casos con experiencias de observación, investigación y finalmente para ejercer el rol docente hacia el final de la carrera. La recomendación curricular propone que estas experiencias puedan ser retomadas en espacios de análisis y crítica pedagógica desde un enfoque reflexivo en las aulas. Sin embargo, con frecuencia el aprendizaje vivencial y significativo en las prácticas queda reducido en su potencial transformador respecto a las concepciones de los estudiantes. Tal vez porque si entendemos a la formación docente como un viaje, muchas vivencias dentro de las instituciones escolares resultan un paisaje conocido para los estudiantes que actualiza sus propias biografías escolares, marcadas por espacios, tiempos y artificios más o menos similares. De este modo, ingresar a un aula de primaria o secundaria permite a los estudiantes de formación docente echar mano de recursos conocidos e internalizados, atravesados por rituales y ceremonias que, si bien se cuestionan y analizan durante la formación teórica; en la mayoría de los casos se llevan a la práctica casi de manera involuntaria e inconsciente. Al respecto, Camillioni expone que "secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto. Otorgan al proceso de formación caracteres de viaje a través del tiempo, de puntos de partida y puntos de llegada, y de pasaje de etapa en etapa, un tránsito que se está realizando y que alcanza algún grado efectivo de profundidad en la transformación del sujeto que aprende" (2009).

Nos preguntamos, entonces, en qué experiencias se alcanzan esos grados efectivos de profundidad que permiten la transformación. Nosotros creemos que pueden darse en experiencias que desbordan lo escolar, que lo trascienden, que responden a otras lógicas vinculares y otras finalidades. Es así como hospitales, hogares, barrios y programas comunitarios, se transforman

ISBN: 978-987-544-908-4

en oportunidades para recuperar algunos sentidos primigenios del acto de educar que en algunos casos se ven obturados en prácticas escolares ritualizadas y estandarizadas.

Liminaridad y ceremonias mínimas

Para abordar la interpretación de las acciones que se narrarán en el trabajo, hemos elegido dos conceptos-guía: la idea de liminaridad y las escenas (ceremonias) mínimas. Por una parte, la liminaridad como concepto operativo referido a momentos de pasaje, de transformación de los sujetos, ha sido tomada desde la sociología y la antropología (Van Gennep, 1969). Con él, se analizan un tipo de rituales que marcan socialmente el paso de un estadio a otro, ya que el significado de la palabra está vinculado a dinteles, umbrales, entradas. En esta misma dirección, desde las prácticas artísticas contemporáneas se proponen y analizan como prácticas liminares a aquellas que ensanchan los marcos disciplinares tradicionales para desbordar hacia experiencias donde se interroga e interpela a los participantes sin importar si eso ocurre desde las artes visuales, el cuerpo en movimiento y/o el teatro. Presentamos, precisamente, algunas prácticas vinculadas a la formación docente que, por desarrollarse en espacios educativos diversos, por fuera de lo escolar, funcionan como experiencias liminares en tanto permiten a nuestros estudiantes un pasaje en la medida en que representan un cambio significativo y de posicionamientos en sus trayectorias académicas y en su futuro desempeño profesional.

Por otra parte, el concepto de escenas mínimas hace alusión a la idea de “ceremonias mínimas” de Mercedes Minnicelli (2013). La autora nos invita a pensar estas ceremonias mínimas como “...una metáfora, es decir, un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales” (Minnicelli, 2013: 43). Como tal, está asociado a la acción, al acto, a un artificio que se depliega en diferentes instancias de apertura, despliegue y cierre. Estos momentos son los que, de alguna manera, obturan o activan las posibilidades de atravesar los limites de las prácticas ritualizadas en el ámbito encolar y desbordar a nuevas oportunidades de experiencia y aprendizaje. Las ceremonias mínimas constituyen recortes que interpelan a las prácticas tradicionales que actúan a modo de interferencias, interdicciones, cortes a lo establecido, para habilitar otros enlaces discursivos (Minnicelli: 2013: 54). En este sentido, las escenas aquí presentadas constituyen flashes que permiten conocer las resonancias de dispositivos socio-educativos alternativos en la formación de nuestros estudiantes. Estos artificios no convencionales se nos presentan como oportunidad, como posibilidad de desarticular ritualizaciones rígidas, encriptadas, estereotipadas, arraigadas en las prácticas docentes de los alumnos de los profesorados. Recuperamos las afirmaciones de Minnicelli:

ISBN: 978-987-544-908-4

> La creación e implementación de ceremonias mínimas resulta proclive a la promoción de condiciones de posibilidad subjetivantes allí donde el límite se presenta como abismo. Otorgarles carácter de invención, de creadoras de condiciones de posibilidad subjetivante, implica necesariamente entender que el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros (2013: 55).

Cuando los gestos y las palabras obturan o… habilitan la experiencia

En este apartado cedemos nuestra voz y ponemos en escena la voz de una estudiante del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Tucumán:

> Estaba comenzando la segunda unidad con tercer año, transcurría la clase. Yo había propuesto que la misma se desarrollara formando una ronda para romper un poco el espacio de separación docente alumno. Escuchábamos música que cada uno de los chicos había elegido para poder trabajar luego plásticamente. El clima se desarrollaba entre risas y música, algunos alumnos se habían sentado sobre las mesas. Entra una mujer al aula y sin siquiera mirarme comienza a gritar: "¡Señor! ¿Qué hace sentado ahí? ¡Bájese inmediatamente!¡Hagan silencio! ¿Dónde creen que están?".
> La clase se puso tensa, todos los chicos se sentaron en sus lugares, agachando la cabeza, hicieron silencio, apagaron la música. Yo no alcanzaba a entender qué pasaba, miro a la profesora coformadora y noto su cara de tensión. Por lo que en voz baja pregunto a uno de los alumnos quién era la mujer, él me responde que se trataba de la vicedirectora.

Frente a este testimonio, entra en escena la voz de otra estudiante:

> Ya estoy en casa después de un largo día, está tarde fui al circo a encontrarme por segunda vez con los chicos y chicas del Instituto Belgrano y Goretti. Volví como no esperaba, cargada… muy cargada, con la mente pesada y el corazón preocupado, la gente desde sus casas gritan gol. Está jugando Argentina con Chile. No sé bien cómo se está desarrollando el partido, pero me llama la atención la pasión de los "fieles" y me pregunto qué es lo que me duele tanto que no estoy sintiendo esa misma felicidad… Hoy Mica de 20 me dijo "me quiero matar…", bastó sentarme con ella 20 minutos para que por necesidad me contase su historia: ¿qué hago? ¿Qué le digo? ¿Cómo la piloteo? Pensaba en ese momento. Mi única respuesta a mí misma fue un NO SÉ... A ella le dije que la queríamos, que la queríamos con nosotros…
> De vuelta a casa y con esta escena súper triste en mi cabeza me senté en el último asiento del colectivo, el cole no va muy lleno y a dos cuadras después de donde subí escucho un nene pedir al chofer permiso para vender alfajores… Horas antes en el circo los chicos nos cuentan que Augusto se había escapado esa semana. Augusto, el primer día se quedó mirandome a los ojos por mucho tiempo, pocas veces me sentí intimidada y ese día fue una de esas veces… al rato me dijo: qué lindos ojos tenés. Sube este nene y se presenta con su promo de dos grandotes a $10; a continuación dice soy Augusto, no lo alcanzaba a ver bien porque estaba al último, pero cuando llegó a mi lugar efectivamente era ese Augusto, que había conocido hace una semana. Pienso… ¿qué pasaría si esa pasión que tenemos por el fútbol la tuviéramos por las personas?

Otro estudiante relata:

> Este año me llevaron a ver otra realidad, no es mejor ni peor, es otra realidad. Para ello tengo que explicarles un poco, en el último año del profesorado de artes visuales, nuestra profesora Déborah nos invita a realizar un proyecto de enseñanza "no formal", con no formal no referimos a que no será en una institución educativa, sin 4 paredes grises a nuestro alrededor y sin normas muy estrictas de la propia institución escolar. Suena como un paraíso, ¿no lo creen? Pues déjenme decirles algo. Lo es. Porque todo lo que este sistema exige, todo lo que este sistema priva, no existe

ISBN: 978-987-544-908-4

> aquí. Nuestros guías en esta aventura pedagógica son la agrupación "circo social" ellos se encargan de, a través de actividades circenses, apoyar y guiar a los chicos de barrios desfavorables, generándoles mejor autoestima y autosuperación de las adversidades. Ansiosos y confundidos, al llegar a una calle nos detienen y nos dicen "aquí es". Veo cómo corren niños de diferentes edades a abrazarnos a todos sin importar quiénes somos, pero mientras nos abrazamos veo el escenario. Una calle recién pavimentada será mi "aula". Todas las personas de alrededor saben qué día es el "día del circo social", nos ayudan a llevar uno o dos mesones al medio de la calle y mágicamente la calle se transforma en un espacio nuevo, donde se realizan múltiples actividades a la vez. Saltar la cuerda, juegos con pelotas, equilibrio, dibujo, origami, monociclos y muralismo.

Hemos elegido estas tres instancias narrativas porque consideramos que dan cuenta claramente de qué manera los contextos diversos ponen en escena situaciones no previstas desde el imaginario que se construye acerca de lo que representan las prácticas de enseñanza. Es precisamente estas "otras" realidades las que suponen el desborde hacia lo no previsto, las que "abren" la posibilidad de pensar el espacio y el tiempo de la enseñanza como lugares para el vínculo subjetivante. Estos abismamientos ponen a los estudiantes en la encrucijada (necesaria) de adoptar una posición (indefectiblemente crítica) ante sus propias decisiones vocacionales y profesionales, en la medida en que esta experiencia de la alteridad resulta también constituyente de sus propias subjetividades.

Construyendo nuevas sendas: abismados por la experiencia

La formación de profesores nos enfrenta siempre a un enorme desafío que actualiza la encrucijada que encierra en sí misma la educación, cuando se plantea su función entre la conservación del mundo y la cultura tal como los conocemos y/o las posibilidades de su transformación. ¿Cómo enseñar a enseñar de un modo diferente en un sistema que añora permanentemente aquellas prácticas y rituales que se han perdido, y defiende las prácticas más tradicionales en las aulas? Para responder a ese interrogante hemos intentado abrir la puerta para salir a jugar otros juegos… para conocer otras realidades, para encontrarnos con otras personas… afrontando el reto del no saber. Soportando la incertidumbre que provoca salir de lo conocido para sumergirnos en el abismo de lo impensable. Y de ese modo, poder encontrar nuevos sentidos a la tarea de enseñar.

Meirieu nos interpela cuando dice que aprender es "hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo" (1998: 85). Y fue así que empezamos este trayecto, haciendo algo que no sabíamos hacer para aprender a hacerlo. Llegamos a contextos diversos y nos encontramos con situaciones donde los sentidos acerca de la enseñanza no estaban dados de antemano y por lo tanto se crearon proyectos particulares para construirlos como aprendizajes profundamente sentidos. Sentidos en la alegría, cuando las experiencias resultaban creativas, y sentidos en la frustración cuando eso no resultaba posible. Sentidos en el juego, en el cansancio, en la ansiedad. Nuestros jóvenes

ISBN: 978-987-544-908-4

estudiantes se "enlazaron" con otros jóvenes que les permitieron encontrar nuevos sentidos a su futuro como docentes. Aquellos que se atraviesan con el cuerpo y que se convierten en una ocasión para pensar otros futuros posibles desde el compromiso de la educación con la transformación. De esta manera, en este trabajo damos cuenta de nuestras búsquedas como docentes que diseñan escenas de formación en espacios educativos diversos (Sirvent, 2006) que, por desarrollarse al borde de la institución escolar; abren a los estudiantes el juego para construir recursos inéditos, contingentes, más vinculados a las necesidades de esos sujetos con los que interactúan y, por tanto, estimuladores de lazos subjetivantes: espacios educativos diversos que albergan y celebran la diversidad, en donde se construye la confianza y hay lugar para la amorosidad (Cornu, 1999).

Bibliografía

Camillioni, A. (2009) citado en Anijovich, R. y otros, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós

Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld, M., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador* Barcelona: Ed. Laertes.

Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

Sirvent, M. T; y otros (2006) Revisión del concepto de Educación no Formal, en *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* – OPFYL. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Van Gennep, A. (2008) *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.

ISBN: 978-987-544-908-4

Memorias de practicantes del Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC
Dispositivos narrativos que favorecen prácticas reflexivas en la formación docente

Castresana, Violeta
Cúrtolo, Mónica Lucía
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina
violetacastresana@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La cátedra Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura forma parte del área de Formación Pedagógica del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto y corresponde al cuarto año de la carrera. Durante el cursado, los estudiantes realizan sus prácticas intensivas en el Nivel Superior y en el Nivel Secundario. Partimos del concepto de *prácticas de enseñanza* como prácticas sociales construidas y contextuadas socio-históricamente, atravesadas por múltiples variables que inciden significativamente en las propuestas pedagógico-didácticas. A la vez, las consideramos como proceso y construcción subjetiva entre sujetos epistémicos que intervienen con sus cosmovisiones, valoraciones e intenciones. Es decir, entendemos que la práctica profesional docente se caracteriza por su complejidad ya que inciden en ella múltiples variables. Por eso, nos valemos de dispositivos pedagógicos para acompañar y guiar la formación de un docente crítico y reflexivo. Uno de ellos es el que llamamos *memoria*. Este dispositivo pedagógico es escrito por los estudiantes al finalizar el período de prácticas profesionales y sostenemos que su producción favorece los procesos de reflexión en la formación docente. A la vez, consideramos que es relevante leer las huellas que los practicantes dejan en esta narrativa sobre sus trayectos formativos para que a partir de ellas podamos reflexionar y construir saberes que aporten sentidos y significaciones hacia la comprensión de la urdimbre de las prácticas docentes. Así, el propósito de este trabajo es compartir algunas inquietudes a partir del análisis de un corpus de *memorias* escritas por los practicantes sobre sus vivencias y a la vez, habilitar el diálogo sobre las temáticas que nos interpelan como docentes formadores de formadores. Socializaremos, además, las categorías de análisis que hemos construido desde la interpretación del corpus de *memorias* de practicantes del profesorado de Lengua y Literatura.

Palabras clave: prácticas; dispositivo; memorias; reflexión.

ISBN: 978-987-544-908-4

Práctica Profesional Docente: hacia una comprensión de su complejidad

La cátedra Práctica Profesional Docente: Enseñanza de la Lengua y la Literatura forma parte del área de Formación Pedagógica del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto y corresponde al cuarto año de la carrera. Durante el cursado de esta materia, los estudiantes realizan sus prácticas intensivas en el Nivel Superior y en el Nivel Secundario -Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Pretendemos compartir algunas inquietudes en torno al análisis de un corpus de *memorias* escritas por practicantes y que corresponden al ciclo lectivo 2018. De esta manera, queremos habilitar el diálogo en relación con los dispositivos narrativos que favorecen las prácticas reflexivas.

Para comenzar, aclaramos que partimos del concepto de *prácticas de enseñanza* como prácticas sociales construidas y contextuadas socio-históricamente, atravesadas por múltiples variables que inciden significativamente en las propuestas pedagógico-didácticas. A la vez, las consideramos como proceso y construcción subjetiva entre sujetos epistémicos que intervienen con sus cosmovisiones, valoraciones e intenciones. En este sentido, visualizamos un espacio colectivo de enseñanza y de aprendizaje en el que las intervenciones de docentes y de estudiantes se conciben como productoras de dichos procesos. Sostenemos que la práctica profesional docente se caracteriza, al decir de Edelstein y Coria (1995), por ser altamente compleja ya que se desarrolla en escenarios singulares con multiplicidad de dimensiones. Esta particularidad puede dar lugar a resultados imprevisibles.

Destacamos la presencia de diferentes actores, tales como, los sujetos *practicantes* que cumplen simultáneamente el rol de estudiantes y de docentes, sin serlo todavía; los sujetos *estudiantes* de las instituciones que nos reciben con una historia peculiar, con una estructura cognitiva y una particular manera de significar lo real; un sujeto adulto *profesor coformador* que tiene a su cargo la función de enseñar con una manera de concebir y llevar a cabo su tarea y, un sujeto *profesor tutor* que orienta las prácticas profesionales desde una perspectiva fundamentada en saberes teórico-prácticos. Además, intervienen otros componentes como los *objetos de conocimiento* con sus lógicas de construcción; las *instituciones educativas*, con una cultura particular, y también, un *contexto* socio-histórico-político-espacial específico en el que se desenvuelven todos los actores implicados.

Entendemos que los espacios colectivos se conforman por pautas, intencionalidades educativas, expectativas y valores que se ponen en juego y que conllevan decisiones éticas y políticas; en ellos también se construyen una multiplicidad de interacciones, entre los sujetos y los conocimientos y entre los sujetos entre sí y en vinculación con el contexto. Por eso, promovemos la formación de un profesional docente

> con una formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política, responsable de los resultados que dependen de su acción, tanto de los impactos individuales como sociales

ISBN: 978-987-544-908-4

> de su práctica, y que además, puede superar posiciones ingenuas comprendiendo qué otros factores intervienen y atraviesan las prácticas pedagógicas, comprometiéndose con la denuncia de aquellos que obturan que la educación sea un bien para todos" (Sanjurjo: 2015, p.34).

Asimismo, propiciamos la formación en prácticas reflexivas durante todo el proceso formativo del futuro docente -en su etapa inicial y durante su desarrollo profesional- porque subrayamos la importancia de los procesos reflexivos. En términos de Sanjurjo (2015: 23),

> entendemos el 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.

Sostenemos, entonces, que las narrativas favorecen la producción y socialización de conocimientos, contextuados y enmarcados en un ámbito institucional. Precisamente, desde este espacio, concebimos el trabajo docente centrado en la construcción de conocimientos y en la elaboración de procesos reflexivos permanentes. Así, revalorizamos la faceta intelectual y profesional del quehacer docente. Además, pensamos en la formación de un profesional que se esfuerce por comprender, tal como advierte Rivas Flores (2014), las tensiones y contradicciones que influyen en el desplazamiento de esa centralidad en el contexto neoliberal en el que hoy nos encontramos.

Memorias: dispositivos narrativos en la formación profesional

En el marco de la complejidad de la práctica profesional, nos valemos de dispositivos pedagógicos para acompañar la formación de un docente crítico y reflexivo. Para ello, planteamos escrituras a lo largo del cursado de la materia: en primera instancia, la *autobiografía escolar*, luego y a lo largo de todo el desarrollo de las prácticas, el *diario del practicante* y, finalmente, las *memorias*. Siguiendo los aportes de Anijovich (2016), concebimos estas escrituras como dispositivos narrativos, es decir, un

> modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de interacciones consigo mismos y/o con otros, se adapten activamente a situaciones cambiantes, se apropien de saberes nuevos, desarrollen disposiciones y generen capacidades para la acción.

Como propuesta de cátedra, la escritura de las *memorias*, objeto de nuestro análisis, es planteada como instancia final de cursado de la materia y en vinculación con el proceso de escritura del

ISBN: 978-987-544-908-4

diario del practicante. El *diario* es otro dispositivo narrativo en el que el estudiante registra información sobre las instituciones educativas en las que realiza sus prácticas profesionales, sobre los grupos de estudiantes que tiene a cargo y principalmente, sobre su propio accionar en este proceso formativo en vinculación con los sujetos con quienes ha conformado equipos de trabajo. En este dispositivo comienzan a construirse sus primeras reflexiones en torno a planificaciones, decisiones, imprevistos, sentires, conflictos y posibles formas de resolución, entre otras cuestiones. Lo narrado en el diario dialoga con los aportes teóricos y metodológicos propuestos desde la cátedra en pos de la producción de conocimientos genuinos respecto de esta práctica profesional situada. Consideramos que este material escrito diariamente y en simultáneo a la realización de las prácticas profesionales, constituye un material valioso para la escritura de las *memorias.*

Entendemos por *memorias* a las producciones escritas por los practicantes en las que comunican sus experiencias de prácticas docentes, conflictos y emociones, a la vez que construyen reflexiones fundamentadas en nociones teóricas. Estas producciones hacen referencia a un período de tiempo determinado que ya ha concluido y por esta razón, a partir del recuerdo se inicia el análisis de la experiencia pasada por medio de una relación dialéctica entre teoría y práctica. El enunciador, en primera persona, da cuenta de las experiencias de su trayecto formativo y establece relaciones entre estas y los conceptos teóricos abordados en la materia. Además, reflexiona respecto de las decisiones que ha tomado como sujeto practicante inserto en contextos particulares y realiza así, una valoración crítica y constructiva de su práctica profesional.

Abordaje de un corpus de *memorias*

A partir de la lectura de las *memorias* de los practicantes nos interiorizamos sobre las problemáticas, los sentires y los procesos reflexivos que llevan a cabo los sujetos practicantes. Esta escritura nos permite ver las huellas de la subjetividad de cada uno de ellos y así también, los procesos de construcción de conocimientos vinculados a la práctica profesional docente. Desde la lectura e interpretación de estas narraciones reflexivas hemos construido ciertas categorías de análisis que mencionamos de la siguiente manera:

a) La construcción del rol de *sujeto practicante*

> Siguiendo a Edelstein y Coria puede decirse que el practicante se encuentra en un proceso de transición entre el ser alumno y el ser docente. Se abre frente a él un universo nuevo e incierto que lo impacta... En medio de dicho proceso, uno como profesor en formación se va nutriendo no sólo de conocimientos sino de experiencias y también se embandera con construcciones metodológicas que en su momento fueron capaces de generarnos aprendizajes significativos. Aprendemos críticamente a valorar la futura profesión en

ISBN: 978-987-544-908-4

aquellos docentes dedicados que nos exigen que estudiemos argumentando que la educación es una arma poderosa para nuestra inserción en sociedad...Lo importante es que el practicante pueda tomar conciencia del compromiso individual y social, ético y político de las prácticas formativas y de la importancia de la reflexión sobre el propio proceso. (D.A.)

b) La orientación de los profesores tutores

Fueron muy importantes sus comentarios... también fue muy importante para resolverme lo que para mí era una fuerte duda. Me preocupaba saber cómo hay que decirle a un alumno que lo que acaba de decirme no es correcto sin por eso exponer su error, frente a sus compañeros, y a la vez invitarlo a que vuelva a pensar su respuesta. Recuerdo que me dijo ¿estás seguro? ¿cómo podrías justificar lo que estás diciendo? ¿lo leíste en el texto? ¿dónde? ¿a ver, lo pensamos mejor? Me parecieron muy oportunas estas intervenciones y a medida que avanzaban las clases me dieron resultado. (A.V.)

c) La orientación de los profesores coformadores

El período de entrega de las primeras planificaciones no fue sencillo. Nos costaba comprender cómo debíamos confeccionar los documentos de las planificaciones. La profesora coformadora nos hacía revisiones puntillosas, certeras. Esta situación nos generaba angustia y pesar, hasta que comprendimos los valiosas que eran sus correcciones y el acompañamiento que nos brindaba... sus modos tan cordiales para guiarnos y darnos a entender cómo debía ser nuestra modalidad de trabajo, en qué criterios debíamos hacer foco al planificar y qué aspectos debíamos considerar al pensar en las actividades para cada clase (R.T.).

d) La relación con la pareja pedagógica

A medida que las reuniones fueron haciéndose más frecuentes, noté que mi compañera carecía de autonomía para redactar textos, citar a un autor y enunciar las actividades, hecho que tornaba más complicado el trabajo de las prácticas... Esta situación se agravó por motivos que no pertenecen al ámbito académico y se vinculan con cuestiones personales que inciden en el proceso de planificación, revisión y corrección de las clases... A pesar de los inconvenientes que se hicieron notar y fueron la causa por la que se nos convocó a una reunión con las docentes titulares de la cátedra, logramos dar las cuatro clases y concluir con esta instancia de práctica. (R.T.)

e) Los procesos de reflexión y de construcción de conocimientos profesionales

...estas cuestiones (conflictos con la pareja pedagógica) forman parte del bagaje de conocimientos que se incorpora a lo largo del devenir profesional y no son ajenas a ningún ámbito laboral en el que las actividades se desarrollan de forma interrelacionada y conjunta, con la colaboración de otros miembros del equipo de trabajo. Por esta razón, tal

ISBN: 978-987-544-908-4

como sostienen Edelstein y Coria, se vuelve necesario establecer espacios de negociación entre pares para propiciar el desarrollo de experiencias significativas (R.T.)

f) Los contextos educativos donde se materializan las prácticas.

El curso asignado fue el 2° B del C.E.N.M.A., escuela secundaria pública, modalidad Jóvenes y Adultos. Esta institución tiene como objetivo habilitar la finalización del secundario de manera rápida y efectiva, y así lograr que el derecho a la educación no sea un privilegio, sino que se efectivice como derecho universal... Aquí hay alumnos que desean completar sus estudios, pero deben trabajar durante el día o tienen familia... En este ámbito, el docente debe conocer y tener en cuenta el contexto educativo y las relaciones que se establecen con los mismos. Entonces, recurro a la categoría de cultura profesional docente de Santos Guerra, para señalar cómo diferentes factores que atraviesan a las instituciones generan formas propias y diferentes de relación de acuerdo con los contextos en los que se desarrolla la práctica educativa. (Y.G.)

Arribando a algunas conclusiones

A través de la lectura de estos escritos podemos acceder a los pensamientos y sentires de los futuros docentes que recorren este trayecto de formación. Creemos relevante analizar qué piensan, qué sienten y qué estrategias utilizan en el desarrollo de sus prácticas. Los practicantes que escriben sus *memorias* realizan procesos reflexivos que favorecen la producción de conocimientos sobre su propio quehacer desde el posicionamiento de futuros profesores. A la vez, el análisis de las memorias nos proporciona información valiosa para el acompañamiento que realizamos los profesores tutores en este proceso de enseñar a enseñar. Planteamos la necesidad de leer estas huellas y marcas del trayecto formativo de estos jóvenes/estudiantes/practicantes para que a partir de ellas podamos reflexionar y construir saberes que aporten sentidos y significaciones hacia la comprensión de la urdimbre de las prácticas docentes. Por medio de las *Memorias* podemos leer, por un lado, la construcción del sujeto practicante en términos de intelectual crítico de su propia formación, de su desarrollo profesional y de los contextos en los que habita. Por otro lado, intentamos comprender la complejidad de dicha construcción en tanto, entendemos se entrelazan allí esferas de su propia historia y trayectoria formativa en relación con los diversos contextos en los que se inscriben sus prácticas. De esta manera, aspiramos a construir conocimientos sobre las prácticas docentes situadas y a la vez plantearnos interrogantes y desafíos sobre el campo de formación profesional docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imagen e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 7 (14), 99–112.

Sanjurjo, L. (2002). Teorías que fundamentan las prácticas reflexivas. En Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas educativas no excluyentes en contextos físico-virtuales. Aportes para para la formación superior de educadores

Cenacchi, Marisa Andrea
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
macenacchi@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Relato de experiencia

Resumen: En el campo educativo se han observado históricamente diversas condiciones de exclusión que han limitado sistemáticamente la presencia y/o el aprendizaje de un significativo número de estudiantes. Al respecto, relevantes documentos internacionales y nacionales proponen a la "Educación Inclusiva" como un derecho e impulsan la urgente transformación de las prácticas y los entornos de enseñanza y de aprendizaje de todos los niveles educativos hacia modelos plurales y no excluyentes.

A partir de esta demanda y dada la presencia transversal de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los actuales contextos educativos, se propone la perspectiva socio-técnica de "Accesibilidad-DHD" para la supresión y evitación de barreras excluyentes en Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD), conceptualizados como redes socio-técnicas situadas. La "Accesibilidad-DHD" solicita la ampliación de significantes que participan en los procesos de producción de sentido en atención a la diversidad del contexto de reconocimiento.

En esta dirección, en el presente trabajo se presenta cómo, desde una asignatura universitaria específica tomada como caso, se pone en obra la Accesibilidad-DHD. Dado los límites de esta comunicación, se focalizará en los aspectos específicos de su implementación en el entorno virtual correspondiente de la asignatura y la apropiación vivenciada por los estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

La finalidad última es concientizar sobre la necesidad de asumir la co-responsabilidad compartida de todos y cada uno de los integrantes de la red sociotécnica educativa para la supresión de barreras y la no exclusión.

Palabras clave: prácticas educativas; formación superior; educadores

Introducción

El presente trabajo expone resultados parciales de la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral "*Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre Accesibilidad-DHD" para la formación superior de educadores*"[1]. El proyecto se enmarca en la línea de Investigación sobre "Dispositivos Hipermediales Dinámicos" -DHD- (IRICE: CONICET-UNR), conceptualizando a los DHD como redes socio-técnicas situadas.

En el ámbito educativo se han observado, a lo largo de la historia, condiciones pedagógicas, culturales, materiales y tecnológicas de exclusión que han limitado la presencia y/o el aprendizaje de un significativo número de estudiantes. Generalmente, esas barreras se vinculan a formas hegemónicas de diseño y construcción de tecnologías, recursos y propuestas didácticas, basadas en las lógicas de la normalidad y de lo estándar. Actualmente, relevantes documentos internacionales y nacionales proponen a la Educación Inclusiva como un derecho e impulsan la urgente transformación de las prácticas y los entornos de enseñanza y de aprendizaje de todos los niveles educativos hacia modelos plurales y no excluyentes.

En atención a esta demanda y a la presencia transversal de las TIC en los contextos educativos, en el proyecto de tesis doctoral se estudiaron perspectivas y criterios que habiliten la concreción de "buenas prácticas" de accesibilidad a los entornos virtuales y recursos educativos digitales en pos de garantizar la igualdad de oportunidades, y estrategias didácticas que favorezcan la no exclusión, para construir la noción de "Accesibilidad-DHD".

La asignatura tomada como caso es Metodología educativa Musical (MEM, Profesora titular: Dra. Patricia San Martín), correspondiente al primer año de la carrera de Profesorado/Licenciatura en

1 Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes UNR, Mención "Ciencias de la Educación". Directora: Dra. P. San Martín. Codir: Dra. G. Guarnieri. Doctoranda: M. Cenacchi

ISBN: 978-987-544-908-4

Educación Musical, Escuela de Música, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR). La cátedra se desarrolla desde el año 2008 bajo el formato de taller físico-virtual (San Martín, 2012) utilizando los espacios institucionales en línea de "Comunidades" del Campus Virtual UNR (www.campusvirtualunr.edu.ar). En el espacio de MEM de Comunidades, se proponen diferentes recursos y actividades que se desarrollan de forma asincrónica, vinculadas a las propuestas presenciales. La observación participante se realizó en los años 2009, 2010 y 2012 en el marco de una Adscripción, y se continuó como trabajo de campo de beca CONICET en los años 2015 y 2016, en los cuales se aplicó el marco teórico propositivo. Cabe destacar que en el año 2015 se contó con la participación de una estudiante con ceguera.

En atención a los límites del presente trabajo, seguido a la exposición de los aspectos más significativos del marco teórico, se abordará su puesta en obra en la mencionada cátedra, focalizando en lo específico de su implementación en el espacio de Comunidades.

Accesibilidad-DHD

Se acuerda con un abordaje relacional de la accesibilidad, que la define como una propiedad de la relación entre el usuario y el recurso, en el contexto mediato (Cooper, Sloan, Kelly, y Lewthwaite, 2012). Entonces, la accesibilidad no está determinada por las características de los recursos digitales en sí mismos, sino que depende de una complejidad de factores contextuales, sociales, políticos, entre otros.

En esta dirección, se ha conceptualizado a la "Accesibilidad-DHD" como el conjunto de condiciones sociotécnicas, tanto para la producción de objetos digitales como para su reconocimiento que permitan construir una red sociotécnica plural, participativa y no excluyente. A tal fin, la "Accesibilidad-DHD" solicita poner en juego un mayor número de significantes en los procesos de producción de sentido, explorando formas multimodales de comunicación, para atender a las formas disímiles de recepción de los contenidos del contexto de reconocimiento (Verón, 2004) cuya diversidad es, en potencia, infinita[2]. Por esta razón se la concibe como "Obra Abierta"[3], inacabada, en perpetuo movimiento, dependiente de las singularidades de la red socio-técnica (Cenacchi, 2015).

2 Se concibe, siguiendo al filósofo Emmanuel Lévinas (2002), que el Otro es imposible de conocer, de prever; su alteridad es infinita, exterior, un misterio.

3 El concepto fue propuesto por Humberto Eco en la década del 60 y remite a una condición de no acabada de una obra, donde el autor/creador entrega al interprete la posibilidad de su conclusión, o bien, de su continuación, como parte de un entramado de relaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

La “Accesibilidad-DHD” requiere ser asumida como un compromiso sostenido de vigilar las propias comunicaciones y producciones, atendiendo a la generación, prevención y/o supresión de cualquier tipo de barrera, tanto tecnológica como social, que pueda limitar la participación de cualquier integrante de la red sociotécnica (Laitano, Cenacchi y San Martín, 2014).

Para poner en obra la Accesibilidad-DHD se proponen cuatro principios dinámicos, que se activan siempre en un contexto situado, elaborados a partir de la reformulación de los principios de la WAI[4]: Percepción, Comprensión, Acción y Flexibilidad (Cenacchi, 2019).

“Percepción”: Todos los elementos deben poder ser percibidos por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias. Se vincula a la multiplicidad de interfaces de salida y canales perceptivos (visual – táctil – sonoro).

“Comprensión”: Toda la información disponible, incluido el propósito, debe poder ser comprendido por cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias (contexto). Requiere el uso de un lenguaje claro, múltiples formas de presentar la información, organización de significantes, ayudas, niveles de dificultad diversos, alternativas simplificadas, resúmenes, esquemas, entre otros.

"Acción”: Todas las acciones propuestas a los sujetos deben poder ser realizadas por los mismos, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias (contexto). Implica atender las propuestas de participación e interacción: operatividad compatible con interfaces de entrada y ayudas técnicas; diversidad de preferencias, estrategias y acciones de los usuarios, brindar atajos de teclados o itinerarios, entre otros.

“Flexibilidad”: Diseño suficientemente abierto y flexible para poder adecuarse a cualquier sujeto, independientemente de sus singularidades y/o sus circunstancias (contexto). Se recomiendan contenidos editables, uso de software de código abierto, proporcionar formas de participación e intercambio, canales de comunicación, entre otros.

Accesibilidad-DHD en MEM – Comunidades

inagotables. Una obra cuyos horizontes permanecen abiertos e invita al destinatario a co-construirla en el ejercicio de su libertad interpretativa.

4Web Accessibility Initiative (WAI) del World Wide Web Consortium (W3C), es una iniciativa mundial que se aboca al desarrollo de pautas y herramientas que faciliten el acceso a la Web para las personas con algún tipo de discapacidad. Sostiene además que la accesibilidad favorece la inclusión social de otros grupos como los adultos mayores, entre otros. Para más información ver http://www.w3.org/WAI/

ISBN: 978-987-544-908-4

Sobre la puesta en obra del marco teórico propositivo en la asignatura tomada como caso, en primer lugar se reformularon los objetivos generales y específicos. Además, se incluyeron contenidos, recursos y bibliografía específica sobre Accesibilidad y sobre paradigmas y modelos históricos de abordaje de la Discapacidad, que se utilizaron de forma transversal en el año lectivo para la sensibilización y reflexión crítica y autocrítica sobre la no exclusión.

La perspectiva también se aplicó en las actividades propuestas tanto por la docente de cátedra cómo por las/los estudiantes. De esta manera, se analizó críticamente toda práctica en relación a las barreras que presenta o podría presentar para algunos estudiantes y las alternativas que permitirían evitar o suprimirlas.

Finalmente, se diseñó y desarrollo el espacio de MEM en la plataforma Moodle de Comunidades aplicando los principios de Accesibilidad – DHD y teniendo en consideración diversos estándares y recomendaciones tanto para el uso de la plataforma, como para el diseño accesible recursos proporcionados en ésta.

Resumidamente, en relación al principio de “percepción” se cuidó que toda la bibliografía y los recursos proporcionados por la cátedra sean accesibles, que los videos posean subtítulos y sean acompañados de una descripción textual, al igual que las imágenes.

Además, se cuidaron los contrastes de colores en los textos, el tamaño y tipo de letra sin serifa, se eligieron imágenes de alta calidad y se evitaron las de texto. En los recursos archivos se incluyeron las extensiones en al inicio del nombre para proporcionar información equivalente a la ofrecida visualmente por medio de íconos del sistema que no admiten el agregado de una descripción textual compatible con las ayudas técnicas.

En relación al principio de “comprensión”, se cuidó la presentación de la estructura del curso organizándola en dos columnas, con los bloques a la izquierda y seccionando el cuerpo del curso en módulos que se corresponden con las unidades del programa. Se incluyó el programa general en el inicio y en cada unidad del cuerpo del curso, una descripción de contenidos, etiquetas con títulos jerárquicos y carpetas para organizar la bibliografía. Asimismo, se vigiló el correcto marcado de los enlaces con textos descriptivos del destino y aclaración de acciones como por ejemplo, la “descarga directa”. Se contó con diversos materiales de ayuda y video tutoriales para el uso de Comunidades. No obstante, se proporcionó en MEM un espacio para consultas.

En cuanto al principio de “acción”, los archivos de texto se ofrecieron en formatos editables y en PDF, para facilitar, en aquel momento, el acceso desde dispositivos móviles, así como también su

ISBN: 978-987-544-908-4

impresión, cubriendo de este modo una amplia gama de preferencias de interacción del contexto de reconocimiento. Además, se proporcionaron recomendaciones sobre Accesibilidad-DHD a los estudiantes. Finalmente, para la realización de las actividades y presentación de trabajos prácticos, no se limitaron los lenguajes expresivos ni los tipos de soportes, dando libertad de elección a los estudiantes, lo cual atiende tanto al principio de acción como al último principio, el de "flexibilidad". En atención al mencionado principio también se habilitaron diferentes espacios de participación y canales de comunicación. Asimismo, se sugirió priorizar en las participaciones el uso de formatos editables y se recomendó el uso de *softwares* de código abierto.

En relación a las cohortes observadas, no se registraron barreras al acceso y a la participación en el espacio de Comunidades de MEM para los estudiantes. Incluso la usuaria de lector de pantalla pudo realizar las actividades propuestas sin inconvenientes. Por otro lado, en los aportes de los estudiantes, se observó la atención a las pautas de Accesibilidad- DHD.

En primer lugar, al compartir el trabajo creativo de presentación personal, se pudo constatar que validaron su libertad de elección de soporte y lenguaje expresivo. Además, en sus creaciones predominaron los archivos editables y accesibles. En el año 2015, de 18 presentaciones 14 son archivos de formato editable (docx, doc, pptx)

Cabe destacar que algunos estudiantes acompañaron sus archivos no accesibles con otros accesibles, como el caso de una presentación realizada con Prezi que se comparte junto a la versión en documento de texto. Otro caso relevante es la presentación realizada en un acróstico, con formato fuertemente visual, acompañada de un segundo archivo donde el acróstico es descrito linealmente.

Finalmente, cabe destacar que un estudiante, por iniciativa propia, tiempo posterior a la entrega de su presentación de diapositivas, adjuntó una segunda versión de la misma, en la cual incluye la lectura y descripción de cada placa visual grabada con su voz.

Discusiones finales

La experiencia de la asignatura MEM, muestra en un contexto situado, las posibilidades de desarrollo transversal de los principios de Accesibilidad-DHD y el trayecto de apropiación vivenciado por los futuros educadores musicales. A partir de lo expuesto se puede afirmar que la participación sin exclusiones sólo es posible si todos y cada uno de los integrantes de la comunidad del aula – red

ISBN: 978-987-544-908-4

sociotécnica, asume la responsabilidad de evitar la producción de barreras que limiten las posibilidades de participación del Otro.

Como se pudo observar, diversas acciones de los estudiantes evidencian que la toma de conciencia sobre la producción de barreras y la acción responsable para la búsqueda de alternativas accesibles y no excluyentes es posible.

La finalidad última de este trabajo es concientizar sobre la necesidad de reconocer y asumir la co-responsabilidad compartida para la construcción de un contexto físico-virtual verdaderamente plural y no excluyente.

Referencias bibliográficas

Cenacchi, M. (2015). La accesibilidad web en el marco teórico y metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico: acerca del caso Memoria y Experiencia Cossettini. *Revista IRICE*. (28), 37-61.

Cenacchi, M. (2019). *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre "Accesibilidad-DHD" para la formación superior de educadores*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Cooper, M., Sloan, D., Kelly, B. y Lewthwaite, S. (2012). *A challenge to web accessibility metrics and guidelines: putting people and processes first*. Trabajo presentado en W4A 2012: 9th International Cross-Disciplinary Conference on Web Accessibility, Lyon, France.

Laitano, M., Cenacchi, M. y San Martín, P. (2014). *Construir las condiciones de Accesibilidad-DHD al contexto físico virtual (primera parte).* Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos. Recuperado de http://rephip. unr.edu.ar/handle/2133/3932

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

San Martín, P. (2012). Fundamentos de diseño de un taller de posgrado sobre "intervenciones interdisciplinarias". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes*, 8 (7), 73-90.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona, España: Gedisa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ayudantías para la formación de docentes: Una práctica necesaria.

Cerani Orosco, Carlos Sebastián
Avellá, Liliana Mónica
Urdaniz, Fernanda María
Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
seba.cerani@hotmail.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia lleva delante de una investigación didáctico-institucional que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, única institución en la provincia de La Pampa, formadora de profesores universitarios. Para nosotros es importante reflexionar en cómo pensar una formación de profesorxs que habilite a potenciar la idea de la educación como acto político en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Para ello lxs estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que se ofrecen, se desempeñan como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad.

En esta propuesta ponemos a consideración la posibilidad de entender la práctica como acción construida, reflexionada desde la teoría, con vida propia, capaz de generar teoría y constituyendo una ida y vuelta, entendiendo junto con Freire que "La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega". (2000, p.27). Nos parece de suma importancia acercar tempranamente a lxs alumnxs a la escuela, ya que esto puede resignificar la formación docente. Los planes de estudios aprobados por la Facultad de Ciencias Humanas (2009) prescriben un Campo De Las Prácticas destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente.

La investigación didáctico-institucional analiza la implementación del dispositivo de Ayudantías, proceso iniciado con el profesorado en inglés (1997) y hoy trabajamos con lxs alumnxs de todos los profesorados, desempeñándose como ayudantes de profesores de secundaria durante un cuatrimestre con la propuesta de entender lo que sucede en el aula.

Las ayudantías son un dispositivo de formación, investigación y reflexión diseñado para que lxs estudiantes de profesorado consoliden aprendizajes sistemáticos de las capacidades de la actuación docente en contexto situados, complejos, reales con el fin de reducir las distancias entre

ISBN: 978-987-544-908-4

teoría y práctica; formación disciplinar y pedagógica; cultura experiencial, institucional y crítica; escuela y universidad. (Di Franco: 2017)

Para desarrollar estas ayudantías, lxs estudiantes van a la escuela por disciplina, se llevan a cabo en el aula escolar durante el período que dure la cursada universitaria gestionando las tareas que hace un ayudante, de manera similar a las que experimentan en la Facultad. En paralelo a la instancia escolar, la asignatura Didáctica mantiene los encuentros semanales de intercambios de experiencias, relatos, puntos de vista que genera discusiones epistemológicas, didáctica y políticas acerca del conocimiento a enseñar, la exclusión, pobreza, violencia, soledad de los profesores, entre otras. Se analiza la cultura institucional, la selección de los contenidos (tanto la estructura semántica y sintáctica del saber), por qué y para qué de esa selección y organización de los contenidos (tanto institucional como personal); enseñanza de base epistemológica y ética.

Este dispositivo Ayudantías entrelaza la estancia en el aula /escuela secundaria, un cuaderno de campo que contiene narraciones de las vivencias, expectativas, registros de clase, análisis de las mismas, encuentros semanales de lectura de materiales, contrastación entre la teoría proporcionada por los autores que se trabajan en la catedra y registros de clase, y ejercicio de autoreflexión para desentrañar la mirada hegemónica de "observaciones sin beneficio de inventario". Estos registros constituyen una potente herramienta en la que avanza la acción desde lecturas más naturalizadas a otras más reflexivas de lo que sucede en las prácticas de educar.

En esta ponencia nos concentramos en el análisis de los cuadernos de campo y de las evaluaciones de catedra de los últimos años. Se abordan diferentes dimensiones de análisis: estructura semántica y sintáctica desde una enseñanza de base epistemológica y ética, vínculo con los docentes, vínculo con lxs estudiantes, vínculo con la escuela y el vínculo con el saber.

Estas categorías producidas en investigación constituyen potentes herramientas para la revisión de la enseñanza de la formación docente y del ejercicio profesional crítico hacia donde se encamina la formación contemporánea**.**

Palabras clave: Ayudantías; Experiencias; Investigación didáctico-institucional; Universidad

En la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, llevamos a cabo una investigación didáctico-institucional sobre el dispositivo Ayudantías en la formación de profesorxs universitarixs, Las ayudantías son un dispositivo de formación, investigación y reflexión diseñado para que lxs estudiantes de profesorado consoliden aprendizajes sistemáticos de las capacidades de la actuación docente en contexto situados, complejos, reales con el fin de reducir las distancias entre teoría y práctica; formación disciplinar y pedagógica; cultura experiencial, institucional y crítica; escuela y universidad. (Di Franco: 2017). Para desarrollar estas ayudantías, lxs estudiantes

ISBN: 978-987-544-908-4

van a la escuela por disciplina, se llevan a cabo en el aula escolar durante el período que dure la cursada universitaria gestionando las tareas que hace un ayudante, de manera similar a las que experimentan en la Facultad. Este dispositivo Ayudantías entrelaza la estancia en el aula/escuela secundaria, un cuaderno de campo que contiene narraciones de las vivencias, expectativas, registros de clase, análisis de las mismas, encuentros semanales de lectura de materiales, contrastación entre la teoría proporcionada por los autores que se trabajan en la cátedra y registros de clase, y ejercicio de autoreflexión para desentrañar la mirada hegemónica de "observaciones sin beneficio de inventario". Estos registros constituyen una potente herramienta en la que avanza la acción desde lecturas más naturalizadas a otras más reflexivas de lo que sucede en las prácticas de educar. En esta ponencia nos concentramos en el análisis de los cuadernos de campo y de las evaluaciones de cátedra de los últimos años. Se abordan diferentes dimensiones de análisis: estructura semántica y sintáctica desde una enseñanza de base epistemológica y ética, vínculo con los docentes, vínculo con lxs estudiantes, vínculo con la escuela y el vínculo con el saber.

Esta ponencia es acerca de una investigación didáctico-institucional que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, única institución en la provincia de La Pampa, formadora de profesorxs universitarixs.

Consideramos importante reflexionar en como pensar una formación de profesorxs que habilite a potenciar la idea de educación como acto político en la construcción de subjetividades y en la valoración de la escuela como espacio de poder y de práctica informada. Según Giroux, la enseñanza no es meramente un método; tiene que ver con valores, normas y poder. No es solo metodología, sino que enfatiza comprender lo que ocurre en las aulas y otros contextos educativos. Para ello es necesario el ejercicio reflexivo de volver la mirada sobre los espacios de formación, sobre el sentido y saberes que exige la misma. Para ello lxs estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que atiende el Departamento de Formación Docente: Profesorado en Historia, Geografía, Letras, Inglés, Matemática, Computación, Química, Física y Ciencias Biológicas desempeñan el rol de ayudantes de profesorxs en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad. En esta propuesta ponemos a consideración la posibilidad de entender la práctica como acción construida, reflexionada desde la teoría, con vida propia, capaz de generar teoría y constituyendo una ida y vuelta, entendiendo junto con Freire que "La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega". (2000, p.27).

En el campo de la formación de profesoxs es clave la vinculación que establecemos entre práctica y teoría porque en ella radica la mejor posibilidad de comprender los procesos educativos en los que estamos involucradxs y favorecer modos de intervención encaminados hacia lo que consideramos el irrenunciable sentido de la formación: la educación para la democracia. Según

ISBN: 978-987-544-908-4

Michael Apple, sólo una escuela democrática, formará alumnos democráticos para vivir en una sociedad democrática.

Desde la cátedra consideramos de suma importancia acercar de forma temprana a lxs alumnxs a la escuela, ya que esto puede resignificar la formación docente.

La investigación didáctico-institucional analiza la implementación del dispositivo de Ayudantías, iniciándose la investigación con el profesorado en Inglés (1997) y hoy trabajamos con lxs alumnxs de todos los profesorados, desempeñándose como ayudantes de profesorxs de secundaria durante un cuatrimestre con la propuesta de entender lo que sucede en el aula, confrontar narraciones propias y compartidas y brindar ayuda a lxs alumnxs que presentan dificultades en el aprendizaje.

Las ayudantías son un dispositivo de formación, investigación y reflexión diseñado para que lxs estudiantes de profesorado consoliden aprendizajes sistemáticos de las capacidades de la actuación docente en contexto situados, complejos, reales con el fin de reducir las distancias entre teoría y práctica; formación disciplinar y pedagógica; cultura experiencial, institucional y crítica; escuela y universidad. (Di Franco: 2017).

Para desarrollar estas ayudantías, lxs estudiantes van a la escuela por disciplina, se llevan a cabo en el aula escolar durante el período que dure la cursada universitaria gestionando las tareas que hace un ayudante. Lxs estudiantes que concurren a realizar las ayudantías acompañan al profesor/a en tareas de diseño, organización, selección, búsqueda de materiales, búsqueda de casos y de ejemplos. Hay quienes llevan a cabo la tarea de acompañar en el proceso de alfabetización a ciertos estudiantes con dificultades en el aprendizaje, estudiantes con trayectorias escolares discontinuas y estudiantes en riesgo pedagógico. Hay estudiantes de los profesorados que tuvieron la posibilidad de preparar y llevar adelante un trabajo práctico planeado en conjunto con el/la docente del espacio curricular. También diseñando evaluaciones, sugiriendo criterios de evaluación y compartiendo la corrección con el docente del aula.

A los fines del esclarecimiento conceptual definiremos la evaluación como un proceso inmerso en la enseñanza por el que, a través de medios específicos, se obtiene información procedente de numerosas fuentes que permiten la comprensión de la situación para adoptar las decisiones pertinentes.

Proceso inmerso en la enseñanza: Significa que no es un corte arbitrario en el proceso de enseñanza o un momento final con el que se analiza el saber de los alumnos. Forma parte de la enseñanza, del proceso vincular social en el que un docente comprometido, decodifica las necesidades de los alumnos en la medida en que se detecten dificultades en el avance. Se esclarecen los obstáculos que determinan las crisis y el posible retroceso en el aprendizaje y la enseñanza misma se transforma, para posibilitar la reconstrucción de la noción. (Vilma Pruzzo: 2007).

ISBN: 978-987-544-908-4

La catedra Didáctica entiende a la evaluación como un proceso permanente y constante entramado en la enseñanza y el aprendizaje que nos permite atender las necesidades de nuestrxs estudiantes para poder actuar en consecuencia.

En paralelo a la instancia escolar, la asignatura Didáctica mantiene los encuentros semanales de intercambios de experiencias, relatos, puntos de vista que genera discusiones epistemológicas, didácticas y políticas acerca del conocimiento a enseñar, la exclusión, pobreza, violencia, soledad de lxs profesores, entre otras. Se analiza la cultura institucional, la selección de los contenidos (tanto la estructura semántica y sintáctica del saber), por qué y para qué de esa selección y organización de los contenidos (tanto institucional como personal); enseñanza de base epistemológica y ética.

Según la autora Vilma Pruzzo, una enseñanza de base epistemológica propone brindar ayudas para poner al sujeto en contacto con el objeto de estudio contextualizado en el marco de una realidad.

En nuestro caso el objeto de estudio es la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura en el aula. Es por esto que es de suma importancia que lxs estudiantes de didáctica (futurxs profesorxs) concurran lo más tempranamente posible al aula, a los colegios; a comenzar a palpitar su profesión no sólo desde la bibliografía y los trabajos prácticos sino "in situ" en un colegio real, con alumnxs reales, en aulas reales.

Este dispositivo *Ayudantías* entrelaza la estancia en el aula /escuela secundaria, un cuaderno de campo que contiene registros de clases, análisis de los mismos, encuentros semanales de lectura de materiales, contrastación entre la teoría proporcionada por los autores que se trabajan en la catedra y registros de clase, como así también el ejercicio de autorreflexión para desentrañar la mirada hegemónica de *observaciones sin beneficio de inventario*. Estos registros son leídos semanalmente por lxs docentes que componen la cátedra de Didáctica a la luz de lxs autorxs que se trabajan durante la cursada y constituyen una potente herramienta en la que avanza la acción desde lecturas más naturalizadas a otras más reflexivas de lo que sucede en las prácticas de educar.

Nos parece importante remarcar que las relatorías descriptas en los cuadernos de campo acerca de cómo circula la información, que procesos cognitivos se activan, que criterios de elección y secuenciación de conceptos adopta el/la docente, como se realiza la evaluación, que criterios son utilizados para acreditación y que tipos de vínculos se construyen entre pares, docentes y lxs propixs ayudantes, no son registrados durante el momento en que se realiza la ayudantía sino en un momento posterior a este. Dichas relatorías constituyen una narración acerca de lo que ocurre en el aula. En palabras de Liliana Sanjurjo: “En este sentido es que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y por ende para el mejoramiento de la práctica. Trabajar el contenidos de las narrativas posibilita rever el propio

ISBN: 978-987-544-908-4

proceso de enseñar, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento que permite tomar decisiones fundamentadas."

En este trabajo nos centramos en el análisis de los cuadernos de campo y de las evaluaciones de catedra de los últimos años. Se abordan diferentes dimensiones de análisis: estructura semántica y sintáctica desde una enseñanza de base epistemológica y ética y aquellos vínculos que se construyen dentro del ámbito escolar.

Estas categorías producidas en investigación constituyen potentes herramientas para la revisión de la enseñanza de la formación docente y del ejercicio profesional crítico hacia donde se encamina la formación contemporánea.

Entre otros aspectos se les solicita a lxs estudiantes una evaluación acerca de lo que ellos vivenciaron durante sus ayudantías. En el año 2017 el número de protocolos analizados fue de un total de 59 protocolos de los cuales tomamos algunos ejemplos de lo que manifiestan en dichas evaluaciones:

"La experiencia fue muy enriquecedora, la cual me ayudó a plantearme qué clase de docente quiero ser y qué es lo que quiero trabajar con mis alumnos a futuro". (P. N°3)

… "me sirvió para ver en el contexto real cómo los alumnos aprenden." (P. N°4).

… "Me parece muy interesante el brindar esta oportunidad, sobre todo antes del acercamiento al aula en las prácticas obligatorias de la carrera… Después de cursar esta materia sabés si realmente es lo que te interesa hacer o no." (P. N°7).

… "mi pasión como futuro profesor se reforzó aún más, esas ganas de ser un profesor distinto que genere interés y amor por la disciplina". (P. N°8).

"En cuanto a la cursada de Didáctica, fue muy enriquecedora en cuanto al aporte Teórico, con poder estar en las ayudantías. Estas últimas rompieron con la representación errónea que tenía de los alumnos". (P. N°14).

… "en mi opinión las ayudantías fueron y son muy útiles para observar, analizar y poner en práctica lo aprendido en clase además de empezar a constituirnos a nosotros mismos como futuros profesores de forma crítica" (P. N°26).

… "uno se pone los zapatos del profesional de la enseñanza, ve tantos mundos como alumnos en el aula… "Es todo un desafío para nosotros mismos y la oportunidad de pasar tiempo en el ámbito escolar, socializando, ayudando, aprendiendo" (P. N°27).

… "con la experiencia de las ayudantías en las escuelas fue mi primer acercamiento a una escuela desde que ingresé a la Universidad y realmente comprendí la complejidad del rol docente dentro y fuera del aula …Puedo resaltar, dentro de la ayudantía que sentí que pude ayudar a algunos

ISBN: 978-987-544-908-4

alumnos que presentaban dificultades…supongo que a esa "magia" se refería el autor cundo explicaba en qué consistía el Acto Pedagógico." (P. N°32).

"Las ayudantías sirvieron para romper con mis miedos y preconceptos, sobre todo cuando creemos que los chicos no quieren aprender o no tienen ganas o no están motivados…el problema no está en el estudiante, son en las ganas de trabajar y la motivación del docente." (P. N°43).

… "pudimos construir vínculos muy lindos con los chicos, nos hacían sentir muy bien y que nos esperaran para que los ayudemos. Nos confortaba mucho verlos evolucionar, que trabajen, que aprendan, que fueran motivados." (P. N°44).

"En las prácticas escolares me sentí muy cómodo porque tanto directivos como la profesora nos dieron espacio y nos acompañaron en la tarea de ayudar y agradeció también nuestra presencia en el aula." (P. N°57).

En un análisis posterior de los protocolos, se podrían pensar subcategorías donde aparecen marcadas las siguientes consideraciones:

a- Confirmación de su vocación/elección de su carrera de profesor/a. (P. N°6, P. N°7, P. N°10, P. N°27 y P. N°59).

b- Función del rol docente como aquel que brinda sostén, ayuda contingente y construye buenos vínculos con sus estudiantes. (P. N°1 P. N°13, P. N°27, P. N°32 P. N°40, P. N°44, P. N°45, P. N°55 y P. N°57).

c- Ruptura de preconceptos acerca de los alumnos, su *desinterés*, sus propios miedos. (P. N°9, P. N°14, P. N°23, P. N°24, P. N°43y P. N°55).

d- Qué clase de profesor/a quieren ser (apasionadxs, que generen amor por la disciplina que enseñen, críticxs), qué clase de vínculos quieren construir con sus estudiantes. (P. N°3, P. N°8, P. N°26, P. N°32 y P. N°37).

Entendemos que las subcategorías que surgen del análisis de los protocolos van de la mano con el material de lectura propuesto por la cátedra. De manera progresiva pudimos observar que se van modificando ciertos preconceptos que los estudiantes universitarios tenían sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, dinámica y realidad áulica, construcciones de vínculos, etc. Además van apareciendo en las relatorías ciertos conceptos tales como: el acto pedagógico, entendido según Philippe Meirieu como un momento extraordinario en el que contra todas las dificultades en la clase se logra enseñar y aprender; entre el amor a los alumnos y el amor al saber no tenemos por qué elegir.

A modo de cierre reforzamos la idea de que las ayudantías en estadíos tempranos en la formación docente son muy enriquecedoras porque permiten a lxs estudiantes universitarixs construir una enseñanza desde una perspectiva social (Pruzzo: 1997), política, ética, democrática que ayudará a posicionarlos como docentes críticos. En palabras de Henry Giroux de la mano de una pedagogía

ISBN: 978-987-544-908-4

critica que intenta provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el dialogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y que tengan capacidad para ir más allá del mundo que conocen (sin certezas, rigidez, ortodoxia). La democracia va de la mano de los derechos humanos, libertades sociales, equidad, justicia social y económica.

Referencias Bibliográficas

Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Di Franco, M. G. (2016). *El valor formativo de la práctica en la formación de profesorxs*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Giroux, H. (2013). La pedagogía critica en tiempos oscuros. En *Revista Praxis Educativa* (17).

Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: ESF éditeur.

Pruzzo, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Pruzzo, V. (2007). Las tensas relaciones entre Didáctica y "las" didácticas. En *Praxis Educativa 11* (11). ICEII. Buenos Aires, Miño y Dávila

Sanjurjo, L. (s/f) Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: Un modo de desarrollo profesional.

ISBN: 978-987-544-908-4

La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa

Chamorro Noelia Beatriz; Francisconi Alfonsina Soledad; Villanueva Mario Alejandro
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales – Universidad Autónoma de Entre Ríos
noeliachamorro@arnet.com.ar - alfonfrancisconi@hotmail.com – marioavillanueva@gmail.com

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Desde la cátedra Investigación Educativa[1] presentamos algunas reflexiones que nos permiten pensar el sentido político de su inclusión en la formación docente, reconociendo a la educación como derecho social y al trabajo docente como espacio colectivo de producción de conocimiento. Posicionados desde la Universidad Pública, nuestro objeto de estudio lo constituyen la escuela secundaria -escenario del futuro trabajo docente- y los sujetos que la transitan en sus diferentes modalidades. En nuestra propuesta académica abordamos la investigación educativa como una práctica contextuada y situada. En este sentido, la apertura de la cátedra se inscribe en la perspectiva de las pedagogías de las memorias y el derecho a la educación, enfatizando el compromiso político del investigador y reflexionando en torno de las marcas de nuestra historia reciente; cuestiones que atraviesan a la función social del conocimiento y la dimensión política y académica de la Universidad. La apuesta pedagógica de la investigación educativa en la formación docente, nos desafía a una construcción epistemológica que rompa con perspectivas que la conciben como mera transmisión desde una racionalidad técnica, y que ven a los docentes como ejecutores del currículum prescripto definido por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida en el aula (Giroux, 1990:172). Planteamos por el contrario la investigación en el contexto socio-histórico, como una práctica que interpela la realidad, que se propone desnaturalizarla, que reconoce complejidades, tensiones y desafíos en las instituciones escolares; que problematiza sujetos y prácticas en la educación secundaria, y se compromete con políticas públicas de inclusión. La escuela pública en tanto espacio social, es el lugar privilegiado de producción de sentidos y constitución de vínculos entre sujetos históricos; espacio colectivo, plural y democrático para la construcción de ciudadanía en la vida cotidiana.

[1]Asignatura del tercer o cuarto año (dependiendo del plan de estudios de cada carrera) del Trayecto Común Pedagógico de todos los Profesorados de Educación Secundaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, creada en el año 2000.

ISBN: 978-987-544-908-4

El propósito de generar condiciones para que los y las estudiantes se reconozcan como productores/as de conocimiento a partir de prácticas reflexivas que instalen preguntas, generen rupturas poniendo en tensión lo ya sabido, solo es posible si se construye en relación al contexto, desde una racionalidad emancipatoria que permita reconocer las complejidades y desigualdades del campo educativo. Definimos entonces a la investigación no sólo como un proceso metodológico tridimensional, sino también como una práctica social necesaria para la transformación de los procesos sociales y educativos, y como un derecho humano. Como una praxis social específica, articulada, fundamentada y situada en un contexto histórico. Reconocemos que nuestro trabajo se encuentra atravesado por tensiones que demandan poner en juego procesos de apropiación de herramientas teórico-metodológicas que posibiliten la construcción de objetos de conocimiento a partir de la problematización de la realidad socioeducativa, desde una perspectiva sociocrítica, construyendo diálogos en el contexto y con los actores.

En este sentido, proponemos a los/as estudiantes la realización de un diseño de investigación con trabajo de campo, a partir del cual puedan problematizar y construir conocimiento en relación a tres líneas de investigación, que se presentan a modo de guía para la organización del mismo. Las mismas se constituyen como grandes ejes nombrados del siguiente modo:

- Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.
- Formación y trabajo docente en la Escuela Secundaria.
- Pedagogías de las memorias en la Escuela Secundaria.

Lo que pretendemos en este trabajo es reflexionar respecto de las tensiones que reconocemos en nuestras prácticas de enseñanza desde el posicionamiento político epistemológico de la cátedra y presentar una síntesis de los recorridos temáticos que los y las estudiantes vienen realizando, a partir de los objetos que abordan a la hora de realizar sus trabajos de campo. Entendiendo a la investigación como un espacio formativo que habilita pensar a la escuela como tiempo de ocasión y experiencia; a la función social construida a lo largo de su historia interpelada por la irrupción constante de lo diferente, la otredad; escuelas dispuestas a ensayar nuevos modos de vínculos, de conocimientos, de trayectorias escolares.

Nos interesa destacar aquí la importancia de la vinculación Universidad–Comunidad/Instituciones de Educación Secundaria, desde algunos ejes de trabajo definidos por el equipo de cátedra:

- Trabajo de campo para la construcción de diseños de investigación cualitativos. Devoluciones a las instituciones.
- Proyecto de extensión de cátedra, con la participación de estudiantes y egresados.
- Recorrido en producciones de investigación del equipo. Formación de becarios.

En el espacio universitario nuestra trayectoria docente se va configurando en diferentes acciones que posibilitan prácticas diversas tanto en docencia, como en investigación y extensión. La extensión universitaria habilita el desarrollo de líneas de discusión y debate al interior de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad así como tender puentes para construir espacios de trabajo compartido, interinstitucionales, que posibiliten el conocimiento de la realidad social. Nuevas formas de acción y de intervención pública y producción de alternativas socioeducativas interinstitucionales.

En el presente reconocemos los escenarios de ofensiva neoliberal, mercantilización de la educación, meritocracia, desmantelamiento de programas científicos y educativos, y reivindicamos a la escuela pública como espacio de producción de conocimientos, capaz de formar sujetos autónomos y críticos. En este sentido renovamos desafíos y compromisos en promover la defensa de un mundo con vigencia plena de derechos humanos, recuperar la politicidad de la educación y el sentido de lo público. Acciones tendientes a vencer al autoritarismo del mercado como modo de construcción de una democracia inclusiva.

Palabras clave: Formación docente - Investigación educativa - Educación secundaria

ISBN: 978-987-544-908-4

Perspectiva narrativa y metáfora como herramienta cognitiva para la formación docente

Chiachio, Gustavo Adolfo
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
gchiachio@yahoo.com.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo surge como resultado del Estudio sobre Graduados/as[1] desarrollado por el Instituto del Transporte (IT) de la UNSAM. El estudio abarca dos instancias: un censo y entrevistas en profundidad. Dentro de los fines que persigue el proyecto se encuentra la actualización de la información respecto a la inserción de dichos graduados/as en el mundo laboral, el análisis de la trayectoria académica, los saberes académicos obtenidos y su relación con sus saberes laborales, la indagación acerca de la percepción de si su paso por el ámbito universitario posibilitó algún cambio personal, social y/o laboral. Respecto a este último punto, se pudo detectar y seleccionar para este escrito una metáfora recurrente "…la Universidad me abrió la cabeza", "…la Universidad me abrió la mente". Los graduados/as destacaron un cambio cognitivo como producto de su trayectoria universitaria. Este trabajo tendrá como objetivo mostrar, teórica y discursivamente, esos cambios. Se pivoteará desde la perspectiva narrativa, como estrategia metodológica (Arias Cardona y Alvarado Salgado: 2015), y desde la metáfora como recurso del pensamiento y la comunicación (Lakoff y Johnson: 1995, Danesi: 2004, Palma: 2004).

Palabras clave: narrativa, metáfora, cognición, docencia universitaria

Perspectiva narrativa y cognición

Conservar la oralidad en un texto no es solamente depositar signos ordenados, si no la posibilidad de que emerjan creencias e intenciones de los autores y la interpretación de los que leen. "Los signos son apenas recordatorios; los signos mismos no pueden considerarse representantes adecuados de los significados que pretendía comunicar el hablante o el autor" (Olson: 1999). En esta línea, la narrativa nos permite recuperar conocimientos, emociones, aumentar la conciencia

[1] Fueron censados 130 graduados/as de las Tecnicaturas Universitarias en Tecnología Ferroviaria y Administración y Gestión Ferroviaria, de un total de 150, y 30 entrevistados.

ISBN: 978-987-544-908-4

y la reflexión; tomar distancia de la propia experiencia y objetivarla como objeto de análisis (Huberman: 2005). Desde una perspectiva cognitiva Bruner (1996) plantea que los sujetos poseemos dos modalidades de pensamiento que nos permiten organizar la realidad: el modelo paradigmático o lógico matemático y el narrativo. El pensamiento narrativo se encarga de las vicisitudes y las preocupaciones humanas, sus intenciones y las consecuencias que trae aparejada esta situación de vida.

Por cierto, en el relato, se deben construir dos panoramas de forma simultánea, por un lado, el de la acción mientras que, por el otro, el de la conciencia. No solamente conocemos a partir de una racionalidad ajustada a modelos cientificistas sino que formamos parte de una cultura en donde los relatos y las formas narrativas cobran importancia. Estos modelos formarán parte de nuestra estructura cognitiva y nuestro entramado en el mundo social. Visto de este modo, la narrativa se presenta como característica universal, para los sujetos y las culturas, existiendo una estrecha relación entre la narrativa y la acción humana. No sólo trata hechos, teorías y sueños, sino que esos elementos se encuentran en la perspectiva de alguien, engarzado en las emociones de alguien, en el marco de un contexto determinado (McEwan y Egan, 2005). Estos relatos están atravesados por sentimientos humanos, historias de sujetos y sus relatos ejercen un papel importante en la comprensión de los procesos de aprendizaje.

La narrativa hace que los relatos formen parte de la conciencia colectiva y la forma de vida de los sujetos. Esta situación se ve reflejada con claridad en los relatos religiosos, constituyendo una tradición y efectos de fidelidad posibilitando la generación de una comunidad. Análogamente, podemos inferir que el desarrollo de los escenarios culturales, como el escolar y el laboral, formaran una comunidad que permita la circulación y producción de saberes y discursos, operando como modeladores del pensamiento de los sujetos que componen dicho espacio. En ese sentido, Bruner (2003) plantea que “el Yo es probablemente la más notable obra de arte que producimos en momento alguno, con seguridad la más compleja. Puesto que no creamos un solo tipo de relato productor del Yo, sino gran cantidad”. La multiplicidad de relatos nos permite preservar ese Yo como producto del pasado, transitando el presente con vistas al futuro; resultando la narrativa el producto entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Somos contadores de relatos propios y ajenos que vienen a poner textura a nuestra vida en contextos culturales. Las convenciones de la narrativa son las que convierten lo individual en colectivo, como producto de compartir mitos, leyendas populares pasando a ser el relato la moneda corriente de la cultura.

Aproximaciones a la Metáfora como pensamiento y comunicación

Resultan varios los autores (Lakoff y Johnson: 1995, Danesi: 2004, Palma: 2004) que entienden la metáfora como instrumento del pensamiento y la comunicación, como también de su valor

ISBN: 978-987-544-908-4

heurístico en la ciencia y la educación. Es así como, Lakoff y Johnson (1995), sostienen que "nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica". Por consiguiente este recurso deja de ser solamente literario para convertirse en una acción mental. En este sentido, la metáfora como concepto metafórico surge como resultado de nuestra experiencia con nuestro cuerpo y nuestras interacciones con el mundo físico y social. Por lo tanto, la metáfora impregna la vida cotidiana conformando el sistema conceptual ordinario estructurando el lenguaje, el pensamiento y la acción; actuando sobre las representaciones internas y la visión del mundo de los sujetos. De este modo, la metáfora, se incorpora al estatus de modelo explicativo y cognitivo, en el marco de una coherencia establecida por la cultura dentro de una cultura determinada (Lakoff y Johnson: 1995, Danesi:2004 y Palma: 2015).

Las metáforas, al ser el producto de nuestros intercambios con el mundo social y físico, responden también a la época que dio su origen. La frase, "…la Universidad me abrió la cabeza", describe un fenómeno mental que nos provee un modelo metafórico mecanicista respecto al funcionamiento de la mente. Esta descripción no resulta ociosa al ponerla en contexto. Diversos pueden ser los modos de describir a nuestra propia mente, pero la utilización de algunos términos pone de manifiesto "…un estado de funcionalidad, un nivel de eficiencia, una capacidad de no funcionamiento, una capacidad productiva, un mecanismo interno, una fuente de energía, y una condición de operatividad", tal como plantean Lakoff y Johnson (1995). La mente es vista, en este caso, como una entidad provista de un mecanismo que se abre por acción de algo externo, la Universidad. Estas metáforas son necesarias, incluso, para tratar de enfrentarse de manera racional con nuestras experiencias; dentro de los fines que persigue la metáfora ontológica podemos citar la de identificar aspectos, causas, establecer metas y motivaciones, referirse, cuantificar. En este acto de cuantificación la cabeza (mente) representa el objeto recipiente y la Universidad la sustancia. Vista de este modo, la metáfora en cuestión abre interrogantes y nos invita a otras reflexiones. Si el conjunto de graduados/as, con el cual trabajamos, percibe que su cabeza representa un recipiente, un espacio para ser llenado, podríamos preguntarnos en qué lugar se ubican como sujetos del aprendizaje. Cuál es su lugar, su rol, y en qué tipo de actividad cognitiva se ven comprometidos. Presumiblemente, estos enunciados, sean un producto heredado de posicionamientos un tanto estáticos del *ser alumno*; representando una tradición signada por la quietud y la recepción, y no por la participación y la actividad.

Una metáfora deambula en el sistema educativo

El sistema educativo argentino, presumiblemente también otros, encierra varias metáforas con el intento de dar explicaciones a planteos educativos, culturales, filosóficos, biométricos entre otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

La cabeza, como sinónimo de mente, resulta el escenario de planteos de diverso calibre. En los inicios del sistema escolar, resuenan versiones de la mente ligadas al fracaso de los alumnos/as que sentencian "…repite por que no le da la cabeza" o "…a mi hijo no le da la cabeza" o a clasificaciones arbitrarias (Chiachio: 2005, 2009). Una vez más la cabeza de ese alumno/a forma parte de un discurso que explica la relación entre el espacio y la cantidad. Por un lado, el espacio -la cabeza- insuficiente y por otro la cantidad de contenidos escolares. Esta tensión queda resuelta por un discurso que convalida prácticas y explica poco acerca de los fenómenos en pugna: poco espacio en la cabeza y exceso de elementos que legitiman dicha incapacidad para albergarlos. En el vértice del sistema transita una metáfora más benévola y menos dolorosa, que manifestaron los graduados/as del estudio: "…la Universidad me abrió la cabeza", "…la Universidad me abrió la mente". Se conjugan aquí un elemento externo, la Universidad, que abre para incluir contenidos en un espacio potencialmente dotado para esos fines.

Los ejemplos denotan modelos antagónicos para ver, describir y entender la mente; por un lado poca capacidad y espacio, por el otro una mente en condiciones no sólo de adquirir sino de reflexionar sobre sí misma. O pensamos a la mente a partir de "…sus propiedades esencialmente sociales y mediadoras, y no como algo que se atribuye apropiadamente sólo al individuo, o aún al cerebro" (Wertsch: 1993) o un modelo donde prevalece la metáfora computacional, la perspectiva innatista, los sistemas modulares de procesamiento de la información, los transductores y los sistemas centrales (Fodor: 1986). En la base inicial del sistema unos hablan de la mente de otro que poco puede decir por sí misma ya que "no le da la cabeza", en el extremo opuesto la mente universitaria habla por sí misma. Detrás de estas metáforas subyacen, al menos, modelos de sujeto de aprendizaje y un discurso que distribuye atributos. El soporte cultural y social de las metáforas son las que permiten que el discurso tome posesión, y que su utilización no sorprenda. El sentido de la metáfora, "…la Universidad me abrió la cabeza", "…la Universidad me abrió la mente", toma fuerza en el marco institucional que la sostiene. Resulta el discurso, en especial la metáfora, quien articula estos extremos sobre el telón de fondo de la cultura, en la cual se despliegan expresiones y prácticas educativas.

Reflexiones Finales

El detenernos en el discurso de los graduados/as nos abre una perspectiva de análisis en donde las metáforas resultan un buen elemento por donde indagar en el pensamiento de este grupo. El recurso lingüístico y discursivo de la metáfora nos sitúa en dos planos complementarios; por un lado la construcción subjetiva y por otro las condiciones del discurso social el cual avala la posibilidad de que la Universidad te "…abra la cabeza". La intencionalidad en la elección de ésta frase permite recuperar sentimientos, vivencias, un recuerdo autobiográfico, y el papel que

ISBN: 978-987-544-908-4

desempeña la enseñanza en el ámbito universitario. La frase "…la Universidad me abrió la cabeza" abre la posibilidad del debate en torno a la enseñanza y el aprendizaje universitario. "Una vez más, todo parece indicar que la introducción de cambios en el proceso de enseñanza puede repercutir en la concepción que tienen los estudiantes sobre diferentes aspectos de su aprendizaje" (Martí: 2009). Aquí se abren más preguntas que respuestas, ¿qué concepciones tenemos como docente sobre el aprendizaje de los alumnos?, ¿qué teorías sustentamos para ejercer nuestra tarea docente?, ¿cuantas estrategias ponemos en juego?, ¿cuánto aportamos a la idea de "…abrir la mente de otros"?

La utilización de estas metáforas permite describir una concepción de ese nuevo mundo por el cual el graduado/a transitó y la conformación de su modelo mental ahora modificado por los efectos de la formación. Una vez más, cultura y mente se conjugan como proceso cognitivo capaz de interpretar su propio mundo y el que lo rodea. Resulta, entonces, una producción metafórica compartida ya que nadie se sentiría sorprendido al escucharla y la cual condensaría un sentido compartido socialmente. La metáfora seleccionada también nos invita a revisar prácticas, discursos y volver a preguntarnos cuanto sabemos de nuestros estudiantes.

Seguramente el logro por alcanzar el título surge como la gran meta, pero en el devenir de la vida académica emerge un impacto cultural que nos excede, que no está escrito ni dicho. Al menos estos graduados/as encontraron una metáfora que los identifique. El discurso nos permitió comprender el ideario no explicitado de la Universidad; sería inverosímil encontrar en algún documento que la Universidad se propone "…abrir la cabeza" de alguien. No obstante, las representaciones de estos sujetos, nos interpelan para revisar la distancia entre el concepto actual de Universidad y el significado que representa para cada estudiante o graduado. Los efectos transformadores son múltiples, y difíciles de detectar si sólo lo sesgamos a datos estadísticos. Los relatos amplían la perspectiva casi sin proponérselo. La toma de conciencia respecto al impacto que produce el ámbito universitario, resulta una invitación a pensar en las implicancias cognitivas de convertirse en estudiantes universitarios. El análisis de la metáfora resulta una estrategia, un recurso cognitivo que permite crear nuevas formas de ver la realidad. Si tal como plantea Van Dijk (2012) "El conocimiento sociocultural compartido es una condición crucial para la producción y comprensión del discurso", podemos interpretar, sin pretender homogeneizar, que la metáfora utilizada trasciende el universo con el cual hemos trabajado.

Referencias Bibliográficas

Arias Cardona, A. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. En *Revista CES Psicología 8*, (2) 171-181.

ISBN: 978-987-544-908-4

Bruner, J. (1996). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chiachio, G. (2005). Representación docente, el devenir de la práctica. *Revista Novedades Educativas*, *17*, (170). Buenos Aires: Noveduc.

Chiachio, G. (2009). La escuela en la búsqueda de nuevos sentidos y significados. En Chiachio, G. Pievi, N. Echaverry Merino, E. y Gómez Di Vincenzo, J. (2009) *La educación en busca de nuevos sentidos*,. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje.* Sevilla: Kronos.

Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente.* Madrid: Morata.

Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas, En: McEwan y Egan (2005), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Lakoff, G. y. Johnson (1995). *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid: Cátedra.

Martí, E. (2009). El estudiante universitario en el siglo XXI. En Monereo, C. y Pozo, J. (2009) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.

McEwan, H. y. Egan (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

Palma, H. (2004). *Metáforas en la evolución de las ciencias.* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Palma, H. (2015). Ciencia y Metáfora. Los viejos ruidos ya no sirven para hablar. En *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology 9*, (1).

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo.* Barcelona: Gedisa.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los saberes en la práctica profesional docente.
El caso de las carreras de educación de la Universidad Nacional de San Luis

Clavijo Patricia Mónica
Universidad Nacional de San Luis. Argentina
pmonicaclavijo@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El trabajo presenta el proyecto de tesis doctoral en Educación en el que nos proponemos comprender la producción de saberes pedagógicos e identificar las instancias y dispositivos de reflexión que lo posibilitan en el espacio de las prácticas docentes del último año en carreras del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El aprendizaje del oficio docente se constituye en el eje de la formación en la práctica, y poniendo en evidencia la construcción de saber pedagógico. Larrosa (2006) y Delory-Momberge (2014) indican que la experiencia está vinculada con aquello que deja una huella, lo que nos conecta con lo subjetivo, personal; lo que los acontecimientos significan para quien los vive. Contreras Domingo (2013) y Blanco García (2006) expresan que el *saber de la experiencia*, es un saber paradójico, dado que es a la vez un saber sedimentado en lo vivido y proporciona orientación para la acción; sin embargo es un saber siempre en renovación. La experiencia al ser recuperada, desde diversos registros, se torna accesible y comunicable hacia otros, posibilitando la comprensión del modo en que se va configurando el oficio docente en la formación inicial, y aportando herramientas para revisar e iluminar los procesos de formación. La perspectiva metodológica se sustenta en una lógica cualitativa y compleja/dialéctica y la investigación la abordamos como estudio de casos. Definimos una muestra intencional de sujetos, constituida por estudiantes-practicantes del último año de las carreras de profesorados de Inicial, Especial, Educación y Letras. Priorizamos el análisis documental y la recopilación de fuentes escritas de carácter narrativo elaboradas por el/la estudiante-practicante, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad y la observación de instancias de reflexión propuestas por las docentes. Lo realizado nos ha permitido tomar decisiones respecto a la selección de casos en cada profesorado y la recolección de los primeros datos, haciendo posible la identificación de los primeros núcleos de sentido.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: experiencia pedagógica; saberes; práctica profesional docente

Introducción

El trabajo presenta el proyecto de tesis doctoral en Educación iniciado en el año 2018. Desde el mismo nos proponemos comprender la producción de saberes pedagógicos e identificar las instancias y dispositivos de reflexión que lo posibilitan en el espacio de las prácticas docentes del último año en carreras del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La instancia de formación en la práctica profesional docente se presenta como el espacio privilegiado de formación en el oficio de enseñar, particularmente la práctica del último año de la carrera, en la que se asume la tarea docente en toda su complejidad por un tiempo prolongado. En ella, los/as estudiantes-practicantes ponen en juego los saberes incorporados no sólo en su paso por la universidad sino también en su propia trayectoria escolar. El aprendizaje del oficio docente se ubica en el eje de la formación en la práctica, y es allí donde se pone en evidencia la construcción de saber pedagógico. Pensar la formación como *experiencia* al modo en que Contreras Domingo (2010), la define, implica entenderla más allá de los sucesos vividos, requiere hacer foco en aquella situación que resulta una novedad, que desestructura e invita a pensar y detenerse en ella para construir una nueva significación, en búsqueda de su sentido. Larrosa (2006), Delory-Momberge (2014) nos indican que la experiencia está vinculada con aquello que deja una huella, lo que nos conecta con lo subjetivo, personal, singular, lo que los acontecimientos significan para quien los vive, vinculado a la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa y de lo que nos pasa con lo que hacemos. Contreras Domingo (2013) y Blanco García (2006) cuando refieren al *saber de la experiencia*, expresan que se trata de un saber paradójico, dado que es a la vez un saber sedimentado en lo vivido y que proporciona orientación para la acción. Pero que sin embargo, es un saber "siempre naciente, un saber siempre en renovación" (Contreras Domingo, 2013: 129). Tiene la cualidad del saber pedagógico que ayuda a asumir la novedad de las circunstancias cambiantes de la tarea educativa, que se presenta permeable a las preguntas de quienes son parte del acto pedagógico, pero también abiertos a las transformaciones necesarias para una educación anclada en la realidad. De este modo, quienes protagonizan situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y revisan lo que vivieron en escenas particulares. La experiencia al ser recuperada, desde diversos registros, se torna accesible y comunicable hacia otros. El conocimiento de lo que acontece en la práctica resulta así relevante para comprender el modo en que se va configurando el oficio docente en la formación inicial, al mismo tiempo que se constituye en herramienta para revisar e iluminar los procesos de formación en la práctica profesional; contribuyendo a la conformación de nuevos ejes o sentidos para pensar el enseñar y el aprender. Un trabajo de indagación que tome como objeto de conocimiento los saberes de la experiencia pedagógica, no sólo permite avanzar en la construcción teórica acerca de la

ISBN: 978-987-544-908-4

enseñanza, sino también, revisar y resignificar los dispositivos que aparecen como alternativas potentes para pensar caminos de innovación en la formación docente.

Desde los objetivos específicos nos proponemos, por una parte, identificar y analizar los saberes pedagógicos que los/as estudiantes de profesorado movilizan, construyen y/o ponen en juego en el desarrollo de las prácticas docentes del último año de su carrera; y por otra, describir las instancias y dispositivos de reflexión en la práctica y sobre ella, que los/as estudiantes de profesorado reconocen como posibilitadoras en la explicitación, reconstrucción y construcción de saberes pedagógicos.

Decisiones metodológicas

La perspectiva metodológica que adoptamos se sustenta en una lógica cualitativa o intensiva (Sirvent y Rigal, 2015) y compleja/dialéctica (Achilli, 2008) y la investigación la abordamos como estudio de casos. El caso interesa por el carácter de único que tiene y lo común a otros. La intencionalidad en este tipo de estudio es la comprensión, donde se destaca la unicidad y la integralidad (Neiman y Quaranta, 2006). Desde la mirada comparativa buscamos identificar lo común, lo general, a la vez que intentamos ahondar en lo específico y lo particular, desde una mirada situada. Definimos una muestra intencional de sujetos, constituida por estudiantes-practicantes del último año de las carreras de profesorados de Educación Inicial, Especial, Ciencias de la Educación y Letras. Los criterios para la selección de casos son: 2 (dos) estudiantes-practicantes por carrera que estén realizando sus prácticas docentes durante los años 2019 – 2020; que desarrollen sus prácticas en instituciones educativas de la ciudad de San Luis correspondientes a los niveles y modalidades educativas para los que prepara cada carrera; y accedan a participar de manera voluntaria en la investigación. Desde las técnicas de recolección de datos priorizamos el análisis documental y la recopilación de fuentes escritas de carácter narrativo elaboradas por el/la estudiante-practicante (historias de formación, diarios de vivencias personales, relatos de experiencias, bitácoras, entre otras), entrevistas semi-estructuradas y en profundidad en dos momentos del desarrollo de las prácticas y la observación de actividades de reflexión propuestas por los equipos de prácticas docentes. El trabajo iniciado nos ha permitido tomar decisiones respecto a la selección de casos en cada profesorado. El primer caso definido corresponde al Profesorado en Educación Inicial en la asignatura *Residencia Pedagógica en Jardín Maternal* del 1er. cuatrimestre de 2019; el segundo caso de este profesorado se tomará de la asignatura *Residencia Pedagógica en Jardín de Infantes* del 2do. cuatrimestre del presente año, así como también se definirán los dos casos en el Profesorado de Educación Especial. Las carreras de Ciencias de la Educación y Letras, por tener carácter anual, se abordarán en el año 2020.

ISBN: 978-987-544-908-4

Resultados iniciales

La recolección de datos estuvo orientada al conocimiento de la dinámica de trabajo al interior de la asignatura con el objeto de identificar las instancias de reflexión en la práctica y los dispositivos que promueven la escritura de sí y la construcción de sentido, participando en los primeros y recuperando los materiales narrativos producidos a partir de los segundos. Esta dinámica orientó la selección del/los casos, avanzando en su profundización desde una entrevista personal a las practicantes elegidas. En este sentido, se advirtió como necesaria la construcción de cada caso con la practicante y su pareja pedagógica teniendo en cuenta que el trabajo al interior del aula se produce de a pares durante todo el proceso de práctica. Los primeros análisis han permitido reconocer la profunda movilización que se produce en esta etapa, abriendo interrogantes y generando sentimientos variados. Al inicio los temores, las dudas, algunas características personales (timidez, inseguridad), así como las expectativas, se presentan con fuerte incidencia, haciendo necesario trabajar en ellas, por cuanto muchas veces, representan la posibilidad continuar o abandonar las prácticas; un testimonio enuncia: "sentía que todo se me hacía mucho más difícil (…) me agarró una angustia, una desesperación, porque sentía que todo era muy complicado…" (Caso 1, D.). El proceso seguido, el modo en que se afrontan los obstáculos, las satisfacciones logradas y la consecución de los propósitos planteados, da lugar al asombro, a la valoración del ser docente que se va constituyendo y al reconocimiento de los aprendizajes y saberes que la experiencia hace posible. Una practicante afirma: "al principio no sabía cómo hacerlo, no sabía nada, cuando fui ahí, vi que es sumamente importante y yo como futura docente, tomarse en serio ese papel de que sos seño, podes aprender un montón de cosas" (Caso 2, M.E.). En el camino se descubren como profesoras capaces de producir transformaciones, al mismo tiempo que construyen saberes pedagógicos que orientan su quehacer, les aportan seguridad en sí mismas y confianza en lo que pueden lograr. "Me fui dando cuenta de lo compleja que es esta tarea y de la responsabilidad que conlleva (…) ocupamos un papel central en la construcción de la subjetividad de niños y niñas" (Caso 2, E.). El establecimiento de vínculos profundos que implican la transformación mutua se constituye en el eje de la relación pedagógica, poniendo en evidencia el reconocimiento de la autoridad docente y el descubrimiento en el niño o la niña de aquel aprendizaje que parecía imposible para la mirada de otros: "Santiago se acercó, tomó mi mano y bailó (…) también supe que hablaba cuando le cambiaba los pañales, y allí estábamos solos (…) Santiago es un niño que juega, habla, ríe, piensa, baila, corre como el resto, quizás con sus diferencias, como las que todos y todas tenemos" (Caso 2, E.). En relación con esta develación, esta practicante indica: "Aprendí lo fundamental que es la escucha atenta, la observación cautelosa, el acercamiento genuino y el vínculo de apego y confianza que se crea mediante relaciones sanas y empáticas" (Caso 2, E.). Para otra practicante fue "Benicio con su picardía que colaboraba y participaba (…) una mañana cuando llegué al jardín, comenzó a llamarme 'uchi' (Luchi),

ISBN: 978-987-544-908-4

cuando sólo decía mamá, papá, bebé…" (Caso Caso 1, L.). Algunas experiencias relatadas que provocaron movilización e invitaron a pensar y pensarse en situación, refieren a: "Las palabras mágicas", vinculadas con valores en la relación humana (respeto por el otro, escuchar al/a compañero/a) y se materializan en "buenos días, perdón, por favor, muchas gracias", etc.; "taller de frutas" entre otros talleres que los movilizaba enormemente; conmemoración de una fecha patria, con cintas de colores y música; "bailamos canciones del cuerpo con cintas", entre otras.

La residencia pedagógica en jardines maternales corresponde a la innovación del último plan de estudio, del que se asegura no tener demasiado conocimiento, es la práctica la que les ayuda a construir sentidos: "El jardín maternal es empatía, cuidado, respeto, paciencia y aprendizajes" (Caso 2, E.), "lo pedagógico y lo asistencial es constitutivo de la tarea docente en maternal" (Caso 1, D.). En este proceso son fundamentales los sujetos que sostienen y contribuyen a que los obstáculos se superen, se resuelvan problemas y se atenúen los sentimientos de desprotección e inseguridad. Aquí cobran relevancia las parejas pedagógicas, quienes ofrecen consejos, ayudan en el aula y representan una contención fundamental ante las los momentos difíciles; las "seños" de la sala, quienes aportan materiales, colaboran en la preparación de actividades y valoración de la tarea de enseñanza señalando lo que debe considerarse para mejorar; integrantes de la familia y compañeras de residencia, que apoyan desde las tareas cotidianas y empujan a conseguir lo que esperan; las profesoras de prácticas y otras docentes de la carrera, que despejan dudas, promueven la búsqueda de ideas creativas, sugieren bibliografía y diversos recursos. Los desafíos centrales tuvieron que ver con la necesidad de ser "un pulpo" para dar respuesta a la multiplicidad y simultaneidad de tareas que deben cumplimentar, atendiendo las diferentes edades y necesidades de los/as niños y niñas; en algunos casos el cuestionamiento tuvo que ver con "sentirse sola" y requerir un acompañamiento más cercano desde el equipo de residencia; en otros, la importancia que puede tener que la docente co-formadora tenga la formación necesaria para la tarea que está desarrollando, de modo tal que se constituya en referente autorizada y de la cual se pueda aprender.

Las jornadas de intercambio de relatos acerca del hacer y sentir personales son reconocidas desde el aporte que representa la escritura y la posibilidad que ofrecen para proyectarse hacia el futuro. Tiene que con ver con lo que Delory-Momberger (2014: 697) designa como aquellos "procesos por los cuales *biografiamos* las situaciones, los acontecimientos de nuestra existencia, a los que damos forma y a los que otorgamos sentido para convertirlos en los recursos experienciales". Por otra parte, la escucha de la experiencia de las compañeras invita a reflexionar y repensar el propio proceso. Algunas apreciaciones al respecto indican: "Los relatos están muy buenos, porque ahí uno hace, por ahí es muy fácil hablarlo pero escribirlo porque ahí es donde te das cuenta lo que hiciste, es muy emotivo, Situaciones que son muy lindas otras no tanto y te ayudan a pensar a futuro" (Caso 2, M.E.). "A mí me cuesta un montón, no soy

ISBN: 978-987-544-908-4

expresiva con la gente grande, al tener que hacerlo escribía, soy de pesar, me ayudó para detenerme en eso" (Caso 2, E.).

Perspectivas

Reconocemos el valor de los primeros pasos, así como también los interrogantes y el cuestionamiento permanente que la tarea investigativa requiere. Se trata de un proceso en constante reconstrucción que atendiendo a las características del enfoque asumido, hace necesario moverse sistemáticamente entre la empiria y el abordaje conceptual, para avanzar en la captación de significados y sentidos, dando lugar a categorías interpretativas que contribuyan a la comprensión del objeto de estudio. Los espacios de la práctica docente representan ámbitos creativos y movilizadores, que ponen en acción la formación adquirida y promueven la construcción de saberes pedagógicos. Coincidimos con colegas investigadores, en la riqueza que la documentación narrativa tiene para textualizar la experiencia y biografiar las situaciones que se viven desde la escritura de sí y desde allí aportar a la configuración del oficio docente.

Queda mucho por delante, pero con la expectativa y esperanza de seguir en el camino iniciado enriqueciéndonos en este proceso.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente.* 6ta. Edición. Rosario: Laborde Editor

Blanco García, Nieves (2006). Saber para vivir. En Ana Piussi y A. Mañeru (Coord.) (2006). Educación, nombre común femenino (pp. 158-183). Barcelona, España: Octaedro.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* España: Morata.

Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado" en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), pp. 125-136. Zaragoza, España.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio - setiembre 2014, pp. 695-710. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. En: *Revista Educación y Pedagogía*; [S.I.] v. 18 *apr.* ISSN 0121-7593. Colombia.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-234). Barcelona, España: Gedisa.

Sirvent, T. y Rigal, L. (2015). Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. *Manuscrito en proceso de revisión.* Buenos Aires, Argentina: UBA.

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Estrategias aplicadas en las prácticas profesionales dentro de un contexto de Educación No Formal - en la “disciplina malambo” Quitilipi -Chaco

Conci, Ruth

Méndez, Milagros

Instituto Superior U.E.G.P N° 22 “Nuestra Sra. De Fátima, Argentina

milagrosmendez304@gmail.com

Eje 5: prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la universidad y en el nivel superior

Resumen: El presente informe se encuadra dentro de un proyecto de intervención; para su realización y de acuerdo a las posibilidades que se nos presentaron, tomamos la decisión de trabajar en el Centro Cultural, ubicado en la ciudad de Quitilipi Chaco.
A partir de la recolección de datos mediante entrevistas y observaciones, se identifica como problemática la existencia de una *brecha entre teoría y práctica en las clases malambo*, a causa de la posible falta de información en relación a los procesos de enseñanza que abarcan o podrían abarcar dicha disciplina.

Palabras clave: educación no formal; estrategias metodológicas; malambo; prácticas educativas

Diagnóstico

El siguiente informe presenta los avances de un proyecto a realizar dentro del espacio curricular Práctica III: Educación No Formal en el tercer año de la Carrera del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación – Instituto Superior U.E.G.P N°22 “Nuestra Señora de Fátima”, el cual plantea el desarrollo de prácticas profesionales en espacios de Educación No Formal.
El proyecto de intervención se enmarca dentro de un contexto no formal. Motivo por el cual, se selecciona en este caso un contexto ubicado en la localidad de Quitilipi – Chaco denominado Centro Cultural San Martin, el cual desarrolla sus actividades de acuerdo a la comisión de la

ISBN: 978-987-544-908-4

política vigente, puesto que esta institución, se origina a partir de una inquietud de Gestión de Gobierno.

Este espacio trabaja dependiendo de la Administración de Cultura de la Secretaria de Gobierno Municipal, la misma es una institución pensada para dar servicio a la sociedad.

Considerado como un emblema histórico, puesto que su construcción se ubica donde anteriormente se hallaba el denominado Cine San Martin hace aproximadamente cincuenta años. Esta institución se ha mejorado y modificado en cuanto a la restauración del escenario y principalmente en la zona superior, en la cual se creó una nueva sala "externa"; anteriormente la misma constituía la sala de proyección, ahora, más pequeña que lleva el nombre de Belén Álvarez desde hace tres años, este nombre fue seleccionado debido a que esta persona es una reconocida periodista de la localidad y ha contribuido a la comunidad de diferentes formas.

La estructura propia del edificio tiene nueve metros de frente por cuarenta y cinco de fondo en su infraestructura. Cuenta con una sala con la capacidad de doscientas personas, un escenario, a su vez posee un camarín, una sala en un entre piso con balcón que es donde se encuentra la sala externa, la más pequeña. Dos oficinas y los sanitarios. Un sector de cocina y tableros. Tiene un pasillo, que comprende el largo del edificio con salida hacia el frente.

Posee una organización jerárquica en la cual se distribuyen los diferentes roles y ocupaciones dentro de esta institución, se encuentra el director de cultura prensa y protocolo, además, el jefe de cultura y educación y los auxiliares, el personal de mantenimiento y por último aquellas personas exclusivamente encargadas de la prensa y difusión.

Este sitio colabora con otras instituciones, principalmente educativas, brindando espacios para exposiciones, actos y eventos que se organizan en la Localidad. Otra de sus funciones, es brindar oportunidades a los jóvenes para aprender diferentes disciplinas, la danza del malambo, folclore, guitarra y posteriormente clases de tallado en madera de manera gratuita. Todas las propuestas son pensadas para comunidad, considerando el valor presupuestario de cada una de ellas.

De acuerdo a las diferentes oportunidades que ofrece El Centro Cultural San Martin, los datos recolectados se centran precisamente en las clases de la *disciplina malambo*. La misma, se encuadra dentro de los bailes folclóricos, se caracteriza por poseer instrumentos tales como el bombo, la guitarra; y las personas que generalmente lo ejecutan según la historia son varones, aunque en este caso particular se ha evidenciado una alta participación femenina durante las observaciones de clases y según lo compartido por el docente en la entrevista.

El Malambo es una danza tradicional Argentina, perteneciente a la llamada música sureña. Nació en la Pampa alrededor de los 1600. Dentro de los bailes folclóricos argentinos, es una excepción porque carece de letra. Precisamente uno de los datos recabados en el trabajo, destacamos la diferencia que existe en la ejecución tanto del Malambo Sureño como del

ISBN: 978-987-544-908-4

Norteño. El primero parte de una composición y ejecución más lenta, contrario a este segundo que presenta una manera de ejecución de mayor fuerza y rapidez, ya que la diferencia está en los pies, al ser el primero bailado con los pies descalzos y el segundo con botas, se lo considera en la actualidad moderno por el tipo de vestimenta que utilizan.

Como anteriormente se destacó la asistencia de mayor número es de mujeres, existe cierta contrariedad en el caso del Malambo tradicional, aquel proveniente de la zona Sur con respecto a la zona Norte, y es que tradicionalmente esta danza solamente, según datos brindados por parte de los involucrados en la disciplina, corresponde a ser ejecutada por hombres.

Consideramos, a partir de las diferentes lecturas realizadas en el marco de la Educación No Formal que son cambios comunes en estos espacios debido a que se adecuan a las demandas y necesidades del contexto o la sociedad, generan a su vez ajustes y nuevos trabajos de reconstrucción en la manera que se debe llevar a cabo la enseñanza en este tipo de contexto. Porque debe hacer foco precisamente respondiendo de manera igualitaria y equitativa de los sujetos que concurren y a su vez forman parte.

Se considera que a partir de la Educación No Formal las personas acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio. Sería un contexto propio de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio.

Generalmente estos cambios no vienen solo para unos conceptos, en la especificidad retomando a lo que es el campo de la disciplina Malambo se ve modificada también su enseñanza, si bien el malambo nació en la Pampa Argentina, habiendo muchas posturas de acuerdo con la forma en que lo hizo, se extendió rápidamente a todo el país.

Debido a la diversidad geográfica, poblacional, cultural y social de argentina, el malambo sufrió modificaciones adaptándose a la zona donde llegaba. Surge a partir de ello el interrogante si ¿la práctica de enseñanza se ve modificada por la zona geográfica en la que es llevada a cabo la disciplina Malambo? Puesto que la práctica de enseñanza es uno de los focos de interés dentro del proyecto.

El profesor entrevistado a compartido que es consciente ~~de acuerdo a la entrevista~~ de la falta de información en relación a los aspectos mencionados anteriormente. Y esto a su vez hace que las clases sean pura y exclusivamente prácticas sin proceder a la argumentación a partir del contenido teórico. Por lo que los sujetos no cuentan con una carpeta de contenidos orientados a la disciplina específicamente.

No se propician espacios de charlas para su formación. Y sus posteriores efectos podrían influir en la implementación de las estrategias de enseñanza.

Los sujetos poseen conocimientos limitados respecto a las partes del cuerpo que se estimulan en los movimientos que realizan en este baile, lo que es necesario para el cuidado del mismo al

ISBN: 978-987-544-908-4

momento de realizarlos, sobre todo en las competiciones, donde el cuerpo se exige a un máximo nivel.

Objetivos

Objetivos Generales:

- Analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en espacios de Educación No Formal y su contribución a la formación docente

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias que lleva a cabo el enseñante en sus prácticas profesionales durante las clases de malambo.

Encuadre conceptual

En relación al contexto no formal es preciso retomar una primera definición de este concepto, para ello se retoma lo que plantea La Belle (1982) puesto que la *Educación No Formal se acuño para satisfacer a la necesidad de las respuestas extraescolares a nuevas y diferentes demandas a las que debía atender el sistema educativo.*

Por su parte el autor Vázquez, (1998) postula que (…) *este tipo de contextos cobraron importancia como estrategia de formación dirigida a grupos sociales que no recibían una enseñanza básica completa.*

Para complementar respecto a lo citado respecto al contexto no formal se retoma al autor *Homs, (1999), Comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático (…) llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos que no formen parte integrante del sistema educativo legalmente establecido (…)*

Este tipo de educación refiere a:

> *"Un conjunto de actividades de enseñanza- aprendizaje debidamente organizados ofrecidos con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos… estas actividades se desarrollan por medio de cursos, talleres, congresos, entre otros que asumen diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial y a distancia (Simtter, 2006: 253)*

A su vez, (Avila 2007:137) considera que este tipo de educacion tiene "*el propósito de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares, surgen formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a los niños adecuándose a sus necesidades y situaciones particulares.*

Tal y como lo describen Colodyn y Bjonorald (2004) "*el sistema escolar ha dejado de ser el único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje*

ISBN: 978-987-544-908-4

Por otro lado, teniendo en cuenta que nuestra atención va dirigida hacia las estrategias, en la recaudación de información pudimos evidenciar, que aquellas concepciones que presentan los actores involucrados en cuanto a la manera de enseñar, aplicando lo que ellos consideran como estrategia, como el profesor en este caso toma a las estrategias como relaciones de complicidad en las cuales considera que debe crearse un lazo de amistad con los alumnos, para atraerlos y a su vez brindarles seguridad.

Se diferencia con la concepción que nosotros poseemos en cuanto a la definición y aplicación de estrategias, puesto que entendemos según Rebeca Anijovich (2012) (…) son decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y a su vez promover el aprendizaje"

Las personas incluidas en este contexto, llevan a cabo prácticas, específicamente dirigidas a la disciplina de malambo, teniendo en cuenta que Bermúdez (2005) plantea que *"La práctica es un ejercicio que, bajo la dirección de una persona se realiza aplicando los conocimientos teóricos para adquirir destrezas o habilidades en un trabajo o profesión; generalmente, es indispensable para poder ejercer públicamente".*

Por otro lado, es necesario destacar lo que plantea Giménez (2013) con respecto a que *"la danza nace con el ser humano y con su natural necesidad de moverse y expresar su mundo interior (...)".* Es decir, La misma contribuye en aspectos importantes en el sujeto, según Pares Ivana (2013) *"es una forma de expresión en el movimiento, por lo que podría decirse que su origen esta en la propia vida*

Específicamente, la danza de malambo para hacer referencia el autor Carlos Vega (1986) la describe como una

> "*danza en que un ejecutante solo, hace con los pies, en la mínima superficie, una serie de pequeños ciclos de movimientos llamados mudanzas; es decir, que el acto de zapatear, generalmente añadido a diversos bailes, complemento de figuras, parte de más extensos tramos coreográficos, constituyendo aquí la totalidad del espectáculo. Se trata de una danza individual, la principal y más difundida de la Argentina en su genero (Vega, 1986, 1)*

Líneas de Acción

El medio para la posterior intervención en principio es brindar un taller invitando a un docente especializado en cuestiones como lo son la expresión corporal y anatomía, para que dé una charla mediante presentaciones y gráficos que den cuenta a los alumnos de la importancia del cuidado del cuerpo que hacen a la buena postura y estiramientos anteriores a realizar algún tipo de práctica o movimiento corporal brusco, a su vez a los músculos que estimulan en cada ejecución de pasos por qué es necesario estirarlos, el resultado de este tipo a priori de cada práctica, complementando a lo que su profesor considera importante. Siendo este a su vez modelo de ejemplo durante la charla.

Por otra parte, proponer la realización de un marco teórico orientador en la disciplina. Con el fin de enriquecer los conocimientos en cuanto musculación y anatomía de nuestro cuerpo,

ISBN: 978-987-544-908-4

particularmente las partes que se ejecutan en el baile malambo, además, a partir de la realización del marco teórico permite ahondar y argumenta información permanente respecto a la disciplina.

Resultados

Este proyecto se encuentra en sus primeros pasos, puesto que la mayoría de la intervención se llevará a cabo en el periodo Agosto-Diciembre del corriente año.

Bibliografia

Aguirre Pérez, C. y Vazquez Molini, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 1-26. Recuperado de: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Comunicacin_y_Lenguaje_ICL/ICL_0004.pdf

Avila, O. (2007). Reinvenciones de lo escolar: tensiones, limites y posibilidades. En Baquero. R,

Diker, G. y G. Freigerio, Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Colardyn, D. y Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member StatesEuropean *Journal of Education.*

Gimenéz, S. (2013). EL QUIEBRE DE LA ESCUELA MODERNA. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación, 37,10-11.*

ISBN: 978-987-544-908-4

La interacción discursiva docente-estudiantes desde la contextualización del discurso en el aula de ciencia. Un estudio de caso.

Cutrera, Guillermo
FCEyN, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
Massa, Marta
FCEIA, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Stipcich, Silvia
FCEx, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
guillecutrera@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La construcción y la comprensión de las explicaciones científicas escolares constituyen dos propósitos centrales en la alfabetización científica. La misma requiere que los estudiantes puedan participar en discursos y prácticas científicas. Las prácticas de enseñanza, en este contexto, adquieren centralidad para la adquisición de nuevas formas de saber, hacer y hablar ciencia por los estudiantes. Con estas consideraciones en este trabajo se analiza el discurso docente de una futura profesora de Química durante el desarrollo de explicaciones científicas escolares en aulas de nivel secundario. El discurso es interpretado desde los niveles de conceptualización de la materia y la noción de gravedad semántica. La investigación se enmarca en el enfoque interpretativo-constructivista, orientado a comprender el significado de una experiencia y se propone un estudio de casos. Se elabora un sistema de categorías asociado a cada una de las dimensiones de análisis - niveles de conceptualización de la materia y la noción de gravedad semántica-. Finalmente se discuten algunas implicaciones para la enseñanza.

Palabras clave: formación inicial; gravedad semántica; investigación cualitativa; discurso docente

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción y la comprensión de las explicaciones científicas constituyen dos propósitos centrales en la alfabetización científica (Horwood, 1988). Esta alfabetización requiere que los estudiantes puedan participar en discursos y prácticas científicas. En este contexto, las prácticas de enseñanza adquieren centralidad en la adquisición de nuevas formas de saber, hacer y hablar ciencia por los estudiantes (McNeill y Krajcik, 2008). Este trabajo es un avance de una investigación centrada en el análisis de explicaciones científicas escolares desde la perspectiva de los niveles de conceptualización de Taber (2013) y de los códigos semánticos elaborados por Maton (2013). Tiene el propósito de analizar el discurso docente durante el desarrollo de explicaciones científicas escolares en aulas de nivel secundario desde el empleo discursivo de los niveles de conceptualización y la noción de gravedad semántica.

Lenguaje, enseñanza de las ciencias, niveles de conceptualización y gravedad semántica

Aprender ciencia no sólo se restringe a dominar definiciones de conceptos, sino que implica aprender cómo combinar los significados de los diferentes términos de acuerdo con los modos aceptados de hablar en las ciencias (Sepúlveda y El-Hani, 2014). Es el aprendizaje de un lenguaje conceptualmente especializado. Según Lemke (1997), para hablar o escribir ciencia es necesario conocer tanto el patrón temático como el patrón estructural del discurso empleado. Como sostienen Gilbert, Boulter y Rutherford (1998:194): “Los estudiantes podrán elaborar explicaciones […] solo si saben qué es una explicación”. Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje deberían considerar, además de las relaciones semánticas propias del modelo científico escolar, a la explicación científica como un género discursivo a ser enseñando y aprendido (Bargalló, 2005).

Según Taber (2013), los estudiantes deben construir sus aprendizajes en dos niveles diferentes de conceptualización: uno, correspondiente a las descripciones, explicaciones, argumentaciones de los fenómenos conceptualizadas en el nivel macroscópico y, otro, relativo a su conceptualización en términos de los modelos teóricos propios del nivel submicroscópico.

La teoría del código de legitimación (LCT) es un marco multidimensional para investigar y dar forma a la práctica elaborada a partir de los trabajos de Bernstein, Bourdieu y del realismo social (Maton, Hood, y Shay, 2015). En particular, la dimensión semántica de la LCT explora la dependencia del contexto o gravedad semántica (GS) y la complejidad de las prácticas, disposiciones y contextos o densidad semántica (DS) (Maton, 2011). Estos dos conceptos pueden ser empleados por separado o conjuntamente para explorar códigos semánticos. En este trabajo se analizan las interacciones discursivas entre practicante y estudiantes considerando la GS.

ISBN: 978-987-544-908-4

La GS se refiere al grado en que el significado se relaciona con su contexto y puede ser más fuerte (GS+) o más débil (GS-) a lo largo de un continuo de significados. Cuando GS es más fuerte, el significado está más estrechamente relacionado con su contexto social o simbólico de adquisición o uso; cuando es más débil, el significado depende menos de su contexto (Maton, 2013). Este continuo puede ser empleado, además, para describir procesos de aumento de la gravedad semántica, como pasar de ideas abstractas o generalizadas a casos concretos y delimitados, o de debilitamiento de la gravedad semántica, como pasar de las particularidades concretas de un caso específico a generalizaciones y abstracciones cuyos significados dependen menos de ese contexto (Maton, 2011).

En este trabajo, se considera a la explicación científica escolar como una práctica discursiva que sucede en un contexto y es generada por la acción del docente y los estudiantes involucrados. El acto de explicar requiere de los profesores la responsabilidad de sistematizar los conceptos científicos y las formas de organización y de dar significado de ese conocimiento.

Metodología

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-constructivista (Guba y Lincoln, 1994), y está orientada a comprender el significado de una experiencia. Se enmarca en la modalidad de estudio de casos (Stake, 2012). Se recurrió a la observación de las clases, con registro de audio y video. En este trabajo se analiza la primera de una serie de ocho clases correspondientes a una secuencia didáctica centrada en la construcción de explicaciones científicas escolares en aulas de fisicoquímica. Se trata de una clase previa al trabajo con las explicaciones de fenómenos cotidianos que involucran transformaciones gaseosas. Durante la misma, practicante y estudiantes trabajan en la construcción conjunta de explicaciones correspondientes a un fenómeno: el agregado de una gota de tinta al agua. La clase fue dividida en ocho episodios definidos por el cambio de actividad de residente y estudiantes (Lemke, 1997) y finaliza con la construcción conjunta practicante-estudiantes de una explicación del fenómeno (episodio 8). En este trabajo se analiza el episodio de puesta en común guiada por la practicante sobre una de las explicaciones que los estudiantes realizaran en pequeños grupos. En el análisis de la transcripción de la clase se efectuó una codificación abierta (Miles, Huberman, y Saldaña, 2013) durante la cual se elaboraron categorías para la GS, con un proceso inductivo (Saldaña, 2015).

Análisis episódico

En el inicio del episodio la practicante lee a los estudiantes la explicación copiada en el pizarrón, elaborada por uno de los grupos, habilitando luego los intercambios discursivos. Dos

ISBN: 978-987-544-908-4

intervenciones de estudiantes diferentes inician el desarrollo de esta instancia de puesta en común. La primera de estas intervenciones refiere al empleo del término "agua" en lugar del término "líquido" (A: "No, creo que habría que agregar agua. Podría ser otro líquido", línea 303). La segunda, ubica la conceptualización en el nivel submicroscópico ("El aumento de la velocidad no es provocado porque solamente pusimos una gota de tinta", línea 305). Estas intervenciones delimitan intercambios discursivos caracterizados por una GS+ (en el primer caso) y una GS- (en el segundo). Las diferencias entre ambas modalidades para la GS se expresan en la mayor dependencia con el fenómeno -en el primer caso- y su debilitamiento en el segundo. Estas intervenciones ejemplifican las categorías definidas como "nivel cotidiano" (GSc) (en el primer caso) y "nivel submicroscópico" (GSsm) (en el segundo caso).

La intervención de la estudiante (línea 305) es retomada por la practicante recuperando una relación semántica propia del modelo corpuscular trabajado por los estudiantes con anterioridad ("¿A qué se debe un aumento de la velocidad de las partículas?", línea 308) y proponiendo una lectura del fenómeno caracterizada por una GS- (GSsm-). La residente recupera, de ambas intervenciones de los estudiantes, aquella con menor GS, posiblemente con la pretensión de orientar a los estudiantes para que reconozcan que el fenómeno no debe interpretarse en términos de un cambio en la temperatura. Esta intención didáctica guía la secuencia de intercambios durante la primera parte del episodio.

A continuación, la practicante recupera el cuestionamiento iniciado por la estudiante (línea 305) a partir de una nueva pregunta "(¿A qué se debe un aumento de la velocidad de las partículas?", línea 308) que inicia un intercambio centrado en relaciones semánticas que involucran ambos niveles de conceptualización -macroscópico y submicroscópico-. La respuesta de algunos estudiantes ("A la alta temperatura", línea 309) introduce la lectura del fenómeno en el nivel de conceptualización macroscópico y la pregunta siguiente de la residente ("¿Se modificó la temperatura?", línea 309) recontextualiza al contenido del intercambio discursivo. La descontextualización, que previamente caracterizó a estos intercambios transita a una recontextualización que se desarrolla al introducir un nuevo nivel de conceptualización que, si bien inicialmente permanece en un nivel de generalización (línea 309), se contextualiza finalmente en la lectura del fenómeno (GSsm+).

Durante estas últimas intervenciones la residente utiliza movimientos discursivos de descontextualización y conceptualización durante la lectura del fenómeno. Seguidamente ubica la atención de los estudiantes en una relación semántica de la explicación (línea 318) proponiendo la evaluación de la relación a los estudiantes. Sus respuestas permanecen en el nivel de conceptualización submicroscópico conservando relación con el fenómeno (GSsm+). Esta relación se presenta en dos niveles: por un lado, a partir del reconocimiento del tipo de

ISBN: 978-987-544-908-4

partículas (“A: Claro. Las partículas rotan, chocan con las partículas del agua y se mezclan”, línea 323); por otro, incluyendo el cambio perceptual en el fenómeno y ubicando la lectura también en el nivel macroscópico (“A: Las partículas, al haber movimientos, provocan el aumento de… provocan… provocan que el agua tome el color uniforme, sacando el del aumenta del movimiento que no cambia la temperatura”, línea 325). En estas intervenciones, de la misma estudiante, se presenta una reformulación de la primera de ellas (línea 323) al contexto de la explicación; sin embargo, en su segunda intervención se profundiza la contextualización (GS+) tanto con la incorporación de términos propios del nivel de conceptualización macroscópico, como de la referencia fenoménica.

Consideraciones finales

En esta investigación avanzamos en una lectura de la GS recurriendo a los niveles de conceptualización de la materia que es diferente a las indagaciones que se vienen desarrollando en esta línea (dos Santos y Mortimer, 2019; Jiménez, Melo, Bacigalupo y Manghi, 2016;).

El trabajo con niveles de conceptualización que la residente desarrolla con los estudiantes permite delimitar los movimientos hacia conceptualizaciones caracterizadas en términos de diferentes intensidades de GS. La transición de una conceptualización en el nivel de macroscópico a otra centrada en el submicroscópico, estará relacionada a una disminución en la GS (esto es, GS+ a GS-) y viceversa. En estos términos, el empleo de los niveles de conceptualización facilita la identificación de estas transiciones y potencia el análisis. Estas posibilidades se fortalecen aún más cuando las interacciones verbales docente-estudiantes están centradas en el empleo explícito de los niveles de conceptualización y en el reconocimiento de términos según cada uno de estos niveles.

La dependencia de la gravedad semántica con el contexto es inferida a partir de una mayor o menor presencia del evento en el discurso. Esta dependencia se expresa en diferentes modalidades ya que la referencia al fenómeno puede realizarse discursivamente según diferentes aproximaciones conceptuales. En este contexto, los niveles de conceptualización permiten dar cuenta de estas lecturas. Durante la secuencia de intercambios correspondientes a este episodio, estudiantes y residente hablaron sobre el fenómeno priorizando el nivel de conceptualización submicroscópico. Esta delimitación de la lectura es guiada por la practicante que ubica los intercambios preferentemente en ese nivel. Sin embargo, esta interpretación no es unívoca en el sentido que no se restringe a las relaciones semánticas propias de términos del nivel de conceptualización submicroscópico; en algunas intervenciones se incorporan términos propios del macroscópico e incluso descripciones perceptuales del fenómeno (nivel fenoménico) (Taber, 2013).

ISBN: 978-987-544-908-4

Practicante y estudiantes comparten discursivamente el contenido de la estructura de la explicación en términos de niveles de conceptualización (Caamaño Ros, 2014) en diferentes instancias del episodio: por un lado, ubicando la lectura del fenómeno por referencia a un nivel de conceptualización y, por otro, explicitando la estructura de la explicación. En este último caso, la secuencia temporal de eventos en la narrativa de la explicación es definida por la residente en términos de los niveles de conceptualización. Así, la referencia a los niveles se instala como un recurso didáctico para vehiculizar discursivamente la estructura y el contenido de la explicación. Además, la practicante promueve el reconocimiento de términos en el texto de la explicación, según su pertenencia al nivel de conceptualización. Esta clasificación le permite, posteriormente, identificar segmentos de la narración según el nivel privilegiado en cada caso. Este reconocimiento lo utiliza para facilitar el posterior análisis de la estructura en los términos mencionados.

Los resultados de esta investigación son leídos, por un lado, en términos del aporte que la noción de gravedad semántica presenta para el trabajo discursivo con explicaciones científicas escolares; por otro, desde la contribución a la interpretación de la GS a partir de los niveles de conceptualización.

Referencias bibliográficas

Bargalló, C. M. (2005). Aprender ciencias a través del lenguaje. *Educar* (Abril-Junio).

Caamaño Ros, A. C. (2014). La estructura conceptual de la química: realidad, conceptos y representaciones simbólicas. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales* (78), 7-20.

dos Santos, B. F., y Mortimer, E. F. (2019). Ondas semânticas e a dimensão epistêmica do discurso na sala de aula de química. *Investigações em Ensino de Ciências, 24*(1), 62-80.

Gilbert, J. K., Boulter, C., y Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education, 20*(1), 83-97.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In E. G. Guba y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Vol. 2, pp. 105).

Horwood, R. H. (1988). Explanation and description in science teaching. *Science Education, 72*(1), 41-49.

Jiménez, J., Melo, G., Bacigalupo, F., y Manghi, D. (2016). Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6to de primaria. *Ciência y Educação (Bauru), 22*(2).

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4
Maton, K. (2011). Theories and things: The semantics of disciplinarity. In C. Frances y K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp. 62-84). London: Continuum International Publishing Group.

Maton, K. (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education, 24*(1), 8-22.

Maton, K., Hood, S., y Shay, S. (2015). *Knowledge-building: Educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge.

McNeill, K. L., y Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(1), 53-78.

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London. SAGE Publications

Sepúlveda, C. y El-Hani, C. H. (2014). Obstáculos epistemológicos e sementes conceituais para a aprendizagem sobre adaptação: uma interpretação epistemológica e sociocultural dos desafios no ensino de evolução. *Acta Scientiae, 16*(2).

Stake, R. E. (2012). El estudio de casos cualitativos. In Gedisa (Ed.), *Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona Gedisa.

Taber, K. S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice, 14*(2), 156-168.

ISBN: 978-987-544-908-4

Práticas Inovadoras na Formação de Professores: aproximações e distanciamentos de três experiências em cursos do Sul do Brasil.

da Silva, Marcelo S.
UFPr/Setor Litoral/ Brasil
da Cunha, Maria Isabel
PPGE/FaE/UFPEL
marcelo.ufprlitoral@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafios contemporáneos de la formación em docencia y e notras prácticas profesionales em la Universidad y em el Nivel Superior.

Resumo: Este trabalho busca refletir e analisar as aproximações e distanciamentos entre experiências de ensino em cursos de formação de professores em duas instituições federais de ensino superior publicas no Brasil. Partimos da análise de uma experiência pedagógica desenvolvida no curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, relatando a construção da proposta e contextualizando-a dentro do currículo e da propostas pedagógica institucional do referido Setor. Na sequência passamos a análise de uma experiência pedagógica no ensino superior no campo da formação de professores de Dança, da Universidade Federal de Pelotas, descrevendo as práticas e o contexto institucional, suas características e especificidades. Como centralidade da análise buscamos identificar elementos que pudessem caracterizar estas práticas como inovadoras, discutindo e refletindo sobre estas práticas, compreendendo-as na perspectiva do docente universitário que as protagoniza, indagando sobre a constituição dos processos de formação por eles vividos. Nossa opção teórica entende as inovações em uma perspectiva crítica e como ruptura paradigmática, protagonizadas pelos atores do processo nas formas de operar em situação. Metodologicamente a proposta se caracteriza por um estudo qualitativo com análise de casos, neste momento, em dois cursos de licenciatura que, no Brasil, são os que formam professores para atuarem na educação básica, fundamental e média. Como instrumentos utilizamos entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações de campo. Como conclusões provisórias, até momento da submissão do relato, identificamos inicialmente que a questão da propostas político pedagógica institucional tem um peso significativo nas possibilidades de indução e proposição de práticas inovadoras críticas, assim como as características do campo de conhecimento em questão, que podem favorecer a proposição destas práticas inovadoras. Ao observar as duas experiências podemos perceber características distintas, com amplitudes de ruptura diferenciadas, mas com

ISBN: 978-987-544-908-4

importância em ambos os casos compreendendo as especificidades e limites das áreas de conhecimentos dos cursos envolvidos e o contexto institucional.

Palavras chave: Práticas Inovadoras; Formação de Professores; Docência Universitária

Elementos Introdutórios

O presente trabalho faz parte da investigação sobre práticas inovadoras na docência no ensino superior, estudo que está em andamento e apresenta como objetivos identificar, conhecer e analisar experiências docentes inovadoras no campo da formação de professores, que nos possibilite a construção de novas compreensões sobre o fazer docente na universidade e sobre os desafios da formação de professores. No trabalho que hora apresentamos, definimos como objetivo traçar algumas aproximações e distanciamentos sobre as experiências estudadas em relação à sua constituição e a presença de elementos inovadores.

Metodologicamente a proposta se caracteriza por um estudo qualitativo com análise de casos em três cursos de licenciatura de universidades públicas do sul do Brasil. Até este momento foram realizados o registro e análise de duas experiências, uma na Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral (UFPR Setor Litoral) e a observação e análise inicial de uma experiência na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). No segundo semestre de 2019 será realizada a observação e análise da de mais uma experiência Pedagógica na UFPel.

Como instrumentos para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e observações de campo. As observações são uma das técnicas de coleta de dados imprescindível nessa pesquisa, pois observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto ou fenômeno, buscando reconhecer os elementos, situações e contextos que constituem estes.

Gaskell (2004, p.65) afirma que também a importância do emprego da "entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações."

Com os dados disponíveis até o momento, percebemos que a prática pedagógica realizada no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR Setor Litoral apresenta alguns dados inovadores, resultantes de estudos anteriores realizados a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida pelo docente/pesquisador deste estudo (Silva: 2019; Silva: 2018). A proposta refere-se a uma prática pedagógica realizada com estudantes ingressantes (1º semestre) no curso

ISBN: 978-987-544-908-4

de formação de professores de Educação Física a partir das narrativas (auto)biográficas destes e as possibilidades formativas dessas narrativas no contexto acadêmico.

A experiência observada na Universidade Federal de Pelotas-RS, focou o curso de formação de professores de Dança, e a disciplina observada faz parte da grade curricular do curso, é obrigatória e ofertada no 5º semestre. Recebe, também, estudantes de outros cursos como disciplina optativa. A disciplina apresenta uma configuração bastante colaborativa, com duas docentes regentes e mais convidados que conduzem aulas eventuais como parte da proposta de ensino. Um dos objetos centrais da disciplina remete a construção da compreensão e vivência da *performance,* como expressão artística.

Alguns Fundamentos Teóricos do Estudo.

Nossa opção teórica entende as inovações em uma perspectiva crítica e como ruptura paradigmática, protagonizadas pelos atores do processo nas formas de operar em situação. São rupturas com formas consolidadas que se repetem no tempo; o que se deseja é uma forma nova de protagonizar a prática pedagógica que se legitima na dialética entre o instituído e a possibilidade de criação do novo. Espera-se que os sujeitos sejam capazes de mudanças a partir do trabalho, da práxis docente, através de mecanismos de oposição, diferenciação e articulação. Valemo-nos de Lucarelli (2009) para fundamentar esta posição.

La didáctica fundamentada crítica sostiene que la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general. (Lucarelli: 2009, p.53)

Nesta perspectiva as inovações podem representar rupturas nestes diferentes componentes do ensino, assim como, nas estratégias, nas relações entre os sujeitos e nas mudanças hierárquicas. Entre outros aspectos, em geral, as rupturas iniciam por um ou mais componentes mas impactam nos demais no decorrer do tempo. Destaca ainda Lucarelli (2009; 2003) que estas rupturas caracterizam-se por serem produções originais em seu contexto de criação, que se iniciam a partir do interesse na resolução de problemas relativos às formas de operar dos docentes frente a um ou vários componentes didáticos. Tais inovações são levadas a cabo pelos sujeitos ao longo de todo processo e afetam o conjunto das relações e da estrutura didático curricular.

Continuando sua caracterização das inovações como ruptura paradigmática, Lucarelli (2009) destaca a perspectiva da inovação como prática emancipatória pois, segundo a autora, lhe

ISBN: 978-987-544-908-4

interessa explorar as inovações didático-curriculares que se expressam através da tensão entre regulação e emancipação na universidade em nosso tempo.

Também Cunha (2006) vem abordando, em suas investigações, o tema das inovações. Nesse sentido traz reflexões significativas que relacionam as inovações aos processos emancipatórios.

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (Cunha: 2006, 17)

Características importantes para compreender as inovações no contexto da aula universitária como incerteza, ruptura, complexidade, multiculturalidade, antecipação e planejamento podem explicitar que as inovações que tendem a uma perspectiva emancipatória tem como elementos importantes, em sua constituição, a busca por uma nova epistemologia que tensiona as características entre a ciência moderna e uma ciência pós-moderna em um momento de transição paradigmática (Santos: 1998).

Outros elementos importantes são destacados por Cunha (em Lucarelli: 2009) em seus estudos sobre a aula universitária e as inovações, são eles: a intencionalidade na inovação e o professor como ator principal das decisões universitárias.

En sus estudios sobre el aula y sus procesos (Da Cunha: 1997), insiste, em laidea de la intencionalidad como elemento para provocar rupturas em las tareas de enseñar y aprender em la universidad. A la vez reconoce algunas tensiones propias de esos procesos que son favorables para el análisis de las innovaciones, tales como: la relación enseñanza-investigación, la relación teoría-práctica (Da Cunha:1997, pp.80-83), y la relación entre decisiones académicas y las formas de control de conocimiento hechas por la estructura de poder económico social. (Lucarelli: 2009, pp.65-66)

As experiências de inovação, em um contexto de transição paradigmática, são mais frequentes ocorrerem quando há docentes com certo grau de insatisfação com sua própria prática e que reconhecem em suas trajetórias algumas experiências diferenciadas que os impressionou, onde tiveram oportunidades de serem protagonistas de seu próprio fazer (Lucarelli, 2009). Ao mesmo tempo demonstram uma visão epistemológica diferente da visão da ciência moderna em relação ao ensino, visão que server de base para a inovação, segundo as autoras citadas. (Cunha: 1998; Lucarelli: 2009).

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores a reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido

ISBN: 978-987-544-908-4

de transformar, como refere Sousa Santos (2000), a "inquietude em energia emancipatória" (p.346). Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. (Cunha: 2006, p.18)

Este é um dos motivos de estudarmos as práticas inovadoras que apresentam estas características de ruptura, pois elas podem potencializar processos contra hegemônicos fortalecendo iniciativas emergentes que possibilitem a superação de dicotomias próprias da ciência moderna e tensões entre a emancipação e a regulação no contexto universitário e social.

Considerações Finais e Conclusões Provisórios

Como conclusões provisórias dado o andamento do estudo, identificamos inicialmente que o Projeto Político Pedagógico institucional tem um peso significativo nas possibilidades de indução e proposição de práticas inovadoras críticas. Também as características do campo de conhecimento e podem favorecer a proposição das práticas inovadoras. Ao observar as duas experiências podemos perceber características distintas, com amplitudes de ruptura diferenciadas, mas com importância em ambos os casos, compreendendo as especificidades e limites das áreas de conhecimentos dos cursos envolvidos e o contexto institucional.

A proposta desenvolvida na UFPR Setor Litoral caracteriza-se por uma iniciativa de ruptura com lógicas da produção do conhecimento na ciência moderna, partindo das Narrativas (auto)Biográficas como dispositivo metodológico focado no sujeito do processo, buscando com que os estudantes passem a identificar em suas trajetórias as razões da escolha do curso e a produção de projetos de formação para a continuidade da formação. Do ponto de vista da participação e envolvimento dos estudantes, Procura-se são mobilizá-los a partir de dinâmicas que promovem a atuação individual e coletiva nas atividades do módulo. Nele os conteúdos são trabalhados com diferentes estratégias e com metodologias diferenciadas, com utilização de recursos como vídeo, aplicativos de celular e ferramentas virtuais de aprendizagem, entre outras.

A pesar da Educação Física ser um campo de conhecimentos com diversos tensionamentos, no caso do Setor Litoral da UFPR, e o próprio Projeto Pedagógico Institucional prevê módulos que são por características diferenciados das disciplinas tradicionais, no caso dos Projetos de Aprendizagem estes prevêem, desde o inicio do Curso, a possibilidade de mediações individuais, buscando a formação de uma perspectiva de autonomia na produção do conhecimento. Este elemento institucional parece contribuir com o surgimento de propostas inovadoras, mas não garante por si só que as práticas terão estas características.

A experiência pedagógica observada no Curso de Licenciatura em Dança apresenta características bastante interessantes com relação a participação e protagonismos dos estudantes

ISBN: 978-987-544-908-4

nas atividades desenvolvidas. Em diferentes oportunidades os estudantes foram envolvidos nos processos decisórios do andamento da disciplina. Além deste aspecto salientamos a articulação de duas docentes regentes compartilhando a condução e o planejamento das atividades. A disciplina é bastante fluida em sua condução e na questão da inserção dos conteúdos, houve um conjunto de aulas planejadas com a participação de professores convidados, de outras áreas de conhecimento e formação, professores de artes visuais, teatro, arquitetura, entre outros. Estas intervenções procuraram abordar o tema da disciplina de uma maneira bastante abrangente, dialogando com diferentes linguagens e áreas. Outro elemento importante é que, considerando ser um curso de formação de professores, a disciplina busca articular a partir da Dança e da Performance um conteúdo a mais dentro dos temas abordados na formação escolar. Neste último semestre este diálogo aconteceu com o tema Meio Ambiente. Em diferentes aulas e conteúdos trabalhados propuseram a reflexão sobre a relação do ser humano e o meio ambiente, em especial, a partir do diálogo entre o corpo no espaço.

O estudo comparativo está permitindo definir indicadores da inovação na prática pedagógica universitária e compreendê-las situadas num contexto específico, que é cultural e político. Nessa perspectiva afasta-se das elaborações genéricas e universais, mas procura analisar as circunstâncias de produção das experiências. Do ponto de vista da ciência pedagógica, entretanto, é possível verificar constâncias relativas a base epistemológica que inspira docentes e estudantes para a compreensão e vivência do novo.

Os desafios para o surgimento de práticas inovadoras são grandes, mas as experiências encontradas podem trazer inspirações e possibilidades para transformações da aula universitária, incluindo possibilidades, limites e desafios. Além disso percebemos que as transformações surgidas nas últimas décadas no contexto universitário, no caso brasileiro, a partir da expansão do ensino superior e das políticas de inclusão e acesso a universidade, impactam e influenciam na construção, implementação, formulação e reformulação dos cursos e currículos, podem possibilitar também o surgimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Referência Bibliográficas.

Cunha, M. I. (1998) *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora

Cunha, M. I. (Org.) (2006) *Pedagogia Universitária*: *energias emancipatórias em tempo neoliberais.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Gaskell, G. (2004) *Entrevista individuais e grupais***.** In. Bauer, M.; Gaskell (Editores). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Manual Prático*. Petrópolis, RJ: Editora ozes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Lucarelli, E. (2003) *El eje teoría-práctica en cátedras universitárias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estrutura didáctico curricular*. Tesis de Doctorado. Faculdad de Filosofia e Letras, Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2009) *Teoría y Práctica en la Universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Silva, M. S. da. (2018) Narrativas (Auto)Biográficas como Produtoras de Sentidos e Significados na Formação Inicial de Professores De Educação Física**.** In. Alferes, M. A (Org.). *Qualidade e políticas públicas na educação. Vol. 7*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora.

Silva, M. S. da (2019) *Narrativas (auto)biográficas na formação docente: memórias, escolhas e expectativas*. En Pérez Centeno, C y otros (comp,). *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica*. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero

Santos, B. de S. (1998). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. En *Estud. Av.2* (2) 46-71. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación inicial del enfermero para la docencia

da Silva Confessor Cândido, Aldrina
Universidad Nacional de Rosario – Argentina
Lima Viana, Rosana
Ministerio de Salud
aldrina.candido@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La disciplina de enfermería abarca un área muy técnica que valoriza el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional, o sea, el cuidado asistencial, cuya formación ocurre bajo dos modalidades: la Licenciatura y el Bachillerato. Ambas se orientan a la salud pública y asistencia hospitalaria, en detrimento de la dimensión educativa inherente a la actuación del enfermero sea para la asistencia, sea para la docencia, con algunas reservas para los cursos de Bachillerato. El presente estudio tuvo como objetivo describir el proceso de formación del enfermero que se desempeñaba como docente en el área de Enfermería en una Institución de Enseñanza Superior en la Municipalidad de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. Se clasificó como exploratorio, descriptivo, siguiendo el paradigma hermenéutico-interpretativo y abordaje cualitativo. La obtención de los datos fue por entrevistas guiadas con cuatro docentes y seis alumnos, aplicación de un cuestionario semi-estructurado para doce alumnos, buscando identificar sus percepciones de la formación para la docencia en Enfermería. Aún se realizó análisis comparativo de las Matrices Curriculares de un curso que formaba y uno que no formaba para la docencia y de las directivas de los Programas de Curso de la institución investigada, buscando componentes y/o contenidos pedagógicos presentes en la formación inicial del enfermero. El Análisis Textual Discursiva fue la técnica elegida para el análisis de datos, siguiendo las etapas de unitarización, categorización y producción del metatexto, que

ISBN: 978-987-544-908-4

compuso el texto final del análisis. La investigación se desarrolló entre 2014 y 2019. Consideramos al final que, la ausencia de formación inicial de los enfermeros para la docencia, evidenciada por no haber componentes curriculares pedagógicos y por predominar contenidos asistenciales, los orienta para una busca personal de conocimientos pedagógicos en los posgrados que, según los entrevistados, poco contribuye para la docencia en Enfermería, ya que también sobrellevan la dimensión asistencial.

Palabras clave: Educación; Formación Docente; Educación en Enfermería; Docencia en Enfermería; Licenciatura en Enfermería

Introducción

El conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje es esencial para cualquier persona que se proponga ejercer la docencia, favoreciendo el desempeño de posturas pedagógicas coherentes con el rol docente. La enfermería abarca un área muy técnica que valoriza el desarrollo de habilidades para asistencia y gestión en salud y no hay orientación para formación docente. A priori, se sabe que la Licenciatura en Enfermería no autoriza o habilita a los enfermeros como profesores, no obstante, son los profesores de la profesión. Pocos poseen el título de Bachiller, Formación Pedagógica o Docencia para la Formación Profesional, incluso la propia investigadora inició sus actividades docentes sin una preparación previa, lo que la llevó a indagar: ¿Como se dio el proceso de formación del enfermero que se desempeñaba como docente en Enfermería?

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación más amplia sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje en Enfermería y su relación con la práctica pedagógica y tuvo como objetivo describir el proceso de formación del enfermero que se desempeñaba como docente en el área de Enfermería.

Referentes teóricos

La formación del profesor es esencial para la práctica educativa. Desde la formación inicial, se sigue una estructura curricular que incluye disciplinas que ofrecen aportes teóricos para desarrollar competencias pedagógicas, una de las carencias de los profesores universitarios.

Para Tardif, Lessard y Lahaye (1991) existen una formación profesional, denominada inicial y la formación docente, durante la práctica docente. Para Saviani (2009), existen el modelo de formación de los contenidos culturales-cognitivos, limitado a conocimientos específicos adquiridos en la

ISBN: 978-987-544-908-4

práctica docente y el modelo pedagógico-didáctico, que prepara a los profesores, de forma sistemática, pedagógica y didácticamente.

Para Oro y Bastos (2012), Bastos (2010) y Pachane (2003) parece no existir preocupación con respecto a la formación de profesores universitarios, excepto en el área de educación, considerándose incluso innecesaria o superflua. Se cree que solo el conocimiento específico del área de enfermería es suficiente para garantizar un buen desempeño docente (Isaia, 2006).

La Licenciatura y el Bachillerato en Enfermería son reglamentados por las Directrices Curriculares Nacionales para Graduación en Enfermería (DCN/ENF), que estableció como perfiles profesionales, el enfermero licenciado para el ejercicio asistencial y el bachiller para actuar en Educación Básica y Profesional (Resolución nº 3, 2001). Aún describió como competencias y habilidades para serien desarrolladas, la formación y calificación de las futuras generaciones de profesionales, indicadas tanto para licenciados como bachilleres y definió los contenidos esenciales según las áreas de formación: Ciencia Biológica y de la Salud, Ciencias Humanas y Sociales y, Ciencias de Enfermería, que incluye Fundamentos, Asistencia, Administración y Enseñanza en Enfermería (Resolución nº 3, 2001).

A pesar de eso, la mayoría de los enfermeros terminan la graduación sin formación inicial para la docencia y consideran la pos-graduación como oportunidad para la formación pedagógica inicial. Sin embargo, no se ofrecen disciplinas dirigidas a la formación docente. Valorizase más la investigación y los conocimientos específicos de la salud, lo que evidencia, una vez más, la laguna que existe en la formación inicial del docente de Enfermería (Barbosa, Soares & Coelho, 2010).

Metodología

Estudio exploratorio, descriptivo, cualitativo, en el paradigma hermenéutico-interpretativo, desarrollado entre 2014 y 2019 en una institución de enseñanza superior (IES) privada de Victoria de la Conquista, Bahía, Brasil, con enfermeras docentes formadas después del 2001,[1] y alumnos del último año de la graduación, identificados con la letra P y A, respectivamente, y numerados secuencialmente. La entrevista con cuatro docentes, seis alumnos y un cuestionario aplicado a doce alumnos, buscó identificar la percepción sobre la formación para la docencia en Enfermería.

1Año en que fueron promulgadas las DCN/ENF, que determinó la existencia de disciplinas relacionadas con la Enseñanza en Enfermería en las Matrices Curriculares de todos los cursos en todas las modalidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

Analizamos las Matrices Curriculares (MC) de un curso de una institución pública, la primera en ofrecer un Bachillerato en Enfermería en Brasil y que habilitaba para la enseñanza (Matriz 1), y la de una Licenciatura, que no habilitaba para la enseñanza (Matriz 2), perteneciente a la institución investigada, además de las directivas de 36 Programas de Curso (PC) de componentes curriculares de la Licenciatura que estaban bajo la responsabilidad de enfermeros, buscando componentes y/o contenidos pedagógicos presentes en la formación inicial.

Los datos recolectados fueron sometidos al Análisis Textual Discursivo (ATD) de Moraes y Galiazzi (2011), siguiendo las etapas de unitarización, categorización y producción del metatexto final. La investigación respetó la Resolución nº. 466/2012, del Consejo Nacional de Salud (CNS) de Brasil, luego de su aprobación por el Comité de Ética e Investigación (Parecer nº 1.176.876).

Resultados

Las competencias profesionales en enfermería están vinculadas a la dimensión asistencial y educativa desarrolladas en la formación inicial, aunque fue posible percibir el lugar de la formación docente en las IES's de la región donde se realizó el estudio, sabiendo que, todas las docentes se graduaron como licenciadas entre 2005 y 2013, en universidades públicas diferentes del municipio de Victoria de la Conquista, una de ellas egresada de la institución investigada y, ninguna informó formación pedagógica inicial para la docencia en Enfermería durante la graduación. Las narrativas apuntaron que el enfoque en la formación ha sido asistencialista:

> *"enfermería aquí solo estaba orientada a la asistencia, ni siquiera tiene ((disciplina)), ni de educación para la salud, no tiene preparo para conferencias, grupos" (P4).*

La formación inicial es el momento de experimentación personal del estudiante de los más diversos contextos laborales, no obstante, la dimensión educativa se quedó insuficientemente reflejada en el proceso de formación en enfermería, como relatado por el estudiante:

> *"es evidente que hay una precariedad de la formación para docencia, es casi inexistente, porque hay preparación del enfermero para ejercer su profesión en la práctica, aunque su práctica también requiere un poco de pedagogía ...no tiene una formación orientada a la enseñanza" (A2).*

ISBN: 978-987-544-908-4

Analizando las directivas de los componentes curriculares de la Matriz 1, identificamos diez contemplando contenidos pedagógicos y con dos enfoques formativos: la didáctica para la actuación profesional como enfermero educador en acciones de salud en la comunidad, pero principalmente en la enseñanza básica y media y en la educación profesional. Ya en la Matriz 2, no había componentes. Una de las directivas propuso trabajar Prácticas Pedagógicas en Salud y dos componentes exclusivamente prácticos proponían actividades educativas para la comunidad y equipo de Enfermería, con el enfoque de calificar a los profesionales en un contexto de trabajo y para la educación en salud en la comunidad.

Ese desequilibrio entre lo descrito en las directivas y los contenidos seleccionados en la Matriz 2, nos llevó a investigar la correspondencia con los contenidos previstos por la DCN/ENF, clasificándolos conforme categorías[2] en base a los campos de formación (Figura 15 y 16).

Figura 1. Clasificación de los contenidos de las directivas.
Fuente: Datos de investigación, 2017.

Figura 2. Clasificación de los contenidos programáticos.
Fuente: Datos de investigación, 2017.

Estos datos revelaron el predominio del carácter técnico y asistencial (31) no siendo valorizada la dimensión educativa en la formación inicial en enfermería. Sin embargo, otras instituciones ya lograron cambiar esa realidad, manteniendo una "... distribución equilibrada entre disciplinas biológicas, técnicas, humanísticas y sociales ...", lo que además de considerar las DCN/ENF, contribuyó para "... la transformación de la hegemonía histórica de las disciplinas clínicas, biológicas y técnicas en matrices curriculares de enfermería" (Valença, 2013: 125).

Los alumnos relataron que realizaron actividades educativas para la comunidad sin orientación pedagógica, lo que demuestra que los contenidos programáticos citados en los PC, no contribuyeron para la construcción del conocimiento pedagógico. Esas revelaron que:

> *"... no hubo orientaciones específicas para la cuestión de la enseñanza, cuestión pedagógica, didáctica; las orientaciones que tuvimos fue apenas sobre el uso del lenguaje... pero, aquella cuestión de usar una técnica para facilitar el entendimiento de la comunidad..., no" (A3).*

2Contenidos bio-fisiológicos: referidos a estructura y función del organismo; contenidos técnico-asistenciales: que instrumentalizan el trabajo en enfermería; contenidos tecnológicos: asociados al uso de tecnología de información y comunicación; contenidos humanísticos: relativos a las dimensiones de la relación individuo/sociedad; contenidos educativos: que promueven la capacitación pedagógica en enfermería; contenidos gerenciales: referidos a la administración y gestión en el área asistencial.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las competencias y habilidades para serien desarrolladas por el enfermero para la dimensión educativa están indicadas tanto para licenciados como bachilleres. Sin embargo, se evidenció que en alguns cursos de Licenciatura no se cumplían adecuadamente y sólo en el Bachillerato parecía haber la posibilidad de desarrollarlas. Las narrativas de los alumnos apuntaron una disposición personal para la formación docente, como nos mostró la asertiva a seguir:

> *"Creo que las universidades, en general, no apenas la que tuve acceso, que es privada, no ofrecen asignaturas obligatorias orientadas para la formación del alumno de enfermería para la docencia. ... si tienes interés en ser profesor, harás una maestría, una especialización, ¿verdad? Pero, dentro de la graduación no hay disciplinas…" (A4).*

Para enfrentar los desafíos de la inserción profesional docentes las enfermeras incluyeron en sus itinerarios de formación, con iniciativa e inversiones personales, las pos-graduaciones. Así, tres de ellas realizaron especializaciones en las áreas de Unidad de Terapia Intensiva; Salud Colectiva y Magisterio Superior, Educación Permanente y Salud Pública. Una de ellas tenía maestría y doctorado en Farmacología y Fisiología, otra en Memoria, Lenguaje y Sociedad y dos de ellas cursaban doctorado. Observamos que estos cursos, en general, fueron en áreas afines, favoreciendo alguna aproximación a la docencia, ya que recibieron elementos de formación docente a través de capacitaciones, ausente en las maestrías y/o doctorados en Enfermería, como constató la docente:

> *"... yo creía que en la maestría de enfermería tenía, pero no; algunas maestrías, que yo iba preguntando, no había capacitación docente; ... pensé que yo estaba fuera, (porque) mi curso no es de enfermería y hay preparación para la enseñanza superior ... el hecho de que estoy enseñando en la maestría e iniciación científica, haciendo capacitación docente, como la que hice en la maestría, viendo realidades de diferentes cursos ... ha contribuido mucho ..." (P4).*

En este contexto, en las narrativas surgió la discusión con relación a las contribuciones de la pos-graduación en la formación docente considerada como poco relevantes, posiblemente, por optar por un modelo teórico y, en caso de enfermería, dedicado a la dimensión asistencial.

> *"... muy orientado a la teoría, hace falta las estrategias de enseñanza, herramientas que podrías usar en el proceso de aprendizaje; ... vemos mucho en teoría y yo, todavía, lo considero muy superficial ...; el posgrado en educación continua que hice, fue más cambios en las prácticas de cuidado, pero así, para la enseñanza, muy poco, todavía estoy buscando un curso que me dará esto" (P2).*

Según Barbosa et al. (2010: p. 65), "actualmente, el título de Máster y/o Doctor es suficiente para ingresar a la docencia universitaria, lo que no garantiza la vocación para la enseñanza ni la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje", o sea, no garantiza la construcción de una buena postura

ISBN: 978-987-544-908-4

pedagógica, como bien se refleja a seguir:

> *"... conozco maestros que tienen doctorado, pos-doctorado, pero, cuando llegan para enseñar ... la mayoría de los estudiantes no entienden; ... el conocimiento pedagógico, creo yo, que proviene de estas especializaciones, se entiende que proviene de las maestrías, pos, doctorado, pero hay muchos que incluso con todos esos títulos no tienen una buena didáctica" (A4).*

Los programas de pos-graduación strict sensu en salud les han dado prioridad a saberes específicos. Barbosa et al. (2010) mostró que en la Maestría de Ciencias de la Salud de una IES pública, no existía disciplina que ofreciera contenidos de formación docente, ni siquiera optativa.

Consideraciones finales

Consideramos que, el proceso de formación del profesor que se desempeñaba como docente en Enfermería fue inexistente en la formación inicial, evidenciado por la ausencia de contenidos pedagógicos, predominio de los contenidos asistenciales, que los orientó hacia la búsqueda de conocimientos pedagógicos en las pos-graduaciones, sin embargo, las mismas han limitado la formación, dando un mayor peso a la dimensión asistencial y perpetuando la idea de dominio de conocimiento específico como siendo suficiente en la constitución del ser-docente, no contribuyendo para el cambio de paradigma de la práctica docente en Enfermería.

Referencias bibliográficas

Barbosa, C. O., Soares, N. S., & Coelho, M. S. (2010). Formação pedagógica do professor de ensino superior: uma análise nas grades curiculares de mestrados das áreas de enfermagem e nutrição. *Revista Científica da FSA, 7*(1), pp. 61-76.

Bastos, C. C. (2010). Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. *Revista Travessias, 3*(2), pp. 1-14.

Isaia, S. M. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. En D. Ristoff, & P. Sevegnani., *Docência da educação superior.* (Vol. 5, pp. 63-84). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Coleção Educação Superior em Debate).

Moraes, R., & Galiazzi, M. d. (2011). *Análise Textual Discursiva* (2ª ed.). Ijuí: Editora Unijuí.

Oro, M. C., & Bastos, C. C. (2012). Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos de bacharelado de uma IES pública. *IX ANPED, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul.*

ISBN: 978-987-544-908-4

Pachane, G. G. (2003). *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp.* Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Resolução nº 3. (7 de novembro de 2001). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Seção 1, E*, p.37. Retirado julio 19, 2019 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação, 4*, pp. 215-233.

Valença, C. N. (2013). *Análise dos marcos teóricos e estruturais do currículo de graduação em Enfermagem no Rio Grande do Norte.* Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

ISBN: 978-987-544-908-4

Hacia una intervención pedagógica en el Profesorado en Bibliotecología y Documentación de la UNMDP. Primeras aproximaciones a las prácticas de enseñanza y al diseño curricular del nivel secundario de la Pcia. de Buenos Aires

Goñi De Benedittis, Sabrina; Aguirre, Jonathan
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
sabrigdb@gmail.com; aguirrejonathanmdp@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo se desprende de la primera etapa del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). El objetivo de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica alternativa para la práctica profesional de futuros docentes en el nivel secundario. Estos estudiantes realizan sus prácticas en escuelas de la Provincia de Buenos Aires como parte de la propuesta curricular de la cátedra "Didáctica Especial y Práctica Docente" de la carrera "Profesorado en Bibliotecología y Documentación" del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. El título que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata no habilita para estar a cargo de ninguna materia, sólo para trabajar como bibliotecario en las instituciones educativas. Esto genera una problemática importante, ya que equipara el campo de acción laboral, al que brinda el título de bibliotecario escolar, del mismo Departamento dependiente de la Facultad de Humanidades. A partir de allí es que proponemos un nuevo diseño de prácticas en torno a la figura del Profesor en Bibliotecología dentro de las Instituciones Educativas del nivel secundario.Iniciaremos el recorrido en uno de los objetivos propuestos que es analizar críticamente el diseño actual de las prácticas docentes que realizan los estudiantes en el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires en el marco de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Bibliotecología y Documentación de la Facultad de Humanidades.

Palabras clave: Didáctica Especial– Práctica Docente- Profesorado en Bibliotecología y Documentación –Diseño curricular de Educación Secundaria

ISBN: 978-987-544-908-4

Iniciando el recorrido

El presente trabajo se desprende de la primera etapa del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Para ello hemos analizado algunas tensiones en relación a la inserción laboral profesional y, por ende, a las prácticas docentes.

A los efectos de diseñar dicha propuesta didáctica, en primer lugar analizaremos los documentos curriculares específicos desde los cuales se estructura el actual diseño de prácticas. En segundo término indagaremos en los testimonios tanto de estudiantes que cursan "Didáctica Especial y Práctica Docente" como así también las narrativas de los docentes a cargo de la asignatura con la intención de complejizar interpretativamente nuestro diagnóstico.

El nuevo diseño de prácticas propuesto permitirá trabajar desde una mirada pragmática, polivalente y funcional, generando un espacio pedagógico y didáctico en el marco de un escenario real para el profesor en bibliotecología y documentación. Por ende, pretende generar un espacio de reflexión y de acción de la propia práctica en territorio, dónde los alumnos podrán enriquecer su bagaje profesional mediante el trabajo en equipo con docentes de todas las áreas de la educación secundaria. De allí la pertinencia y potencialidad que asume el presente trabajo, el cual busca, en definitiva, poner en valor la figura del docente de bibliotecología en las escuelas secundarias, así como potenciar el trabajo colectivo en pos de la construcción de conocimientos como clave para repensar en una propuesta participativa.

El trabajo del docente en Bibliotecología y Documentación en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires se ve acotado al espacio de la biblioteca escolar. Nuestros estudiantes realizan sus prácticas en dichas escuelas como parte de la propuesta curricular de la cátedra "Didáctica Especial y Práctica Docente" de la carrera "Profesorado en Bibliotecología y Documentación" del Departamento de Ciencia de la Información de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Y es aquí dónde detectamos la primer tensión en cuanto el rol profesional de los egresados a la hora de trabajar como profesores en las escuelas provinciales; el título que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata no habilita para estar a cargo de ninguna materia, sólo para trabajar como bibliotecario en las instituciones educativas.

Para poder llegar a este objetivo, en primer lugar debemos analizar los documentos curriculares específicos desde los cuales se estructura el actual diseño de prácticas.

Para ello analizaremos el diseño curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Escuela Secundaria (Resolución N.º 3233/06) y los Planes de Estudios

ISBN: 978-987-544-908-4

de la Universidad Nacional de Mar del Plata de las carreras Bibliotecario/a documentalista (O.C.A. N.º 2422/14) y Profesorado en Bibliotecología y Documentación (O.C.S. Nº 951/91)

Este análisis permitirá allanar el camino para una futura inserción en el nomenclador de títulos del Ministerio de Educación, generando un espacio pedagógico y didáctico en el marco de un escenario real para el profesor en bibliotecología y documentación.

Reflexiones

Ante las nuevas demandas en Educación, tales como los cambios de escenarios sociales, políticos y culturales, es que surge la carrera Profesorado en Bibliotecología y Documentación dependiente de la Facultad de Humanidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata. "Desde la perspectiva de la agenda clásica, centrada en la planificación, el oficio se construyó sobre el lema de entender la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza – aprendizaje sin reconocer que se podía enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal" (Litwin, 2015; 24).

Para dar una propuesta pedagógica acorde a esos requerimientos se constituye un recorrido educacional, en donde el egresado debe adquirir y brindar un conjunto de experiencias de aprendizaje que lo lleven al mejoramiento continuo de su formación. El pensar y revisar cuestiones formativas, reflexionando acerca de las prácticas que son significativas de las que no lo son, o simplemente de aquellas que no aportan valor desde un lugar experimental en el estudiante (Litwin, 2015). Siendo este un factor crucial en una propuesta de mejoramiento de la calidad de la oferta educativa que pretende ofrecer a la sociedad profesionales capacitados, idóneos y preparados para interactuar y edificar en una sociedad democrática.

Las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades están constituidas por los saberes de las disciplinas y por un Ciclo de Formación Docente, es decir por un currículum que integra contenidos específicos y los articula con la praxis misma de manera sistemática y organizada, para que las experiencias de los alumnos sean significativas. Las distintas materias deben volver a la experiencia de la que fueron abstraídas, deben ser convertidas en experiencias inmediata e individual, deben ser interesante para el alumno (Camilloni, 2006).

Resulta complejo caracterizar a las didácticas especiales, ya que ellas engloban no sólo las teorías de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, procesos de aprendizaje, sino que también están íntimamente relacionadas con el conocimiento del campo disciplinar. Por su parte, como expresa Camilloni, "(…)las Didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza" (2007; 23).

No sólo es importante tener conocimiento de la ciencia que estudiamos, sino de cómo transmitirla, enseñarla. Esta complejidad es la resultante de un campo heterogéneo, ya que las didácticas especiales pueden abrirse en función de tipos de problemas, de ámbitos, de disciplinas, de niveles.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las implicancias profesionales de los egresados de la Universidad Nacional de Mar del Plata se concentran en el nivel secundario y superior (universitario y no universitario). Pero desde el tribunal de clasificación docente no habilita a que los Profesores en Bibliotecología y Documentación dicten clases de alguna asignatura del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. He aquí una de las tensiones centrales, puesto que la práctica debe desarrollarse en el campo profesional donde irán a trabajar nuestros egresados.

Dentro de este encuadre entendemos a la Didáctica de Nivel Superior como una de las Didácticas específicas, aquella que se ocupa de "estudiar el proceso de enseñanza que, en ese contexto institucional, un docente o equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en formación de una profesión" (Lucarelli, 1998;6).

Históricamente dentro de esta cátedra, se desarrollaba un "Plan de formación de usuarios", que, desde una mirada bibliotecológica, interpela todo el proceso desde que se acerca un usuario a una unidad de información en busca de un material determinado. Si bien tiene incidencia en aspectos que tienen que ver con el perfil docente del bibliotecario, no resulta la única arista de competencias que un docente posee.

Hoy se trabaja con elementos que son de suma importancia en la vida académica de los estudiantes de nivel medio; tales como, técnicas de estudio, búsquedas especializadas en catálogos y sitios web, citado de diferentes repertorios bibliográficos, etc. Pero, que aún así, no conforman en sí mismos una asignatura del ciclo lectivo.

Por lo tanto, y hasta que se produzca un giro en torno a esta problemática, desde la cátedra, se ha pensado un rol real del profesor en bibliotecología dentro del aula, compartiendo funciones pedagógicas con los docentes de cualquier área de la enseñanza secundaria. ¿Qué es lo queremos decir con esto? Que el profesor en bibliotecología pueda acompañar el proceso de enseñanza de cualquier docente secundario, en conjunto. Para ser más específicos, si un docente de historia está enseñando la edad media, el profesor en bibliotecología pueda enseñar a armar una webgrafía con los contenidos que trabajó el primero. Así, de esta manera, las prácticas de nuestros estudiantes no serían recortes personales de temas que no contempla el diseño curricular de secundaria, sino que agregaría valor a los contenidos trabajados obligatoriamente en este nivel.

"Desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, incluye, como estructurantes junto al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte" (Lucarelli: 2014; 76)

¿En qué pensamos cuando hablamos de una construcción de conocimiento? ¿Pensamos en una construcción unilateral y solitaria? Hoy podemos mirar esta premisa desde varios enfoques, uno de ellos radica en el trabajo interdisciplinar en equipo pedagógico. Y he aquí un espacio que los profesores en bibliotecología deben explotar. Poner en juego sus saberes y destrezas en par con otros docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Parte de las miles de actividades que desarrolla un docente en el aula tiene que ver con el desarrollo de actividades de investigación por parte de alumnos… ¿y qué mejor que trabajar con docente y profesor en bibliotecología para poder llevarlo adelante? Aquí necesitamos la figura de quien, además de su quehacer didáctico y pedagógico, sea especialista en gestión de información. Que oriente y enseñe al alumno desde la búsqueda hasta la cita. Que aprendan juntos y que exploren diferentes técnicas, que sean capaces de adquirir herramientas para poder trabajar con información idónea y relevante de la web.

Hablar de la propiedad intelectual, las diferentes formas de citar aquello que utilizamos como fuente para nuestros trabajos. En definitiva, ayudar en la construcción de nuevos saberes.

La práctica de la enseñanza del Profesorado en Bibliotecología y Documentación pretende formar docentes especializados y competentes en la disciplina, aprovechando el poder de la educación para crear una cultura formativa que ponga freno a las amenazas que sufren la democracia y la justicia y promueva esferas públicas, ideales, valores y políticas que ofrezcan modelos alternativos de identidad, pensamiento, relaciones sociales y política (Giroux, 2013). Esta nueva visión de la figura profesional de los docentes en Bibliotecología nos hace divisar un reto y un desafío prometedor.

Si bien las tensiones e impedimentos los conocemos, preferimos centrarnos en estrategias para poder poner en valor nuestro conocimiento. He aquí la importancia de la didáctica específica, del manejo de los contenidos disciplinares y, por otro lado, las estrategias de enseñanza para poder facilitar el andamiaje de este conocimiento.

Además esta propuesta radica en el enunciado de María Cristina Davini de “Trabajar desde lo concreto y lo real”, ya que la enseñanza desde esta perspectiva aporta una motivación mayor y mejora el nivel de comprensión y de aprendizaje desde lo observable y tangible. Poder incorporar la experimentación directa (Davini, 2015).

Creemos en el trabajo colaborativo como procesos intencional de un grupo para alcanzar objetivos específicos, más herramientas diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo. Hacemos referencia a todo proceso en donde se involucre el trabajo de varias personas en conjunto. En definitiva, generar un nuevo espacio de trabajo en la escuela, además del ya ganado en las bibliotecas de instituciones educativas.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. ; Mora, S.(2007). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires : Aique.

Anijovich, R. y otros. (2014). *Transitar la formación pedagógica : dispositivos y estrategias.* Buenos Aires : Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

Buenos Aires (prov.) (2006) Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Buenos Aires (prov.) (2010) Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires / Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior / coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata.

Camilloni, A. R. W. y otros. (2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires : Paidós.

Camilloni, A. R. W. de (2007). "Didáctica general y didácticas específicas". -- En: Feeney, S. ; Basabe, L. ; Cols, E. *El saber didáctico* . Buenos Aires : Paidós.

Camilloni, A. R. W. de y M. L. Levinas. (1994). Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica para las ciencias sociales. 4ta. ed. Buenos Aires: Aique.

Davini, M.C. (2015). *La formación docente en cuestión : política y pedagogía*. CABA : Paidós,

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. CABA : Paidós, 2015. 192 p

Giroux, H. (2013). "La pedagogía crítica en tiempos oscuros*". Praxis Educativa*, 17, pp. 1-15

Joyce, B. ; Well, M. (2006). *Modelos de enseñanza*. Buenos Aires : Gedisa.

Litwin, E. (2010). "El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio". *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), pp. 1-14.

Litwin. E. (2005) *Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires : Paidós.

Litwin, E., Maggio, M., & Lipsman, M. (2005). Tecnologías en las aulas. *Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Madrid: Amorrortu editores*.

Lucarelli, E. A., & Da Cunha, M. I. (2009). T*eoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas* Buenos Aires:Miño y Dávila Editores.

Perkins, David.(1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Ríos Ortega, Jaime. (2008*). Didáctica de la bibliotecología y de la docencia. En su : Didáctica de la Bibliotecología : teoría y principios desde la enseñanza de la ciencia* . México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. (Teorías y métodos).

ISBN: 978-987-544-908-4

Los saberes de la formación docente en Argentina. Análisis de dos documentos del INFD[1]

De Marco, Luciano
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Argentina
luciano.demarco1@mail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En los modos de seleccionar qué debe saber un docente y para qué se recortan determinados saberes y se delimita sentidos particulares en torno a su trabajo. En la actualidad, esta selección y los sentidos en torno al trabajo de enseñar se encuentran en pugna ante la imputación que recibe lo escolar y el trabajo docente en tiempos cada vez más digitales, acelerados y en donde aparentemente la enseñanza se borronea ante la posibilidad de aprender en cualquier sitio y en cualquier momento. En esta ponencia indagamos el vínculo entre saberes de la formación y sentidos en torno al trabajo de enseñar en dos resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Como herramientas analíticas utilizaremos la teoría del discurso de Laclau y Mouffe (2015) y los aportes teóricos que realizan al campo pedagógico Southwell y Vassiliades (2014) con la categoría de posiciones docentes. Entre las reflexiones finales planteamos que en la primera resolución (2007), la docencia se encadena con el derecho a la educación y la construcción de igualdad y para lo cual se articulan los saberes y capacidades con los contextos en donde esta se ejerce. En la segunda resolución (2018), la docencia se encadena con el término eficacia y se circunscribe a las actitudes que demanda la gestión de la clase. Finalizamos la ponencia con algunas preguntas para seguir el trabajo de indagación.

Palabras claves: Formación de profesores/as; INFD; Saberes; Competencias; Análisis documental

[1] Esta ponencia se inscribe en un proyecto de tesis doctoral titulado *"La formación de profesores/as en la trama de los cambios culturales. Un estudio sobre cómo se articulan los saberes de la formación y cuál es el sentido del trabajo de enseñar en la actual escena contemporánea"* que se inscribe en un grupo de investigación con varios proyectos UBACyT en su haber, actualmente en el proyecto UBACyT *"Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional"* dirigido por Alejandra Birgin. Código del proyecto 20020170100058BA. (2018-2020).

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción:

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) tuvo como una de sus consecuencias la creación del INFD en el 2007. Esta institución vino a remendar al sistema formador que - tras la transferencia a las jurisdicciones de los ISFD en 1991- se encontraba fuertemente fragmentado y con grandes desigualdades en su interior, situación que en alguna medida aún persiste. Desde su creación a esta parte, el INFD se constituyó como una institución nacional rectora de la formación docente con una asistencia política y técnica a las jurisdicciones y mediante un presupuesto que creció año tras año hasta el 2016 (Birgin, 2018). Parte de las políticas implementadas desde el INFD partieron de la resolución Nº24/07 (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial) sancionada por el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) con la que se intentó construir puntos en común entre los planes de estudio de la Formación Docente Inicial (en adelante FDI) de todo el país. Dicha resolución está vigente pero el año pasado el CFE sancionó la RES Nº 337/18 (Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial) que trabaja sobre algunos aspectos que se encontraban formulados en la resolución anterior.

En esta ponencia realizaremos un análisis documental de ambas resoluciones. Como hipótesis planteamos que cada una expresa un discurso sobre lo educativo y en especial sobre los sentidos en torno al trabajo de enseñar y los saberes involucrados. En función de ello planteamos las siguientes preguntas: ¿qué sentidos sobre el trabajo de enseñar se articulan en cada resolución? y ¿cuáles son los saberes necesarios para ejercer la docencia?

Breves apuntes conceptuales sobre los discursos en torno al trabajo de enseñar.

Estas resoluciones como textos de la política suponen una codificación de los hacedores de la política educativa y una decodificación de los diferentes actores del sistema educativo, proceso que siempre es complejo. Una complejidad en donde traman disputas, compromisos, interpretaciones, historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto. (Ball: 2005) Ahora bien, estos textos de la política son producidos y producen marcos de referencia y de sentido que denominamos discursos. Al respecto, optamos por analizarlos a partir de los aportes de Laclau y Mouffe (2015) que nos permiten analizar cuáles son los discursos sobre lo educativo que fijan sentidos sobre los modos de comprender a la docencia y configuran determinadas posiciones docentes (Southwell y Vassiliades: 2014).

Al respecto, Laclau y Mouffe (1985) definen como discurso a la totalidad estructurada resultante de una práctica articulatoria. A las posiciones diferenciales articuladas en el interior de un discurso las denominan *momentos* y a las diferencias que no se articulan discursivamente las denominan *elementos.* A su vez, todo discurso tiene tres características básicas. La práctica articulatoria está

ISBN: 978-987-544-908-4

regida por la contingencia y por lo tanto ninguna totalidad está completamente suturada, estando siempre abierta. En segundo lugar, se rechaza la distinción entre práctica discursiva y no discursiva. Por último, en la totalidad discursiva solamente hay fijaciones parciales dando cuenta de la precariedad de toda fijación y ante lo cual es preciso constituir centros denominados puntos nodales.

La RES Nº24/07: la docencia entre el derecho a la educación y la transmisión cultural

Como se afirmó previamente, cada resolución es producto de una contingencia particular que le otorga sentidos específicos al trabajo de enseñar y los saberes involucrados en su formación. La RES Nº 24/07 se enmarca en dos contingencias específicas. La primera - que no abordaremos por cuestiones de extensión - tiene que ver con la búsqueda de pautas comunes para la FDI en el marco de un sistema formador que - tras la descentralización de inicios de los `90 - se encontraba fragmentado y con graves desigualdades (Davini: 2005) algunas de las cuales fueron remendadas pese a la configuración de nuevas problemáticas. En segundo lugar, esta resolución expresa parte del discurso educativo que encarnó el Estado por aquel entonces y que se plasmó en la articulación en torno a lo educativo en la LEN. Al respecto, en el artículo 71 de esta ley se define a la identidad docente en los siguientes términos que luego se retoman en la Res Nº24/07: "autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as."

De manera análoga en la Res Nº24/07 se encadena el ejercicio de la docencia con garantizar "las posibilidades de desarrollo de los alumnos" y con la "concreción efectiva del derecho a la educación" (p.13). A su vez, en el capítulo 3 se liga la enseñanza con "la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas" (p.25), privilegiando este espacio como lugar nodal para la transmisión y para que los/as alumnos/as desarrollen sus potencialidades. También se plantea que el ejercicio de la docencia debe contemplar las "dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales" (p.25). Además, se articula el ejercicio de la docencia con los "procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos." (p.25). Por último, se articula la docencia en términos de "trabajo profesional institucionalizado", como "construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación." (p. 25) y con el "ejercicio de la autoridad pedagógica" entendida "por su responsabilidad en la enseñanza" (p.26).

ISBN: 978-987-544-908-4

Luego de estas definiciones que entraman a la docencia con determinados propósitos y horizontes que van más allá de la práctica cotidiana en el aula se describen una serie de capacidades que definen a la "docencia como práctica centrada en la enseñanza" (p.26). Estas capacidades entrelazan los conocimientos a enseñar con un horizonte cultural más amplio, ligan la confianza en las posibilidades de los/as estudiantes con la atención en las características y necesidades que demandan para aprender y entraman a la docencia en los diversos contextos de realización.

En función de esta breve descripción podemos concluir que la RES 24/07 articula al ejercicio de la docencia con la concreción del derecho a la educación, la justicia social y la democratización de las instituciones a fines de mejorar las condiciones de vida de los/as estudiantes, la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as como punto de partida igualitario, el diálogo entre enseñanza y los contextos en donde esta se realiza y la ligazón entre docencia y mediación o transmisión cultural que vincula los conocimientos a enseñar con horizontes que van más allá de lo inmediato circunscripto al ámbito del aula. En conclusión, en esta resolución se apela a una docencia sensible ante las desigualdades sociales que atraviesan los/as estudiantes pero que parta de una hipótesis de igualad y a una docencia preocupada por entramar los conocimientos a enseñar en un horizonte cultural que lo transcienda.

La RES Nº337/18: la docencia eficaz

La RES 337/18 se inscribe en un contexto político en el cual el discurso sobre lo educativo expresado por el gobierno actual se construye mediante un efecto de frontera respecto del discurso del gobierno anterior. A su vez, la política educativa se enmarca en la Nueva Gestión Pública (Verger: 2012) que a partir de coordenadas propias del ámbito empresarial como la eficiencia, la eficacia y la rendición de cuentas lleva adelante reformas en el sector público.

En la introducción de esta resolución el trabajo de enseñar se lo comprende a partir de las "capacidades profesionales" que son entendidas como "construcciones complejas de saberes y formas de acción" (p.2) que permiten "llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz y resolver problemas característicos de la docencia" (p.2). Estas capacidades se construyen a partir de los "saberes disciplinares" (p.3) entendidos como los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar y a partir de *actitudes* entendidas como la construcción de "ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar." (p.3). A su vez, las capacidades se organizan en las siguientes seis dimensiones: 1) dominar los saberes a enseñar (p.5); 2) actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes (p.5); 3) dirigir la enseñanza y gestionar la clase (p.6); 4) intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar (p.7); 5)

ISBN: 978-987-544-908-4

intervenir en el escenario institucional y comunitario (p.8) y 6) comprometerse con el propio proceso formativo (p.9).

Específicamente, las capacidades ocupan un lugar nodal, lo cual remite al rico y extenso debate que ya lleva algunos años sobre las capacidades, habilidades o competencias necesarias para ejercer la docencia (Rey: 2014; Meirieu: 2019, Perrenoud: 2007) y que por cuestiones de extensión no abordaremos.

En estas líneas nos interesa ocuparnos de dos cuestiones. En primer lugar, en esta resolución se delimita el trabajo de enseñar como una actividad individual pese a los consensos que definen a la docencia como una actividad situada y delimitada por su dimensión institucional, dimensión que influye en las propuestas pedagógico-didácticas y en el ejercicio (Terigi: 2013, Ezpeleta: 1989). A su vez, la apelación al compromiso personal para la formación borronea las responsabilidades del Estado en la formación continua de sus docentes, derecho garantizado por el artículo 67 de la propia LEN y plasmado en el Programa Nacional de Formación Permanente.

Por otra parte, el sentido sobre el trabajo de enseñar se delimita a las tareas dentro del aula y al desempeño en la práctica docente. De esta forma, las capacidades profesionales necesarias para ejercer el trabajo de enseñar se ligan con las actividades para gestionar la clase. En términos de Coria (2018) estas capacidades remiten a "una dimensión instrumental del quehacer docente, con un rasgo de prescripción y detalle minimalista" (p.127). A su vez, este encadenamiento vuelve a la enseñanza una tarea homogénea que no diferencia niveles y modalidades educativas, saberes disciplinares a enseñar ni contextos territoriales e institucionales. Esta pretensión de construir criterios generalizadores podría ser la consecuencia (o el costo) de encadenar enseñanza con eficacia. Es decir, definir a la enseñanza como la capacidad de lograr el efecto deseado. En términos de Biesta (2016), vincular enseñanza con eficiencia supone asumir una concepción autoritaria en tanto que la enseñanza se define como una cuestión de control y por lo tanto se vuelve un problema cuando se encuentra con los que no quieren, no les gusta, no pueden al momento o pueden en otros tiempos. Este encadenamiento entre enseñanza y eficacia es válido, pero no deja de ser problemático en tanto que se confunde el ámbito escolar, sus tiempos, ritmos y finalidades con los del ámbito de la fabricación (Meirieu: 1998) o de la producción en los cuales se trata de controlar las contingencias más que trabajar a partir y con ellas. En definitiva, creemos que de haber una enseñanza eficaz no es aquella que se define por su cronometría sino aquella que permita conocer lo que se desconoce, que permita buscar algo que no se sabe que se busca, en dedicarle tiempo a estudiar aquellas cosas del mundo que las viejas generaciones hemos decido que valen la pena preservar y dar a conocer. En definitiva, en renovar el mundo mediante actos de atención, ejercicio y estudio que la enseñanza puede ofrecer (Larrosa: 2019).

ISBN: 978-987-544-908-4

Algunas conclusiones tentativas.

En estas líneas hemos intentado esbozar algunas reflexiones sobre cómo se delimita el sentido en torno al trabajo de enseñar en dos documentos del INFD que son dos textos de la política construidos en contextos diferentes a partir de discursos disímiles. En ambos documentos la formación para el trabajo de enseñar se articula con saberes y capacidades, aunque de un modo distinto. Mientras que en el primer documento el trabajo de enseñar se encadena con el derecho a la educación y a una hipótesis de igualdad respecto a las posibilidades de los/as estudiantes, en el segundo documento el trabajo de enseñar se articula con la eficacia en su puesta en práctica. También varía la jerarquía que se le otorga a la cuestión de las capacidades en cada documento, siendo un tema nodal en el segundo. Algunas preguntas para continuar esta indagación tienen que ver con cómo se relaciona la preocupación por una enseñanza eficaz con lo que algunos denominan el discurso de la calidad (Feldfeber: 2016) y con el discurso de la facilitación del aprendizaje (Biesta: 2016). A su vez, entendiendo que estos documentos se entraman en una política y en su trayectoria, cabe preguntarse de qué modo fijan sentido en los actores del sistema educativo, en particular en los formadores de docentes.

Referencias bibliográficas:

Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Páginas* (2)

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En *Pedagogía y Saberes* (44) 119–129.

Birgin, A. (2018) Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en argentina: el INFD. En *Revista Práxis Educacional* 28 (14) 41-63.

Coria, A. (2018) Políticas de formación docente en argentina: una aproximación critica a las definiciones curriculares y de evaluación. En *Revista Práxis Educacional* 28 (14) 118-135.

Davini, M. C. (2015) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

Ezpeleta Moyano, J. (1989) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina.* UNESCO / OREALC.

Feldfeber, M (2016). Facsímil. algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. En Galli, G. y Brener, G. (Comp.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado.* Editorial Stella.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: FCE.

ISBN: 978-987-544-908-4

Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.*Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación, (2018) *Marco Referencial de Capacidades Profesionales*. Resolución CFE N° 337/18, Consejo Federal de Educación. INFD.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Laertes.

Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del ejercicio de la profesión docente hoy. En *Pedagogía y Saberes*, 50, 97–108.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Resolución CFE N° 24/07, Consejo Federal de Educación. INFD.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje*. México: Graõ.

Rey. B. (2014) En torno a las palabras. "Competencia" y "competencia profesional". En *Propuesta Educativa 23* (42) 28- 38.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. *11* (11) 163-187.

Terigi, F. (2013) Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. *Docencia*, *46* (17).

ISBN: 978-987-544-908-4

Identificación de nudos críticos en la formación del profesional en Ciencias de la Educación

Delgado, Patricia
Vargas, Mónica V.
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
patridelgadow@gmail.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Entre los años 2017 y 2019 se desarrolló en la Facultad de Humanidades de la UNNE un proceso participativo de revisión de los Planes de Estudio de las carreras que se dictan en la institución. Dicho proceso concluyó con la elaboración de un informe diagnóstico, que constituye la base para iniciar la etapa de diseño de los nuevos planes, actualmente en proceso de organización.

A partir del análisis de diferentes aspectos y examinando datos provenientes de distintas fuentes, una Comisión mixta integrada por docentes, estudiantes y graduados, pudo reconocer un conjunto de nudos críticos en la formación que ofrecen las carreras de Ciencias de la Educación. Las problemáticas planteadas conforman una trama a modo de un sistema de relaciones, por lo que el tratamiento y análisis de cada nudo remite de alguna manera a los restantes. El propósito de esta comunicación es profundizar en la comprensión de dicha trama desde una perspectiva integral y complejizante.

Para ello, se presenta el análisis abordando tres cuestiones centrales: a) la relación entre los planes de estudio y los campos y perfiles profesionales del/la Profesor/a y del/la Licenciado/a en Ciencias de la Educación; b) la estructura curricular y su correlato en la organización del trabajo docente; c) las modalidades de trabajo con los contenidos y la relación entre teoría y práctica que ellas promueven. La consideración conjunta de estos problemas permite comprender el escaso papel estructurante que se le da a la práctica profesional en el trayecto de formación, y la relación insuficiente que se advierte entre la formación inicial y el campo profesional "real" en el que se insertan los graduados.

Palabras clave: evaluación curricular; formación; práctica profesional

ISBN: 978-987-544-908-4

El contexto de la experiencia

El proceso de revisión de los Planes de Estudio de las distintas carreras de la Facultad de Humanidades se gestó en 2014 como una línea académica de la actual gestión, y se concretó entre los años 2017 y 2019, mediante un proceso participativo que se planteó tres objetivos centrales: a) elaborar un diagnóstico a nivel institucional y a nivel de cada carrera; b) identificar los problemas en los Planes y las necesidades de formación según cada perfil definido; y c) discutir acerca de la posibilidad y viabilidad de modificación de los Planes de Estudio de cada carrera (Facultad de Humanidades: 2017).

La estrategia participativa asumida se concretó mediante la conformación de Comisiones Mixtas en todos los Departamentos de la Facultad, integradas por cinco docentes, cinco estudiantes y dos graduados/as, que fueron designados por Resolución N° 669/17–CD. Dichas comisiones iniciaron las actividades el 20 de septiembre de 2017 en una primera reunión organizada por la Secretaría Académica y la Asesoría Pedagógica, en las que se acordaron cronogramas de trabajo. Posteriormente, participaron en dos jornadas de capacitación denominadas *Perspectivas teórico-metodológicas para la revisión de los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE*, los días 29 de septiembre y 3 de noviembre de 2017. A fines de ese año las comisiones mixtas presentaron el primer informe de avance con el análisis de los planes de estudio a partir del marco teórico y metodológico propuesto en la capacitación.

Durante 2018 se realizaron jornadas institucionales con la participación de los diferentes claustros y las comisiones avanzaron en el proceso de relevamiento y sistematización de la información. La Secretaría Académica organizó un curso taller para la elaboración de informes finales de diagnóstico, aprobado por Res. Nº446/48 CD. Gracias a este acompañamiento y al trabajo sostenido de los integrantes de las comisiones, éstas presentaron sus informes finales entre diciembre de 2018 y marzo de 2019. Finalmente, el 26 de abril de este año se realizó la Jornada Institucional *Cierre del proceso diagnóstico de revisión de los Planes de Estudio*, en la que representantes de las diez comisiones mixtas expusieron en diferentes paneles los principales resultados a los que arribaron. Esos informes diagnósticos constituyen la base para iniciar la etapa de diseño de los nuevos planes, actualmente en proceso de organización.

Acciones desarrolladas por la Comisión Mixta de Ciencias de la Educación

Entre los años 2017 y 2019 la Comisión Mixta de Ciencias de la Educación desarrolló una serie de tareas. Se analizaron los planes de estudios del profesorado y de la licenciatura y los programas vigentes de las diferentes materias que los componen, efectuando una comparación entre lo que éstos definen en cuanto a objetivos generales y contenidos mínimos, y su relación con los perfiles profesionales y los alcances de los títulos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se realizó una revisión de antecedentes de investigaciones que tomaron como objetos de estudio diferentes aspectos vinculados a la formación y la inserción laboral de los/las estudiantes y graduados/as de Ciencias de la Educación. Para profundizar en este último aspecto, se exploró la perspectiva de los//las graduados/as mediante la aplicación de una encuesta online y entrevistas semiestructuradas a posibles empleadores.

Para una mejor contextualización del escenario en el que se desarrollan los planes de estudio, se examinaron y sistematizaron datos estadísticos que permitieron describir a los/as estudiantes de Ciencias de la Educación y el plantel docente del Departamento, utilizando como fuentes registros de intercambios en jornadas y talleres institucionales, datos generados por el SIU-Guaraní, y por las Secretarías de Asuntos Académicos, Investigación y Posgrado y el Departamento de Personal de la Facultad.

Producto de este trabajo de búsqueda, sistematización y análisis de información se pudieron reconocer un conjunto de nudos problemáticos en la formación que ofrecen las carreras de Ciencias de la Educación. En el informe diagnóstico planteamos que éstos conforman un entramado de problemas que deben leerse desde una perspectiva integral y complejizante, en el sentido de que cada nudo remite, se retroalimenta o refuerza de alguna manera en los restantes (Informe Final de la Comisión Mixta de Ciencias de la Educación, 2019). El propósito de esta comunicación es profundizar en la comprensión de dicha trama.

Encuadre conceptual que fundamenta el trabajo realizado

Desde un primer momento, la comisión mixta de Ciencias de la Educación se planteó como objetivos identificar, describir y avanzar en la comprensión de problemáticas vinculadas tanto a los Planes-documentos, como su puesta en funcionamiento y las relaciones de éstos con las actuales demandas profesionales del contexto social, científico y tecnológico; entendiendo que en todo proceso de formación, el plan de estudios constituye tan sólo una parte:

> El plan es la arquitectura: presenta las grandes estructuras, define los grandes casilleros y los recorridos potenciales. Sin embargo, la experiencia diaria de los estudiantes en el proceso de formación está dada por los programas y por la pedagogía: el modo en que se producen las interacciones de los estudiantes con sus profesores en las prácticas significativas que realicen (Feldman: 2017, p.6)

Se consideró entonces al currículum como un objeto multidimensional. Al diseño establecido por el plan de estudios y las prácticas pedagógicas se incorporó otra dimensión que configura la experiencia formativa de los/as estudiantes: las regulaciones académicas y las formas de gestión y articulación de los planes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Asumir esta perspectiva teórica resultó clave para el diagnóstico, pues dio lugar al análisis de un conjunto integrado e interrelacionado de dimensiones involucradas en los problemas detectados. Así, para organizar el relevamiento y análisis de la información se seleccionaron las siguientes categorías: campo y perfil profesional, selección y organización de los contenidos, estructura curricular, articulación horizontal y vertical, gestión del plan y vinculación con formas de organización del trabajo de los/as profesores/as, formación para la práctica profesional, prácticas de enseñanza y de evaluación. Cada una de estas cuestiones fueron examinadas tanto en un plano de definición formal como de concreción real.

Presentación y análisis de los nudos críticos detectados en la formación

Examinando en los planes de estudio la coherencia entre sus diferentes componentes, se encontró una falta de adecuación entre los contenidos de las asignaturas y los perfiles profesionales del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se detectaron contenidos necesarios pero ausentes en la formación, así como procesos cognitivos, habilidades y destrezas técnicas poco *ejercitadas*. También en el análisis de los programas se pudo reconocer una visión limitada de las necesidades y demandas que presenta actualmente el campo disciplinar y profesional.

Por otra parte, al comparar los planes de estudio del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, se planteó como problema su escasa diferenciación tanto en la organización y selección de contenidos como en la descripción de los perfiles profesionales y los alcances de los títulos. Esto dio lugar a una serie de interrogantes y debates: ¿es posible reconocer actividades profesionales específicas y exclusivas del profesor/a y del licenciado/a? ¿cuáles contenidos podrían constituir una formación común que defina la identidad del campo de las Ciencias de la Educación, y cuáles podrían marcar diferencias en la formación del profesor/a y del licenciado/a?

También se reconoció como otro nudo crítico la rigidez de la estructura curricular por asignaturas (*modelo tubular*) que caracteriza los planes de estudio, organizados como trayectos homogéneos y lineales frente a los cuales los/as estudiantes no tienen posibilidades de elegir (excepto la orientación de la licenciatura en quinto año). Frente a esa condición que promueve la fragmentación y el aislamiento de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, se propone adoptar un criterio de flexibilidad que permita diversificar los formatos de los espacios curriculares, diferenciar trayectos, y reconocer y acreditar experiencias formativas que se desarrollen en otros ámbitos más allá de la institución (en funciones de investigación y extensión por ejemplo). Ese criterio debería orientar la toma de decisiones al diseñar los nuevos planes, pero no resulta suficiente; la comisión mixta ha planteado en su informe que también es

ISBN: 978-987-544-908-4

necesario revisar y modificar la modalidad de designación de docentes (actualmente los cargos corresponden a las asignaturas), propiciando su inserción en una unidad curricular más amplia e integrada (un área de conocimiento por ejemplo). Esto permitiría la conformación de equipos que pudieran asumir el dictado de distintos espacios curriculares con formatos variados y podría favorecer una gestión más articulada de los planes de estudios.

En cuanto a las modalidades de trabajo más habituales que proponen las cátedras, se identificó como nudo crítico el predominio de un enfoque de enseñanza de carácter verbalista, en donde el contenido de enseñanza es concebido como un saber que se escucha, se interpreta y se comunica. Este conocimiento teórico se presenta disociado de saberes instrumentales para la práctica, pensada como un ámbito posterior a la teoría que hace posible ilustrar los conceptos o utilizarlos en el análisis de situaciones educativas. Los contenidos procedimentales, según los estudiantes, no se enseñan o se trabajan muy poco, por eso reclaman más formación técnico instrumental y oportunidades para intervenir activamente en situaciones educativas: enseñando, planificando, elaborando materiales, investigando, a modo de "ensayo" de lo que será, en el futuro, su actividad profesional (Delgado: 2012).

Esas concepciones responden a una perspectiva fragmentaria que segmenta teoría y práctica como momentos absolutos e independientes en el conocer y el aprender, en vez de concebirlos como componentes que difieren entre sí en cuanto al tipo de aprendizajes que proponen a los alumnos y la modalidad de enseñanza que despliegan, pero a su vez se compenetran y actúan interdependientemente como dos momentos en la construcción del conocimiento (Lucarelli: 1999).

Conclusiones

El diagnóstico permite dar cuenta de una trama que enlaza los nudos críticos identificados, a modo de un sistema de relaciones. La consideración conjunta de estos nudos permite concluir el escaso papel estructurante que se le da a la práctica profesional en el trayecto de formación, y la relación insuficiente que se advierte entre la formación inicial y el campo profesional "real" en el que se insertan los/as graduados/as.

Es por eso que para producir cambios significativos en la formación, será necesario un abordaje integral que excede la mera actualización de los planes de estudio, pues implica también revisar otras dimensiones, como las prácticas de enseñanza, las regulaciones académicas y las formas de organizar el trabajo docente. Requiere sobre todo voluntad política y niveles de consenso y compromiso adecuados por parte de todos los actores implicados en los procesos de cambio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Comisión Mixta de Ciencias de la Educación (2019): *Informe final de la Comisión Mixta Ciencias de la Educación*. Resistencia, Facultad de Humanidades, marzo de 2019.

Delgado, P. (2012) Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores. En: *Revista Digital del Instituto de Investigaciones en Educación.* 3(3) Disponible en http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont3/delgado.pdf

Facultad de Humanidades (2017) *Documento de trabajo previo a la Jornada Institucional 2017*, elaborado por la Secretaría de Asuntos Académicos. Resistencia, septiembre de 2017. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/academica/jornada/cambio_curricular.pdf

Feldman, D. (2017) *Un marco para pensar la revisión de los planes de estudio*. *Conferencia de apertura de la Primera Jornada de Capacitación "Perspectivas teórico-metodológicas para la revisión de los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE*, organizada por la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia 29 de septiembre de 2017. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/academica/jornada/conferencia_feldman.pdf

Lucarelli, E. (1999): *Enseñanza y currículum en la Universidad. Conferencia de apertura del Curso de Posgrado: "Didáctica universitaria: Teoría y Práctica", dictado en la Universidad Nacional del Nordeste* Resistencia, Chaco.

ISBN: 978-987-544-908-4

La pareja pedagógica en las instancias de formación docente

Devetac, R.
Marchegiani, Mariana
Facultad de Derecho,Universidad de Buenos Aires
roalddevetac@derecho.uba.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta comunicación tiene por finalidad analizar el relato de una experiencia de formación docente en la que se desarrolló el dispositivo de práctica en pareja pedagógica.
Dicha experiencia tiene un doble encuadre: a) ser uno de los dispositivos de trabajo de la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires
b) ser una de las fuentes informativas de la investigación "Residencia Docente: un espacio académico en búsqueda de su identidad (en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas" aprobada en el Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires para el período 2018-2020.
Más allá de la fundamentación teórica, el relato será organizado para su análisis en las tres fases de la enseñanza –categoría teórica de Jackson- que reconoce los momentos: preactivo (de planificación de la enseñanza), interactivo (de puesta en acto en la situación de clase) y posactivo (de análisis y reflexión de la práctica realizada). Asimismo, se cruzarán las voces de los distintos actores: la docente a cargo de la tutoría de la pareja y de los miembros de la pareja pedagógica en cada una de las instancias mencionadas.
El análisis teórico de la experiencia se basa en categorías tomadas de la pedagogía de la formación, de una particular y propia (Devetac y Mastache: 2016) concepción epistemológica de la didáctica en cuanto a teoría de la enseñanza, de autores que refieren a las prácticas de la enseñanza. Se consideran no sólo las cuestiones técnico profesionales, sino también la dimensión psico – social de esta experiencia.

Palabras clave: formación docente; prácticas de la enseñanza; pareja pedagógica

ISBN: 978-987-544-908-4

Encuadre

Esta comunicación tiene por finalidad analizar el relato de una experiencia de formación docente en la que se desarrolló el dispositivo de práctica en pareja pedagógica.

Entendiendo que este dispositivo puede favorecer un alto potencial formativo en los trayectos de formación docente hemos decidido generar un doble encuadre para esta propuesta. A priori, valoramos el dispositivo reconociendo el trabajo con *otro* par en el proceso de formación y la posibilidad de pensar juntos las instancias de programación, de actuar colaborativamente en las instancias de acción o puesta en juego de la planificación y, muy especialmente, la posibilidad de reflexionar con otro sobre la tarea realizada. Por un lado, hemos incorporado el trabajo de parejas pedagógicas como uno de los dispositivos de práctica de la cátedra de Residencia Docente del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Para lo cual, a partir del primer cuatrimestre 2019, en el marco de las propuestas de trabajo se incluyo la posibilidad de trabajar en pareja en sus prácticas del nivel medio y de nivel superior.

Por otro lado, ante un momento de reconfiguración de la cátedra, hemos decido analizar las experiencias que hemos realizado, como las nuevas que propondremos a partir del próximo cuatrimestre como una de las fuentes informativas de la investigación "Residencia Docente: un espacio académico en búsqueda de su identidad (en el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas" aprobada en el Programa de Acreditación Institucional de Proyectos de Investigación en Derecho (DeCyT) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires para el período 2018-2020.

Nuestra posición y marcos teóricos

En primer término, nos gustaría encuadrar nuestro análisis desde la pedagogía de la formación; entendiendo por formación, al decir de Marta Souto (2016), "una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia". Dicho proceso de transformación comienza durante la formación inicial del futuro profesional docente. Y, estamos convencidos, que el trabajo colaborativo o cooperativo que favorece la pareja pedagógica allana el camino para dicho proceso de cambio.

Por otro lado, creemos importante compartir que para nosotros la Residencia Docente, no es exclusivamente una cuestión de prácticas sino un espacio de integración, reflexión y formación en situaciones de clases singulares pero contextualizadas en un aula, una organización escolar y en un sistema educativo; en el cual los futuros docentes deberán poder adquirir competencias técnico-profesionales y psico-sociales en el marco de un trabajo conjunto entre pares y en su

ISBN: 978-987-544-908-4

relación con sus tutores en una situación de pasaje de su condición de estudiante a su condición de profesional de la enseñanza.

Si reconocemos, que atento a que las prácticas se realizan en el marco de una situación de enseñanza, no puede estar ausente dejar claro cual es nuestra posición epistemológica en relación a la didáctica en cuanto teoría de la enseñanza. "Nos posicionamos en una concepción de didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva…y una perspectiva didáctica situada y contextualizada, que trabaja en situaciones concretas, singulares…" (Mastache y Devetac: 2017)

Acerca de la experiencia

La experiencia que se analizará en esta presentación articula las voces de los miembros de la pareja pedagógica, en adelante A y B, y su docente tutora, en adelante C. Dichos relatos surgen de dos fuentes: la narrativa y reflexión del proceso de formación de cada practicante plasmado en el portafolio de cierre de la materia; y la entrevista realizada, por el equipo de investigación de la cátedra, a la docente tutora de la pareja.

La práctica docente de la pareja pedagógica se desarrolló en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha escuela, ubicada en una zona residencial del barrio de Liniers, ofrece un bachillerato con orientación en educación y pertenece al área de educación artística. La experiencia se desarrolló en un cuarto año en la asignatura Formación Ciudadana, durante el mes de mayo del año corriente año.

La selección de esta experiencia se vio motivada por la valoración positiva que realizaron los protagonistas de este proceso, dado que sus miembros destacaron el potencial formativo de este dispositivo novedoso propuesto por la cátedra. En este sentido, se analizará a continuación la propuesta de enseñanza desarrollada bajo esta modalidad de pareja pedagógica en sus tres fases (Jackson: 1968): preactiva, interactiva y posactiva.

Análisis de la experiencia

El primer eje que se desprende de los relatos y amerita un análisis interesante es el modo en el que se constituye la pareja pedagógica, ese "otro significativo" en el proceso de formación (Edelstein: 2011). Este aspecto pareciera ser un componente fundamental del proceso dado que la conformación de un equipo de trabajo requiere para ellos del conocimiento y reconocimiento del otro:

> Lo elegí como pareja pedagógica porque es un compañero del profesorado con el que ya había trabajado en otras materias y con quien tengo buen trato y mucha comunicación, intercambiamos ideas y opiniones con libertad y respeto, nos escuchamos el tiempo que

ISBN: 978-987-544-908-4

> sea necesario hasta que la idea se desarrolle de forma completa. Él es muy comprometido con el trabajo, responsable, investiga los contenidos, sabe mucho y tiene amplia experiencia en el ejercicio del derecho. (Relato de A).

Como se refleja en el relato, el conocerse previamente permitió anticipar y valorar algunos aspectos esenciales para el desarrollo del trabajo en equipo: compromiso, responsabilidad y comunicación.

Fase preactiva

Durante la fase preactiva, aquella en la que tienen lugar los procesos de programación de la enseñanza, se destacaron algunos aspectos fundamentales que permitieron el desarrollo de una propuesta integral y significativa: la elaboración de acuerdos en torno a la postura epistemológica y pedagógica, la organización de tiempos y espacios de trabajo en conjunto, la buena comunicación, y el desarrollo de habilidades psicosociales elementales como el respeto, la empatía, la tolerancia a las ideas del otro.

La construcción de acuerdos en torno a la postura epistemológica y pedagógica fue un componente clave en esta fase, dado que permitió a la pareja delimitar sus intenciones pedagógicas definiendo así los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje:

> Los objetivos y propósitos fueron consensuados, y creo que eso se logró porque partimos de la misma postura epistemológica (…) una visión que critica la mirada del derecho asociado o reducido a la Ley. El poder partir de premisas similares nos permitió llegar a un consenso que fue enriquecedor. (Relato de B).

Además de compartir una postura epistemológica de la disciplina, ambos sostenían una mirada pedagógica semejante respecto del proceso de enseñanza y las expectativas que tenían en torno a ello:

> B y yo queremos ser docentes que guían, coordinan, fomentan la participación, preguntan, están cerca de los alumnos, fomentan la comunicación, le dan sentido al contenido que van a dar en la clase, se arriesgan a emprender actividades innovadoras, generan un buen vínculo con los alumnos y son claros a la hora de explicar. (Relato de A).

La posibilidad de establecer acuerdos en el marco de las posturas mencionadas les permitió diseñar de forma conjunta todos los componentes de la programación y generar la necesaria coherencia entre las intenciones pedagógicas y el desarrollo de las actividades propuestas. En este punto ambos valoraron el enriquecimiento mutuo que se dio como fruto de la variedad de experiencias que cada uno traía de su trayectoria profesional y personal, puesto que los desafió y llevó a recorrer nuevos caminos en el diseño de la propuesta:

ISBN: 978-987-544-908-4

> es interesante el modo en el que el trabajo en pareja nos permitió complementarnos. "A" conoce mucho de nuevas tecnologías y yo sinceramente no me llevo bien con ellas. Gracias a ello A propuso la inclusión de audiovisuales y herramientas TIC que permitieron el diseño de una propuesta innovadora y acorde a los intereses de los jóvenes de hoy. Si mi trabajo hubiera sido individual estoy seguro de que ese aspecto no se hubiera potenciado ya que suelo ser muy tradicional. (Relato de B).

El plano de la comunicación se constituyó en un componente esencial para el trabajo en esta instancia en la que el énfasis estaba puesto en la construcción de acuerdos para el diseño de la propuesta. Sumado a ello, se percibe en los relatos un desarrollo interesante y sólido de habilidades psicosociales como el respeto y la tolerancia a las diferentes posturas:

> Actuar en parejas pedagógicas nos desafía a romper con la idea de que trabajar "solo" supone un trabajo más eficiente en torno a los tiempos y los problemas que puede acarrear el ponerse de acuerdo o buscar el consenso en las ideas con otro. Creo que trabajar sobre ello es crucial en nuestra formación ya que muchas veces la formación en derecho nos sitúa en el individualismo. (Relato de A).

Fase interactiva

El momento del desarrollo de las acciones previstas estuvo mediado también por acuerdos al interior de la pareja. Dichos acuerdos pusieron de relieve dos componentes centrales: el sostén emocional y el acompañamiento de la pareja en todas las tareas que involucran la dinámica de una clase.

Atendiendo a la noción que tenemos acerca del sujeto de formación como sujeto integral, el sostén emocional se constituyó en un factor clave puesto que le permitió a la pareja transitar las inseguridades, miedos, ansiedades, alegrías y frustraciones propias de este proceso:

> Esta práctica representó la primera vez que me paraba frente a un grupo de alumnos. El acompañamiento de A fue muy importante, nos llamábamos o escribíamos antes de la clase, hablábamos de lo que podía pasarnos, de los miedos que teníamos. Creo que si hubiera estado sólo no habría podido llevar de este modo la situación. Llegaba más tranquilo a la clase. Sabía que estaba ahí conmigo para ayudarme". (Relato de B).

Otro factor clave durante esta fase de implementación fue el acompañamiento de la pareja en todas las situaciones que involucran la dinámica de la clase. En los relatos manifestaron un andamiaje y apoyo constante que resultó clave y favoreció el desarrollo de las estrategias potenciando así la significatividad de la propuesta de enseñanza:

> De las clases observadas hubo una en la que se vio un verdadero trabajo en pareja en la puesta en acción de la clase. Para desarrollar el contenido de *derecho de los trabajadores*

ISBN: 978-987-544-908-4

> decidieron implementar la estrategia del teatro fórum. Para ello dividieron al grupo clase en dos: los espectadores participantes y los actores. A se reunió con el primer grupo y abordó un interesante análisis reflexivo acerca del contenido propuesto, mientras que B salió del aula con el segundo grupo y les asignó los personajes junto a algunas pautas necesarias para la improvisación de la escena. Durante el desarrollo de la estrategia ambos practicantes coordinaron al grupo realizando intervenciones interesantes que propiciaron la participación y reflexión de los estudiantes. (Entrevista a la tutora C).

Si bien cada practicante, dada la necesidad de una evaluación individual del desempeño del rol en la práctica, asumió el protagonismo de alguna clase, la conformación de la pareja pedagógica posibilitó el desarrollo de una propuesta dinámica para los estudiantes puesto que favoreció también la distribución de roles, la profundidad en los intercambios sobre el contenido, la administración de los recursos y la optimización de los tiempos.

Fase posactiva

Durante esta fase, en la que se pone en juego el análisis y la evaluación de lo sucedido en las fases anteriores, los relatos destacaron el valor de la mirada del otro en el proceso de formación puesto que posibilitó la reflexión sobre el rol docente.

Pensar en la formación como un trayecto implica concebir la necesidad fundamental de generar espacios y momentos de reflexión y construcción de sentidos mediada por otros. Como plantea Edelstein (2011), la riqueza de la mirada del otro se logra cuando todo el proceso de formación está atravesado por un acompañamiento no solo del profesor tutor sino también del grupo de formación.

El trabajo en pareja pedagógica potenció este proceso reflexivo ya que permitió a este grupo de formación: reencontrarse con la clase, interpretar lo sucedido y construir alternativas para enfrentar los desafíos que se fueron suscitando:

> Al finalizar cada clase nos sentábamos con la pareja para analizar y reflexionar acerca de lo que había ocurrido. Esa instancia, sumamente enriquecedora, fortaleció aún más el dispositivo de la pareja pedagógica ya que luego de escuchar las percepciones que había tenido el protagonista de la clase, se le daba lugar a su pareja para hacerle una devolución rescatando los aspectos positivos y los puntos a mejorar. Lo más interesante que sucedía en esos momentos era que al ver a su compañero el otro miembro volvía a reflexionar acerca de su propia actuación". (Entrevista a la tutora C).

Como se percibe en el relato, el momento posactivo se constituyó en una instancia de aprendizaje para ambos miembros de la pareja en la que cada uno pudo mirarse en el espejo del otro para repensarse y reconfigurar su propio proceso de formación. En palabras de Ferry

ISBN: 978-987-544-908-4

(1997) reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender un proceso de formación en el que uno se forma a sí mismo a partir de la mediación del otro.

A modo de conclusión

Para presentar estas aproximaciones conceptuales, como las preguntas que nos plantea la implementación de este dispositivo, queremos dejar planteado que más allá de la experiencia relatada hemos tenido en consideración los aportes realizados por otras parejas pedagógicas al momento de la elaboración de sus portafolios de cierre.

De todo ello, reafirmamos lo dicho en el encuadre de la presentación en cuanto al potencial formativo de este dispositivo. Del análisis específico, en relación a las categorías de Jackson, encontramos que de las voces de los estudiantes participantes como de la tutora entrevistada se produce una jerarquía de valoración de la eficacia de la propuesta en primer lugar y, con un muy fuerte énfasis, en la fase de la programación (preactiva), luego en el momento de la reflexión (fase proactiva) y finalmente, y en menor medida, en la fase interactiva. Destacándose un mayor reconocimiento al trabajo conjunto de los aspectos técnicos profesionales en la fase preactiva y de la dimensión psico-social en la fase interactiva.

Estamos convencidos de que el dispositivo de trabajo en parejas pedagógicas en el marco de la formación docente favorece la construcción de subjetividad profesional en los futuros docentes, reconociendo los aspectos personales, interpersonales, grupales y sociales.

Referencias Bibliográficas

Devetac, R. y Mastache, A. (2016) Aportes desde la Didáctica general a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. En Insaurralde, M. (2016) *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente.* Buenos Aires: Noveduc.

Edelestein, G. (2011). *Formar y formar**se** en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA, Ediciones Novedades Educativas.

Jackson, Ph. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Mastache, A. y Devetac, R.. (2018) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. En *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* 15 (30) 153-180

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Material *aumentado* en la formación docente: el impacto de su utilización en la cátedra de Fonología y Dicción I

Di Luzio, María Griselda
Russo, Letizia María
Instituto Superior de Profesorado N°8 "Almirante Guillermo Brown", Santa Fe - Argentina
mgdiluzio76@gmail.com

Eje de trabajo: 5) Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La hibridación de los ambientes de aprendizaje mediante la inclusión genuina de tecnologías digitales enriquece y potencia los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, las tecnologías expanden el aula, posibilitando de esta manera el aprendizaje ubicuo y promoviendo el desarrollo de formas de aprender más autónomas. Además, las TIC ofrecen diversos puntos de acceso al conocimiento, en tanto democratizan las fuentes de información, incluyendo otras voces más allá de la del docente, y facilitan la comprensión a través de la presentación de la información en múltiples lenguajes. Esta comunicación se desprende de un trabajo presentado anteriormente (Di Luzio, Picco y Russo, 2017) donde se describía y fundamentaba un proyecto a llevarse a cabo en la cátedra de Fonología y Dicción I de la carrera de Profesorado de Inglés del Instituto Superior N° 8 "Almirante Brown" de Santa Fe durante el año 2018. Este proyecto tuvo como propósito fundamental dar respuesta a una problemática concreta: la cantidad de horas semanales asignadas a este espacio por el diseño curricular vigente resulta insuficiente frente a la complejidad de los temas a abordar. Con este fin, nos planteamos explotar, de maneras pedagógicamente enriquecedoras, las potencialidades que ofrecen las TIC, y en particular, la tecnología móvil y la realidad aumentada, para la enseñanza y el aprendizaje de la fonética y fonología. La experiencia consistió en la intervención del material de estudio utilizando códigos de respuesta rápida interactivos que generan lazos significativos entre lo analógico y lo digital. En esta comunicación nos proponemos compartir la evaluación de esta experiencia a través del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos arrojados por una encuesta semi-estructurada realizada a los estudiantes una vez finalizado el año lectivo. Los resultados obtenidos revelan, en general, un impacto positivo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por lo que consideramos que este tipo de intervención podría tener valor pedagógico también en otras áreas de la formación docente, tanto en la Universidad como en el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: hibridación; aprendizaje ubicuo; autonomía; realidad aumentada; códigos QR

I-Introducción

Una de las características sobresalientes de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad es la integración del aula real con espacios de enseñanza virtual. Esta hibridación de paisajes de aprendizajes reales y virtuales, como sostiene Hernando Calvo (2015), posibilita nuevas formas de aprender caracterizadas por el acceso a contenidos de forma ubicua y multimodal, y por una mayor autonomía, dado que pueden explorarse diversas opciones y tomar decisiones acerca de los propios recorridos.

Es fundamental que nuestras prácticas se beneficien del repertorio de experiencias virtuales que los estudiantes tienen en su vida cotidiana y las utilicen como punto de partida para generar procesos de aprendizaje que sean más profundos y enriquecedores. Esta propuesta implica, como lo sugiere Maggio (2017), salirnos de los modos de la didáctica clásica que sigue siendo hegemónica en las prácticas de enseñanza en nivel superior y adentrarnos en nuevas configuraciones didácticas que combinen los universos *online* y *offline* tal como los vivencian nuestros estudiantes hoy en día.

II-La experiencia en la cátedra de Fonología y Dicción I

El espacio Fonología y Dicción I pertenece al primer año de la carrera de Profesorado de Inglés que se dicta en el Instituto Superior N° 8 “Almirante Brown” de Santa Fe. La carga horaria asignada a este espacio por el plan vigente (696/01) es de 4 horas cátedra semanales, lo que, en nuestra experiencia, resulta insuficiente frente a la cantidad y complejidad de los temas a abordar. Esta complejidad está dada por el desafío que implica para los estudiantes familiarizarse con un lenguaje completamente nuevo, un sistema de codificación abstracto y una serie de conceptos específicos que resultan ajenos a lo anteriormente sistematizado en sus trayectorias. Sumado a la ya escasa cantidad de horas, la presencialidad en los encuentros semanales se ve afectada por diversos motivos: jornadas institucionales y ministeriales, actividades extracurriculares organizadas por la institución, y las razones particulares de cada estudiante.

El material bibliográfico de la cátedra es el libro “*English Phonetics: Segmentals*” (Recamán, 2009); un cuadernillo que compila bibliografía de referencia e incluye guías de trabajo y actividades de reconocimiento y práctica de sonidos; y un ambiente virtual en donde los estudiantes encuentran material seleccionado por el docente (videos ilustrativos, enlaces a sitios web interactivos, y acceso a los archivos de audio para realizar las actividades de discriminación de sonidos propuestas en el cuadernillo).

ISBN: 978-987-544-908-4

En 2017, se decidió diseñar una propuesta que integre estos y otros materiales en un mismo dispositivo. Para ello, las docentes iniciamos un proceso de intervención del cuadernillo de trabajo descripto anteriormente con un recurso tecnológico que nos permitió 'aumentarlo'.

III-Fundamentos teóricos

En primer lugar, consideramos que es posible romper con el concepto de aprendizaje monocrónico de las trayectorias escolares ideales y atender al recorrido real de los estudiantes. Es así que, como actores históricamente cruciales en la formación de nuestros estudiantes, debemos ser capaces de reconocer lo que Terigi (2010) llama 'cronologías de aprendizaje'. Esta autora establece dos conceptos fundamentales para el entendimiento y mejor acompañamiento de nuestros estudiantes en sus recorridos académicos. Uno es el de 'trayectoria teórica', que se reduce básicamente a la trayectoria escolar detallada por descriptores institucionales, convenidos y avalados socialmente por los organismos oficiales, e implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un nivel por año y aprender. Este recorrido, que parece ser muy sencillo y no tener fisuras, es ajeno a lo que realmente sucede, ya que los estudiantes deben enfrentar diversas circunstancias para poder avanzar en su formación. Sobre dicha realidad Terigi basa su segundo concepto, el de 'trayectoria real', que da cuenta de los cambios circunstanciales que pueden suceder en la vida de un estudiante (cambios de carrera, de ciudad, repitencia, entre otros), y de los que pueden ocurrir en el contexto cultural, económico e, inclusive, político. Todas estas variables pueden provocar discontinuidad en las trayectorias académicas transformando aquello que puede estar pautado y organizado dentro del sistema escolar. Es así que las trayectorias reales de los estudiantes que cursan Fonología y Dicción I no coinciden, en general, con sus trayectorias teóricas. Esta experiencia, entonces, atiende a la diversidad de trayectorias reales de los estudiantes a través de la promoción de una mayor autonomía en la apropiación de los contenidos de la cátedra.

Según Monereo y Castelló (1997), la autonomía es una facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas. Manrique (2004) plantea la importancia de que los estudiantes desarrollen una serie de estrategias que les proporcionen mayor confianza en sí mismos y les permitan conocer sus capacidades y estilos de aprendizaje. En nuestro caso particular, nos concentramos en aquellas estrategias de autoplanificación-autorregulación que les posibilitan elaborar un plan de estudio realista y efectivo para conocer aspectos relacionados con la tarea y las condiciones en que debe ser realizada. Como docentes, asumimos un rol de facilitador que crea situaciones que promueven la autonomía y la negociación de tiempos y espacios para el aprendizaje. Los estudiantes se vuelven creadores y constructores de su propia

ISBN: 978-987-544-908-4

formación, convirtiéndose en actores fundamentales dentro de su propio crecimiento y trayectoria.

El aprendizaje autónomo se potencia a través de la inclusión genuina de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como sugiere Burbules (2009), gracias a los dispositivos móviles y las redes inalámbricas, las oportunidades de aprendizaje hoy en día se dan de manera ubicua, es decir, no necesariamente en el horario y espacio institucional sino en cualquier momento y en cualquier lugar. Cada persona puede adaptar los tiempos y espacios en donde ocurre el aprendizaje a sus propias necesidades, posibilidades y preferencias. Cope y Kalantzis (2009) sostienen, además, que al tener acceso a diferentes fuentes de información, los estudiantes asumen un rol mucho más activo, ya que deben evaluar críticamente las diversas perspectivas y construir su propio conocimiento. Estos autores enfatizan que es necesario valorar positivamente las diferencias entre los estudiantes y explotar pedagógicamente las tecnologías para atender a esas diversidades y posibilitar distintos itinerarios. Las tecnologías habilitan puertas de acceso multimodales a la información: se combinan fácilmente texto, imagen, audio y video. A través de los diferentes modos de representación se multiplican las posibilidades de comprensión de los temas abordados en la cátedra y se promueven procesos de aprendizaje más profundos, dado que se tienen en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Una de las posibilidades que ofrece el aprendizaje ubicuo a través de los dispositivos móviles es el del uso de la realidad aumentada (RA), “una tecnología que superpone a una imagen real obtenida a través de una pantalla imágenes, modelos 3D u otro tipo de información generada por ordenador”, según Prendes Espinosa (2015, p. 188). A través de la RA, un escenario real se ‘aumenta’ con información virtual adicional, generando así una realidad mixta en tiempo real.

De acuerdo a lo que plantean Liarokapis y Anderson (2010), existen varios factores relacionados con la tecnología que deben considerarse acerca del uso de la realidad aumentada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre otros, el sistema debe ser confiable, permitir que “el docente ingrese la información de modo simple y efectivo [...], proporcionar una interacción sencilla”, y además, el proceso debe ser transparente tanto para el docente como para los estudiantes. Teniendo en cuenta estas recomendaciones es que en nuestra propuesta elegimos trabajar con códigos de respuesta rápida (o códigos QR). Estos códigos son imágenes que contienen información que puede ser interpretada por una aplicación de dispositivos móviles como un hipervínculo. Según Lens-Fitzgerald (2009) los códigos QR se inscriben en un nivel inicial o nivel 0 (el más básico) dentro de la realidad aumentada, posibilitando hiperenlaces con el mundo físico. Estos recursos tecnológicos son simples de utilizar y generar, y, en nuestra opinión, tienen un gran potencial pedagógico.

ISBN: 978-987-544-908-4

IV-La intervención del material de estudio

Para llevar a cabo este proyecto, en primer lugar, realizamos una encuesta a nuestros estudiantes a modo de diagnóstico de los recursos digitales disponibles. Los resultados de este sondeo fueron positivos: todos los estudiantes contaban con un teléfono móvil y una amplia mayoría tenía una cuenta de Gmail que utilizaba desde dicho celular, podía acceder a internet (algunos solo a través de wifi y otros con conexión 3G/4G), escuchar audios, ver videos y leer archivos pdf. Por otro lado, muy pocos estudiantes tenían instalado un lector de códigos QR, pero dado que esta aplicación es gratuita y de fácil descarga, consideramos que esto no se convertiría en un obstáculo para nuestra propuesta.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos, las docentes asumimos el rol de curadoras de contenidos digitales, seleccionando y editando material en diferentes lenguajes: texto, audio, imágenes, videos. Luego, creamos una cuenta de la cátedra en Gmail y subimos a Google Drive el material curado de manera organizada para que esté disponible en línea. Para cada archivo, generamos un código QR a través de un sitio web gratuito y fácil de usar. A cada código le adjuntamos una instrucción breve y un ícono que represente el tipo de contenido al que se accede (audio, texto, video, imagen, sitio web) a fines de que cada estudiante evalúe la conveniencia de escanear un código o no, de acuerdo al tipo de conexión que se necesite, al lugar en donde se encuentre y a la tarea que se deba realizar. Finalmente, insertamos los códigos con sus correspondientes consignas e íconos en diferentes secciones del cuadernillo de trabajo.

A través de estos dispositivos, el material de estudio de nuestra cátedra se vio ‘aumentado’: escaneando los códigos QR los estudiantes pueden acceder de manera simple, autónoma y ubicua a una variedad de recursos multimodales que consideramos valiosos y pertinentes.

V-Evaluación de la experiencia

Con el fin de evaluar el impacto del uso del material aumentado en la cátedra, diseñamos una nueva encuesta y la administramos a los estudiantes una vez finalizado el año de aplicación del instrumento. La encuesta fue completada por 50 estudiantes.

Los resultados obtenidos demuestran, en general, un impacto favorable en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los encuestados coinciden en que accedieron a más de la mitad de los códigos QR propuestos en el cuadernillo, tanto desde su casa como desde el aula. En cuanto al momento en el que accedieron al material, un 80% afirma haberlo realizado durante el cursado y para prepararse para el examen final. Como dato significativo se puede mencionar que un 20% sostiene que aún lo continúa utilizando como material de referencia. Con respecto a la accesibilidad del material, el 70% considera que se facilita a través de los códigos

ISBN: 978-987-544-908-4

QR, mientras que el 30% restante no encuentra una diferencia significativa con el acceso a los datos a través del aula virtual. Respecto a la valoración que los encuestados le otorgaron a los distintos tipos de actividades seleccionadas para las propuestas (videos, audios, imágenes, respuestas de actividades y enlaces a actividades interactivas), todas aquellas que involucran audio y video fueron las que les resultaron más útiles, seguidas por los enlaces a actividades interactivas y las soluciones a tareas propuestas. Cabe destacar que la valoración 'nada útil' fue escasamente utilizada (6%) y que esta opción no fue registrada en relación a los audios. Al ser preguntados acerca de las ventajas de tener acceso al material didáctico a través de estos códigos, la mayoría destaca el fácil y rápido acceso al mismo. Un 10% enfatiza que el hecho de contar con este recurso le facilita la comprensión de temas fuera del aula y la práctica oral para mejor su pronunciación. Como mayor desventaja se menciona la falta de conectividad en la institución y la necesidad de contar con la aplicación lectora de códigos QR. Un indicador interesante es el hecho de que varios de los encuestados (30%) no incluyeron en sus respuestas ninguna desventaja. Al indagar acerca de otro tipo de material pertinente para ser incluido dentro de este recurso, las apreciaciones fueron variadas, destacándose las sugerencias de adicionar práctica auditiva, ejercitación de transcripción fonética con su solución y actividades interactivas. Esta información será un importante insumo de trabajo para próximas intervenciones en el material actual.

VI-Conclusión

La explotación pedagógica de los códigos QR y la RA implica un desafío y la definición clara de los objetivos que fundamenten su utilización para que no se convierta en una mera réplica de prácticas tradicionales que invoquen a la innovación como razón primordial. González (2013) nos aporta tres razones valiosas para la inclusión de la RA en educación: "posibilita contenidos didácticos que son inviables de otro modo; nos ayuda a que exista una continuidad en el hogar; aporta interactividad, juego, experimentación, etc.» (p. 1). El rol docente, entonces, lejos de minimizarse, se fortalece, dado que es quien puede generar este tipo de oportunidades, enriqueciendo las experiencias de los estudiantes y promoviendo la autonomía y el aprendizaje continuo.

En nuestro caso, y en base a la evaluación de esta experiencia, consideramos que el 'aumento' del material didáctico a través del uso de un recurso tecnológico simple como los códigos QR podría replicarse en otras áreas de la formación docente con un impacto igualmente positivo, ya que este recurso potencia los procesos de aprendizaje, acompañando a los estudiantes en sus trayectorias reales y posibilitando el acceso al conocimiento en forma multimodal de manera altamente enriquecedora.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2009). Meanings of 'Ubiquitous Learning'. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, IL: University of Illinois Press.

Cope B. & Kalantzis M. (2009). Aprendizaje ubicuo. En *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Di Luzio, M.; Picco, J. y Russo, L. (2017, Septiembre). *Potenciando las experiencias de aprendizaje en Fonología y Dicción I a través de material de estudio aumentado.* 5ta Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

González, O. (2013). *Educación aumentada*. Centro de conocimiento de tecnologías aplicadas a la educación (CITA), 19. Recuperado de: http://www.elblogdeoscargonzalez.es/2013/03/educacionaumentada.html

Hernando Calvo, A. (2015). Viaje a la escuela del siglo XXI. Fundación Telefónica. [en línea]Recuperado de: https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viajeescuela-siglo-21/

Lens-Fitzgerald, M. (2009). *Augmented Reality Hype Cycle*. Recuperado de: http://www.sprxmobile.com/the-augmented-reality-hype-cycle

Liarokapis, F. & Anderson, E. (2010). *Using Augmented Reality as a Medium to Assist Teaching in Higher Education.* Proc of the 31st Annual Conference of the European Association for Computer Graphics (Eurographics 2010), Education Program. Norrkoping, Sweden.

Maggio, M. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento*. Buenos Aires: UBA [en línea]. Recuperado de: http://www.movimientotecnoedu.com/tecnoedu.pdf

Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia.* Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, celebrado del 23 de marzo al 4 de abril.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Prendes Espinosa, C. (2015). *Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas*.

Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 46, 187-203.

Recamán, M. I. (2009). *English Phonetics: Segmentals. Student's Workbook. (Rev. Ed.)* Santa Fe: Advice Book Shop.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Trabajo presentado en Conferencia en Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Febrero 23,

ISBN: 978-987-544-908-4

2010.

ISBN: 978-987-544-908-4

Buenos y poderosos docentes catamarqueños: aprendizaje basado en proyectos como posibilidad para renovar la clase universitaria

Diaz, Ana Griselda
FH UNCA- Argentina
Sánchez Escalante, María Celeste
CIITCA– UNCA - Argentina
Yuni, José Alberto
CITCA – UNCA - Argentina
anagriseldadiaz@gmail.com
celezazul@outlook.com
joseyuni@yahoo.com

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Las perspectivas contemporáneas de la Didáctica reconocen que hay variadas alternativas para construir la enseñanza y las tareas propias de la actividad educativa. Desde el año 2016 decidimos que las teorías críticas de la Didáctica orientarían nuestras prácticas pedagógicas con la firme convicción de superar los posicionamientos lineales y rígidos dando lugar a procesos formativos flexibles y multireferenciales. En esta oportunidad relataremos una experiencia didáctica desplegada en el año 2018 en la Cátedra Didáctica General correspondiente al segundo año del Profesorado de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). Los objetivos que orientan esta comunicación son: a) relatar y analizar la construcción didáctica realizada en la mencionada cátedra desde la propia experiencia y la opinión de los estudiantes; b) exponer los desafíos y tensiones que surgieron durante el proceso de desarrollo de la propuesta. Esta experiencia se construyó con el propósito de promover el ejercicio de la toma de decisiones didácticas en situaciones problemáticas situadas. Desde un enfoque cualitativo y tipo de estudio descriptivo expondremos los procesos de anticipación e implementación en diálogo con los desafíos y dificultades entramados en la propuesta desde la perspectiva de los estudiantes y docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los instrumentos utilizados para la construcción de los datos fueron: registros de clases realizados por el equipo de cátedra, producciones (proyectos) de los estudiantes, cuestionario destinado a los estudiantes en el que se indagó su valoración ante la experiencia propuesta. Como formadores reconocemos la necesidad de construir un discurso didáctico que acoja las tendencias sociales, culturales y tecnológicas actuales. Asumimos el riesgo de construir una didáctica en vivo (Maggio, 2018) como una manera de crear, experimentar e inventar en clase aprovechando la tecnología para documentar y reconstruir teóricamente lo que se hace.

Palabras claves: Aprendizaje basado en proyectos; Buena Enseñanza; Didáctica del nivel superior; Enseñanza Poderosa

I. Marco conceptual de la experiencia

La docencia en el nivel superior es una actuación social, desarrollada con autonomía y creatividad sobre la base de una formación disciplinar, tecnológica, pedagógica y didáctica. Estudiar las prácticas de enseñanza universitaria convoca a replantear las finalidades formativas y el sentido de la formación desde una perspectiva multirreferencial. Los procesos de formación docente universitaria se desarrollan en escenarios múltiples y complejos habitados por prácticas de la enseñanza que oscilan entre la tradición y la búsqueda de transformación. La influencia de la racionalidad técnica de la producción y trasmisión de conocimiento altamente especializado, propio del nivel superior, ha llevado a ofuscar la dimensión creativa, didáctica y artística del rol docente. Razón por la cual, se advierte la necesidad de construir prácticas de la enseñanza cimentadas en el diálogo de tres grandes ámbitos de actuación: el pedagógico-curricular, el del saber disciplinar y el tecnológico. Asumiendo el desafío de que las prácticas de la enseñanza universitarias deben ser reinventadas (Maggio, 2018) construimos para la cátedra Didáctica General del profesorado en Ciencias de la educación FH – UNCA una propuesta de enseñanza sostenida desde las orientaciones del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP radica en la realización de un proyecto por equipos, donde las actividades radican en la planeación de la solución de problemas complejos, el ejercicio de posibles soluciones y finalmente la construcción de propuestas de acción. Desde esta perspectiva los estudiantes tienen mayor autonomía y poder de decisión que en una clase tradicional, al tiempo que deben poner en juego una multiplicidad de recursos y capacidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde este enfoque, el proyecto que construyen los estudiantes se organiza alrededor de una pregunta que se define como la guía de las acciones y tareas. La resolución de la pregunta los obliga a poner en juego habilidades de orden superior y a trabajar en equipo adoptando una postura propia y fundada sobre una problemática, interactuando, relacionando y trabajando con otros acorde a las circunstancias y propósitos. La tarea de encontrar, diseñar y llevar adelante propuestas de resolución del problema les abre el campo creativo obligándolos a reformularse preguntas, buscar respuestas, llegar a conclusiones que los lleven a construir algo nuevo ya sea una idea, interpretación o producto, el posicionamiento del alumno en este tipo de trabajos contribuye a movilizar los conocimientos disponibles y a reconocer aquellos que no están pero deben ser desarrollados, a experimentar la elaboración de posibles soluciones asumiendo que los problemas no tienen una respuesta fija y que esta depende las condiciones contextuales, sociales, históricas y propias de cada situación.

II. Relato de nuestra experiencia: volver sobre lo actuado

Pensamos que los futuros docentes deben aprender y experimentar durante su trayecto formativo situaciones que potencien sus capacidades para proyectar posibles intervenciones y diseñar acciones sustantivas para que toda propuesta educativa pueda realizarse, por ello, como equipo de cátedra decidimos abordar los contenidos previstos para el primer cuatrimestre desde un enfoque metodológico basado en proyectos. En el año 2018 el segundo año del Profesorado en Ciencias de la Educación estaba integrado por 31 estudiantes que asistían regularmente a clases los lunes de 18:00 a 21:00 hs. Las clases presenciales se ampliaban con un aula virtual disponible en el campus de la Facultad, un grupo de Facebook de la Cátedra, y una hora de clase de consulta presencial los miércoles. La edad de los estudiantes oscilaba entre los 18 y 48 años siendo el promedio de edad 19 años. La UNCA está situada en el Valle Central de la provincia de Catamarca y a nuestras clases asistían estudiantes de diferentes departamentos del interior de la Provincia que temporalmente residían en la Capital. En ese momento, el equipo de cátedra estaba conformado por una profesora adjunta a cargo de la asignatura, una jefa de trabajos prácticos y una ayudante de segunda categoría (estudiante de cuarto año del mismo profesorado). Antes de socializar la propuesta les solicitamos que voluntariamente conformaran equipos de hasta 5 integrantes. Fueron 8 los equipos conformados. Nuestra propuesta se denominó: *Construcción Didáctica: Buenos y Poderosos docentes Catamarqueños*. Para orientar a los estudiantes y organizarnos con las actividades el equipo de cátedra construyó un proyecto didáctico organizado de la siguiente manera:

ISBN: 978-987-544-908-4

- *Fundamentación***:** en este apartado explicitamos sintéticamente el sentido de la asignatura en el marco de su trayecto formativo y el posicionamiento teórico metodológico que asumimos en la cátedra. En ese marco asumimos que el campo de la didáctica ofrece una base teórica que introduce las categorías *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1997) y *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012) como posibilidad para comprender y construir prácticas de la enseñanza como acciones intencionales, institucionales, sociales y políticas. Desde este posicionamiento pensamos que el enfoque metodológico denominado: Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) era el apropiado para conocer y reconstruir buenas y poderosas prácticas de la enseñanza y en este apartado también se incluyó una caracterización teórica del ABP.
- *Propósitos* que definimos como *equipo de cátedra* fueron:
    - ✓ Conocer y difundir buenas y poderosas prácticas de la enseñanza de docentes catamarqueños a partir del enfoque de aprendizaje basado en proyectos.
    - ✓ Comprender el enfoque basado en proyectos desde nuestra propia experiencia.
- *Objetivos*, como *capacidades* que pretendíamos que los *estudiantes* de profesorado logren desarrollar a partir de ésta *construcción didáctica* (Edelstein, 2011):
    - ✓ Comprender los conceptos de Buena enseñanza y Enseñanza poderosa como categorías propias y específicas del campo de la Didáctica General como posibilidad para replantear las tradicionales prácticas de la enseñanza.
    - ✓ Desarrollar las Capacidades cognitivas y prácticas propias del nivel Superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).
    - ✓ Apropiarse de las TIC mediante la construcción, implementación y comunicación de proyectos.
    - ✓ Experimentar procesos de construcción colaborativa de posibles proyectos de intervención.
    - ✓ Entender la complejidad de la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica General.
- *Tiempo previsto:* La propuesta inició el *lunes 26 de marzo* y en primera instancia proyectamos finalizarla el *lunes 7 de mayo.* Sin embargo, el cronograma se fue modificando conforme a los avances y dificultades que se les presentaban a los diferentes equipos y *finalizó el 11 de junio*.

ISBN: 978-987-544-908-4

- *Interrogante*: Partiendo de la premisa de que en Catamarca se despliegnan buenas y poderosas enseñanzasconstruimos una pregunta abierta y común a todos los equipos, que funcionó como punto de partida para la construcción de los proyectos: *¿Cómo podemos hacer para conocer buenas y poderosas prácticas de le enseñanza de docentes catamarqueños?*

De forma entramada con los proyectos que los estudiantes fueron construyendo a partir de ese interrogante, durante las clases articulábamos los avances de los equipos con los contenidos del eje temático 1 y 2 previstos en nuestro programa anual: la enseñanza como acción intencional, humana, institucional, social y política; carácter descriptivo, normativo, propositivo y explicativo del discuro didáctico, buena enseñanza y enseñanza poderosa (eje n°1). Configuración histórica del discurso didáctico - Comenio como expresión estructurante del discurso didáctico, Enfoques técnicos y críticos de la didáctica. Especificidad de la didáctica general. Temas y problemas (Eje n°2).

- *Orientaciones para trabajar en equipo y diseñar un proyecto:* en este apartado incluimos sugerencias vinculadas a cómo diseñar un proyecto[1] y aspectos distintivos para trabajar en equipo de forma colaborativa. Para diseñar el proyecto se solicitó incluir los siguientes apartados: Justificación, Objetivos, Contenidos, Secuenciación y temporalización de las Actividades, Recursos y Evaluación. Un punto clave del ABP colaborativo es la difusión de los proyectos con la intención no solo de otros conozcan la producción sino también de poder sumar participantes. Por ello, se solicitó a cada equipo la construcción de un video o presentación de hasta 3 minutos en el que se explicitaran las finalidades del proyecto, el proceso realizado y los resultados obtenidos con la intención de potenciar los procesos de apropiación tecnológica desde una perspectiva educativa. Acordamos colectivamente difundir las producciones en el grupo de Facebook de la cátedra https://www.facebook.com/groups/pansofico/ y en el proyecto didáctico incluimos algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de la difundir y comunicar de las producciones en la red social. Así también, en las clases presenciales destinamos momentos para presentar algunas aplicaciones para realizar videos y presentaciones disponibles en celulares y cada equipo decidió las herramientas tecnológicas que utilizaría. Con relación al trabajo en equipo se explicitaron en el

1Orientaciones recuperadas de Nano cursos online masivos y abiertos (NOOCINTEC): Diseña tu proyecto colaborativo digital en tu centro (2 edición). Gobierno de España. Ministerio de Educación cultura y deportes.

ISBN: 978-987-544-908-4

proyecto algunas sugerencias para trabajar (Pere Pujolàs, 2003; Traver Martí, 2007) tales como: definir con el equipo normas de funcionamiento; acordar roles, funciones y desempeñarlos de forma rotativa; planificar las sesiones de trabajo incluyendo objetivos, responsables de cada actividad y una caracterización de ellas. Valoración del trabajo en equipo teniendo en cuenta las actividades realizadas, la administración del tiempo, aquellas acciones en las que se destacaron y aquellas que es necesario mejorar. Estas orientaciones se incluyeron con la intención de explicitar la diferencia entre un agrupamiento y un trabajo en equipo.

Una vez que empezaron a trabajar los equipos, a partir del interrogante planteado, surgieron dos tipos de resolución: 5 (cinco) equipos decidieron conocer buenas y poderosas enseñanzas de docentes catamarqueños que fueron parte de la biografía escolar de uno de los miembros del equipo. Para reconstruir dichas prácticas utilizaron el relato pedagógico como dispositivo metodológico que les permitía registrar las experiencias pedagógicas y desentrañar los sentidos y significados que como estudiantes les otorgan a sus propias vivencias (Duhalde, 2009; Suárez, 2011). Por otro lado, 3 (tres) equipos decidieron dar a conocer buenas y poderosas prácticas de docentes que se desempeñaban en instituciones educativas correspondientes a los contextos geográficos donde crecieron: departamento Capayán (ubicada a 65 km de la Capital), Agua Colorada Departamento Valle Viejo (a 8 km de la Capital) departamento Belén (a 285 km de la Capital). Para reconstruir esas prácticas realizaron entrevistas a quienes fueron alumnos de aquellos docentes reconocidos por sus buenas enseñanzas.

Trabajamos dos meses y medio de forma diferenciada con los distintos equipos conforme a sus decisiones, durante las clases junto a los avances de los proyectos y el desarrollo de los contenidos programados que se articulaban a dichos progresos brindamos orientaciones metodológicas vinculadas a cómo construir un relato pedagógico y cómo diseñar, probar e implementar entrevistas semiestructuradas. Así también precisamos modos de análisis particulares que requieren tanto los datos de los relatos pedagógicos como los de las entrevistas.

Cada equipo tuvo que construir su propio cronograma de trabajo para la construcción y desarrollo del proyecto teniendo como primera fecha de finalización el 7 de mayo. Sin embargo, transitar el proceso de construir colaborativamente y poner en juego habilidades para explicitar de forma escrita objetivos, actividades previstas, la construcción de relatos, así como el diseño e implementación de entrevistas; implico procesos de escritura, reescritura y administración del tiempo que hasta ese momento no habían experimentado. Por ello, el cronograma tentativo acordado con los estudiantes para avanzar colectivamente se reformuló del siguiente modo:

ISBN: 978-987-544-908-4

Miércoles 2/05/2018 presentación del diseño del proyecto, guion de entrevista y avances en la narración del relato (usamos el tiempo de la clase de consulta y el campus virtual para compartir los avances)

*Lunes 7/5/2018 r*etroalimentación del equipo de cátedra de los avances realizados por los estudiantes.

Lunes 7/05/18 al lunes 14/05/18 los alumnos implementarían la entrevista y construirían borrador del relato pedagógico (según corresponda)

Lunes 14/05/18: - presentación del diseño final del proyecto, transcripción de entrevistas y relatos finalizados. - Decidir la forma de presentar/compartir lo trabajado - Diseñar guion para la producción mediante la cual se difundirá el proyecto.

Lunes 21/05/18: presentar en clases la herramienta tecnológica y avances de la producción para compartir el proyecto.

Lunes 28/05/18: (semana de exámenes de mayo) Difusión de lo producido en el grupo de Facebook conforme a las orientaciones brindadas para la curación de contenidos. Cada grupo debía comentar valorando desde categorías didácticas al menos una de las producciones de los compañeros.

Lunes 28/05/05 al lunes 4/06/18: trabajamos los contenidos de la unidad 2 recuperando las producciones de los equipos.

Lunes 1/06/18 (última clase presencial del primer cuatrimestre) evaluación parcial mediante la cual se analizaba con las categorías teóricas de los ejes 1 y 2 los procesos de enseñanza y aprendizajes basados en proyectos.

III. Momentos motivantes, tediosos y difíciles desde la perspectiva de los estudiantes

La instancia final de trabajo consistió en una valoración de los estudiantes del proceso realizado. Pretendimos ensayar, aproximarnos, a un momento de metacognición. Para ello, les solicitamos que respondieran de forma anónima y por equipos un cuestionario en el que indagamos, entre otras variables[2], los momentos motivantes, tediosos y difíciles que experimentaron al momento de diseñar, desarrollar y comunicar su proyecto. Con relación a la instancia más motivante se identifican dos

2 También se indagó respecto de características que para ellos distinguen el ABP, herramientas tecnológicas que utilizaron en los diferentes momentos de trabajo, capacidades que pusieron en juego, cómo se sintieron ante las correcciones del equipo de cátedra, si volverían a participar de una propuesta de ésta características y sugerencias que nos ayuden a replantear las clases.

ISBN: 978-987-544-908-4

tendencias: la producción del video y la construcción de la entrevista y diálogo con los docentes. Respecto a lo valorado como tedioso y difícil cuatro equipos señalaron como *tedioso* los procesos de diseño y formulación escrita del proyecto y cuatro equipos valoran como *difícil* a los mismos procesos. En menor medida, solo dos equipos indicaron como tedioso la construcción de los relatos y entrevistas y como difícil el desarrollo del proyecto. No obstante, las dificultades y, de acuerdo con lo expresado en el cuestionario, aunque en ocasiones ante nuestras correcciones se sintieron frustrados y desorientados. Los 8 equipos expresaron que sí volverían a participar en una propuesta de estas características porque, en términos generales, les permitió entender la teoría con la realidad y aprender a trabajar con otros.

IV. Reflexiones finales

Pensamos que la elaboración de los proyectos es un modo de experimentar los procesos de proyección de la enseñanza, como habilidad específica de la docencia, que se debe aprender en la formación inicial. Como docentes aprendimos que para poder orientar al otro desde una perspectiva colaborativa y crítica primero debemos esperar que los estudiantes tomen sus decisiones, los chicos tuvieron la experiencia de que desarrollar habilidades de proyección es una tarea compleja que supone decidir, avanzar, detenernos y retroceder para volver a intentarlo. Este proceso llevó varios meses, con ajustes y desajustes. Ha sido un trabajo arduo de acompañamiento, acuerdos y desacuerdos, pero con finalidades pedagógicas comunes.

> Lo que se busca no es la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas respecto al conocimiento público sino su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. (…). Y ello implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica (Contreras, 2002 en Edelstein, 2009:48).

Bibliografía

Duhalde (2009) Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones coordinado por Miguel Angel - 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós

Fenstemacher, G. (1997) Capítulo III: Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Witrock M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Paidós Educador.

ISBN: 978-987-544-908-4

Maggio, M. (2012) Enseñanza Poderosa en Maggio M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires: Paidós

Pere Pujolàs Maset (2003) *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas* Universidad de Vic.

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, 27(1), 387-416. https://dx.doi.org/10.1590/S010246982011000100018

Traver Martí, Joan Andrés: *El cuaderno de trabajo en grupo (QTG-R): una herramienta para el aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria.* Este artículo está publicado en la JAC-07, 7ª Jornada sobre aprendizaje cooperativo organizada por los grupos GIAC de la UPC y GREIDI de la UVA, 2007, ISBN: 978-84-690-7337-7.

ISBN: 978-987-544-908-4

El buen docente desde la perspectiva de estudiantes de escuela secundaria: desafíos para replantear la formación de los futuros docentes

Diaz, Ana Griselda
FH UNCA- Argentina
Yuni, José Alberto
CITCA – UNCA
anagriseldadiaz@gmail.com

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Si nos detenemos a pensar en nuestros trayectos formativos, posiblemente nos demos cuenta de que en algún momento tuvimos la posibilidad de conocer o valorar a un docente como *un buen docente.* Sostenemos que se puede aprender a ser un buen docente y la opinión de los estudiantes se constituye en información relevante como parámetro de lo deseable en términos pedagógicos y porque pensamos que los modos de ser y actuar de los docentes influyen en la construcción de la experiencia escolar de los estudiantes. En el marco de proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Catamarca y la Agencia nos abocamos a indagar en torno a las interpelaciones a la gramática escolar de la escuela secundaria y los múltiples formatos escolares y experiencias que emergen en las escuelas del mencionado nivel como resultado de las políticas de reforma implementadas a partir de la Ley de Educación Nacional de 26. 206. En esta oportunidad pretendemos identificar, a partir de las opiniones de los estudiantes, las características que les atribuyen a los considerados buenos docentes y aquellos rasgos que les desagradan. La investigación remite a un enfoque cualitativo con tipo de estudio descriptivo e interpretativo, para la construcción de los datos se aplicó un cuestionario destinado a estudiantes que cursan diferentes ciclos y modalidades de escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos geográficos e institucionales. Esta información posibilita el replanteo de los procesos de formación de futuros docentes en tanto los estudiantes nos permiten reconocer aquellas capacidades cognitivas, practicas, sociales y tecnológicas que el futuro profesor debería desarrollar durante su formación inicial para desempeñarse en el nivel secundario.

Palabras clave: Buen docente; opinión estudiantes; Formación docente

ISBN: 978-987-544-908-4

1. Introducción

La complejidad de los procesos formación docente muestra que una variada trama de situaciones institucionales, pedagógicas, sociales y subjetivas modelan la experiencia formativa. Durante el trayecto de formación inicial se ofrecen los conocimientos, valores y herramientas metodológicas necesarias para desarrollar lo que, en términos de Bain (2007), se denomina buena docencia. Tradicionalmente las investigaciones sobre la enseñanza estuvieron referidas a la categoría de prácticas exitosas que definió la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos de causalidad. No obstante, las corrientes didácticas contemporáneas reconocen la complejidad de las prácticas de la enseñanza y ofrecen una base teórica que introduce la categoría de buena enseñanza que posibilita la comprensión de tales prácticas como acciones intencionales, institucionales, sociales y políticas. La presente comunicación forma parte de los hallazgos obtenidos en el marco de los proyectos de investigación: *Interpelaciones de la inclusión social, la inclusión digital y las culturas juveniles a la gramática escolar de la escuela media: análisis de contextos de Catamarca, Santiago del Estero y Córdoba (PICT- Agencia)* y del proyecto recientemente iniciado *Cartografías de las múltiples escuelas secundarias y la experiencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes y los profesores de la Provincia de Catamarca. Aportes para las políticas educativas y de formación docente (SECyT – UNCA)*. Los hallazgos vinculados al primer proyecto nos permitieron identificar un conjunto de tensiones y contradicciones que afectan la gramática escolar de la escuela secundaria como resultante de nuevas demandas sociales, políticas, pedagógicas y tecnológicas que distinguen a la sociedad contemporánea. En un marco de transformaciones culturales desplegadas en un contexto social de fragmentación y segmentación socio-educativa ampliamos nuestro espectro de análisis y, en diálogo con los procesos que interpelan la gramática escolar de escuelas secundarias, pensamos que como resultado de un conjunto de políticas de reforma de la escuela secundaria emergen una diversificación de formatos escolares que inciden en la construcción de diferentes experiencias escolares. El objetivo de esta comunicación es exponer aquellas cualidades, actitudes y habilidades pedagógicas, en término de actuaciones profesionales, que los estudiantes de nivel secundario atribuyen a los que consideran buenos docentes y aquellas actuaciones que no les gustan.

Conocer la opinión de los estudiantes respecto de cómo valoran a los docentes, particularmente identificar las características atribuidas a los buenos docentes, nos permite replantear los procesos de formación de futuros docentes en tanto los estudiantes nos brindan información respecto de aquellas capacidades cognitivas, practicas, sociales y tecnológicas que el futuro

ISBN: 978-987-544-908-4

profesor necesita desarrollar durante su formación inicial para desempeñarse en el nivel secundario. De este modo podemos enriquecer la experiencia formativa y proponer alternativas de intervención durante el trayecto inicial de los futuros docentes. Así también, aportar conocimientos que fortalezcan la toma de decisiones de las políticas educativas destinadas a las carreras de formación docente.

2. Marco de referencia

El buen hacer educativo no resulta de una única disciplina concreta, sino de una tradición educativa que valore la dimensión humana, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con las cuestiones éticas, la amplitud y profundidad del conocimiento específico y las metodologías para conseguir ese conocimiento (Bain, 2007 en Yuni y Diaz, 2012: 5). Desde esta perspectiva "la buena docencia puede aprenderse" (Bain, 2007:32) en tanto que permite establecer un parámetro imaginario de lo que es deseable para asumir las tareas de la enseñanza y la formación (Yuni y Diaz, 2012:2).

Para trabajar teórica y metodológicamente la categoría buena enseñanza recuperamos los aportes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, quienes desde el año 2003 estudian la buena enseñanza universitaria. Alvarez, Porta y Saraza (2011), integrantes del GIEEC, señalan que sus investigaciones partieron de la caracterización propuesta por Fenstermacher (1997) quien explica que en este contexto la palabra *buena* tiene una fuerza tanto moral como epistemológica y la define de la siguiente manera:

> Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca crea o entienda (Fenstermacher, 1997:158).

Desde esta perspectiva los métodos de la docencia de calidad incluyen actos de tres categorías de prácticas: actos lógicos, psicológicos y morales. Los actos lógicos (involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar), actos psicológicos (refieren a la relación docente-alumno implican que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia) y los actos morales (aluden a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión) tienen sus respectivos estándares de evaluación y la buena enseñanza ocurre cuando las actividades de los tres actos satisfacen o exceden sus estándares de adecuación (Fenstermacher y Richardson, 2005 en Alvarez, Porta y Saraza, 2011).

3. Decisiones metodológicas del estudio

ISBN: 978-987-544-908-4

Los rasgos de la buena docencia que aquí se presentan se inscriben en estudios cualitativos de tipo descriptivo-interpretativo, con diseños multifocales que integran microinvestigaciones que abordan diferentes ejes de análisis. Para la obtención de los datos se aplicó un cuestionario a una muestra probabilística polietápica y proporcional de 900 alumnos de escuelas secundarias que cursan el ciclo básico, el ciclo orientado, y estudiantes de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos, de tres contextos de estudio (Catamarca, Santiago del Estero y Córdoba). Mediante este instrumento indagamos aspectos vinculados a las relaciones entre las culturas juveniles y la cultura escolar; sobre los sentidos de la escolarización y la percepción de los puntos de clivaje de la gramática escolar de la escuela media; así como la relación de los sujetos con las nuevas tecnologías, sus usos, racionalidades, concepciones y resistencias. El cuestionario se organizó en tres grandes ejes: I. practicas escolares, II. prácticas sociales y III. prácticas corporales. Cada uno de ellos contaba con interrogantes cerrados de opción múltiple y preguntas abiertas en las que los estudiantes debían escribir sus repuestas. Para esta ponencia recuperamos los datos correspondientes a 300 expresiones del eje prácticas escolares donde se solicitó a los estudiantes que escribieran características que tienen los buenos docentes y también las de los profesores que no les gustan. En esta oportunidad exponemos el análisis resultante del proceso de codificación y primeras hipótesis descriptivas. Para esta instancia se utilizó el software NVIVO y se recurrió a la técnica de *análisis semántico del discurso. A* partir de ella detectamos la importancia y el significado de las palabras circulantes en los documentos dentro de un contexto global socio-cultural (Serbia, 2007); desde esta perspectiva se busca "establecer cadenas asociativas de significantes y campos semánticos en el proceso de construcción del sentido" (Soler, 1997).

A partir del estudio de las expresiones de los estudiantes se construyeron agrupamientos tomando como referencia las categorías: actos lógicos, psicológicos y morales que distinguen la buena enseñanza. Cabe mencionar que adjetivamos a los actos lógicos como didácticos puesto que la mayoría de las expresiones que se agrupan en esta categoría refieren específicamente a los procesos de transmisión del conocimiento. Una vez codificadas las expresiones analizamos las frecuencias de palabras en cada agrupamiento para conocer los rasgos que distinguen a cada acto lógico – didáctico, psicológico y moral tanto como cualificaciones positivas como negativas de los docentes. Las categorías teorías nos permitieron organizar y analizar las expresiones a través de la identificación de palabras claves, consideradas como tales no solo porque se reiteraban permanentemente en las expresiones de los estudiantes, sino también en función de las palabras circundantes a las mismas. Esta primera instancia de análisis global constituye la base para la construcción de perfiles docentes vinculados a los actos que prevalecen al momento de definir la buena docencia con relación a la trayectoria escolar de los estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

4. **Los buenos docentes "vienen con buen humor" y "nos tratan bien"**

Del análisis realizado hasta el momento podemos expresar que se evidencia una tendencia mayoritaria a distinguir a la buena docencia desde los actos morales (46,3%) y psicológicos (31,3%) que exhiben los docentes. Los estudiantes señalan que los buenos docentes son personas con buen humor, pacientes, divertidos; que tienden a tratarlos con amabilidad, están dispuestos a dialogar, escucharlos y ayudarlos cada vez que los necesitan. En este contexto también valoran como rasgo positivo la exigencia de los docentes. La siguiente nube de palabras (imágen1) construida a partir de las 10 palabras más frecuentes agrupadas en la categoría *actos morales* dan cuenta de la caracterización realizada por los estudiantes:



Imagen 1: se representan las 10 palabras más frecuentes asociadas a la caracterización del buen docente desde sus actos morales

Con relación al modo en que los docentes construyen el vínculo pedagógico con los estudiantes (Actos psicológicos) a modo de ejemplo recuperamos las siguientes expresiones: "te entienden", "que te dejan decir tu opinión sobre algún tema", "ser exigente", "hace un momento de la clase para dialogar amistosamente", "no gritar", "saben escuchar", "tratarnos bien", "algunos charlan y te escuchan", "cuando le pedís algo te dejan hacerlo", "te prestan atención", "cuidarnos y retarnos ante un moco muy grande".

Respecto a los actos lógicos – didácticos que distinguen a los buenos docentes los estudiantes destacan aquellos docentes que explican *bien* y las veces que sea necesario. Si bien es la explicación la estrategia metodológica más mencionada también se valora el desarrollo de metodologías activas, trabajo colaborativo e inclusión de recursos tecnológicos. Del siguiente modo lo expresan en el cuestionario: "explicar hasta que entienda", "repasar un tema, todas las veces necesarias", "no les importa salir del tema mientras los alumnos aprendan algo", "enseñar bien", "buena explicación del tema", "dejarnos hacer cosas fueras del colegio", "explicar bien", "trabajos en grupos", "te hacen ver películas", "te hacen ver las cosas de otra manera".

Con relación a las características que no les gustan de los docentes, de forma inversamente proporcional al modo que los estudiantes identifican a la buena docencia, se destacan como negativos actos psicológicos (44, 6%) y morales (32,6%). Respecto a los actos psicológico, si bien también predominan expresiones vinculado al mal trato asociado a retos y la escasa predisposición al diálogo, se reitera con frecuencia en las expresiones de los estudiantes el *gritar* como forma de comunicación. Algunas expresiones son: "gritar", "la forma en que nos grita", "porque me gritan", "cuando grita", "que son gritones", "retar por demás", "retan por

ISBN: 978-987-544-908-4

cualquier cosa", "malos tratos", "su mala forma de tratar", "muy exigentes", "no crear el vínculo con los alumnos y ser solo alguien que manda", "nunca poder dialogar amistosamente", "contestar de mala manera", "no ayudan a los que no entienden". Vinculado a los actos anteriores, los actos morales destacados como negativos son el mal humor, la impaciencia y mal carácter: "tener mal humor", "no tener paciencia", "ser impaciente", "no tener un tiempo para reír", "no ser buena onda", "son malos y no te ayudan", "amargados", "malos", "por ser y entrar al curso mala onda", "ser insensible", "enojarse muy rápido".

Respecto a las expresiones vinculadas a los procesos de transmisión del conocimiento (Actos lógico – didácticos 22,6%) reaparece la explicación y exposición del docente como estrategias distintivas, pero realizadas de una forma incorrecta, o bien la ausencia de la explicación se valora como rasgo negativo: "los que no explican si no entendés algo", "hacer de las clases monólogos", "los que no nos permiten hacer actividades en equipo", "cuando no explican bien", "explicar una sola vez y que alguno no entiendan", "seguir avanzando por más que alguien no entienda", "se enojan cuando no entendés y tienen que explicar más de una vez las cosas".

5. Reflexiones finales

Dada la extensión solicitada para esta comunicación exponemos el análisis global de las expresiones de los estudiantes con relación a los objetivos de nuestras investigaciones. Esta primera caracterización se constituye en la base para profundizar el análisis en torno al reconocimiento de perfiles docentes que actúan en la escuela secundaria y delinean la experiencia escolar de los estudiantes. La identificación de los actos morales y psicológicos que distinguen a los buenos docentes nos permitirán ahondar, a partir del análisis semántico de las expresiones analizadas con relación a las demás datos obtenidos en los distintos núcleos del cuestionario, cómo se construye el vínculo pedagógico en la trama de las reglas de la gramática escolar e identificar los rasgos constitutivos de actos lógicos – didácticos con relación al núcleo didáctico (Elmore 2010:13 en Bolivar, 2011) es decir, los tipos de conocimientos y habilidades que se destacan de los docentes, el nivel de los contenidos impartidos y el rol de los estudiantes en el proceso didáctico.

La opinión de los estudiantes como actores claves del proceso en tanto destinatarios y referentes al momento de diseñar e implementar reformas educativas nos llevan a replantear los procesos pedagógicos de la formación de docentes, es decir, la elaboración de criterios de acción y estrategias específicas para la formación docente, mediante la recuperación de experiencias, aportes y líneas especializadas en este campo, orientadas a la construcción de un proyecto pedagógico compartido que supere la reproducción acrítica, la rutina y el espontaneísmo, cuya finalidad radica en desarrollar capacidades y competencias específicas, revisar las matrices de aprendizaje y construir el conocimiento (Davini,1995).

Una de las tensiones que advertimos teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes es que las

ISBN: 978-987-544-908-4

prácticas de la enseñanza del nivel superior nucleadas por campos de formación Diciplinar, General y de la Práctica Profesional relegan la formación moral y ética de los docentes cuando es la más valorada como rasgo distintivo de los buenos docentes. Por otro lado, se pretende el desarrollo de cierta experticia en el campo disciplinar y de competencias pedagógicas y didácticas de los futuros docentes pero los procesos de construcción y transmisión de los conocimientos siguen anclados en los tradicionales modos de enseñar, aun cuando se reconocen discursivamente las tendencias culturales y tecnológicas en los que se inscribe la escuela.

Las expresiones de los estudiantes renuevan la pregunta respecto de qué sujeto docente formar, cómo hacerlo, por qué y para qué. Educar implica un proceso de comunicación, no solo de exposición, que debe ser continuamente construido (Corea y Lewkowicz, 2008) en base a las condiciones en las que se desarrolla el encuentro pedagógico. Los estudiantes exponen con más fuerza que enseñar requiere comprensión mutua, disposición a escuchar, a poner a prueba y reconocer nuestras propias limitaciones y prejuicios "involucra un encuentro humano (…) tarea que solo puede hacerse en sentido pleno con ese otro" (Basabe y Cols, 2007:146). La buena docencia puede enseñarse y aprenderse, nuestro trabajo continuará en la búsqueda por conocer las actuaciones de los buenos docentes como posibilidad para construir marcos de referencia y mejorar los procesos de intervención pedagógico y didáctica en las carreras de formación docente y aportar conocimientos que nutran las decisiones de la política educativa.

Bibliografía

Álvarez Z., Porta L. y Sarasa M. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. Revista de currículum y formación del profesorado. *volumen 15* (1), pp 240 - 252

Basabe, L. y Cols, E. (2007) "La enseñanza" en Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. Feeney, S, (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Argentina: Paidos, 125-158

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los buenos profesores de universidad.* Universidad de Valencia.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2008) Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Ed. Paidós

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México. Editorial Paidos.

Fenstermacher, G. (1997) Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M, *La Investigación De La Enseñanza I*. España: Paidós.

Soler, P. (1997) La investigación cualitativa en marketing y publicidad, Paidos, Barcelona.

Yuni J. y Diaz A. (2011) Imaginarios de los formadores acerca del "buen docente" y de la especificidad de la docencia en el nivel superior no universitario. *Texturas humanas. Revista de*

ISBN: 978-987-544-908-4

Ciencias Humanas y Sociales, 3 num.1. pp: 55 - 60.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las TICs en el agua favoreciendo la Formación Docente

Díaz Kelly, Florencia
ISEF N°11 e ISPI N°9229, Argentina
flordiazkelly@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo presenta nuevas formas de enseñanza, comprensión y construcción del conocimiento de los contenidos teóricos - prácticos de, en este caso, el sub espacio Natación II desde la perspectiva reflexiva donde el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que la acción y reflexión se complementan; incluyendo las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).
Se logró mayor aptitud en los futuros docentes de educación física en lo que concierne al deporte Natación, con trasferencia a otros contextos; desarrollaron el enseñar, corregir y perfeccionar la técnica de nado. Se dejó de utilizar como instrumento de evaluación al parcial escrito y el parcial práctico de desempeño motriz donde también muchas veces el futuro docente es comparado en su hacer con el de un atleta especializado en esta disciplina en cuestión.

Palabras clave: Estudiante; Formador de formadores; Identidad.

Experiencia

Este trabajo presenta nuevas formas de enseñanza, comprensión y construcción del conocimiento de los contenidos teóricos - prácticos de, en este caso, el sub espacio Natación II desde la perspectiva reflexiva donde el estudiante participe en experiencias reales y concretas en las que la acción y reflexión se complementan; incluyendo las TIC (tecnologías de la información y la comunicación).
Se logró mayor aptitud en los futuros docentes de educación física en lo que concierne al deporte Natación, con trasferencia a otros contextos; desarrollaron el enseñar, corregir y perfeccionar la técnica de nado. Se dejó de utilizar como instrumento de evaluación al parcial escrito y el parcial práctico de desempeño motriz donde también muchas veces el futuro docente es comparado en su hacer con el de un atleta especializado en esta disciplina en cuestión.
Se trabaja en parejas pedagógicas, se utilizan herramientas tecnológicas, se articula la teoría con la práctica propiamente específica de este Espacio de formación docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

El uso de los recursos tecnológicos como los programas para editar los vídeos, internet para la utilización de las direcciones de email, la página de Facebook y las diferentes direcciones web que se pueden utilizar para nutrirse de imágenes, vídeos y textos de alcance mundial posibilitaron a los estudiantes y docente ampliar el tiempo de aprendizaje e interacción entre los actores.

Esta propuesta permitió actuar activamente en la formación actitudinal y aptitudinal del futuro docente.

Es una actividad muy enriquecedora aprovechando el tiempo ubicuo y por los vínculos que se forman con el docente, al constatar que ellos (los estudiantes) también son portadores de saber. Permite que la clase no se limite a la hora de cursado tradicional dentro de la pileta, abre otros canales de comunicación posibilitando que el saber se siga construyendo entre todos, y los tiempos de aprendizaje se multipliquen para el alumno futuro docente y para el docente al momento de conceptualizar al estudiante.

La interacción entre los compañeros y con el docente se potencian en beneficio del desarrollo crítico reflexivo del docente en formación. Qué el alumnado pueda intervenir como un docente más en éste proceso de aprendizaje enriquecerá mucho más a los futuros docentes de educación física que el mero hecho de realizar un trabajo práctico escrito y aislado de un hecho concreto.

Referencias Bibliográfica

Anijovich, R; González, C (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.

Beltrán Llera, J. A. (2003). *Pasión por Enseñar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Castells, M. (s/f) La dimensión cultural de internet. En *Debates culturales: UOC.* Disponible en http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html

Connel, R. (1993). La justicia curricular. En *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Bs. As.: Paidos

Dussel, I y Quevedo, L. (2010) Aprender y Enseñar en la Cultura Digital. En *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* Bs. As.: Santillana.

Grasso, A. (2009). *La educación física cambia*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Harris, J.B. (2008). TPACK in inservice education: Assisting experienced teachers' planned improvisations. En AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. New York, NY: Routledge.

ISBN: 978-987-544-908-4

Monereo, C. (2009) La autenticidad de la evaluación. En Costello, M. (coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova universitas.

Sanjurjo, L. (2009) *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de una nueva forma. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado 9*, (2).

Valcárcel, A. y Romero, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula*. Salamanca: Departamento de didáctica, organización y métodos de investigación; Universidad de Salamanca.

ISBN: 978-987-544-908-4

Sentidos acerca de la formación docente en el devenir histórico del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Forestales

Duarte, Carla V.
Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Instituto de Estudios Sociales y Humanos (Becaria Doctoral)
Bennesch, Miriam
Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
Gallo, Paula
Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones.
krla.vd@gmail.com
mbennesch@yahoo.com.ar
paulaivanagallo@hotmail.com

Eje de trabajo 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se presentan avances de una investigación que se está realizando acerca de los sentidos de la formación docente en dos profesorados de la Facultad de Ciencias Forestales[1](Universidad Nacional de Misiones)[2], Eldorado, Misiones. En relación al contexto del trabajo, el profesorado en biología se dicta desde el año 1999 y actualmente está en un proceso de cambio a una nueva carrera, el Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas[3].

Palabras clave: Sentidos institucionales; Formación docente; análisis institucional; modelos pedagógicos; prácticas educativas

1 A partir de ahora FCF
2A partir de ahora UNaM
3Desde el año 2018 está ocurriendo un cambio de carrera, lo que implica un cambio de plan de estudio y de denominación del título.

ISBN: 978-987-544-908-4

Este proyecto de investigación se propone recuperar los sentidos de la formación docente a partir del rescate de las voces, relatos, memorias, registros, documentos institucionales, fotografías, etc., en relación al surgimiento y continuidad de ambas carreras (actualmente ambas carreras coexisten, pero el profesorado en biología dejara de dictarse en el ciclo 2020). La idea fuerza es identificar concepciones sobre la formación docente, imaginarios pedagógicos, posicionamientos y experiencias formativas que se fueron configurando a través de las etapas históricas de ambos profesorados.

En relación al objeto de la investigación se trabaja con metodologías de indagación cualitativas, centrándose en la perspectiva emancipadora, recurriéndose a la implementación de talleres y entrevistas a distintos referentes y actores institucionales.

Se trata de un trabajo en pleno proceso de ejecución; y hasta el momento se han recuperado y sistematizado las voces de la mayoría de los actores involucrados, datos que están en proceso de análisis. Paralelamente a este proceso, se está realizando una recuperación fotográfica con el propósito de poder ilustrar distintos momentos del devenir histórico de institucional en relación a la implementación de ambas carreras.

En esta ponencia se presentan las primeras lecturas de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo, como así también las lecturas preliminares en relación al objeto de estudio de la investigación.

Planteo del problema de investigación

Se considera que el imaginario socio-pedagógico- institucional es el que produce y reproduce de manera dialéctica las ideas o concepciones sobre la formación docente, las que se develan en los sentidos que se le otorgan al estar formando profesores en el ámbito universitario concreto, como es el caso de esta facultad. De modo que, en la dinámica institucional, circulan discursos y prácticas sobre la formación docente que modelan, definen y redefinen el contexto de la formación, la organización institucional y las practicas académicas.

Desde esta perspectiva, el problema a investigar se centra fundamentalmente en identificar en los diversos actores[4] ¿Qué significados se asignaron y se asignan a la formación docente en la Facultad?

4 Consideramos actores a las autoridades institucionales involucradas en la apertura de la carrera y quienes están en la actualidad en el lugar de gestión, el plantel docente inicial y el actual, los

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Cuáles son las vivencias y valoraciones que circulan en torno de la formación docente al ser una Facultad de Ciencias Forestales?

Referencias conceptuales que sustentan la investigación

Se concibe a la formación docente como un proceso integral que tiene como principal objetivo favorecer la construcción y la apropiación, crítica y reflexiva, de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional docente, en el sentido de formación permanente. Este proceso involucra una diversa y compleja trama de relaciones entre actores, los cuales están atravesados por múltiples dimensiones -dinámicas y cambiantes-, también fuertemente condicionadas por el contexto social, histórico e institucional.

Esta investigación indaga sobre la Formación Docente porque esta ocupa un lugar protagónico en la educación, como espacio de renovación y cambio. Se comprende que los sentidos y las significaciones que se le otorgan a la Formación Docente varían según el contexto socio histórico y el posicionamiento que van tomando los sujetos/actores implicados en una institución, porque el actor es siempre un sujeto con márgenes de libertad para despegar prácticas y discursos. Se trata de una lógica que reconoce la potencialidad del sujeto como "creador de historia".

Desde esta perspectiva, el interés de esta investigación se centra en relevar y reconocer los diferentes sentidos que circulan en la dinámica institucional partiendo del supuesto que son construcciones a la vez condicionadas por las inscripciones sociales, políticas, educativas y culturales de cada contexto en particular.

Son los mismos sujetos/ actores como grupo social e institucional los que generan símbolos, prácticas y discursos que se traducen como los sentidos, en este caso de la formación docente, y es en este movimiento dialectico donde se destaca el papel del lenguaje en lo que refiere a su poder de simbolización, dado que representa y objetiviza el mundo social- institucional desde la subjetividad y la intersubjetividad.

"Los sentidos no nacen como propiedad privada de un sujeto, por generación espontánea, ni mecánicamente, sino que son construidos de manera colectiva. Es decir, el sentido no existe en sí,

estudiantes y diversas cohortes de graduados quienes han transitado diferentes trayectorias en la carrera.

ISBN: 978-987-544-908-4

sino que es determinado también por las posiciones ideológicas que se ponen en juego en el proceso socio–histórico en el que las palabras son producidas" (Orlandi, 1992). El sentido (Gilles Deleuze, 1994) entonces funciona como una entidad incorpórea que porta la posibilidad de ser expresado o expresable, enunciado o enunciable por el lenguaje a través de proposiciones (pero no siempre en las relaciones hay emergencia del sentido, de ahí la necesidad del ejercicio de reflexión).

Desde la perspectiva histórica e institucionalista se entiende que se fueron configurando diferentes sentidos y representaciones acerca de la formación docente en el Profesorado en Biología (carrera vigente hasta 2020) y el profesorado Universitario en Ciencias Biológicas (nueva carrera en funcionamiento desde el 2018), condicionado por las lógicas propias del sistema universitario en términos generales y por los estilos de la organización académica en particular (estilos de gestión y organización académicas, normativas, planes de estudio, estilos de organización académica, el colectivo docente, políticas educativas nacionales e institucionales, entre otros). Es decir, la dinámica institucional se constituye como una trama dialéctica en donde interactúan diferentes sujetos/actores institucionales, quienes van generando y renovando los sentidos, representaciones, imágenes, creencias y perspectivas sobre la formación docente inicial en la medida que se van realizando reflexiones e interpretaciones de los discursos y de las prácticas (construcción- desconstrucción-reconstrucción).

Estrategia metodológica

Se trabaja con el enfoque cualitativo-interpretativo porque se considera a la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados y se incluye el enfoque emancipador (planteado por Habermas Jürgen) porque se centra en la potenciación de los sujetos/actores y de los grupos para propiciar cambios.

El instrumento metodológico central utilizado para la recolección de datos ha sido la implementación de talleres con los diversos actores, ya que se lo concibe como espacio de reflexión crítica de las propias prácticas insertas en una trama social e institucional. Como experiencias, los talleres son valiosos porque permiten la interacción entre los sujetos institucionales constituyéndose en una herramienta de construcción del conocimiento colectivo y una oportunidad para develar los sentidos que cada sujeto/actor atribuye a la formación docente inicial. El taller siempre ha sido propuesto como estrategia de formación (capacitación, actualización), pero el interés del equipo era utilizarlo como

ISBN: 978-987-544-908-4

experiencia que permitiera la interacción con los sujetos constituyéndolo en herramienta de construcción de conocimientos colectivo.

El dispositivo del taller se organizó con instancias de trabajo individual, en pareja y con el grupo total de participantes; a los fines de consensuar una sola definición acerca de ¿qué entienden por formación docente?

Se implementaron talleres con diferentes con distintos grupos de sujetos/ actores vinculados al profesorado: * Taller con los estudiantes estaban cursando Práctica Profesional Docente I del 1° año del PUCB (2018- este grupo era numeroso por lo cual se decidió separarlo en 2 sub- grupos: Grupo 1° A: 18 estudiantes y Grupo 1° B: 16 estudiantes); * Taller con estudiantes (12) que estaban cursando Identidad y Profesión Docente del 4° año del PB (2018); * Taller con docentes del PB-PUCB (10 docentes - a fines del ciclo 2018). El grupo A estuvo conformado por docentes de Matemática, Química General, Introducción a la Biología, Historia y Política de la Educación, Optativa Investigación educativa, Biología Vegetal, Práctica Profesional Docente, Introducción al Conocimiento científico, Bioestadística, Ecología general) * Taller con docentes del PB-PUCB (7 participantes a inicios del ciclo 2019). Este grupo B participaron docentes que no pudieron asistir al primer taller y son los responsables de espacios curriculares de Introducción a la Biología, Citología e histología animal y Vegetal, Matemática; Salud Pública y Salud Personal, Educación para la salud, Quehacer Didáctico -en el PB- y Didáctica General- en el PUCB-, Biología celular y molecular) y finalmente * El Taller con graduados de la carrera PB (5 participantes realizado en julio del 2019).

Paralelamente al desarrollo de los talleres se fueron realizado una serie de entrevistas a informantes institucionales claves, por ejemplo, a las autoridades de la Facultad (decanos, secretarios académicos y coordinadores) quienes participaron de manera activa en la apertura de Carrera del Profesorado en Biología como así también del Profesorado universitario en Ciencias Biológicas. Por otro lado, se entrevistaron a algunos docentes (3), graduados (2) y estudiantes avanzados (2).

Primeras lecturas

Mediante el desarrollo de los talleres se han obtenido diferentes definiciones acerca de la formación docente– mediante las instancias individuales, en pareja y con el grupo total, las que fueron oportunamente registradas y sistematizadas para su posterior análisis e interpretación.

ISBN: 978-987-544-908-4

A continuación, se presentan las definiciones finales acordadas con los diferentes grupos de participantes de los talleres:

GRUPOS	DEFINICIONES GRUPALES
ESTUDIANTES 1° PUCB GRUPO A	Se entiende por formación docente, al proceso de adquisición de habilidades, herramientas, comportamientos y metodologías que se debe llevar a cabo durante la formación inicial, como así también en la formación permanente para ejercer el rol docente en una institución cuyo fin es transmitir ciertos conocimientos, en base a la experiencia y a la reflexión personal o grupal.
ESTUDIANTES 1° PUCB GRUPO B	La formación docente es un proceso personal y colectivo continuo que se basa en la adquisición de conocimientos pedagógicos y específicos que comienza con la formación inicial, permitiendo el desarrollo de habilidades para ponerlas en práctica en el ejercicio del rol docente. El mismo requiere de un espacio físico y de reflexión, que permita generar un momento para volver sobre la propia experiencia.
ESTUDIANTES 4° PB	Es un proceso en el cual el sujeto se capacita conceptual, actitudinal, disciplinarmente y a través de las vivencias, para ejercer la profesión docente. La misma se va construyendo desde la etapa escolar y continúa a lo largo de la vida laboral. Dicha formación debe estar sujeta a la reflexión, auto-crítica y auto-evaluación para mejorar las prácticas.
DOCENTES GRUPO A	Es un proceso continuo de formación de educadores y educandos en el cual se construyen conocimientos y prácticas disciplinares, pedagógicos y didácticos que son revisados críticamente. Su desarrollo implica un compromiso creciente con el bienestar de su comunidad.
DOCENTES GRUPO B	Es un proceso de construcción colectiva e individual de la identidad de la profesión docente, que se da en el marco de un contexto socio político y temporal, en el que intervienen las vivencias, la reflexión de las experiencias y la investigación – acción.

ISBN: 978-987-544-908-4

GRADUADOS	La formación docente es un proceso de construcción continua, perfectible, que abarca instancias individuales y grupales y se desarrolla en el marco de distintas instituciones (formales e informales). Se inicia en la institución formadora de formadores, es permanente y se ve influenciada por la biografía escolar. Este proceso incluye saberes disciplinares y sus modos de producción, los saberes pedagógicos didácticos, las experiencias y reflexiones para propiciar el ejercicio de rol. La formación docente configura y modela la identidad profesional (la identidad profesional abarca el estilo docente, las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje).

El primer ejercicio de análisis en relación a los datos obtenidos de los talleres ha sido identificar en las definiciones los términos comunes y los diferenciales. De esta manera se construyó la siguiente tabla:

<table>
<tr><th>Términos o palabras recurrentes entre definiciones</th><th>Términos o palabras diferenciales entre definiciones</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Entre las propuestas aparecen:

1. Proceso (aparece en todas)
2. Adquisición
3. Formación inicial
4. Formación permanente o continua
5. Rol docente
6. Reflexión
7. Experiencia.
8. Lo vivencial.
9. Lo individual y lo grupal.
10. Proceso.
11. Se puede relacionar con Formación inicial: “etapa escolar”</td><td>Adquirir en el sentido de recibir (vinculación externalista. Es común entre los grupos 1° a y 1° B)

El “para” de la formación incluida en la definición (es común en los grupos de 1° A y 4°</td></tr>
<tr><td>Adquirir en el sentido de recibir (vinculación externalista)</td></tr>
<tr><td>El “para” de la formación incluida en la definición (es común en los grupos de 1° A y 4°

Profesión docente
Autocritica</td></tr>
</table>

ISBN: 978-987-544-908-4

12. Se puede relacionar con Formación permanente: “continúa a lo largo de la vida laboral” 13. Biografía: “etapa escolar” 14. Reflexión Se puede considerar como auto-crítica y auto-evaluación: “son revisados críticamente.”	Autoevaluación Construcción Construcción (común con 4° año). Compromiso con la comunidad Critica. Identidad de la profesión docente. Contexto socio- político y temporal. Investigación en la acción

La siguiente etapa es iniciar el análisis teórico de estas concepciones y su interpretación a la luz de los marcos referenciales de esta investigación.

Bibliografía

Abero, L. & Otros (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Editorial CLACSO,

Achilli, E. L. (2006). *Investigación y Formación Docente.* Editorial Loborde Editor.

Alesio, D. (2008*). Gilles Deleuze y la semántica estoica. El sentido como acontecimiento*. La Trama de la Comunicación, Volumen 13. UNR Editora.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. 1ª Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Carr W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría critica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. 1ª Edición- 1ª reimpresión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1ª Edición- 2ª reimpresión. Buenos Aires: Paidós.

García, J. E., & García, F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodològica basada en la investigaciò*n. Sevilla: Díada.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. 1ª Edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

El aprendizaje reflexivo y el oficio del alumno en la universidad

Duarte, Carla
Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Ciencias Forestales
Instituto de Estudios Sociales y Humanos. UNaM/CONICET (Becaria Doctoral). Argentina.
Maggi, Laura
Universidad Nacional de Misiones - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Cuenca del Plata - Licenciatura en Psicología - Argentina.
krla.vd@gmail.com
maggilaura_pos@ucp.edu.ar

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La investigación "Aprendizaje Reflexivo y el Oficio de Alumno" actualmente en desarrollo, indaga acerca de los motivos que inciden en la predominancia de un tipo de "aprendizaje" en la universidad, que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1993), cuya expresión observable es la repetición memorística y/o la solución mecánica, y no un aprendizaje crítico y reflexivo. A partir de ello, surgieron interrogantes acerca del vínculo existente entre las matrices de aprendizaje alentadas en la enseñanza primaria/secundaria y el aprendizaje memorístico/mecánico, basado en los principios de la racionalidad técnica (Schön, 1992), generalizado en los estudiantes de la educación superior; y el motivo por el cual, más allá de las condiciones generales, se producen situaciones en las cuáles los estudiantes desarrollan aprendizajes reflexivos, en los intersticios del modelo de enseñanza dominante en la universidad (Vain, 2011).

El objetivo es comprender qué relación/es existiría/n entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno (Perrenoud, 2006), buscando dilucidar las causas por las cuales, nuestras instituciones universitarias no contribuyen suficientemente -parafraseando a Piaget- a formar profesionales capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho.

La construcción del marco referencial supone una articulación de perspectivas interdisciplinarias, abordando nociones tales como: educación; lazos entre poder y cultura; relación enseñanza/aprendizaje y su correlato en la evaluación; formas de construcción del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento y el diseño de trayectorias; desigualdades inherentes a las prácticas educativas; oficio de Alumno y su construcción a partir de aspectos subjetivos, grupales y comunitarios.

El enfoque biográfico-narrativo orienta la metodología que permite indagar, a partir de la construcción de narrativas con estudiantes universitarios, acerca del oficio del alumno, los procesos de escolarización y el pasaje de los estudiantes universitarios por los niveles previos de la educación formal.

Un estudio de este tipo permitirá abordar la trayectoria de la formación profesional de los estudiantes universitarios, en relación con su trayectoria educativa completa.

Palabras clave: Aprendizaje reflexivo; Enseñanza universitaria; Narrativas; Oficio del alumno.

Planteo del problema

Desde hace un tiempo, compartimos con varios compañeros -docentes universitarios- una preocupación que podría resumirse -parafraseando a Piaget- en los siguientes interrogantes: ¿Se forman en nuestras instituciones universitarias sujetos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho? ¿Estudiantes creadores, inventores y descubridores? ¿Futuros profesionales críticos, que no acepten -mecánicamente- lo primero que se les propone?

Un malestar nos invade, cuando en el cotidiano de nuestras prácticas docentes universitarias, observamos ciertas escenas que se repiten incesantemente. Estudiantes cuya principal preocupación es aprobar, no aprender; y que para aprobar, recurren a la memorización o al "recorte y pegue" de textos tomados de internet, incluso muchas veces sin ningún criterio de selección. Alumnos que no pueden participar en un diálogo, enunciar un discurso propio y/o dar cuenta de los conceptos que utilizan. Futuros profesionales a los que les cuesta mucho resolver problemas mediante una práctica reflexiva.

Algunas corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. En esta dirección, Elichiry (2013: 7) nos invita a considerar "a la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar." Así esta autora recupera las ideas de Bajtín (1982) que afirmaba que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho. No hay comprensión sin diálogo. Algo que ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, al referirse a la escuela:

> Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (…) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes – los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cuando el diálogo está ausente en las aulas, sólo pueden concretarse monólogos. Pero para que haya diálogo, debe haber (por lo menos) dos sujetos dispuestos y en condiciones de dialogar. Y temas sobre los cuales conversar. Estos "temas" de conversación podemos identificarlos como códigos.

Si ese diálogo no se concreta, se genera una suerte de parodia de la enseñanza y del aprendizaje, en la que los docentes "hacemos como que enseñamos" y los alumnos "como que aprenden." Y esta impronta, surgida de la parodia, está tan naturalizada hoy en las instituciones escolarizadas (entre las que incluimos la universidad), que quienes las habitamos, no podemos pensar en la construcción de modalidades alternativas. Pero, además, en tanto el código no es unívoco, ese diálogo está atravesado por el modo en que cada uno/a de los sujetos (docentes y estudiantes) otorgan significado a los códigos. Aquí cabe preguntarse si en ese diálogo es necesario un proceso de "traducción" o de "negociación de significados" (Bruner, 1998); y -en caso afirmativo- interrogarnos acerca de cómo se produce dicho proceso en la enseñanza universitaria.

Cuando pensamos en la comprensión como diálogo inacabado (Bajtín, 1982), estamos pensado que el aprendizaje debe ser, necesariamente experiencial, significativo, reflexivo y situado. Por ello, parafraseando al genial humorista Groucho Marx, podríamos afirmar que el aprendizaje mecánico y memorístico (el más frecuente en la universidad) es al aprendizaje, lo que la justicia militar es a la justicia, o lo que la música militar es a la música.

Tomando en cuenta estos planteos nos interesa identificar y comprender la/s posible/s relación/es que existiría/n entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno.

El Oficio de Alumno. Aprender en la Universidad

En tanto que nuestro objetivo se centra en comprender las relaciones que existirían entre el modelo dominante en la enseñanza universitaria y el oficio del alumno, nos encontramos con el desafío de investigar, a la vez que formar parte del mismo en tanto objeto de estudio, ya sea por nuestra trayectoria como estudiantes, como por nuestra posición de docentes reflexivos que, consustanciados con el acontecer de los estudiantes, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cómo se aprende? ¿Quiénes aprenden? ¿Qué tipos de aprendizaje podrían existir? ¿Cuál es la especificidad del aprendizaje en la Universidad? ¿Qué condicionantes presentaría el aprendizaje en el ámbito universitario? ¿Qué entendemos por aprendizaje reflexivo?, así como ¿Cuál es el vínculo entre *aprendizaje* y universidad que entendemos relevante para indagar las características constituyentes del oficio del alumno?

Puestos a construir el entramado conceptual en el cual referenciar el trabajo de campo, la recolección de los datos, su análisis e interpretación, advertimos que respecto de los dos pilares

ISBN: 978-987-544-908-4

conceptuales: "Enseñanza" y "Aprendizaje", no había acuerdo el el modo de teorizar sobre los mismo. A partir de ello, se realizaron talleres internos para abordar tal cuestión. En particular, respecto a la noción de "Aprendizaje" se advierte en las lecturas hechas sobre el tema, que la misma surge de conceptualizaciones muy diversas, donde lo que más acontece es el no acuerdo del sentido adjudicado al mismo; las diferentes explicaciones que hemos encontrado nos enfrentan a la necesidad de establecer un primer distingo, a fin de situar los debates en torno a la especificidad del objeto de nuestra investigación.

Fue preciso reconocer que el término "Aprendizaje" denomina tanto unos procesos cognitivos, como la adjetivación de unas prácticas institucionales que se basan en la generación, promoción y complejización de los mismos; pasando por denominar acciones que alguien realiza con el objetivo de incorporar conocimientos nuevos respecto de otros anteriores.

En tal sentido, A*prendizaje* puede ser un proceso de base fisiológica que da cuenta de cómo el sistema nervioso central, a partir de unas acciones aferentes y eferentes, tramita una serie de estímulos que se organizan a modo de praxias y gnosias[1], las cuales funcionan como el basamento fundamental para la adquisición de nuevas praxias y gnosias cada vez más complejas, y circuitos neuronales de facilitación respecto de ellas. Pero también por *Aprendizaje* se entiende a las acciones que un individuo realiza para *aprehender* aspectos de su entorno y transformarlos en conocimientos, es decir, a título de informaciones sobre el entorno que le permiten interpretar la realidad en la cual está inserto.

Al contextualizar el aprendizaje en el marco de una práctica institucional, se torna necesario incorporar, al análisis de los procesos, una serie de dimensiones que hacen a lo relacional/institucional, que inciden y configuran a esa entidad que, algunos creen, aislable como "aprendizaje". Otra dimensión a incorporar es aquella que refiere al sujeto, en este caso sujeto educativo, y por ende, *sujeto de aprendizaje*. Elichiry sostiene que esta subjetividad involucra a alumnos/estudiantes y docentes como miembros necesarios de una relación interactiva en donde la historia, lo contextual y lo situado no están exentas (Elichiry, 2009).

Entendido de esta manera, entonces *aprender* remite a procesos de transformación que producen cambios en las condiciones subjetivas de cada quien, que involucran aspectos simbólicos e imaginarios, que le permiten al sujeto maniobrar acerca de lo real de la existencia., intentando una aproximación a lo real de *la cosa*[2] siempre cambiante.

1Azcoaga (1977) reconoce la relación existente entre Praxias, Gnosias y lenguaje en tanto "conjunto de actividades" que -según el autor- se reconocen exclusivamente en el ser humano, son el producto del aprendizaje durante la vida individual y constituyen algo indispensable para futuros procesos de aprendizaje.

2 Refiere al das ding (la cosa) freudiana, lo real lacaniano, lo nouménico kantiano.

ISBN: 978-987-544-908-4

Modelo dominante y procesos de enseñanza y de aprendizaje

El actual modelo dominante en la enseñanza universitaria, es tributario del proceso de escolarización sufrido por la universidad moderna. El tránsito hacia la universidad de masas, estuvo signado por un proceso de escolarización, en el cual la universidad adoptó el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo -privilegiado en la modernidad- para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la "racionalidad técnica." (Schön, 1992).

Ese modelo, que la escuela tomó de la producción industrial, condujo a pensar que la principal meta de la educación era la reproducción de poblaciones homogéneas. Felizmente -como señala Puiggrós (1995: 105)- "La educación afortunadamente fracasó en su intención de crear clones. Lograrlo ha sido siempre la intención de cada generación con respecto a la siguiente, en casi todas las sociedades que conocemos."

Sin embargo, el mito de la fabricación que orientó la génesis de la escuela y condujo a la creación de una pedagogía de la cadena de montaje (Vain, 2011), continúa permeando fuertemente la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo principal propósito para el alumno, sería acreditar. Aprendizaje que promueve una relación de exterioridad con el conocimiento (Edwards, 1993), cuya expresión observable es la repetición memorística.

Oficio de alumno

Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? Dice, en primer lugar "El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar… (Perrenoud: 2006: 219). Y también que "Ningún niño, ningún adolescente puede sustraerse a su oficio de alumno, ninguno sale indemne, pero el peso de esta experiencia en la construcción de la identidad es muy variable. Para algunos alumnos es determinante, mientras que para otros, que están en la escuela como ausentes -el cuerpo dócil, la mente en otra parte- el oficio de alumno solo es vestido prestado. (Perrenoud: 2006: 219). Dicho de otro modo, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar; y la universidad de masas se ha escolarizado, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y esto los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos.

ISBN: 978-987-544-908-4

El enfoque biográfico y las narrativas de estudiantes como metodología para investigar siendo objeto de estudio

La perspectiva biográfico-narrativa como método y enfoque de abordaje resulta compatible con nuestro objeto de investigación, ya que la esencia es recuperar el carácter constructivo y creativo con el que se abordan los relatos de los estudiantes universitarios, acerca del proceso de construcción del oficio del alumno. "Las biografías expresan algo más que hechos, acontecimientos o descripciones de la vida. Otorgan sentido. Constituyen formas de expresión y creación de sujetos, social e históricamente situados" (Alliaud, 2004). Relatar las vivencias requiere de una construcción y reconstrucción de las experiencias, lo que colabora a dilucidar las formas de apropiación del oficio del alumno en las tramas de la vida de sujetos concretos, elucidando por qué se cuentan las experiencias de una manera y no de otra.

Las actividades previstas apuntan a recuperar los relatos de los actores. "La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo." - nos enseñan Connely y Clandinin. (1996). Estos autores plantean que la historia o el relato es el fenómeno, y la narrativa, su investigación. Por lo que para adentrarnos en el relato lo construiremos como narrativa.

Algunas reflexiones para continuar debatiendo

Lo antes planteado nos lleva a reconocer al *aprendizaje* en tanto proceso dialéctico (el sujeto, los otros, la cosa, los saberes, el contexto) guiado por la lógica de la construcción. Hablamos entonces de construcción de conocimientos, pero especialmente de *construcción de sentido,* ya que la misma acontece atravesada por aspectos socio-histórico-culturales sustentados en concepciones ideológicas acerca de la realidad, y enmarcadas en ciertas relaciones de producción que imprimen, a su vez, cierta dinámica a las relaciones sociales.

Pensar a las prácticas educativas en la universidad, no sólo pone en tensión el modelo de enseñanza, sino principalmente permite a los estudiantes replantear su posición, y abandonar el modelo de "Oficio de alumno" construido en su pasaje por la escolarización de nivel primario y secundario.

Bibliografía

Azcoaga, J. (1977). Investigación de las Funciones Cerebrales Superiores. Actas de las Jornadas de Diagnóstico Psicológico y Psiquiátrico.

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXIX, París.

Bruner, J. (1998). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.

ISBN: 978-987-544-908-4

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. Nº 27. Bogotá.

Elichiry, N. (2009). Escuelas y Aprendizajes. Editorial Manantial: Buenos Aires,

Elichiry, N. [Compiladora] (2012). Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manantial.

Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.

Puiggrós, A. (1995). Volver a educar. Buenos Aires: Ariel.

Rivas Flores, J. I. & Sepúlveda, M.P. (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, Ma Beltrán, R. (coord.). Conocimiento, ética y esperanza. Málaga: Universidad de Málaga. (pp. 367-381).

Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: La Biografía como estrategia de conocimiento. En: Sverdlick, I. (comp.). La Investigación Educativa. Una Herramienta de Conocimiento y de Acción. Buenos aires: novedades educativas.

Rivas Flores, J. I., & Herrera Pastor, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós

Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en Mainero, N. [Compiladora]. Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. Nueva Editorial Universitaria de la UNSL. San Luis.

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

La profesionalización de practicantes en ejercicio: El caso de la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria para trabajadores nodocentes de la UBA

Durantini, Cecilia
Agoff, Sergio
Zaba, Srella Maris
Secretaría Asuntos Académicos - Universidad de Buenos Aires- Argentina
ceciliadurantini@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se aborda la profesionalización de los estudiantes que se desempeñan laboralmente en la propia universidad en la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria que la Universidad de Buenos Aires (UBA) ofrece a los trabajadores Nodocentes desde hace más de 10 años. Presentamos los desafíos en el diseño y desarrollo curricular, en la enseñanza y la formación y sus articulaciones con diferentes tipos de conocimiento y reflexión, tomando la profesionalización como una dimensión organizadora de los procesos educativos orientados a la formación integral de los sujetos.

La universidad es una organización compleja que tiene como fin la producción y circulación del conocimiento. Uno de los elementos menos visibles, pero vital para su funcionamiento es el trabajo de gestión organizacional que realizan docentes y Nodocentes. En particular, el segundo pareciera "hundido" en una mirada general, como si la negación que nomina la categoría se extendiera al conjunto del trabajo. Esto constituye un serio problema para el análisis de la gestión universitaria, dado que se priva de mostrar las mediaciones por las cuales las normas del marco institucional se realizan en el trabajo de la organización. Con lo cual se reducen las capacidades de relevamiento de demandas y requerimientos de formación del personal a nivel de la situación de desempeño, de la estructura y los circuitos organizacionales más estabilizados y, sobre todo, frente a las tendencias actuales del campo universitario. Precisamente es en el juego de tensiones entre las estructuras y los funcionamientos establecidos, que conservan variables grados de eficiencia y eficacia, y los movimientos de cambio institucional donde se configura el escenario del trabajo Nodocente en la universidad. En este marco, interrogamos las conjugaciones entre las lógicas de la profesionalización, la enseñanza y la formación, y el lugar del conocimiento y la reflexión en las mismas, transcurrido un ciclo completo del Plan de Estudios 2015 de la Tagu.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: profesionalización; formación; gestión universitaria; trabajo Nodocente

La gestión y organización universitaria: su complejidad ante los desafíos actuales.

Las universidades viven un período de grandes transformaciones: masificación y feminización de la matrícula; diversificación del financiamiento; alianzas con agencias; procesos de evaluación y acreditación; internacionalización de las ofertas; reformas académicas; expansión de la educación a distancia y articulación interna y con otros niveles (Perez Lindo: 2017; Fernández Lamarra et al.: 2018; Nosiglia: 2018; Lemaitre: 2019). Estas tendencias complejizan la organización universitaria cuya especificidad reside en el trabajo de manipulación del conocimiento -descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación-, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza (Clark: 1992). La complejidad de la universidad se relaciona con su estructura, la multiplicidad de objetivos y expectativas perseguidos por los actores, su interacción con el sistema universitario nacional (Nosiglia: 1999) y el carácter conflictivo y altamente fragmentado de las rutinas organizacionales. La gestión universitaria pone en juego marcos, modelos y metodologías que incluyen la concepción de universidad, los desafíos y las restricciones contextuales, las estrategias y las políticas institucionales, los modelos organizacionales y de gestión y los productos, resultados e impactos de sus actividades (Martínez Nogueira: 2000).

En el caso de la UBA debemos tener en cuenta además su diversidad y tamaño. La UBA es pionera en la atención de la gran demanda por la educación superior resultante del aumento de cobertura de la educación secundaria y las políticas públicas de ampliación del acceso a la educación superior. Cuenta con aproximadamente 323.264 estudiantes distribuidos en 101 carreras de pregrado y grado y 477 carreras de posgrado; alrededor de 30000 cargos docentes y 14.000 Nodocentes. Este personal está distribuido en 13 facultades incluyendo el CBC, UBA XXI y UBAXXII, 6 hospitales universitarios, 4 establecimientos de nivel medio, 17 institutos de investigación UBA y 44 institutos de investigación UBA- CONICET.

Mirada histórica de la propuesta curricular de la Tagu hasta la actualidad

Entendemos la formación de los trabajadores Nodocentes como una vía de mejora de los sistemas y procesos internos para el funcionamiento de las áreas de docencia, investigación y extensión en condiciones de calidad frente a los requerimientos actuales. Por lo cual, la UBA ofrece una propuesta educativa diversificada a nivel institucional y académico e integral en cuanto a los ámbitos y alcances cubiertos.

La Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria (Tagu) se crea en 2005 respondiendo a las demandas de formación, actualización y jerarquización vehiculizadas a través de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Asociación de Personal Nodocente (Apuba). Después de 10 años de funcionamiento, la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y la Coordinación Académica de la carrera, con la colaboración de Apuba, trabajaron en la reforma del Plan de Estudios para adecuarlo a las normas vigentes, actualizar los contenidos y fortalecer la articulación curricular. En este proceso participaron docentes, alumnos y graduados. El plan de estudios aprobado en 2015 tiene una duración de 3 años. La estructura curricular de asignaturas, talleres y prácticas profesionalizantes privilegia la perspectiva interdisciplinaria con aportes de las ciencias sociales, la administración, las ciencias económicas y jurídicas y las humanidades.

Sin embargo, como advierte Camilloni (2017), para evitar que el cambio curricular se limite a una modificación superficial de un sector dado, debemos contemplar no solo el diseño escrito sino la puesta en juego de diferentes niveles con fuerte interacción entre sí. A nivel del desarrollo curricular, trabajamos en la articulación de contenidos y enfoques entre asignaturas. A nivel de la enseñanza, realizamos observaciones de clase con retroalimentación, capacitación, asesoramiento en Tics y experiencias directas. También renovamos el equipo con docentes con experiencia en la gestión universitaria, lo cual favorece la integración con la dimensión laboral. A nivel de la organización, se regularon las actividades académicas sancionando el Reglamento Académico de la carrera, el cual entró en sinergia con la implementación del Sistema Información Universitaria Guaraní. Asimismo, se dinamizó la comunicación entre la coordinación, los estudiantes y los docentes, el acceso a la información y a los productos de la carrera. Se trata de cambios que impactan en la cultura y estilo institucional de la Tagu y en los modos personales de hacer, relacionarse y atribuir sentido de los actores, cuyas ocupaciones y profesiones de base y biografía personal entran en resonancia además con las tradiciones institucionales. Lo cual convierte a la Tagu en un analizador natural (Lapassade: 1979) de la organización universitaria en sus distintas dimensiones.

Lógicas en tensión: profesionalización, formación, capacitación

El enfoque de trabajo de la carrera apunta a establecer diálogos, identificar tensiones y plantear interrogantes desde los contenidos conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas abordando situaciones de la práctica profesional. Se promueve el retorno reflexivo a la experiencia de los estudiantes como Nodocentes y la aplicación de los conocimientos en el análisis multidimensional de la organización con diferentes objetivos. Entre ellos, la identificación, análisis, y resolución de demandas y problemáticas vinculadas con el sector de desempeño, la utilización eficiente de los sistemas administrativos y de información y la interpretación de la normativa que regula cada ámbito.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una de las estrategias reside en la articulación de los dispositivos de profesionalización, enseñanza y formación para facilitar la integración de las herramientas conceptuales, metodológicas, técnicas y reflexivas. En esta línea, apostamos al taller como instancia de análisis, socialización de información, reflexión sobre las experiencias, elaboración colectiva del conocimiento y generación de productos transferibles al campo profesional. La heterogeneidad de los cursantes multiplica exponencialmente los desafíos de este proyecto con eje en la profesionalización.

En el diccionario, el término *profesionalización* alude al proceso de dar carácter de profesión a una actividad que alguien ejerce y por la cual recibe una retribución. Su uso más antiguo se asocia a la sociología americana de las profesiones, interesada por la estructuración de los grupos sociales que controlan el acceso y ejercicio de una actividad. En los 90, la ingeniería de la formación parte del estudio de las ocupaciones para anticiparlas y producirlas en los sistemas de educación superior. La tercera línea recorta como campo la formación continua para profesionales interesados por el desarrollo y fundamentación de sus competencias. En esta línea, Barbier (2007) apunta a la transformación continua de las competencias en relación a una transformación continua de las actividades. Las competencias refieren a componentes del saber, saber hacer y saber ser propios a un campo que se movilizan para resolver situaciones reales, modificándolas y modificando al actor. Por eso, el diseño, implementación y evaluación de estrategias de profesionalización, privilegia el análisis de las actividades y del discurso del actor sobre el trabajo prescrito, lo que realmente hace y lo que dice que hace.

En la Tagu, la intersección entre el campo de desempeño y la inserción institucional de la carrera impactan sobre el análisis de los fenómenos como lo expresa el desvío hacia la lectura unidimensional en clave institucional o política. En su obra sobre la formación de profesionales reflexivos, Schön (1992) plantea que las prácticas efectivas integran conocimientos técnicos y disciplinares y conocimientos en la acción. A la vez que articulan la reflexión sobre la acción, que permite explicitar el conocimiento tácito, aplicado en las situaciones *normales*, y la reflexión en la acción, que se moviliza en las situaciones inciertas y conflictivas de la práctica. A partir de sus aportes nos preguntamos ¿qué condiciones y mediaciones promueven la reflexión sobre la acción? ¿Qué herramientas desarrollan la reflexión en la acción? ¿Cómo favorecer la integración de la reflexión sobre la acción con los diferentes tipos de conocimientos? ¿Qué tipo de actividades contribuyen a la evaluación del propio repertorio de conocimientos y habilidades en uso?

En esta línea procuramos generar situaciones de aprendizaje que movilicen el conocimiento construido en la práctica para resolver tareas del sector como el seguimiento de compras, la evaluación de licitaciones o la preparación de instructivos para concursos docentes. A la vez que requieran la consulta a otras fuentes y el diálogo con los conocimientos de los pares. Se trata de

ISBN: 978-987-544-908-4

dar herramientas para revisar las propias prácticas y conocimientos desde una perspectiva crítica. Para lo cual, los sujetos deben afrontar las resistencias personales y grupales que se activan al interrogar los diagnósticos consuetudinarios y los supuestos de base y al dudar de la eficacia de las rutinas establecidas. Estas resistencias se manifiestan, por ejemplo, en la falsa antinomia entre "la realidad –de la práctica- versus la teoría –de las disciplinas" para invalidar evaluaciones y alternativas. En ese sentido, nos proponemos que la reflexión sobre el conocimiento y la acción aporten a la mejora de las buenas prácticas y al planteo de nuevas estrategias en cada espacio de trabajo de la universidad.

El Taller Teórico Práctico- la elaboración de proyectos de mejora

El Taller[1] propone elaborar un proyecto de intervención coherente, viable y evaluable para mejorar la administración y gestión y/o universitaria mediante la síntesis y aplicación de los conceptos, principios y habilidades de gestión adquiridos durante la carrera. Para lo cual ofrece acompañamiento, seguimiento y profundización de la práctica profesional a partir de la experiencia de los estudiantes. El Taller constituye un primer análisis de un proceso que incluye todo el tramo de las prácticas. El primer tramo del proceso se concentra en el análisis estático de los diseños y las estructuras, las normas, regulaciones y procedimientos, los sistemas de información, las dotaciones de recursos, etc. Es decir, los medios institucionales y los marcos que constituyen la infraestructura de la gestión, así como sobre los insumos utilizados, los mecanismos establecidos y las condiciones de la acción. Es un primer paso exploratorio para guiar la indagación y para alimentar el análisis. El análisis dinámico privilegia los procesos, las conductas, los aprendizajes y los impactos para develar sentidos, identificar racionalidades, contribuir a la "reflexividad" institucional y construir una práctica dialógica (Martínez Nogueira: 2000). Este enfoque es coherente con el tratamiento de la universidad como institución, es decir, como ámbito de interacción lleno de sentido. La segunda etapa tiene como propósito la integración de las habilidades, técnicas y destrezas adquiridas durante la carrera mediante la sistematización de los contenidos de las materias a partir de un modelo teórico correspondiente con la teoría de la organización vigente. El producto es un trabajo escrito con el relevamiento, el diagnóstico y la propuesta de solución de una situación real referente al ámbito administrativo o de gestión universitarios como resultado de un proceso de formulación, revisión, ajuste, evaluación y mejora hasta la versión final. En la mayoría de los casos se presentan proyectos del tipo: elaboración de nuevos manuales de procedimientos, informatización de los procesos para buscar mayor eficiencia y efectividad en las unidades académicas, reorganización del sector y

[1]Programa de la Prof. Stella Maris Zaba a cargo de esta unidad curricular.

ISBN: 978-987-544-908-4

hasta creación de nuevas áreas que se ocupen de tareas específicas inexistentes. Elaborar proyectos en un taller con tanta diversidad en el alumnado, presenta desafíos para la enseñanza. Entre ellos, comprender las lógicas y procesos de cada área y al mismo tiempo identificar concretamente los problemas y las posibles soluciones. En algunos casos las/os estudiantes se circunscriben a problemas muy acotados a su tarea y tienen que hacer un esfuerzo importante para identificar aspectos comunicaciones, tecnológicos y de gestión. En otros casos logran involucrar todos los aspectos señalados en los cambios y mejoras a desarrollar. El taller está estructurado en un formato de enseñanza donde cada semana se explica la consigna a desarrollar, la cual es revisada y devuelta por la docente hasta la elaboración del proyecto final. Es decir que cada paso significó una retroalimentación entre docente – alumno con participación de los pares en el propio taller. Este formato ordena las clases y al estudiante. Las problemáticas se dan básicamente en la fundamentación y/o justificación del proyecto, las cuales se retoman en la segunda instancia.

El espacio de las Prácticas Profesionalizantes

Este espacio recupera los proyectos elaborados en el Taller Teórico Práctico desde la perspectiva de su virtual puesta en marcha. En primer lugar procurando hacer visible el espacio *externo* como lugar de implementación de los conceptos y herramientas aprendidos, como espacio de aplicación de *competencias*. Se trata del reconocimiento del espacio de la práctica como *externo*, como el lugar de la aplicación técnica. La teoría de la finalización de Becher (1989) observa el modo en que el conocimiento producido y transmitido *se completa* en la esfera de uso. Es decir cuando sigue una lógica exógena y las condiciones sociales, institucionales, económicas y políticas, determinan sus horizontes, sus temas, sus urgencias, contrariando a las posiciones que privilegian el movimiento endogenerado del conocimiento desde los problemas de la ciencia. El espacio de las prácticas profesionalizantes ofrece permanentemente oportunidades de transición entre *interior* y *exterior*. Es, por tanto, un espacio de intermediación en el que las fronteras se hacen borrosas o, al menos, relativas a la posición del sujeto que aprende.

En segundo lugar, se buscan elementos que sostengan una reflexión informada sobre las condiciones de implementación de los proyectos. La modalidad de taller permite simular situaciones, intercambiar posiciones entre el grupo de la Tecnicatura y el de trabajo, la puesta "en laboratorio" de los proyectos y el montaje de ateneos, en un movimiento de multicontextualización. El pasaje de la "política" a la "organización" retoma los modelos organizacionales de Elmore (1994), administración de sistemas; proceso burocrático; desarrollo organizacional y negociación y conflicto, como condicionantes de la implementación del proyecto elaborado. Se comienza por la autoreflexión acerca de las representaciones de las que han partido al identificar el problema en la organización y proponer una alternativa de resolución. Luego se

ISBN: 978-987-544-908-4

indagan las percepciones dominantes en otros miembros mediante entrevistas. Su esclarecimiento constituye un capital necesario para generar acuerdo en la relevancia del problema y la pertinencia de la solución imaginada. La evaluación de las condiciones de implementación suman una dimensión instrumental a partir de los aportes de Isuani (2012) sobre el dispositivo normativo, de gestión y los recursos. Esta dimensión es central dado que los proyectos la alimentan proponiendo reformular o crear nuevas regulaciones en una actividad; enriquecer el dispositivo de gestión modificando estructuras o procesos, o sumar recursos en sistemas o personal capacitado. La combinación de las evaluaciones de modelos y de instrumentos ilumina las posibilidades de implementación del proyecto o las alternativas que requerirían para su puesta en práctica.

En tercer lugar, vía la apropiación crítica del recorrido a partir de la experiencia personal, se trabajan las relaciones institucionales que enmarcan los proyectos y los condicionan en términos de su eficacia y del aprendizaje institucional que su puesta en juego conlleva. La asignatura propone un movimiento de distanciamiento que de lugar al análisis en implicación y permita manejar una suficiente cantidad de información para no obturar el necesario *extrañamiento* de quien proyecta una acción de cambio organizacional respecto de las condiciones operantes en su ámbito de trabajo en un momento dado. En suma, al referir a lo consciente e inconsciente, lo que estas ideas colocan es la cuestión del saber y no saber de un actor (individual o colectivo) sobre las razones de su hacer institucional. Esta premisa vuelve revulsiva la acción proyectual, dado que operan sobre ella un conjunto de determinaciones sobre las cuales quien proyecta no es totalmente consciente. Esto supone una puesta en valor del no-saber como una dimensión activa en la vida de las organizaciones. Las prácticas profesionalizantes debe abrir nuevas exploraciones no sólo en el marco de la pericia o habilidad técnica requerida para la solución de problemas, sino también en lo referido a la comprensión de la dinámica institucional y a las alternativas de acción. Procuramos así, marcar uno de los puntos que el espacio de las prácticas profesionalizantes pretende desplegar con contundencia, esto es, la posibilidad de recuperar la experiencia como espacio intelectual.

Apuestas y desafíos

La propuesta de profesionalización de la Tagu juega permanentemente con diferentes planos y dimensiones de intermediación a partir de la reflexión sobre los problemas de la práctica en cada espacio de formación y especialmente en los dos que focalizamos aquí. Se trata de generar oportunidades para aprender sobre el trabajo, para poner en juego herramientas de análisis y de intervención que procuran la resolución técnica de los problemas identificados. También para ampliar la comprensión de la organización. Se desafía al intercambio sobre la diversidad de experiencias que conforman la trama densa de una institución compleja como la UBA. Lo cual

ISBN: 978-987-544-908-4

permite reflexionar sobre el carácter provisional y contingente de toda solución, sobre la combinatoria entre la pericia técnica y lo artesanal ya que toda propuesta es "a medida", debe ajustarse a un tiempo, a un espacio y a unas condiciones históricas. A la vez que sobre la transversalidad institucional ya que el actual estudiante que será un técnico también es hoy un trabajador y un actor político de la institución, en posición además de analista de la organización. En ese sentido, aún en el marco de una carrera a la que legítimamente se le demanda precisión, pericia y *expertise* técnica, apostamos a un ámbito de reflexión propio de la institución universitaria, de su función cuestionadora y creadora de marcos conceptuales para el despliegue de capacidades sociales instituyentes.

Referencias

Barbier, J. M. (2007) Políticas de investigación, formación, capacitación para el trabajo, Conferencia *3* (5), Universidad de Talca. Disponible en http://www.cegisutalca.cl/docs/publicaciones/politicas.pdf

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual de las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa

Camilloni, A. (2017). *Tendencias y formatos en el currículo universitario.* Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/issue/view/610

Clark, B. (1994) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México: UAM-Azcapotzalco,

Elmore, R. (1994). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de los programas sociales. En Aguilar Villanueva, L. (Coordinador), *La implementación de las políticas***.** México: Porrúa Ediciones

Fernández Lamarra, N. [et al.]. (2018) *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf

Isuani, F. (2012) Instrumentos de políticas públicas. Factores claves de las capacidades estatales. En Revista *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal 12*. (19).

Lemaitre, M: (2019) *Diversidad, autonomía y calidad. Desafíos para una educación de calidad en el siglo XXI*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

Lourau, R. (1975) *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Martínez Nogueira, R. (2000) *La evaluación de la gestión universitaria*, CONEAU. Disponible en: https//www.coneau.edu.ar

ISBN: 978-987-544-908-4

Nosiglia, M. C. (1999) La gobernabilidad universitaria en Argentina y los nuevos desafíos: el rol de los gremios docentes en la definición de la carrera académica. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 14*, (13) 1, 41-63

Nosiglia, M. C. et al (2018). *La Universidad de Buenos Aires: aportes para la Conferencia Regional de Educación Superior.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Pérez Lindo, A. (2017). *La educación Superior Argentina (1983-2015). Diagnóstico y Prospectiva*. Buenos Aires: Eudeba.

Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una contrarreforma en la formación docente

Eibuszyc, Miguel Oscar
Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston" y Escuela Normal Superior Número 4
miguel.eibuszyc@bue.edu.ar

Eje N° 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pretende avanzar en la aplicación de la *Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Ley N° 6053/18, pese a que esta ley es cuestionada por los estudiantes y el conjunto de las comunidades educativas de los institutos de formación docente, que denuncian que tras la implementación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA), se pone en peligro la continuidad de los veintinueve profesorados que funcionan en dicha Jurisdicción.

Analizaremos dicha ley y sus implicancias entendiendo que no es una política únicamente jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires, sino que se está avanzando en *reformas*, cierre de carreras y profesorados en otras provincias como Jujuy, Mendoza o Entre Ríos. Y en el marco en que el Consejo Federal de Educación aprobó a fines del 2018 la creación de la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente*, (Resolución CFE N° 347/18), que buscará reformular la formación docente a partir de "evaluación" y "acreditación" al conjunto de Institutos que funcionan en el país.

Cien años atrás estallaba la Reforma Universitaria y los estudiantes se alzaban contra un régimen despótico que predominaba en la Universidad de Córdoba, proclamando en el Manifiesto Liminar que "el demo universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes". Hoy, en cambio, es el régimen el que busca imponer su "reforma".

Buscaremos comprender qué objetivos persiguen estas reformas, a partir de analizar que reproducen cambios ya aplicados en otros países del continente y que se basan en las *recomendaciones* que figuran en documentos de organismos internacionales como el Banco Mundial o la Organización de Estados Iberoamericanos.

Palabras clave: Formación docente; reformas; evaluación

ISBN: 978-987-544-908-4

Disparen contra los institutos de formación docente

Julio Antonio Mella señalaba en 1925: "De sur a Norte, el movimiento cordobés, como carrera de antorchas, fue iluminando todos los países de América" (Mella: 1925) Es que la Reforma Universitaria desarrollada en Córdoba en 1918, representó la aparición activa del movimiento estudiantil en la escena política, y la reformulación de las universidades a partir de su accionar transformador.

Un siglo atrás eran los estudiantes los que protagonizaban una transformación del sistema educativo. Hoy en cambio los estudiantes y los docentes son colocados como convidados de piedra, mientras los gobiernos avanzan en la reformulación del sistema educativo a partir de los lineamientos desarrollados por los organismos internacionales de crédito.

La votación en CABA de la Ley N° 6053/18, de creación de la UNICABA, fue un claro ejemplo de esta situación. La mayoría de los legisladores decidieron aprobar el proyecto presentado por el gobierno de Rodríguez Larreta; pese al rechazo del conjunto de las comunidades educativas de los institutos de formación docente, que se manifestaron sucesivamente en contra de esta ley denunciando que busca el cierre progresivo de los profesorados.

Al analizar la Ley N° 6053 y su articulado se observa que no figura ninguna referencia a la normativa existente y se sostiene como única vaga referencia legal, a todo aquello que determine el Consejo Federal de Educación, y los Ministerios de Educación Nacional y de la CABA. A partir de lo que llama un proceso de evaluación y acreditación, se produce un borrón y cuenta nueva del sistema vigente; eliminando derechos laborales, régimen académico y los gobiernos de los profesorados. Se pretende que los institutos pasen a depender de la evaluación y normativa que disponga el poder político de turno. Así lo establece el artículo 4°:

> El Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (…) adecuará su sistema de Formación Docente a los criterios de regulación acordados con el Ministerio de Educación de la Nación y en el Consejo Federal de Educación, que regirán los procesos de acreditación y registro de los Institutos de Formación Docente y los establecidos en la presente Ley. Será requisito indispensable para el funcionamiento de todos los Institutos de Formación Docente la acreditación (Legislatura CABA: 2018)

Y el articulo 6° despeja toda duda al respecto: "El Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el responsable primario del planeamiento educativo, la evaluación continua, la acreditación institucional, los planes de estudio y la homologación y registro de los títulos y certificaciones de la Formación docente." (Legislatura CABA: 2018)

El proyecto en ningún artículo garantiza la continuidad de los 29 institutos de formación docente que funcionan en la Ciudad de Buenos Aires, en cambio sostiene que a partir de la "evaluación del sistema de formación docente en su conjunto y de los institutos de formación

ISBN: 978-987-544-908-4

docente" (artículo 7°), el Ministerio de Educación tendrá entre sus funciones "revisar y en su caso adecuar la apertura de las nuevas carreras, cohortes y/o comisiones a las condiciones y necesidades que surjan del planeamiento" (artículo 8°). Es decir que en función del *planeamiento* que realice el Ministerio de Educación se determinará si se abren las cohortes y comisiones de los profesorados.

Recordemos que bajo el concepto de *planeamiento* en distintas provincias se avanzó en el cierre de cohortes, comisiones, carreras e incluso profesorados. En algunos casos aduciendo que hay demasiados estudiantes y egresados, y en otros que había muy pocos. Por ejemplo, en Jujuy bajo el argumento de que en determinadas carreras hay demasiados egresados para lo que requiere el mercado laboral, el gobierno provincial dictaminó el cierre y la suspensión de inscripciones de cinco institutos. Mientras que en Entre Ríos, en la ciudad de Gualeguay, se cerraron dos profesorados (de física y química) "por contar con pocos alumnos". Reformas similares se buscan desarrollar en Mendoza y Misiones por nombrar algunos de los distritos donde se pretende avanzar en el cierre de profesorados.

La Unicaba

El proyecto no solo ataca la autonomía de los IFD y coloca la continuidad de las cohortes y comisiones en función de la planificación que realice el Ministerio de Educación, sino que a la par aprueba la conformación de la Unicaba, creando una nueva oferta que competirá en la absorción de matrícula y recursos con los Institutos de Formación Docente.

La organización de esta nueva universidad será digitada y organizada por el poder político, dejando el concepto de autonomía como un enunciado vacío que es totalmente avasallado. El artículo 23° de la ley establece: "El Rector- Organizador será designado por el Poder Ejecutivo (…) El Rector-Organizador será el encargado de llevar adelante la etapa de organización y el proceso de formulación del Proyecto Institucional y del Proyecto de Estatuto." (Legislatura CABA: 2018)

Es decir que el gobierno de la Ciudad, a través del Rector/Organizador que nombraría, se arroga la facultad de llevar adelante la etapa de organización y el proceso de formulación del Proyecto Institucional y del Proyecto de Estatuto. Pero incluso si este dominio de alguna manera pudiera ser alterado, el proyecto establece que: "La Unicaba podrá ser intervenida por la Legislatura de la Ciudad de buenos Aires o durante su receso por el Poder Ejecutivo" por entre otras razones "conflicto insoluble dentro de la institución", o "alteración al orden público".

A la vez el artículo 27° del proyecto establece que el acceso a los cargos docentes se realizaría por concurso público, pero no se da ninguna especificidad de quién y cómo realizarán dichos concursos. Lo que si se establece es que "hasta tanto se substancien dichos concursos se

ISBN: 978-987-544-908-4

realizarán designaciones con carácter interino, conforme las pautas que se establezcan oportunamente." Por lo que el personal docente con el que funcionaría al menos inicialmente la Unicaba será nombrado interinamente según pautas que establecerán el Ministerio o su Rector/Organizador.

Lo que si garantiza el proyecto es la posibilidad de autofinanciamiento de la universidad que podrá "tomar los empréstitos que le sean necesarios" y contará con "autarquía económica y financiera", teniendo entre sus funciones "celebrar convenios de colaboración mutua con instituciones públicas y/o privadas, nacionales y/o internacionales". A la vez no solo brindar carreras de grado, sino también posgrados (que como habilita la Ley de Educación Superior pueden ser arancelados). Aquí se marca una diferencia con los institutos de formación docente, que no pueden cobrar aranceles por las carreras que brindan, así como tampoco pueden tomar empréstitos y autofinanciarse.

Bajo los enunciados de los organismos internacionales

El Gobierno de la Ciudad de Buenos informó que en la elaboración de la Ley participaron especialistas de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Dicho organismo internacional y otros como la OIT (Organización Internacional del Trabajo) eran nombrados en los fundamentos del proyecto. Y un análisis de documentos de organismos internacionales como la OEI y el Banco Mundial, reflejan que la creación de la Unicaba y la evaluación y reorganización por arriba de la formación docente, es parte de una política internacional que ya se aplicó en otros países.

El documento *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* editado por el Grupo del Banco Mundial, señala que hay demasiada oferta y hay que proceder al cierre de profesorados porque "hay un número excesivo de graduados docentes". Según el documento del Banco Mundial:

> En América Latina y el Caribe, prácticamente no hay selección de candidatos en el ingreso a los programas de educación docente, y los estándares académicos son más bajos que en otros ámbitos profesionales. Como resultado, la proporción de estudiantes de educación superior inscritos en carreras pedagógicas es mucho más alta que en muchos países de la OCDE, y en la actualidad, numerosos países latinoamericanos producen una cantidad excesiva de graduados docentes. (Bruns y Luque: 2014)

Toma como ejemplo a desarrollar el de Finlandia:

> Finlandia hizo de la selectividad de los profesores la piedra angular de una estrategia de reforma educativa adoptada (…) transformó el mercado laboral docente: ya no incluye numerosas instituciones de formación de calidad diversa que producen profesores en

ISBN: 978-987-544-908-4

> exceso, sino que alberga un conjunto mucho más pequeño de entidades de gran calidad, de las que egresa solo el número necesario de profesores. (Bruns y Luque: 2014)

Y enumera el documento las siguientes *estrategias* para ser aplicadas por los países de América Latina y el Caribe:

> Para abordar estas cuestiones, los ministerios de educación de la región aplican cuatro estrategias principales: a) cerrar las instituciones de baja calidad que están bajo el control directo del ministerio (por lo general, institutos de formación docente no universitarios); b) establecer una universidad nacional de educación controlada directamente por el ministerio, como el Instituto Nacional para la Educación de Singapur; c) crear becas especiales para los mejores estudiantes, y d) elevar los requerimientos de acreditación de las instituciones de educación superior autónomas, de modo de forzar su cierre o su adaptación. (Bruns y Luque: 2014)

Con el primer proyecto que habían presentado de Unicaba, se intentó desarrollar la primera de estas estrategias: pretendieron cerrar directamente los institutos de formación docente. Pero como hubo una gran resistencia de las comunidades educativas, cambiaron el proyecto y finalmente votaron una ley que se adapta a la cuarta estrategia: "elevar los requerimientos de acreditación" para "forzar su cierre" o lograr "su adaptación" a las políticas que quieren imponerse. Ambas estrategias van unidas a la segunda que recomienda el Banco Mundial: "establecer una universidad nacional controlada directamente por el Ministerio." Aunque en este caso la Unicaba no sería una universidad nacional sino distrital, probablemente la Ciudad de Buenos Aires puede ser un laboratorio o un ensayo para buscar luego aplicarlo a nivel nacional. No sería la primera vez que Cambiemos prueba políticas educativas en el distrito que gobierna hace más años para luego aplicarlas a nivel nacional. Así lo hizo con la *Secundaria del Futuro* o *Secundaria 2030*, que se probó como piloto en CABA y luego suscribieron su aplicación los Ministros de Educación de todas las provincias en el Consejo Federal de Educación.

La OEI en su documento *Argentina: el estado de las políticas públicas docentes*, sostiene la necesidad de una "revisión profunda" del Estatuto Docente y de la formación docente, terminando con los ítems salariales por antigüedad y avanzando en un salario conformado según el "mérito y los resultados obtenidos". (OEI: 2018)

Evaluaciones estandarizadas y reformas

El cierre de los institutos no es la única variable de ajuste. El documento *Profesores excelentes* sostiene además "una selección de candidatos" entre los que quieran ingresar y egresar de los Institutos de Formación Docente para que "queden los mejores" como forma de "revalorar la

ISBN: 978-987-544-908-4

carrera docente". Planteando para eso "exámenes obligatorios de certificación" y "exámenes de egreso". A la par que el Ministerio de Educación se propone evaluar a los institutos de formación docente y avanzar en su "reorganización", se vienen desarrollando evaluaciones estándar como el aprender y el enseñar, este último aplicado por primera vez el año pasado y que se realiza en el cuarto año (en la mayoría de los profesorados el último) de la carrera de profesorado.

A fines del año 2018, el Consejo Federal de Educación aprobó la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC) que buscará fijar parámetros y estándares para evaluar a los docentes, y para analizar las carreras que se dictan en los profesorados. Es decir, aplicar el cierre o fusión de carreras en base a las áreas prioritarias que defina el CFE, la evaluación estandarizada de resultados, tanto de estudiantes como de docentes y en definitiva el cierre de profesorados. La introducción de las evaluaciones, en términos de "calidad educativa" ya estaba planteada en la Ley de Educación Nacional,[1] y la modificación de la formación docente está señalada en el Plan Nacional de Formación Docente, y es uno de los ejes del *Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende*.

Las pruebas estandarizadas son una tendencia internacional, a evaluar conocimientos como unidades ordenadas, que se pueden aislar en forma artificial de las condiciones de enseñanza y de las distintas situaciones personales de los alumnos. No se consideran las condiciones materiales y simbólicas de los estudiantes y sus familias en un cuadro de creciente miseria social. Reducen la enseñanza y el aprendizaje a una sola calificación que puede ser utilizada para introducir una diferenciación presupuestaria entre las escuelas (ranking) y modificar el régimen laboral docente. Medir la "productividad" del docente y la ponderación del salario docente sobre el nivel de "formación alcanzada" (postítulos o posgrados pagos) y resultados escolares obtenidos.

Conclusiones

Con este trabajo buscamos desarrollar un primer análisis sobre los objetivos que persigue la Ley N° 6035/18 *Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* votada a finales de 2018. Entendemos que dicha ley no se la puede analizar solamente como una política jurisdiccional del gobierno de la Ciudad de

[1] El artículo 95° de la LEN afirma que: "Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, (…) inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación". Es decir, el conjunto de las prácticas educativas, explicitando la evaluación del desempeño del conjunto de los trabajadores de la educación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Buenos Aires, sino que es parte de una política de cierre de carreras y profesorados que se está desarrollando en distintas provincias; y que la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente busca profundizar en todo el país. Dicha política, se enmarca en los lineamientos de papers y documentos de organismos internacionales, como el Banco Mundial o la Organización de Estados Iberoamericanos.

Referencias bibliográficas:

Bruns, B. y J. Luque (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial

Congreso de la Nación Argentina (2006) *Ley de Educación Nacional.* Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Legislatura de la CABA (2018). *Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* en: http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html

Mella, j. A. (1969), *¿Puede ser un hecho la Reforma Universitaria"?.* En Gabriel del Mazo La Reforma Universitaria. Lima: Universidad Nacional de San Marcos

OEI (2018) *Argentina: el estado de las políticas públicas docentes*. Disponible en https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/03/ARGENTINA-El-estado-de-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-docentes.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de dispositivos de enseñanza entre disciplinas, en el marco de la formación práctica en la Universidad Provincial de Córdoba

Etchegorry, Mariana; Martínez, Luciana; Villagra, Mariana
Universidad Provincial de Córdoba, Argentina
direccion.psp.fes@upc.edu.ar

Eje: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La ponencia que compartimos es el resultado de una experiencia de trabajo co-operativo y colaborativo, a partir de un dispositivo de enseñanza elaborado en el marco de la formación práctica de las carreras de licenciatura en psicopedagogía y psicomotricidad. Pertenecemos a la Universidad Provincial de Córdoba, recientemente formada a partir de instituciones de amplia trayectoria en el país; en nuestro caso, el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred.
En este texto nos proponemos analizar los primeros avances del proyecto iniciado, cuyo eje central es el aprendizaje de la práctica interdisciplinaria; de allí que el objetivo sea reflexionar sobre una experiencia pedagógica a partir de la construcción de un dispositivo de enseñanza interdisciplinaria, articulando los espacios de práctica 5 de la carrera de psicopedagogía y psicomotricidad y un espacio de reflexión con carácter de seminario (perteneciente a quinto año), denominado Problemáticas interdisciplinarias.
La construcción se realiza en momentos que se integran mutuamente, en el primero realizamos el análisis de algunas experiencias previas de propuesta interdisiciplinaria desde la práctica, en el segundo se tomaron decisiones respecto al marco conceptual referencial, y las primeras decisiones pedagógicas. La tercera instancia que articula con la última la construcción de las estrategias de enseñanza específica, y un cuarto momento que refiere a la evaluación.

Introducción

El presente texto se construye para recuperar una experiencia de trabajo co-operativo y colaborativo, en el marco de la enseñanza de la formación práctica, entre disciplinas. Nuestra Universidad es de reciente formación, no obstante lo cual surge sobre la base de instituciones de amplia trayectoria, en nuestro caso particular el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred que abrió sus puertas en 1961. Esta institución marcó un hito en el interior del país a partir de sus propuestas disciplinares entre educación y salud. En un primer momento, profesorados de educación especial y psicopedagogía, para proponer unos años más tarde las carreras de psicomotricidad y

ISBN: 978-987-544-908-4

sociopedagogía (hoy pedagogía social). En el contexto de transformación actual, las carreras de psicopedagogía y psicomotricidad inician diálogos interdisciplinares, tanto desde el equipo técnico profesional, como desde las cátedras de práctica de las dos carreras. En el presente escrito, nos proponemos reflexionar sobre una experiencia pedagógica a partir de la construcción de un dispositivo de enseñanza interdisciplinaria, articulando los espacios de práctica 5 de la carrera de psicopedagogía y psicomotricidad y un espacio de reflexión con carácter de seminario (perteneciente a quinto año), denominado Problemáticas interdisciplinarias.

Asumimos una posición común, la de reconocer al sujeto como centro de nuestras prácticas docentes, y en ese sentido acordamos en trabajar desde el marco del paradigma de la complejidad como supuesto epistemológico que orienta las propuestas de enseñanza. Más allá de las especificidades disciplinares, nos reconocemos en los contextos actuales complejos, con demandas de los sujetos que exigen compromisos ontológicos, éticos y políticos por un lado, y prácticas interdisciplinares construidas desde el trabajo en equipo, por otro. En este sentido, la interdisciplina, es mucho más que la suma de saberes, la presencia en un campo compartido, o un estar ahí al mismo tiempo; se trata en cambio, de una construcción co-operativa y colaborativa que demanda un diálogo disciplinar y de los sujetos. Así, una vez tomada la decisión de "enseñar" una práctica interdisciplinaria, nos vimos convocadas a pensar el cómo desarrollar un dispositivo de enseñanza coherente con esta idea.

Acuerdos teóricos y epistemológicos

En primer lugar nos posicionamos, en el marco de la educación superior, para pensar el rol docente. Consideramos la enseñanza universitaria como una práctica sensible, y en dicha práctica el docente es un *mediador activo entre el conocimiento especializado y el sujeto en formación.* Lucarelli (2004) destaca que la identidad del docente se construye y transforma al mismo tiempo en el ejercicio del rol y es desde allí donde entrelazamos las prácticas de enseñanza. Es por ello que siguiendo a Morin (1990) definimos a la docencia como práctica social compleja, desde una posición inmersa en la incertidumbre necesaria para recrear cada propuesta didáctica y las perspectivas que subyacen a la delimitación de los campos de conocimientos, asumiendo una posición crítico y reflexiva.

Como base del proyecto de construcción interdisciplinar de una propuesta de formación práctica entre las carreras, tomamos la decisión de construir un punto de partida teórico que dé cuenta de supuestos epistemológicos. Estos nos permitirán asumir una posición desde un piso epistémico que permita dar coherencia a la propuesta. Así, fue necesario compartir sentidos respecto a lo que entendemos por conceptos fundamentales en el marco del dispositivo pedagógico en construcción. Expresa Larrosa (2002)

ISBN: 978-987-544-908-4

...las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también en que las palabras hacen cosas con nosotros. (...) Las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. (p.2)

En consecuencia pensar la propuesta pedagógica, requirió discutir y acordar qué entendemos cuando hablamos de los sujetos involucrados en la escena: sujeto/estudiante, sujeto/profesor; pero también el contenido, considerando que de esta manera es posible la "transposición didáctica" (Chevallard, 1991) El saber experto, se torna posible de ser enseñado a partir de que este encarna en el docente, en nuestro caso particular profesional de la disciplina. Siguiendo a Guyot (2005) consideramos que el contenido de este dispositivo lo constituyen las "prácticas del conocimiento", y así el estudiante es sujeto de la demanda, y el profesor sujeto demandado. En esta trama acordamos con la importancia de reconocer que es el profesor el que posibilita que el estudiante trascienda su condición de alumno, que como expresa Larrosa (2018), se consigue tras un registro administrativo. El oficio de estudiante se construye, a partir de un docente que cree, y acepta asumir que es tal. En este sentido, se trata de una compleja trama, en la que particularmente en el espacio de práctica final de la formación, los estudiantes están frente a las demandas de la vida profesional, y el docente debe acompañar ese momento de desafío.

La formación práctica configura en el marco de la propuesta de grado, un complejo dispositivo que en miras a las incumbencias profesionales, organiza los contenidos y a partir de la construcción de estrategias pedagógicas, posibilitan la construcción de la identidad, y el "oficio" (Sennett, 2009) que a modo del artesano se transmite. El contenido a enseñar en tanto "conocimiento encarnado", requiere de ciertas competencias profesionales, que incluyen la capacidad de trabajo en equipo, y a partir de la consideración de un sujeto de la demanda, desde una perspectiva de la complejidad (Morin, 1990); una perspectiva interdisciplinaria que necesariamente requiere del otro para constituirse. Cómo enseñar la práctica interdisciplinaria, sin encarnar la misma, e incluso sin posibilitar el encuentro con el otro. Dice Baraldi (2016)

trabajar en equipo interdisciplinario, hacerlo es inversamente proporcional al narcisismo de sus integrantes. O sea, si yo creo que con lo que estoy diciendo tengo la verdad y no escucho al otro no estoy trabajando en interdisciplina. Trabajar en interdisciplina supone poder hacerse escuchar y escuchar al otro; interdisciplina, transdisciplina, transdiscursividad; implica poder reconocerme ahí como sujeto pensante y también recepcionar la opinión del otro que puede ser diferente. (p.57)

Así, llegamos a la conceptualización de la práctica de la formación, que como expresa Larrosa (2003) requiere constituirse para los estudiantes, en una "experiencia" en tanto, trascendiendo la información, se transforme en una travesía que posibilite la construcción de saberes. La experiencia

ISBN: 978-987-544-908-4

atraviesa al sujeto/estudiante, lo enfrenta a la complejidad de los contextos y le posibilita posicionarse frente a los mismos. Damos cuenta así también de una manera de entender al sujeto en situación de aprendizaje - en este caso estudiante - en tanto reconocemos en él dimensiones que posibilitan su entendimiento: lo cognoscente, lo subjetivo, lo social y la corporeidad (Laino, 2000), trama constitutiva que lo define y define sus prácticas.

Una propuesta de formación práctica: entre disciplinas

Las decisiones implican una etapa preliminar, el análisis y evaluación de propuestas anteriores de articulación entre las carreras, como también el contexto de producción socio-histórico, es decir el momento instituyente que reviste particularidades a partir de ciertos instituidos, representaciones sociales respecto de las prácticas profesionales en cuestión, que incluso involucran luchas de poder en el campo académico. Un segundo momento de construcción en diálogo. a) Del marco referencial, en el cual se establecieron acuerdos de sentidos en relación a las prácticas profesionales y el concepto de interdisciplina; los marcos teóricos y las dimensiones ontológica, ética y política que constituyen el encuadre de la propuesta. b) De las decisiones pedagógicas, así se reconocen centrales para un proyecto coherente con los principios establecidos, definiciones en torno a variables como tiempo y espacio, de las cátedras por un lado y de las instituciones destino de las mismas, en las cuales los estudiantes se insertan. Un tercer momento, implica la construcción de dispositivos dentro del dispositivo institucional, referidas a las clases, supervisiones, co-visiones, ateneos e incluso evaluaciones.

Finalmente se propone un cuarto momento, que referirá a la evaluación de toda la propuesta, a partir de la construcción de instrumentos que posibiliten la coevaluación (de estudiantes entre sí, y docentes entre sí), heteroevaluación (de los estudiantes a los docentes y de los docentes a los estudiantes) y finalmente de autoevaluación. Este cuarto momento, clave permitirá realizar ajustes para el próximo ciclo de formación.

Un aspecto central fue asumir desde la propuesta pedagógica la idea de que la interdisciplina trasciende una declaración, entrama en prácticas profesionales y por ende requiere ser enseñada como contenido. Esto implica superar la dicotomía teoría y práctica o sentidos aplicacionistas de la misma, e incluso una construcción dialéctica de la relación entre ambas, para develar una implicancia que las constituye en prácticas del conocimiento (Guyot, 2005).

En este punto de la experiencia, hemos realizado una primer evaluación que permite tomar nuevas decisiones. Para la misma nos servimos de ciertos insumos, las producciones conjuntas, y las percepciones de los estudiantes respecto al tránsito por la experiencia.

En el primer caso, observamos un notable enriquecimiento en función de la ampliación de los marcos teóricos de referencia, y la construcción de discusiones en torno a lo epistemológico de las

ISBN: 978-987-544-908-4

prácticas diagnósticas y de intervención. Por otro lado, en relación a las percepciones de los estudiantes, es importante considerar que cada espacio imprimió diferentes desafíos. Más allá de las particularidades, las estudiantes refieren como aspectos positivos, lo observado en sus producciones: *"considero enriquecedor y necesaria la propuesta de la práctica con respecto a lo interdisciplinario… compartir diálogos, lecturas y materiales teóricos sobre diferentes autores… para poder tener una mirada más amplia…" (Estudiante 1) "...sumamente interesante el intercambio que se está generando… la apertura a nuevas concepciones y propuestas que se hacen desde cada disciplina, el intercambio de teorías y autores de posicionamientos,…" (Estudiante 2) "Invita a tensionar los objetos de estudios propios de cada disciplina" (Equipo 1)*

Las tensiones respecto al devenir, refieren a dudas, y en el caso de uno de los grupos consideran que hay diferencias respecto a las consignas, tiempos y correcciones; en tanto el otro equipo refiere como fortaleza: *"... el acompañamiento de las profesoras referentes en relación a lo observado en la institución, a nuestras inquietudes, a los desafíos que se presentan, a las sensaciones que estamos experimentando, no brindándonos respuestas a todo sino simplemente devolviéndonos las preguntas para poder pensar juntas las soluciones" (Estudiante 2)*

Es importante señalar, que en términos de dispositivos es necesario seguir ajustando algunas lógicas que refieren a consignas, tiempos y espacios para la construcción colectiva y no solo de los estudiantes. Por ejemplo, sobre la marcha se dispone un espacio de *co-visión* conjunto para los equipos cada quince días, además del previsto en el plan de estudios desde cada carrera.

Consideraciones finales

El desarrollo hasta el presente, permite reconocer aspectos positivos como son la motivación de los estudiantes involucrados en la propuesta, la complejización de las lecturas para la realización de diagnósticos, y el compromiso con las instituciones en las que los estudiantes realizan la práctica, que valoran la potencia de la propuesta. Queda mucho camino por recorrer y seguramente los obstáculos implicarán nuevas decisiones pedagógicas. Surgen preguntas: cómo poner en diálogo los marcos teóricos para enriquecer las intervenciones, qué implica subjetivamente la construcción de sentidos desde la formación disciplinar que cada estudiante trae a la experiencia, cómo acordar incluso componentes didácticos fundamentales que en tanto no sean articulares no aseguran el proceso de construcción interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

Baraldi, C. (2016). Psicopedagogía hoy. *Pilquen. Sección psicopedagogía, 13*(1), 51-61.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

ISBN: 978-987-544-908-4

Guyot, V. (mayo de 2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología, Año XVI*(30), 9-24.

Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje.* Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa , J. (s.f.). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* (págs. 1-11). Barcelona: Serie Encuentros y Seminarios.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. En *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (págs 503-524). Río Grande do Sul. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Gedisa.

Sennett, R. (2009). *El artesano.* España: Cultura libre.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación práctica en psicopedagogía, entre la educación superior y los contextos sociales complejos

Etchegorry, Mariana
Universidad Provincial de Córdoba, Argentina
direccion.psp.fes@upc.edu.ar

Eje: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo da cuenta de un avance del proyecto de investigación "La formación práctica de psicopedagogos. Instituciones, sujetos, espacios y tiempos para aprender la práctica profesional". Se propone en el marco del doctorado en educación de la Universidad Católica de Córdoba. En el contexto provincial, la formación de psicopedagogos ha tenido una larga tradición de formación "terciaria", en tanto hoy a partir de regulaciones nacionales y decisiones políticas jurisdiccionales, como la creación de la Universidad Provincial de Córdoba; se encuentra con toda la oferta pública de gestión estatal, Universitaria. En este sentido se propone responder a la pregunta ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica, a partir de los cuales se enseñan contenidos referidos al hacer profesional y los estudiantes construyen/aprenden los mismos? El objetivo general es analizar la formación práctica en psicopedagogía, en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba, a partir de los discursos de profesionales psicopedagogos. Es un estudio cualitativo, que desde una perspectiva socio-histórica e institucional, propone dos momentos de ingreso al campo; el primero exploratorio permitirá tomar decisiones en torno a los criterios de selección de los profesionales involucrados en el estudio. En este trabajo se comparten los análisis del primer momento a partir de los resultados de una encuesta virtual administrada a profesionales matriculados del colegio profesional y las regionales. Estos permiten inferir la complejidad de las relaciones entre las propuestas de formación y las demandas que atienden los profesionales en el campo laboral.

Palabras Clave: Formación Práctica - Dispositivos pedagógicos - Enseñar en el nivel superior - Aprender en el nivel Superior - Práctica Profesional

Introducción

El presente trabajo se construye en torno al proyecto de investigación presentado en el marco del doctorado en Educación, en la Universidad Católica de Córdoba. El mismo propone realizar un análisis de la formación práctica de los psicopedagogos en instituciones de nivel superior. Resulta interesante considerar los diálogos que se generan entre las propuestas de formación y las

ISBN: 978-987-544-908-4

demandas de los sujetos en el campo. La provincia con amplia tradición "terciaria", se transforma progresivamente en universitaria a partir de regulaciones para la práctica profesional a nivel nacional (título de grado para inscripción en la superintendencia de salud). La formación práctica constituye un desafío importante para la educación superior, especialmente la universitaria, en tanto se reconocen centradas en lo académico - teórico, con cierto sentido aplicacionista de los aprendizajes logrados tras los recorridos teóricos. La propuesta de investigación busca recuperar la práctica profesional desde la perspectiva de psicopedagogos de la provincia de Córdoba, promoviendo la reflexión sobre los trayectos formativos. Los profesionales en ejercicio, despliegan "prácticas del conocimiento" (Guyot, 2016) es decir, conocimiento en acción, refiriendo al uso que se hace del conocimiento al enseñar, investigar o ejercer la profesión. Éstas encarnan las acciones de los sujetos, quienes significan a las mismas, construyendo sentidos en torno a los procesos complejos que interpelan a la profesión en el cotidiano.

Las prácticas del conocimiento psicopedagógicas, encarnan en los sujetos y configuran contenidos de enseñanza que se ponen especialmente en juego en el trayecto de formación práctica. En las mismas se identifican dimensiones teóricas, epistemológicas, ontológicas, éticas y políticas. En este sentido, el profesional ejerciendo el rol docente en el marco de la formación, asume una posición compleja, en tanto es demandado como docente y como profesional. Los estudiantes son los sujetos de la demanda en este caso particular, en busca de aprender estas prácticas del conocimiento.

El tema de la investigación es la formación práctica, en cuyo contexto los sujetos/estudiantes aprenden saberes sobre la práctica psicopedagógica. En consecuencia se problematiza el enseñar y aprender prácticas de conocimientos psicopedagógicos en la formación práctica, entendiendo que se configura un dispositivo. En la construcción del estado del arte, se encontraron investigaciones que hacen foco en la formación práctica. Se decide nombrarlas de esta forma tras analizar que este concepto, incluye las numerosas maneras de referir a la misma: prácticas pre-profesionales, prácticas profesionalizantes, prácticas finales, pasantías, residencia. Un alto porcentaje de investigaciones hicieron foco en los discursos de docentes y estudiantes mientras transitaron la formación; incluso analizando el uso de tecnologías específicas o algunas estrategias metodológicas puntuales (talleres, ateneos, cuadernos de campo, etc). En base a este rastreo, se ajustaron las preguntas de investigación y se tomó la decisión de analizar la perspectiva de los profesionales en el campo. los contenidos que se enseñan en la formación práctica; el encuadre institucional para analizar los discursos en una trama de relaciones complejas, situadas y sociohistóricas. En ese marco se elabora una pregunta central, ¿Cuáles son los rasgos distintivos de la formación práctica, a partir de los cuales se enseñan contenidos referidos al hacer profesional y los estudiantes construyen/aprenden los mismos, permitiendo así reconocer dispositivos pedagógicos? Se define como objetivo general analizar la formación práctica en psicopedagogía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trabajan objetivos específicos que buscan identificar datos y valoraciones sobre la formación práctica en los discursos, evaluar las huellas de la misma en las prácticas actuales y caracterizar los dispositivos de formación práctica en instituciones de educación superior de la provincia de Córdoba, a partir de los relatos de formadores; finalmente analizar los marcos normativos y documentales de los mismos.

Referentes teóricos conceptuales

Se construye un recorrido teórico conceptual que permita pensar los aspectos que este proyecto implica. Las instituciones formadoras configuran dispositivos, y en el marco de los mismos se organizan dispositivos para la formación práctica. En consecuencia, es necesario plantear qué se entiende por institución. Enriquez (2002) analiza el concepto ligado a valores universales, define en ese marco las instituciones "de existencia" como aquellas que tienen como tarea central las relaciones humanas. Entre ellas la institución educativa que, como expresa Garay (1996) se configura en complejas tramas subjetivas. En este sentido, "... los enunciados universales atraviesan los distintos niveles de la organización educativa (...) implica la inscripción y expresión de esos universales, siempre con un resto, una brecha inherente a un acto que, en su movimiento, configura y da cuerpo a la organización" (Nicastro, 2017: 27)

Las instituciones formadoras en tanto educativas, configuran dispositivos. Éstos remiten a pensar el lugar de los sujetos en tramas de relaciones entre el hacer, el poder y los discursos que circulan. Expresa Deleuze al respecto, "las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (saber, poder y subjetividad) no poseen, en modo alguno, contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí" (Deleuze, 1990:155). Los dispositivos entonces configuran redes (Agamben, 2011) que movilizan prácticas, es decir tienen por objetivo hacer ver y hacer hablar. El dispositivo así entendido, puede caracterizarse como pedagógico (Bernstein, 1998), en tanto implican ciertos ordenamientos, que a partir de sujetos que enseñan (docentes) y sujetos que aprenden (estudiantes), ponen en marcha la transmisión de saberes. Un dispositivo pedagógico constituye "un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, (...). Combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa". (Souto, 1999:104)

El dispositivo pedagógico refiere a "una configuración que entrama: determinados propósitos y supuestos, decisiones respecto del tiempo de trabajo, la secuencia de actividades, el tipo de intervención del formador, las definiciones que se adoptan respecto de temas que atraviesan los relatos, etc". (Nicastro, 2017:143) Es decir, un artificio que a partir de ciertas decisiones posibilita el aprender. Los psicopedagogos alcanzan a partir de la formación de grado, saberes para desplegar una práctica profesional. Esas prácticas dan cuenta de contenidos de la disciplina, pero que coherentes con la línea de reflexión propuesta, no son contenidos teóricos que se aplican, sino que

ISBN: 978-987-544-908-4

constituyen prácticas de conocimiento (Guyot, 2016) Se pone en tensión los conceptos de pensamiento y acción, que "no necesariamente están mediados por la aplicación, como no lo están la teoría y la práctica" (Nicastro, 2016:36). Esta concepción, pone en el centro a los sujetos, y a una particular manera de pensar el contenido y la transmisión de los mismos, en la cual se pondrán en juego relaciones de saber-poder, vida-cotidianeidad, práctica-teoría, situacionalidad-historia (Guyot, 2016). Se trata entonces de profundizar en la complejidad que la formación práctica adquiere en el marco de estas conceptualizaciones.

Decisiones metodológicas

La investigación es cualitativa, desde un enfoque socio-histórico y una perspectiva institucional. El instrumento central será el análisis de los discursos de los profesionales del medio, no obstante se utilizan otros instrumentos como encuestas, narrativas pedagógicas, e incluso análisis documental de normativas, planes de estudio, programas y proyectos de práctica. Por otro lado, se propusieron dos momentos para realizar campo, el primero con carácter exploratorio, y el segundo de tipo descriptivo, para realizar a posteriori relaciones y análisis.

Actualmente se está finalizando la primera etapa, en la cual se realizaron entrevistas a informantes claves, directores, coordinadores y responsables de práctica de instituciones de nivel superior de la Provincia. Se recuperaron planes de formación, proyectos y programas de diferentes instituciones. Se realizó una encuesta a los profesionales matriculados que tras el análisis constituirá la base de la muestra sistemática para el segundo ingreso. La misma se construyó en relación a datos que no se encontraron a nivel del colegio profesional, y que resultan significativos para la definición de la muestra, si bien permite cuantificar algunos aspectos, se proponen preguntas abiertas. Se realizó una puesta a prueba del instrumento con profesionales de las diferentes regionales e instituciones. La encuesta permitió además reconocer instituciones relevantes del medio cordobés, identificar inserción laboral de los profesionales, reflexiones en torno a la oferta de formación práctica que transitaron y apreciaciones en relación al aporte de la misma a su práctica actual, datos sobre las edades (que también se pondrá en relación con los planes) e incluso la disposición para entrevistas en la segunda etapa de la investigación.

Discusión y primeros análisis de referentes empíricos

La encuesta fue enviada a todos los matriculados de la provincia de Córdoba, bajo el supuesto de que en tanto matriculado, se encuentra en ejercicio de la profesión. Se obtienen 261 respuestas, de las cuales el 68,2% corresponden a matriculados de la región centro, 5,7% regional Río Cuarto, 13% de la regional Villa María, el resto de las sedes. Se registran un 9,6% de respuestas que no se encuentran matriculados actualmente, se infiere que se relaciona con el tiempo de emisión del título. En relación a la titulación, un 34,5% es psicopedagogo y un 17,2% psicopedagogo y profesor en psicopedagogía, de los cuales un 33.3 % realizó el ciclo de complementación curricular obteniendo el grado. 33% es Licenciado en psicopedagogía universitario y un 7,7% Profesor

ISBN: 978-987-544-908-4

Universitario en psicopedagogía. El 52,5 % se formó en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred, 10,7% en el Instituto Católico Superior, 6,5% en el Instituto Victor Mercante, y 5,4% en el Instituto del Rosario ambos de Villa María. En relación a los licenciados, el 31,6% en la Universidad Provincial de Córdoba, 16% Universidad Nacional de Río Cuarto, 13,9% Universidad Católica de Córdoba, 18,2 % Universidad Blas Pascal, 8,6% Universidad Nacional de Villa María. El 11,68 % restante se formó en otras provincias.

En relación al desempeño profesional, el 53,3% se desempeña en el ámbito de la salud, consultorio privado, mientras que un 8% en salud pública; mientras que el 44,4% como docente de apoyo a la integración, no obstante aparece recurrentemente la falta de formación tanto pedagógica como respecto a la discapacidad. Un 25,3% en equipos de orientación escolar. Se identifican profesionales en ámbitos como el comunitario 6,1%, jurídico forense 0,8% y laboral 1,5%. Estos porcentajes son consistentes con expresiones como, "Creo que faltan profesionales formados y formaciones específicas en jurídico forense".

Si bien un alto porcentaje no recuerda cómo se nombraba la práctica (18,8%), un 41,4% refiere a práctica de gabinete, refiriendo a la manera en que se nombraban en el marco del Instituto Cabred. Otros refieren a práctica profesionalizante 18,4%, práctica pre-profesional 13% y residencia 3,8 %. Estos datos son consistentes con las instituciones de procedencia, incluso puede inferirse la relación con las instituciones terciarias. En el mismo sentido el 47,5% realizó prácticas durante el último año de formación; 29,5% realizó prácticas en el marco de cátedras de formación específica, 39,5% tuvo prácticas desde primer año. Podemos dar cuenta de los diferentes formas que adopta la propuesta de práctica en el marco de las instituciones de la provincia, no obstante hay un predominio de propuestas con espacios diferenciados lo que se relaciona con el predominio de la formación de nivel superior "terciaria". Por otro lado, un 41,8% considera que la práctica no lo preparó para los desafíos del campo; el 19,9 % considera que le permitió atender a la demanda de los sujetos y 36,4 % considera que lo preparó para los diferentes ámbitos, un 15,3% considera que sólo lo preparó para la práctica de consultorio. En las respuestas abiertas, se puede dar cuenta de conciencia respecto a la formación permanente, no obstante se plantea la necesidad de la inclusión de la práctica en relación al aprender de sujetos con discapacidad, siendo que un 44,4% se encuentra inserto en este campo laboral. Se plantean contraposiciones, sujetos que refieren a la importancia de tener una práctica final, mientras que en su mayoría (en relación a aquellos que no contaron con las mismas) el requerimiento de espacios de formación práctica durante los últimos años. Estos porcentajes permiten plantear la relevancia de las instituciones por un lado, pero también la posibilidad de identificar sujetos ligados a las mismas en el segundo ingreso al campo. Se abren preguntas que orientarán los ejes de entrevistas para el segundo momento, sobre las características de los docentes o profesionales que acompañaron las prácticas, la gestión de los tiempos, la articulación con las instituciones destino de las prácticas, los contenidos/saberes que

ISBN: 978-987-544-908-4

consideran se transmitieron durante la misma.

Consideraciones finales

Los saberes sobre la psicopedagogía y su hacer, se construyen en el marco de instituciones, en las cuales es posible (o no) reconocer "dispositivos pedagógicos" (Bernstein, 1998). Éstos se configuran sobre la base de relaciones saber-poder, que permitirán analizar posibles transformaciones en diálogo con los contextos. Como expresa Guyot, generar "nuevas alianzas" para el desarrollo de "saberes calificados racional y críticamente" (2016:57) La propuesta de investigación busca constituir un aporte significativo a la reflexión sobre la constitución de la disciplina, su análisis epistemológico en el marco de las ciencias sociales, y las decisiones en torno a la construcción de propuestas formativas de nivel superior en diálogo con los contextos y las necesidades de los sujetos en el campo.

6. Referencias bibliográficas

Agamben, G. (mayo - junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.) *Sociológica*(Año 23 Número 73), 249-264.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. autores, *Michel Foucault filósofo.* Barcelona: Gedisa.

Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaës, *La institución y las instituciones.* Buenos Aires: Paidós.

Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la Educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones.* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós.

Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*(9), 43-58.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y experiencias de formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2016). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (5° Edición 2016 ed.). Rosario: Homo Sapiens.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Facultad de Filosofía y letras.* Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Los documentos 10.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dedos que sueñan. Experiencias para pensar la inclusión desde la formación docente

Faure, Ana Laura
Cena, Jorgelina
ISFD "Víctor Mercante"
analaurafaure@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El Proyecto *Dedos que sueñan* se constituyó en un espacio de aprendizaje para los estudiantes en el marco del Seminario Práctica Docente I del Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Especial, del Instituto de Formación Docente "Víctor Mercante", a partir de la tarea colaborativa junto a dos Instituciones con una gran trayectoria de la ciudad de Villa María provincia de Córdoba como lo son la Biblioteca Municipal y Popular Mariano Moreno y la Escuela Especial "Clotilde María Sabattini". El mismo consistió en la producción artesanal de libros táctiles ilustrados para niños con dificultades visuales, a partir de obras literarias de reconocidos escritores de nuestro país.

Partimos de los aportes del filósofo español Jorge Larrosa (2009), para comprender que la experiencia es lo que *nos pasa*, nos atraviesa, nos interroga en nuestras formas de ser, de pensar, de sentir, de decir. Estamos convencidas que el proyecto que presentamos habilitó espacios que permitieron transitar una *experiencia* –en el sentido de este autor-, puesto que constituyó una experiencia formativa significativa e interesante para todos los actores involucrados, especialmente para las estudiantes del Nivel Superior, porque hace a su propia transformación, puesto que, implica directamente un compromiso con los procesos de democratización de nuestras instituciones, con los postulados de inclusión e igualdad, en donde la confianza, la responsabilidad y la transmisión son los pilares fundamentales.

En este trabajo, analizamos, en primer lugar, el modo en que la formación interpela la práctica, promoviendo un perfil de docente reflexivo que se involucra en la producción de nuevos conocimientos y, además piensa la transformación social como una dimensión de su quehacer profesional. En segundo lugar, cómo la práctica protagonizada por las estudiantes redimensiona las propuestas teórico-prácticas de las asignaturas y/o seminarios que componen la formación inicial.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Formación docente; experiencia; Libros táctiles ilustrados; inclusión.

Informe de experiencia

La ponencia denominada: *Dedos que sueñan. Experiencias para pensar la inclusión desde la formación docente* que se presenta en el Congreso Latinoamericano: *Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*, plantea socializar una experiencia significativa que sirve de puente para pensar los desafíos que plantea hoy la formación docente inicial y la construcción de futuros esperanzadores para la educación.

Es por ello que partimos de los aportes del filósofo español Jorge Larrosa (2009), para comprender que la experiencia es lo que *nos pasa*, nos atraviesa, nos interroga en nuestras formas de ser, de pensar, de sentir, de decir. El sujeto de la experiencia es aquel que se ve interpelado, se detiene, ante *algo* que lo sorprende, algo que no domina, que no sabe, que no conoce. Ese *algo*, exige nuevas palabras, puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo *otro* en uno.

En la experiencia, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker: 2003), puesto que, se construyen unas particulares relaciones con el saber que, por su importancia social y subjetiva, condicionan y generan posibilidades de acercamiento a otros conocimientos.

En este sentido, nos preguntamos: ¿puede el Instituto de Formación Docente hacer lugar a experiencia?, ¿hacer lugar a lo nuevo, a que algo irrumpa y desafíe los procesos de aprendizaje de nuestras estudiantes? Estamos convencidas que el proyecto *Dedos que sueñan* que presentamos habilitó espacios que permitieron transitar una *experiencia* –en el sentido de este autor, puesto que constituyó un genuino espacio de aprendizaje para los estudiantes en el marco del Seminario Práctica Docente I del Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Especial, del Instituto de Formación Docente "Víctor Mercante", a partir de la tarea colaborativa junto a dos Instituciones con una gran trayectoria de la ciudad de Villa María provincia de Córdoba, como lo son la Biblioteca Municipal y Popular Mariano Moreno y la Escuela Especial "Clotilde María Sabattini". El mismo consistió en la producción artesanal de diversos libros táctiles ilustrados especialmente pensados y diseñados para niños con dificultades visuales, a partir de obras literarias de reconocidos escritores de nuestro país.

Este proyecto responde a una necesidad, debido a la escasa variedad de libros escritos en braille que ingresan y/o se producen en el país para niños con discapacidad visual que cursan su escolaridad. A partir de ello, se acuerda un trabajo colaborativo interinstitucional en el que se abordaron diferentes aspectos: por un lado, se brindaron herramientas a las estudiantes acerca de

ISBN: 978-987-544-908-4

la modalidad de aprendizaje de los niños con discapacidad visual, y de las características básicas en la producción de recursos didácticos. Por otro lado, los libros que las estudiantes del IFD adaptaron en el transcurso del proyecto, se constituyeron en materiales con un gran valor social, cultural y educativo, de significativa importancia para el trabajo con alumnos con discapacidad visual, para hacerle un lugar a cada niño, para suscitar el deseo de aprender, que permita la construcción de un sujeto *por sí mismo*, generando un proceso de inclusión genuino para hacer efectiva la educabilidad.

El proyecto propone una tarea colaborativa entre institutos co-formadores, con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad; lo cual admitió una polifonía de voces y la organización de distintos espacios de encuentros, promoviendo la construcción de nuevos saberes acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. De este modo buscamos estructurar colectivos, capaces de soportar la mirada atenta e incitar la intención de aprender, es por ello que durante el desarrollo del mismo intervinieron:

- El IFD, a través del Seminario de Práctica Docente I de las carreras Profesorado de Educación Inicial, Primaria y Educación Especial, junto a las estudiantes y profesores. Como así también, estudiantes avanzados de dichas carreras como tutores de las estudiantes.
- La Medioteca y Biblioteca Municipal "Mariano Moreno", junto a la coordinadora y su equipo de trabajo.
- La Escuela Especial "Clotilde Sabattini", junto a la directora y a sus profesores, como asesores de los estudiantes del profesorado.

Cada una de las instituciones tuvo a cargo tareas específicas que se coordinaron para la implementación de las diferentes instancias del proyecto. Las estudiantes del Seminario de Práctica Docente I de las carreras antes mencionadas, fueron quienes participaron de las distintas instancias formativas, y fueron las encargadas de la elaboración del material didáctico, a partir del asesoramiento de las docentes. Los destinatarios del material elaborado por las estudiantes son los niños con discapacidad visual de Villa María y la región, pero también todos aquellos niños que quieran hacer uso del mismo.

Desde este encuadre, el campo de la práctica requiere, en palabras de Gloria Edelstein (2019), una construcción multidisciplinaria factible a partir de avanzar en términos de "complementariedades creativas", cuya condición esencial es la de "facilitar la conformación de colectivos docentes genuinamente interesados y comprometidos en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza desde el propio lugar de enseñantes", con un compromiso significativo con la realidad epocal, desde lo político, lo social y lo ético.

En este sentido, los aportes de María Cristina Davini (2015, p.29) resultan significativos, especialmente al expresar que:

ISBN: 978-987-544-908-4

> cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

En el marco de esta experiencia de formación se llevaron a cabo acciones articuladas y coordinadas que dan cuenta del desarrollo del proyecto organizado en diferentes encuentros:

- Un primer encuentro donde las docentes de la Escuela Especial trabajaron conceptos teóricos vinculados a la modalidad de aprendizaje de niños con discapacidad visual. Entre los propósitos de este encuentro podemos mencionar la importancia de concientizar a las estudiantes de los profesorados de las necesidades de acceso a los materiales y recursos didácticos de los alumnos con discapacidad visual para que puedan educarse en contextos compartidos en igualdad de condiciones. Se observaron diferentes materiales en Sistema Braille y relieve: libros de lectura, cuentos, revistas y se establecieron algunas pautas a tener en cuenta para la elaboración de recursos con ilustraciones en bidimensión y sistema braille.
- Los siguientes encuentros se desarrollaron en distintos momentos en el Instituto de Formación Docente; las estudiantes de nivel superior se organizaron de manera individual y grupal para la elaboración y adaptación de los cuentos, para lo cual utilizaron diversos tipos de materiales. La selección de los cuentos que se adaptaron se realizó teniendo en cuenta la sugerencia de las docentes de 1° grado y 3° grado de una escuela de nivel primario de la ciudad de Villa María, a la cual asisten niños con discapacidad visual. Según las características de los libros, en algunos casos la adaptación se realizó en el mismo libro, y en otros casos se respetó el texto y construyó un nuevo libro totalmente adaptado. En todos los casos el material respondió a los requerimientos del sistema braille, teniendo en cuenta también las indicaciones básicas planteadas por las especialistas. El texto de los libros adaptados estaba impreso tanto en tinta como en braille a fin de propiciar una lectura compartida por niños con discapacidad visual y niños videntes.

El seguimiento y supervisión del proceso de intervención sobre los libros fue realizada por las docentes de la Escuela Especial Clotilde Sabattini, con la colaboración de las profesoras a cargo de los espacios curriculares de *Lenguaje Artístico: Plástica* de los profesorados participantes. Las profesoras de Práctica Docente I asumieron la tarea de coordinar las acciones entre las instituciones; acompañar a las estudiantes, estar atentas a inquietudes o dudas que pudieran

ISBN: 978-987-544-908-4

surgir, organizar los tiempos de encuentro y los espacios requeridos para el desarrollo de las tareas propuestas.

El propósito de las acciones detalladas fue propiciar un acercamiento a una realidad diferente y a un espacio de construcción colectiva, espacio en el cual la formación interpela a la práctica y favorece a su vez, la construcción de nuevos conocimientos a partir del análisis y la reflexión sobre esa realidad.

La necesidad de aprender, de buscar y de producir conocimientos, nos moviliza a seguir reflexionando en tanto somos responsables de construir y sostener escenarios educativos que garanticen igualdad de oportunidades, sabiendo que "enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia... Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, recrear y seguir aprendiendo continuamente…" (Alliaud: 2017, p.32)

En este sentido consideramos que el proyecto se constituyó en una experiencia formativa significativa e interesante para todos los actores involucrados, especialmente para las estudiantes del Nivel Superior, porque hace a su propia transformación, puesto que, implica directamente un compromiso con los procesos de democratización de nuestras instituciones, con los postulados de inclusión e igualdad, en donde la confianza, la responsabilidad y la transmisión son los pilares fundamentales.

En palabras de Alliaud "enseñar sigue implicando intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador y transformador, emancipador" (Alliaud: 2017, p.32).

Para seguir pensando…

El recorrido teórico y las reflexiones que pudimos realizar a partir de las voces de los participantes, nos permite analizar el modo en que la formación interpela la práctica, promoviendo un perfil de docente reflexivo que se involucra en la producción de nuevos conocimientos. Un docente que piensa la transformación social como una dimensión de su quehacer profesional, puesto que se inscribe en una experiencia educativa emancipadora, que cuenta con un espíritu inclusivo, y un perfil democratizador. Experiencia que propicia el acceso a los bienes culturales para los niños destinatarios de la propuesta, como también, habilita espacios donde las estudiantes del IFD se vuelven artesanas de una propuesta que amalgama saberes construidos a partir de un trabajo interdisciplinario.

> Me dio mucha satisfacción ver la carita de Juan *leyendo* el mismo cuento que sus compañeros de grado y saber que fue un granito de arena que aportamos nosotras (Est. de 1º año del Prof. de Educ. Especial).

ISBN: 978-987-544-908-4

> A mí me gustó porque aprendí a *intervenir* libros de cuentos, pensando y tomando decisiones cuando debíamos seleccionar los materiales que más se parecían a la realidad, para que los niños puedan representarse o imaginarse como es el pelo de la bruja, por ejemplo. (Est. de 1º año del Prof. de Educ. Inicial).

Esto nos ayuda a pensar como la práctica protagonizada por las estudiantes redimensiona las propuestas teórico-prácticas de las asignaturas y/o seminarios que componen la formación inicial, puesto que, la tarea de formar docentes tiende a generar en los estudiantes la necesidad de revisar sus propias biografías escolares, incluirlos en las problemáticas de su tiempo, ponerlos en contacto con las contradicciones de las que son parte, a través de una experiencia compartida y de los procesos de reflexión sobre los que se desarrolla la propia práctica, generando recorridos cada vez más complejos y enriquecedores.

> ...luego de charlas y debates con personal especializado en el tema surgió la propuesta de ayudar a que alumnos de diferentes edades puedan adquirir libros de cuentos adaptados a sus condiciones, en primer lugar la idea fue genial, sin saber o creer que teníamos entre manos un gran desafío, para empezar debíamos poner en juego diferentes factores como imaginación, creatividad y poner en marcha nuestros sentidos (Est. de 1º año del Prof. de Educ. Inicial).
>
> Afrontamos cada desafío con dificultad, cada detalle, cada textura, cada parte de ese cuento nos llevaba a tomar muchas decisiones, y teníamos profes que nos ayudaban a pensar cada intervención, para que llegara al corazoncito de cada niño y la verdad no hay tarea ni compromiso más gratificante que eso. (Est. de 1º año del Profesorado de Educación Primaria).

De esta manera es que la experiencia mencionada, da cuenta de alternativas que, por ser pensadas a partir de una problemática real visualizada, intenta ser superadora, puesto que, implica directamente un compromiso con los procesos de democratización de nuestras instituciones, inaugurando un

> modo responsable, asimétrico, habilitante, emancipador, que traduzca en múltiples formas de hacer lugar a la igualdad como potencia. Proceso que convoca a los sujetos solos y reunidos en las instituciones, a un pensar/hacer profesional, singular y colectivo, al deseo individual de ser docente inscripto en proyectos sostenidos por muchos, asumiendo que el espacio público de la escuela nos aloja en todos estos sentidos (Greco: 2012, p.67).

Referencias bibliográficas

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

ISBN: 978-987-544-908-4

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. (2003). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias.* Centro de estudios multidisciplinarios: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Edelstein, G. (2015) *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Disponible en file:///C:/Users/Fer/Downloads/6219-32400-1-PB.pdf

Edelstein, G. (2019) Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. En *Voces en el Fenix. Formación docente. 9* (75)

Greco, M. B. (2012) Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional. En Birgin, A (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio.* Buenos Aires. Paidós.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens

ISBN: 978-987-544-908-4

Formar (se) en y para educar (desde todos los espacios curriculares) en la Enseñanza: del mero acontecimiento didáctico a las Experiencias didácticas.

Ferreyra, Fernando Ramón
ISFDC Comandante Fontana, Formosa, Argentina
fernandoferreyra67@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la universidad y en el nivel superior.

Resumen: El presente trabajo está enmarcado en reflexiones (re)construidas desde los aportes expresados por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en una institución de nivel superior en la provincia de Formosa respecto a la importancia de fortalecer, desde todas las unidades curriculares del profesorado, en experiencias significativas de enseñanza desde mínimas expresiones/decisiones habituales. Dicha premisa conlleva la oportunidad y el desafío para los formadores en contribuir de manera explícita, reflexiva y sistemática no solo desde la formación disciplinar sino desde un proceso de formación pedagógica (reflexivo) que recupera aquello que les pasa a quienes se forman en la docencia, focalizando en el campo de la planificación y gestión de la clase.

Tal es así que asumir una mirada dialógica entre docentes y con estudiantes en lo que refiere a la indagación/reflexión sobre las "configuraciones didácticas" (Litwin: 1997, p.98) presentes en las diferentes unidades curriculares del profesorado, permitirá (des)andar reproches mutuos en relación a los meros discursos y acontecimientos didácticos (usuales) para avanzar hacia experiencias didácticas que interpelen y (con) muevan a quienes se forman en la docencia.

Corresponde también expresar que la mencionada propuesta instala una serie de tensiones/nudos, entre ellas: discursos de preocupación por la (in)formación y los desafíos de ocuparse de la formación reflexiva y no el mero pragmatismo; entre lo necesario y lo posible, entre lo eficiente desde la formación disciplinar y lo justo a partir de una formación disciplinar y pedagógica-didáctica. Son estos nudos los que invitan al diálogo con intenciones de abordar la pregunta de enfoque ¿Cómo hacer que cada unidad curricular se convierta en una experiencia didáctica y no un simple cumplimiento normativo que olvide el carácter histórico, social, cultural, ético y estético de la enseñanza que permita avanzar en que Camilloni (2007, p.37) denomina "fecundaciones recíprocas"?

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Formación; Configuraciones didácticas; Reflexión; Acuerdos;Experiencias didácticas

Punto de Partida: ¿Y qué (nos) pasa si la enseñanza está de paso (o con pasos)?

Todo comienza en esa primera clase con estudiantes de formación docente cuando se los invita a expresar (se), según el formato en que se animen, en relación a aquello que les gustaría que suceda (y aquello que no) como así también sobre eso que prefieren que les pase (o no) durante su recorrido por la unidad curricular/materia, considerando que se están formando para ser docentes. Y es aquí, en esta instancia en la cual se habilita el tiempo y espacio áulico para que ellos/los Otros, estudiantes del profesorado, puedan compartir esos supuestos que merodean las aulas. Por tal motivo, desde las diferentes miradas/voces/escrituras/representaciones, se puede ex-poner uno de los nudos problemáticos más invocado/proclamado (y que ya queda al desnudo): Una enseñanza que no sea solo teórica sino aplicable en el momento de dar clase.

El mencionado punto de partida como decisión pedagógica se sustenta con lo planteado por Davini (2015, p.117) al decir que las "creencias y supuestos inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción: lo que constituye un problema o una necesidad para unos puede resultar invisible para otros". Y es aquí un primer desafío para la formación docente, asumir no solo como principio (contemporáneo) sino expresado en consignas de clase bajo un "paradigma situacional" (Baquero: 2002, p.66), lo cual permitiría (de) mostrar (nos) la importancia de una enseñanza contextualizada/situada/vivencial/próxima; pero a la vez, un desafío ético, ya que esa mirada, de los estudiantes, debe ya no solo ser reconocida, sino repensada y atendida.

Ahora bien, el nudo expresado más arriba (que no vincula o articula sino que tensiona) refleja los diferentes elementos que se entrecruzan en la mirada de quienes se forman para ser docente ya que ponen en juego aquello que sienten, piensan y creen en relación al acto pedagógico. Por lo cual, queda al desnudo (una vez más), esa preocupación sobre relación/tensión entre teoría y práctica donde el mayor reclamo de los estudiantes de los profesorados es superar lo que Davini (2008, p.28) denominaría "tradición académica". Pero queda claro que asumir este posicionamiento ya no es lo políticamente correcto desde el lugar de los docentes (al menos en sus discursos y planificaciones), aunque, quienes se forman en la docencia perciben cómo aún en las decisiones que se toman (específicamente) en el ámbito del aula ese posicionamiento está tan vigente que la enseñanza queda en un segundo plano.

Es aquí entonces donde vale preguntar (nos): ¿la enseñanza está de paso? ¿Para quién? Y la respuesta (al primer interrogante), se vuelve afirmativa ya que se prioriza la formación disciplinar/teórica/de contenidos. Por lo tanto, en este posicionamiento, es

ISBN: 978-987-544-908-4

necesario/básico/imprescindible el dominio del conocimiento (aunque las teorías estén desarticuladas de las prácticas). Sin embargo, la enseñanza no está de paso en los estudiantes del profesorado, ya que ellos se constituyen/configuran en ese escenario pedagógico, lo cual representa una manera (fuerte) de ver (se) en la enseñanza.

Ahora bien, la "tradición eficientista" (Davini: 2008, p.36) también forma parte de ese nudo expresado en párrafos anteriores, ya que, varios estudiantes expresaron: ¡sólo hay que hacer lo que ellos dicen y ya está (...) después cuando seas docente podrás hacer lo que realmente crees! Es en esta expresión (entre tantas), donde se puede considerar cómo el mero cumplimiento de lo pre-establecido, pre-determinado de antemano por los docentes conlleva ciertos logros, es decir, da-forma ¿y con-forma? No obstante, vale preguntar (se) ¿Basta con la enseñanza de pasos? y aquí la respuesta sigue siendo no, ya que cuando los formadores solo actúan sobre o por ellos, y esto la verdad que diluye la autenticidad de quienes se forman para docentes porque se prioriza el reproducir acciones y/o utilizar lenguajes que no son habitados, que no es propio de cada uno, por cual, lo educativo/la formación/la enseñanza/el aprendizaje queda recluido a un (simple) dispositivo donde si no se cumple paso por paso lo que se dice que hay que hacer, se fracasa.

Son estas tradiciones, que por su carácter técnico/instrumental/racional/de receta (única) se vuelven invisibles e indecibles en los diseños curriculares pero que sin embargo, circulan (a veces tenue y otras veces con exageración) en las prácticas de enseñanza de los profesorados bajo esa obsesión (y como objetivo indiscutible) de que la formación es tener in-formación o más bien, ante el discurso de lo efímero, una formación vinculada a la mera práctica/al activismo (sin reflexión). Todo esto (y algo más), en el presente abordaje es denominado como mero acontecimiento para quienes estudian en el profesorado, es decir, solo es eso que sucede/que se muestra/que se exige/que se impone/que se repite/que se presenta como no contra-decible o como dispositivo único; desencadena dependencia, el sentirse amenazado o directamente la retirada en las situaciones de formación.

Hasta aquí, se pudo remarcar cómo los supuestos acercan/condicionan las formas de interpretar/encarar la enseñanza; por tal motivos son estas tradiciones (entre tantas) las que hacen que todo se anude con mayor fuerza respecto a aquello que realmente pasa en las aulas, e invita a iniciar/sostener/defender un diálogo sincero (y no una pura leguleya formal /jurídica/académica), un discurso que se vuelva una praxis reflexiva/fraterna con lo que hay, con lo que cada uno es/hace y no una mera comunicación que es resultado de reproches mutuos. Es en este posicionamiento donde quedan abiertas algunas preguntas que podrían desatar y volver a generar nuevos nudos; por eso, (re)significar esos acontecimientos (o tal vez experiencias) invita a interrogar (nos) de la siguiente manera: ¿Qué supuestos sobre la enseñanza (y la formación docente) está presente en quienes ocupamos el lugar de docentes a la hora de tomar

ISBN: 978-987-544-908-4

decisiones sobre cómo enseñar en los profesorados? ¿Qué prácticas de enseñanza se desarrollan en las diferentes unidades curriculares/materias con intenciones de fortalecer a quienes se forman como docentes en lo que refiere a la planificación y gestión de la clase? ¿Cómo docentes del campo de la formación específica-disciplinar de los profesorados, nos reconocemos como formador de formadores en la dimensión pedagógica-didáctica? ¿Hay coherencia en quiénes teórica y formalmente somos los encargados de la formación pedagógico-didáctica? ¿Cómo podemos contribuir desde las diferentes materias/unidades curriculares en la formación pedagógica-didáctica respetando las lógicas de los campos disciplinares?

De los acontecimientos a las experiencias didácticas

Ya planteado el estado de situación, lo cual fue expresado como uno de los nudos problemáticos (que queda al desnudo y que es lamentado de manera recurrente desde la mirada de quienes se forman para ser docentes); conlleva a desanudar/desatarlos pero no para dejar todo por separado sino más bien para revisar cómo están esos hilos (ya que sueltos no impactan/ni fortalecen, pero tampoco atados por atar –por la fuerza o apariencia- promueven sanas articulaciones). De lo que se trata entonces es de re-pensar-nos en la enseñanza (en su transversalidad con con-ciencia) en todas las materias de los profesorados, de dar lugar a todo eso -que con lenguaje académico o coloquial- merodea y hace ruido (como deseo/anhelo/deber ser) pero que a la vez perturba, asusta e intimida en las aulas de la formación docente. De ahí que, la línea de pensamiento y acciones desarrolladas se sustenta en los aportes de Davini (2015) cuando expresa:

> Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mira instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan significativamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar, y que los profesores y docentes que los guíen tengan la sincera confianza en que pueden hacerlo (Davini: 2015, p.30)

Desde este posicionamiento es que se moviliza el grupo clase en (un volver permanente a) poner sobre la mesa la siguiente pregunta ¿Aprender la formación pedagógica-didáctica en el aula que se habita a diario (en las diferentes materias del profesorado) o recién en el aula de las escuelas (primarias, secundarias, de nivel superior) donde se realizan las prácticas?

Dicha pregunta es desafiante ya que busca promover el hábito de la cultura reflexiva, donde las mencionadas estrategias de punto de partida que dan lugar a la presencia de las singularidades, donde cada hilo es el reflejo de esos supuestos expresados y de las inquietudes movilizadas desde las preguntas que generan esa especie de oportunidad para volver a revisar el significado

ISBN: 978-987-544-908-4

de una palabra clave en educación (muchas veces pisoteada/banalizada), la cual es: enseñar. Y en esto de abordar sobre tradiciones, cobra relevancia remontarnos al significado etimológico de dicho concepto, el cual nos dice que deriva del latín insignare-compuesto por el prefijo in (en) y signare (señalar hacia). Se asume así interpretar e iniciar el recorrido sintiendo que no podemos ser mezquinos/soberbios/omnipotentes, sino más bien, tenemos la responsabilidad (ética) de mostrar/ofrecer/dar/habilitar desde cada acto pedagógico para que el encuentro de identidades permita develar/de-construir/re-pensar/desnaturalizar/re-construir la enseñanza/lo didáctico (que no está de paso porque configura, pero tampoco puede ser reducida a meros pasos estáticos/unidireccionales).

Por lo tanto, no cabe duda que "lo didáctico no se refiere sólo a la sustancia de lo que se enseña, sino también a su forma, es decir, a la estrategia general adoptada y a las actividades desarrolladas por docentes y alumnos" (Cols: 2011, p.91); es decir, la enseñanza no es están sencillo como parece ya que en ella con-juegan cómo somos y el modo en cómo nos fuimos formando como estudiantes, por lo cual favorecer la expresión de perspectivas sobre aquello que se percibe, siente, piensa (ante diferentes acontecimientos desde lo que se escucha, observa, vivencia) para que el diálogo entre las tradiciones y lo contemporáneo dé lugar a la creatividad expresada en propuestas contextualizadas que ayuden a que las disciplinas se piensen desde cómo se enseña.

Y es el momento de compartir una de las propuestas (tradicionales) desarrolladas, y a la que no hay que tenerle miedo (por la asociación directa con las prácticas de pasos: Conductistas) es el mostrar/ejemplificar/modelizar la enseñanza en los diferentes componentes que la constituyen (propósitos, estrategias de enseñanza, formas de evaluación, uso del tiempo, recursos, entre otros), no para que los futuros docentes copien /se preparen/reproduzcan eso desarrollado en su propio trayecto formativo, sino más bien para "contribuir con la modelización de las prácticas" (Davini: 2015, p.122) un pensar juntos y estar habilitados a reflexionar/hacer explícito/poner en pregunta no solo los dispositivos ya nombrados sino también el sentido de la enseñanza que aparecen en las "configuraciones didácticas" (Litwin: 1997, p.:98) que los formadores ponemos en escena en cada clase. Se trata entonces de hacer posible una formación docente que va más allá de las ideas y del mero hacer para favorecer experiencias didácticas enriquecedoras; esto significa que se vuelve experiencia cuando ese punto de partida, el diseño/desarrollo de las clases de los formadores se presenta como un acontecimiento didáctico (porque es alguien y algo externo: el docente y los propósitos de enseñanza), es decir, como un acto pedagógico que está ahí, al frente pero que invita/habilita/posibilita que algo les suceda; mejor dicho, un espacio de intercambio con anhelos que algo les pase a los estudiantes y puedan salir con-movidos (movidos de lugar) por todo lo que ofrece el (re) encuentro con Otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tal es así que el desarrollo sistemático de poner en preguntas esos acontecimientos didácticos refleja esa manera particular de descubrir (se), comprender (se) y (re) encontrar (se) conscientemente con lo acontecido en las clases, con esas decisiones de enseñanzas tomadas, con esos supuestos y argumentos que subyacen. Por eso, se mencionan a continuación algunos de los interrogantes que los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación fueron compartiendo como expresión de esa manera en que se siente/piensa/dice/cuenta/o da sentido a las clases modelizadas: ¿Cuáles son esas diferentes formas de hacer conocer y comprender los propósitos de enseñanza? ¿Orientan con claridad las consignas en los diferentes momentos de la clase focalizando gradualmente en qué y cómo aprender las disciplinas pero también reflexionar sobre los vínculos desde la meta-cognición sistemática? ¿Qué evalúan esos tipos de evaluaciones implementados cotidianamente? ¿Es posible acordar los criterios de evaluación a partir de los propósitos de enseñanza del docente como así también de los sentidos que como estudiantes se le da a la formación disciplinar y pedagógica-didáctica pero desde un lenguaje propio/comprensible/habitado y no algo puramente teórico?

Una vez más, los nudos desatados vuelven a anudarse pero...siempre quedan hilos sueltos...

¿Punto de llegada o en búsqueda de una nueva partida?

Nada de lo (entre) dicho implica imponer o prescribir un modelo de enseñanza imprescindible en todos las materias de la formación docente que les permita experimentar y prepararse o prefabricarse para aquello pedagógico que adviene; sino en realidad de lo que se trata es de inspirar/provocar/hacer posible la apertura y predisposición/disponibilidad de reflexionar sistemáticamente ante esos acontecimientos didácticos presentados por los formadores ya que no significan para todos (docentes y estudiantes) lo mismo, y entonces nos preguntamos ¿Nos detenemos a sentir, mirar, escuchar y pensar ante eso que acontece como propuestas de enseñanza?

Ojalá entonces, desde todas las materias de la formación docente podamos hacer-nos cargo de formar en la enseñanza desde experiencias didácticas que más allá de reconocer la incertidumbre y complejidad de situaciones que convergen ese proceso de llegar a ser (docentes) y hacer (docencia), tengamos presente ¿Cómo posibilitamos situaciones de enseñanza que interpelen en los profesorados?

Referencias Bibliográficas

Baquero R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional.* En *Perfiles Educativos, Tercera época XXIV* (97-98) 57-75

ISBN: 978-987-544-908-4

Camilloni, A. y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario. Homo Sapiens.

Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para enseñanza superior.* Buenos Aires. Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

La trama de las teorías y las prácticas en la residencia ampliada

Flores, Rosana
Universidad Nacional de la Patagonia Austral-UACO. Argentina
Insaurralde, Mónica
Universidad Nacional de la Patagonia Austral-UACO. Argentina
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación, Área Didáctica. Argentina

roflores35@yahoo.com.ar

Eje 5 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta ponencia nos proponemos colocar a debate las experiencias formativas desarrolladas en Didáctica Especial II (Taller y Residencia) del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Se trata de una unidad curricular, ubicada en el cuarto año del plan de estudios, que se ocupa de las problemáticas didácticas, socioeducativas e institucionales de la educación secundaria, en el marco de la historia del nivel y los procesos de reformas de las últimas décadas a nivel nacional y jurisdiccional, en el contexto mundial.

Las/los estudiantes se incluyen en carácter de residentes en colegios secundarios para compartir con sus diversos actores parte de la vida cotidiana. El trabajo de campo les ofrece la oportunidad de comprender cómo cada colegio secundario procesa las reformas y las situaciones contextuales que se les presentan, según su propia cultura escolar y la modalidad de funcionamiento institucional.

El estudio de las unidades temáticas y la participación en diferentes formatos didácticos buscan posibilitar la articulación de las teorías y las prácticas, ya que la cursada en la universidad se realiza en paralelo con las tareas de campo en los colegios provinciales de educación secundaria. Así, se propicia la inserción de las/los estudiantes en las aulas y en los diferentes ámbitos institucionales, con la intención de comprender y proyectarse en la asunción de diversas actividades que les permita aprehender y analizar el trabajo docente situado, considerando las distintas actuaciones que podrán desarrollar como futuras/os profesoras/es en Ciencias de la Educación. Se trata, entonces, de una propuesta que avanza más allá de las ‘prácticas de enseñanza’, extendiendo la experiencia formativa a lo que podríamos denominar una ‘residencia ampliada’.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por último, repararemos en un aspecto crucial en todo proceso de residencia: las tutorías y el acompañamiento en las instituciones.

Palabras clave: residencia ampliada; formatos didácticos; trabajo docente situado

I-El encuadre de nuestra propuesta formativa y los propósitos la orientan

El proceso de residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación en colegios secundarios de la zona de influencia de la Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral implica a las/los estudiantes en un momento clave de su formación profesional que, en sus propias palabras, conlleva una alta carga de ansiedades y expectativas. Didáctica Especial II (Taller y Residencia) coloca a las/los estudiantes, por primera vez en sus respectivas trayectorias universitarias, en el despliegue de prácticas propias de la docencia a poco de culminar la carrera. En este sentido, podría afirmarse que este plan de estudios sigue una lógica deductiva que concibe que de la formación académica se deduce, posteriormente, el desarrollo de las prácticas[1]; cuestión presente todavía en muchas otras profesiones.

Nuestro proyecto de trabajo asume que entre las teorías y las prácticas existe una relación interactiva y dinámica que las constituye mutuamente como parte de construcciones sociales en el devenir histórico. Consideramos que la práctica docente es una práctica intencional que supone decisiones éticas. De ahí que resulta necesario apelar a la deliberación ya que no es de las teorías que se deducen consecuencias para la acción, concepción propia de la racionalidad técnica. Así, acordamos con la perspectiva epistemológica de Brown (1984) porque nos permite concebir la toma de decisiones en "las zonas indeterminadas de las prácticas" (Schön, 1992) apelando a lo que este epistemólogo categoriza como "juicios informados" (p.195). Desde nuestro punto de vista no existe la infalibilidad de las intervenciones docentes, sino que los conocimientos científicos orientan la comprensión y la intervención en situaciones inciertas, pero no determinan lo que sucederá en ellas. Las previsiones docentes son siempre hipótesis que se someten a prueba en las prácticas (Stenhouse, 1987).

Pero también esta unidad curricular contempla el taller como ámbito formativo que se desarrolla en las clases universitarias, a la par del trabajo en terreno de las/los estudiantes en los colegios secundarios. Apostamos a recuperar algunos aspectos de aquella experiencia formativa medieval profundamente estudiada por Santoni Rugiu (1994), quien la caracteriza como "una acción educativa penetrante y aguda"; por supuesto, nuestra apuesta está lejos de tomar esa experiencia a modo de extrapolación. Sin embargo, rescatar aquel proceso formativo al lado del

[1]Se ha llevado adelante la reforma de este plan de estudios con el asesoramiento y la coordinación de la Lic. Susana Barco y en estos momentos está siguiendo las diferentes instancias para su aprobación. El nuevo plan ha revisado y modificado esta concepción.

ISBN: 978-987-544-908-4

maestro artesano que detentaba el oficio, habilita la posibilidad de pensar en las relaciones pedagógicas de las y los estudiantes con nosotras, las profesoras y los profesores de los colegios. Si pudiéramos crear tareas en nuestro taller lo suficientemente penetrantes y desestabilizadoras de las biografías escolares (Terhart, 1987), fraguadas a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, para recuperar de ellas las prácticas de docentes inolvidables, pero también para analizar las prácticas que no se desean repetir, entonces el taller como dispositivo formativo cumpliría los propósitos que nos orientan. Pareciera que algo de este orden sucede según las evaluaciones de las/los estudiantes y graduadas/os.

En este mismo sentido, aunque desde otra perspectiva, tomamos los aportes de Bourdieu en tanto que las prácticas docentes son prácticas sociales y resulta pertinente analizarlas en términos relacionales. El proceso de "socioanálisis" (Bourdieu y Wacquant, 1997) supone un análisis reflexivo de los condicionamientos objetivos de nuestros *habitus* de modo que los sujetos podamos modificar nuestras percepciones y representaciones de los condicionamientos externos de las prácticas y de ellas mismas, elaborando nuevas estrategias de acción. A la vez, también apelamos a los aportes de la Teoría Crítica porque entendemos que embarcarse en procesos deliberativos apoyados en la crítica a la ideología (Kemmis, 1988) puede provocar la ruptura de la naturalización de la realidad y promover condiciones favorables para alcanzar acuerdos intersubjetivos entre quienes estamos involucrados en las prácticas docentes ligadas al contexto social más amplio.

A partir de este encuadre presentamos los propósitos que enmarcan nuestra propuesta didáctica: *Propiciar la toma de consciencia y reflexión de las/os estudiantes sobre las expectativas, los miedos y la exposición personal que suponen las prácticas docentes. *Plantear situaciones que potencien la participación cooperativa de las/os estudiantes en el ámbito de taller. *Crear en el taller un espacio propicio para la construcción social del conocimiento. *Favorecer la reflexión sobre las prácticas docentes en el contexto social amplio, poniéndolas en tensión con las teorías estudiadas. *Proponer experiencias formativas que promuevan en las y los residentes la elaboración creativa y el análisis didáctico de propuestas de enseñanza fundadas.

II-Sobre las tareas desarrolladas en el aula universitaria y en el trabajo en terreno

Nuestra propuesta se ocupa de las problemáticas didácticas, socioeducativas e institucionales de la educación secundaria, en el marco de la historia del nivel y los procesos de reformas de las últimas décadas a nivel nacional y jurisdiccional, como parte de las políticas globales. Por ello es que con anterioridad a la entrada de las/los estudiantes a las instituciones tratamos, a modo de

ISBN: 978-987-544-908-4

seminario[2], temáticas como: las reformas mencionadas; el análisis cuantitativo de la educación secundaria en Santa Cruz; los estudiantes secundarios en el contexto sociocultural actual; diversas experiencias de exclusión e inclusión de jóvenes en las escuelas secundarias; la participación de todos los actores en la vida institucional y, como parte de ello, los centros de estudiantes; el docente como trabajador; las distintas actuaciones que podrán desarrollar como futuras/os profesoras/es en Ciencias de la Educación: profesor/a, asesor/a pedagógico/a, ayudante del departamento de orientación, psicopedagoga/o, tutor/a; entre algunas otras temáticas. A la vez, se va avanzando en la preparación del futuro trabajo de campo –que se realizará desde una mirada etnográfica- con el diseño de las tareas y los instrumentos de recolección de información. Las/los estudiantes se incluyen como residentes en colegios secundarios para compartir con los diversos actores parte de la vida cotidiana, entre fines de mayo y fines de noviembre. Pretendemos que el trabajo en terreno les ofrezca la oportunidad de comprender cómo cada colegio secundario procesa las reformas y las situaciones contextuales que se les presentan, según su propia cultural escolar y la modalidad de funcionamiento institucional. A la par, cada residente participa en las clases de una asignatura y cada una de ellas da paso a la elaboración de un registro denso. Los análisis de los registros, más las conversaciones pautadas e incidentales con la/el docente y algunos/as estudiantes aportarán -en el marco del trabajo institucional- a elaborar los guiones conjeturales (Bombini, 2002) de las prácticas de enseñanza que, hacia el mes de octubre, estarán a cargo de cada residente. Mientras tanto, en el taller vamos avanzando en los análisis de los materiales empíricos recolectados poniendo en juego la relación interactiva entre ellos y los referentes teóricos estudiados.

Es difícil plantear en el espacio de esta ponencia un detalle de todas las acciones realizadas. No obstante, nos parece importante compartir otra de nuestras propuestas formativas. Así, las estrategias de enseñanza -que se estudian como alternativas posibles a incluir en las clases de educación secundaria pero, también, porque ellas habilitan la creatividad de las/los residentes-, se desarrollan en el aula de la universidad a través de microexperiencias (Edelstein, 2011) a cargo de cada estudiante, con sus correspondientes análisis didácticos. Estas son muy valoradas por las/los estudiantes como un modo de ir aproximándose poco a poco a ese lugar de tan alta exposición personal: la docencia. Esta etapa se enmarca en la profundización de la reflexión de los recorridos formativos que atraviesa cada grupo de estudiantes, trayectorias que condensan pensamientos, cuestionamientos, sensaciones y demandas que refieren a las futuras prácticas profesionales.

[2] No sin la presencia de ciertas dificultades, ya que no siempre las/los estudiantes acuden a las clases con las lecturas que fueron acordadas. Buscamos romper con la clase frontal -muy difundida en la universidad- para promover la participación en pequeños grupos, la exposición de las ideas con claridad conceptual, la escucha mutua, el diálogo.

ISBN: 978-987-544-908-4

III-Discusión sobre algunas de las problemáticas… pero también logros, desde diferentes miradas y voces

Si bien nos interesa someter a debate toda nuestra propuesta programática, estamos especialmente interesadas en reparar en un aspecto que se vuelve crucial en el proceso de la residencia: las tutorías y el acompañamiento en las instituciones. Las prácticas docentes suelen estar atravesadas por las huellas que han dejado experiencias previas de evaluación, muchas de las cuales han sido signadas por la rendición de cuentas o señalamientos de 'fallas/faltas/errores'. Estos se han ido arraigando en las biografías escolares de las/los residentes, a lo que se suma la autoexigencia con que ellas y ellos se enfrentan a la residencia, a poco de la finalización de la carrera. Desestabilizar esta prefiguración de la evaluación en términos de control resulta imprescindible, si pretendemos que en esta experiencia se puedan realizar análisis didácticos y procesos metacognitivos para favorecer las condiciones que permitan la retroalimentación permanente entre todas y todos las/los implicadas/os en este trayecto de formación.

Las tutorías son mediadas por la tecnología (a través de correos electrónicos o del aula virtual), y en este caso son individuales; pero también se realizan tutorías presenciales en el seno del taller y, por lo tanto, grupales. Todas ellas están previstas para las siguientes tareas: la elaboración de una 'síntesis teórica' sobre las temáticas que serán objeto de las prácticas de enseñanza y la elaboración de los guiones conjeturales (Bombini, 2002).

La síntesis teórica busca que cada residente desarrolle un proceso de indagación bibliográfica actualizada y luego seleccione y organice los contenidos provenientes de aquella, para escribir un texto genuino (no un resumen) que brinde un tratamiento en profundidad de las temáticas que se desarrollarán en sus próximas clases. En las tutorías en torno a la escritura de este texto académico se presentan los primeros problemas que ponen en crisis a las/los residentes. Ellas y ellos afirman que no poseen experiencia en la escritura de textos similares a los que solicitamos; y que tampoco tienen experiencia en ser tutorados en la escritura. Por lo tanto, las múltiples lecturas comentadas que nosotras les hacemos a sus textos para que ellas/ellos avancen en la elaboración de la síntesis teórica las/los retrotrae a recuerdos biográficos en clave de 'fallas/faltas/errores'[3]. Una situación parecida sucede con la elaboración de los guiones conjeturales. Nuestras lecturas incluyen interrogantes para que cada residente continúe hipotetizando los diferentes aspectos de la clase -que hasta el momento es solo una conjetura-, para pensar en posibles intervenciones docentes ante la imprevisibilidad de las prácticas. Estos son momentos problemáticos que se viven en el ámbito del taller, que analizamos desde múltiples perspectivas, incluyendo las miradas y las voces de todas y todos. Lo cierto es que

[3]A pesar de las reflexiones que realizamos con todo el grupo sobre las características del proceso de escritura de un texto académico.

ISBN: 978-987-544-908-4

superados estos momentos, el acompañamiento a las/los residentes en las prácticas de enseñanza resulta ser una instancia en la que aquellos procesos de escritura son mayormente valorados, ya que el guion se termina de escribir en las aulas, junto al estudiantado secundario[4].

Con el correr de los años académicos[5] nos encontramos con que las profesoras, que reciben a las/los residentes en las asignaturas, son graduadas que han cursado nuestra propuesta formativa. Esta realidad nos enfrenta a que, en algunas ocasiones, todavía son principiantes y ya están tutorando a residentes. Pero por otro lado, resulta interesante que esta función puedan desarrollarla compartiendo con las/los estudiantes sus propias vivencias y experiencias en sus respectivas residencias, en el marco de una propuesta que posee la misma orientación formativa.

También nos sorprendemos con graduadas/os que en otras actuaciones profesionales recuperan algunas de las experiencias y reflexiones realizadas en Didáctica Especial II. Compartimos las dos situaciones que este año fueron presentadas por egresadas/os que concurrieron al taller para intercambiar con las/los estudiantes ideas acerca de sus procesos de residencia y sus primeras inserciones laborales. Una de ellas se inscribe en la UNPA-UACO, ya que un reciente graduado (Becario del Conicet) integra como docente ayudante las cátedras de Sociología y Sociología de la Educación. En su relato les comentó a las/los estudiantes de la asignatura que él les propuso a sus compañeros de cátedra organizar las clases incorporando varias de las estrategias de enseñanza vivenciadas en el aula universitaria de Didáctica Especial II y en su propia residencia. Lo que fundamentó fue que es necesario pensar que se está formando a profesoras/es, por lo que no solo se enseñan y aprenden las distintas teorías sociológicas sino que también es importante compartir con las y los estudiantes cómo se enseña Sociología en la universidad, buscando romper con la clase frontal. Otra reciente egresada que actualmente es profesora de Prácticas Docentes II del Profesorado de Artes Visuales, en el Instituto Provincial de Educación Superior, les comentó a las/los estudiantes que desarrolla en ese cargo muchas de las experiencias que vivenció durante su propia residencia en Didáctica Especial II.

Confiamos que esta propuesta formativa pueda constituir un ámbito favorecedor para crear algunas de las condiciones necesarias para que las/os futuras/os graduadas/os inicien otros trayectos de formación como parte del colectivo docente que pronto conformarán en los diferentes ámbitos de trabajo. No obstante, somos conscientes que ampliar la residencia más allá de las prácticas de enseñanza no es una tarea fácil ni para las/los residentes ni para nosotras, por

[4]El análisis didáctico de las clases se funda en múltiples registros: cada residente realiza un registro a posteriori de cada práctica de enseñanza, un/a compañero/a realiza al menos un registro de una clase de un/a residente, grabación en audio de al menos una clase (también se promueve la filmación), el/la docente de la asignatura realiza sus propios registros y las docentes de la cátedra también, en cada oportunidad en la que acompañan a las/los residentes.

[5]La cátedra está a cargo de la actual Profesora adjunta regular desde 2008.

ISBN: 978-987-544-908-4

la demanda de tiempo y la intensidad de las tareas desarrolladas; razón de más para someter esta propuesta a debate.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia presentada en las *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes.* Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Bourdieu, P. y Wacquant, J. (1997). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

Brown, H. (1984). *La nueva filosofía de la ciencia.* Madrid: Tecnos.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano.* México: UNAM.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós- MEC.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* 284, pp. 77-88.

ISBN: 978-987-544-908-4

Nuevos formatos para la formación docente en el nivel superior: un recorrido por la creación de los cursos Quid

Florio, María Paz; Grynwald, Daniela; Soletic, Ángeles.
Universidad de Buenos Aires. Argentina.
citep@rec.uba.ar

Eje 5 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En esta presentación haremos foco en uno de los ejes de trabajo del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA: la formación docente. En particular, el análisis se centrará en el diseño de una nueva propuesta de formación virtual que denominamos "Quid, esto es lo que necesitás saber" que remite a la idea de hacer foco, de atender el meollo de un asunto pedagógico en articulación con las tecnologías digitales. Los cursos Quid presentan una dinámica diferente de participación y procuran ser un espacio de intercambio, aprendizaje y construcción de comunidades de práctica docente. El dispositivo remite al escenario de la conexión continua, la ubicuidad de los aprendizajes posibilitada por los dispositivos móviles, las brevedades en las que nos movemos en lo cotidiano y los intersticios que disponemos para acceder a información valiosa que haga posible resolver problemas genuinos de la práctica profesional. Distintos elementos se combinan en esta propuesta: foco en la práctica docente como contexto situado, flexibilidad en el recorrido, huellas del pensar y del hacer, creación de comunidad a partir del diálogo entre pares. Cada curso presenta distintos desafíos que el cursante debe resolver organizados en ejes que posibilitan el trabajo con casos, recursos y actividades. El cursante puede elegir qué desafíos abordar, en qué recursos y contenidos se va enfocar y qué tiempo le dedicará. Poner en juego estas decisiones supuso el hackeo de los entornos educativos vigentes, resignificando los espacios y la navegación. En esta etapa inicial de implementación avanzamos en un análisis preliminar de la propuesta poniendo el acento en el perfil de los participantes, los recorridos seleccionados, los tipos de intervención e intercambio y la articulación entre plataformas.

Palabras clave: formación docente - entornos virtuales - tecnologías digitales - hackear formatos.

El punto de partida: el sentido de enseñar a enseñar

ISBN: 978-987-544-908-4

Diez años de trayectoria desde la creación del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, nos invitan a reflexionar sobre los objetivos y líneas de acción que le dieron origen: crear, diseñar, implementar y potenciar proyectos para promover el enriquecimiento de propuestas pedagógicas en el nivel superior. En esta presentación, haremos foco en uno de sus ejes de trabajo: la formación y actualización docente, analizando sus fundamentos y el trabajo realizado, repensando las acciones actuales que se articulan con otros espacios vigentes y apostando a la creación de nuevas oportunidades para la capacitación que se traduzcan en dispositivos posibles para despertar el deseo de aprender (Meirieu, 2007).

Qué significa enseñar a enseñar es un interrogante que inspira de manera permanente las diferentes propuestas que llevamos a cabo en el Citep, partiendo de la convicción de que la formación pedagógica tiene que ser un trayecto flexible y en permanente desarrollo donde los docentes puedan elegir y transitar su propio recorrido; que implica un compromiso continuo del docente universitario, plasmado en diferentes espacios y momentos de su trayectoria profesional; que sucede en simultáneo con el ejercicio de la labor docente y retroalimenta de modo permanente la reflexión sobre la práctica.

Luego de un recorrido consolidado del Programa Virtual de Formación Docente (PVFD) -que desde 2012 constituyó una respuesta político-institucional frente a una amplia y heterogénea demanda de docentes interesados en desarrollar propuestas de enseñanza innovadoras que convoquen a los estudiantes a la producción de conocimiento-, diseñamos una nueva línea de formación virtual y abierta a toda la comunidad educativa que denominamos “Quid, esto es lo que necesitás saber”. Su nombre remite a la idea de hacer foco, de atender el meollo de un asunto; en nuestro caso, un asunto pedagógico atravesado por las tecnologías. Los cursos Quid presentan una dinámica diferente de participación y procuran ser un espacio de intercambio, aprendizaje y construcción de comunidades de práctica docente. El dispositivo remite al escenario de la conexión continua, la ubicuidad de los aprendizajes posibilitada por los dispositivos móviles, las brevedades en las que nos movemos en lo cotidiano y los intersticios que disponemos para acceder a información valiosa que haga posible resolver problemas genuinos de la práctica profesional. Todos estos factores dan cuenta de una nueva configuración cultural, que se nutre de nuevos

ISBN: 978-987-544-908-4

lenguajes, medios y soportes, en una interrelación inédita entre los tiempos del ocio y de la producción (Igarza, 2009).

Inspiraciones de la propuesta

A lo largo del diseño de esta propuesta, reconocemos un momento inicial relacionado con la gestación, guiada por una variedad de interrogantes. Un primer grupo de preguntas giró en torno al contenido, como foco de interés pedagógico y vinculado con las tecnologías: ¿Cuáles son las temáticas que más interesan a los docentes? ¿Cuáles son las razones más frecuentes por las que las cátedras solicitan asesoramiento al Citep? ¿Quiénes podrían ser los autores de los contenidos? Otro conjunto de interrogantes hizo foco en los tiempos y espacios actuales de formación de los docentes: ¿Cuáles son los tiempos destinados a la formación y cómo se articulan con el ejercicio de la práctica? ¿En qué momento y dónde se da esta formación? ¿De qué modo resuelve el docente una inquietud vinculada a su práctica? Un tercer grupo de preguntas se relacionó con los modos de encarar el diseño de la propuesta: ¿Cómo pensar nuevos formatos y/o extender los límites de los existentes? ¿Cuál o cuáles podrían ser las plataformas adecuadas para la implementación? ¿Qué debería suceder en cada una de ellas? El cuarto grupo se centró alrededor del formato y la estructura: ¿Cuál es la dinámica en una propuesta autodirigida? ¿Cómo realizar el seguimiento de los participantes en la virtualidad? ¿Qué materiales o recursos podremos incluir y cuál será la organización? ¿Cómo diseñar actividades que interpelen la práctica docente? Toda esta serie de inquietudes condujeron, finalmente, a cuestionarnos sobre los logros y expectativas al transitar la experiencia: ¿Cómo lograr dar visibilidad a las producciones y las reflexiones de los docentes? ¿Qué puede resultar del intercambio entre docentes de distintas disciplinas? ¿Cómo potenciar el diálogo entre los participantes para crear comunidad?

Pilares para el diseño

Reconocemos los siguientes pilares estructurantes que se combinan para diseñar esta propuesta de formación: i) foco en la práctica docente como contexto situado, ii) flexibilidad en el recorrido, iii) huellas del pensar y del hacer, iv) creación de comunidad a partir del diálogo entre pares. En relación con el primer pilar reconocemos a la práctica docente como el contexto a partir del cual recorrer la propuesta. Es a partir de la clase

ISBN: 978-987-544-908-4

donde el docente puede reconocer algún asunto que abordar, analizarlo y encontrar nuevos caminos posibles. Respecto del segundo pilar, desde el momento en que se publica su apertura, los cursos Quid pueden ser recorridos sin fecha de inicio ni de finalización. El recorrido es libre, está en manos del docente: podrá elegir qué desafíos abordar, qué recursos utilizar, en qué contenidos enfocarse, cuánto profundizar en cada tema y qué tiempo le dedicará a su participación. En cuanto al tercer pilar, dejar huellas que transparenten sus propias prácticas, interrogantes y decisiones supone un invaluable tesoro para el análisis y la reflexión de su tarea como docentes, invita al diálogo entre colegas y permite leernos a nosotros mismos. Estas lecturas pueden resultar valiosas para imaginar la presentación de los temas curriculares considerando otras formas de representación (Eisner, 2007). El cuarto pilar se alimenta del tercero y supone la idea de construir itinerarios particulares a la vez que se generan encuentros con los otros, creando una comunidad de práctica en términos de una perspectiva transformadora del oficio docente. Se trata de enriquecerse de otras miradas, de lo diferente, multiplicando las oportunidades, entendiéndonos como una red donde "...no hay ningún elemento aislado que se conecte exteriormente con otros: lo que hay es un fluir de intercambios en los que todos estamos entramados y nos vamos configurando" (Najmanovich, 2019: p.76).

La expresión de las ideas. Entornos hackeados y desafíos temáticos.

En cada curso Quid se presentan distintos desafíos que el cursante puede resolver. Cada uno de los desafíos está organizado en tres ejes: i) Inspirate: a partir de casos, modelos y ejemplos sobre el interrogante que plantea el desafío, se propone un análisis que ilumina posibles respuestas; ii) Explorá: se ponen a disposición del cursante diferentes recursos audiovisuales y textuales que favorecen la profundización del conocimiento específico sobre el interrogante del desafío y su posterior reflexión. Aquí también se comparten aplicaciones y otras herramientas que pueden incluirse en las actividades que desarrollen en sus clases. iii) Creá: se presentan actividades en las que el foco está puesto en la producción propia, con el objetivo de hallar respuestas al desafío a partir de compartir esta producción con la comunidad y generar un intercambio analítico y reflexivo sobre la práctica. El participante, además, tiene la oportunidad de sumar más desafíos para que puedan desarrollarse en un futuro en el marco de la temática. Para el desarrollo de esta estructura fue necesario trabajar en el hackeo de plataformas, interviniendo sus

ISBN: 978-987-544-908-4

funcionalidades básicas, así como pensar estrategias de articulación con otras herramientas o aplicaciones.

Los temas elaborados hasta el presente son resultado de indagar en las principales preocupaciones y búsquedas de los docentes: i) *La mano invisible. Estrategias docentes para el trabajo en un EVEA,* donde se abordan cuestiones relacionadas con el diseño de la participación de los estudiantes en los foros, la elección de los mejores canales de comunicación y la planificación del ingreso de los estudiantes a un aula virtual. ii) *Las pócimas mágicas. El diseño de materiales educativos digitales para la construcción del aprendizaje*, en el que se invita a pensar cómo trabajar con presentaciones educativas, cómo abordar síntesis de contenidos como estrategia para el aprendizaje y cómo enriquecer clases con recursos audiovisuales. iii) *El cronista visual. Un viaje en imágenes por la práctica docente*, donde se trabaja la imagen fija, la imagen en secuencia y la imagen en movimiento a través de la experimentación en las redes sociales.

Apreciaciones de los participantes. Una implementación en progreso.

Al cabo del primer mes de implementación del curso Quid *La mano invisible,* elaboramos una breve comunicación para quienes han recorrido la experiencia. Las preguntas apuntan a conocer las intenciones que motivan la participación, la utilidad de lo encontrado, el formato y la navegación, y la realización de acciones concretas en su práctica docente.

Según las respuestas obtenidas hasta el momento y realizando un análisis preliminar, el principal motivo por el cual los participantes ingresaron a la propuesta es querer cambiar o mejorar la práctica docente. La elección por una u otra de las temáticas (desafíos) ha sido distribuida de manera pareja junto con el reconocimiento de haber encontrado ideas sin estar buscando nada en particular. En relación con la flexibilidad en el recorrido, las apreciaciones destacan el valor de lo autoasistido, como oportunidad para organizar los tiempos de conexión y resolución de actividades, así como la elección de posibles trayectos. Por otro lado, algunas respuestas reconocen al formato Quid como un dispositivo en sí mismo para poder abordar diferentes contenidos disciplinares.

Con esta información pretendemos continuar enriqueciendo la propuesta, como un objeto abierto y dinámico, dando lugar a nuevas acciones y configuraciones. Entendemos a los cursos Quid como un espacio de trabajo, en el que -a partir de intereses y necesidades particulares- se pueden hallar caminos y soluciones creativas para revisar y enriquecer la propia práctica docente y la de otros colegas de la comunidad. Creemos que estas

ISBN: 978-987-544-908-4

propuestas son una invitación a promover el cambio en los formatos de formación docente, a reflexionar, revisar y enriquecer las prácticas.

Referencias

Eisner, E. (2007). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu.

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2007). *Entrevista realizada por Judith Casals Cervó*. Cuadernos de Pedagogía N°373.

Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires: Noveduc.

ISBN: 978-987-544-908-4

Nuevas tendencias en políticas curriculares para la formación docente inicial de Educación Primaria

Frescura Toloza, Claudio Daniel
ENS N° 7 “Dr. José María Torres”, ISP “Dr. Joaquín V. González, FLACSO, Argentina
cfrescura@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo se propone estudiar las políticas curriculares nacionales para la formación inicial de profesoras/es de Educación Primaria desde 2016 en adelante en la Argentina a partir de una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación. De este modo, se pretende analizar cómo estas normativas se proponen configurar la figura de los profesores de Educación Primaria. Para ello, el análisis se concentra en las alteraciones de la figura del maestro propia de la matriz fundacional del sistema educativo. Como hipótesis, se sostiene que las regulaciones del CFE para el periodo 2016 en adelante resignifican la figura del docente de la matriz de origen en la medida que proponen configurar una regulación postsocial de los profesores en formación como sujetos autogobernados, en cuanto a sus prácticas de enseñanza según estándares de currículum. En cuanto a la metodología, se asume una perspectiva metodológica postestructuralista, articulando el análisis político del discurso y la analítica de gobierno. Se analiza cómo, a través de las normativas, el Estado promueve la formación de profesores aparentemente autónomos, que se responsabilizan por la calidad de su enseñanza a partir de estándares de competencias; es decir, como profesionales autogobernados y evaluables a partir de dichos estándares. Se replantean las agencias y pasan a un lugar central los individuos y las comunidades. De este modo, el Estado se corre del lugar de proveedor de servicios públicos para ocupar mayormente una función evaluativa; por el contrario, el docente es máximo el responsable del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: formación docente; política educativa; currículum; estandarización; competencias profesionales

Introducción

El presente trabajo se propone estudiar las políticas curriculares nacionales para la formación inicial de profesoras/es de Educación Primaria desde 2016 en adelante en la Argentina. Como

ISBN: 978-987-544-908-4

referencial empírico, se consideran una serie de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), a saber: la Resolución N° 286/16, Plan Estratégico Nacional 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende" (en adelante, PEN); la Resolución N° 286/16, Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (en adelante, PNFD); y la Resolución N° 337/18, Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (en adelante, MRCP). Es preciso subrayar que se trata de normativas derivadas de los marcos regulatorios de la Formación Docente Inicial, esto es, de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y de la Resolución N° 24/07 *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (en adelante, *Lineamientos Curriculares:* 2007).

Así pues, el objetivo principal consiste en analizar cómo estas normativas se proponen configurar la la formación de Profesores de Educación Primaria. Para ello, el análisis se concentra en las alteraciones de la figura del maestro de la matriz fundacional del sistema educativo. Como hipótesis, se sostiene que las regulaciones del CFE para el periodo 2016 en adelante resignifican el magisterio en la medida que proponen configurar una regulación postsocial de los profesores en formación como sujetos autogobernados, en cuanto a sus prácticas de enseñanza según estándares de currículum. Dichos estándares se proponen en términos de competencias, codificadas en conductas visibles, cuantificables y evaluables mediante pruebas estandarizadas. Como estos maestros actuarán eventualmente en el Nivel Primario, se trata de una tecnología política que tiene como última instancia el gobierno de las infancias, en tanto poblaciones en un periodo vital específico, a partir del eje del aprendizaje de competencias, según criterios de calidad y equidad entendida como igualdad de oportunidades (Resolución CFE N° 330/18, Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina).

El Profesor(a) de Educación Primaria: del funcionario de Estado al profesional competente

En el marco de la matriz de origen del sistema educativo argentino en el siglo XIX, el magisterio se explica por la expansión el sistema de enseñanza primaria y la configuración de un cuerpo de conocimientos pedagógicos vinculados al ejercicio de la docencia. (Alliaud: 1995). Los docentes se constituyeron como sujetos (principalmente de género femenino) de un dispositivo no solo destinado a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética, sino sobre todo disciplinario, nacionalizador y moralizador, basado en tecnologías como un currículum unificado (Dussel: 2006). En el siglo XXI, tras la breve experiencia de la Educación General Básica y tras la vuelta al nivel primario establecida por la LEN, la escuela se enfrenta a una serie de desafíos. Ya no se constituye como el espacio sagrado de transmisión cultural en alianza entre Estado y familias. En cambio, compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación, Internet, redes sociales y medios *Do it yourself* - hágalo Ud. mismo- (Dussell: 2014), con lo que la escuela ha

ISBN: 978-987-544-908-4

perdido su autoridad cultural, por lo menos desde la óptica de la institución sagrada de la matriz de origen. Además, con la llegada de sujetos distintos a lo esperado, "el hacer de las escuelas primarias en nuestro país aparece profundamente transformado" (Dussell: 2006, p.109)

En este marco de "desinstitucionalización" (Dubet y Martucelli: 1998), la normativa a analizar produce cambios en el formato escolar en general para el sistema educativo y, en particular, para el magisterio. En efecto, se redefine el conocimiento a transmitir, por lo que el currículum se reconfigura. Los saberes deben ser "socialmente significativos", aunque no se pone el énfasis el aprendizaje de saberes, sino de capacidades establecidas en el *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*. En consecuencia, dicho conjunto de capacidades atraviesa el currículum dividido en áreas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica). Es preciso subrayar que las capacidades son codificadas como conductas observables y medibles, que eventualmente pueden constituirse como estándares de currículum (Ferrer: 2008), evaluables en pruebas estandarizadas. Se trata de estándares regulan las instituciones, tanto en la gestión institucional como en la gestión de la enseñanza. Los indicadores objetivos medirían la calidad y la equidad educativas, por lo que se constituyen en herramientas de gestión.

Para ello, la formación docente debe proveer de un cuerpo de docentes profesionales. En la Argentina, no obstante, el Banco Mundial y otras usinas de pensamiento señalan la ausencia de una política de estándares, condición necesaria para una gestión efectiva de un sistema que garantice la calidad de los aprendizajes en la escolarización básica (Bruns y Luque; 2015), mediante evaluaciones que aseguren la calidad de la formación (Morrone y otro: 2018). Este vacío sería llenado por el MRCP, que desplaza el eje curricular de las disciplinas a las capacidades, entendidas como competencias estándares. Definido como una "herramienta de política curricular" (p.2), el MRCP propone que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) orienten su formación en seis capacidades generales, desagregadas en treinta específicas. Se diferencia, de esta manera de los *Lineamientos Curriculares* (2007), que dividen el saber en tres campos de formación (específica, general y en las prácticas profesionales docentes). En cambio, el MRCP hace hincapié en el saber-hacer en situación, lo que retoma la centralidad de la práctica propuesta por el PNFD. Esta normativa, asimismo, cambia el formato de gobierno de la formación docente. Ya no se trataría de una organización burocrática, que forma maestros funcionarios de estado. Por el contrario, se propone un lugar activo a los sujetos en su autogobierno (profesores, estudiantes, actores de la gestión institucional), a través de mecanismos de evaluación de calidad de los aprendizajes de dichas capacidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

Si bien la importancia del desarrollo de capacidades profesionales había sido objeto de definición del INFoD (Feldman, 2008) y fueron establecidas en los *Lineamientos Curriculares* (2007: §25.4), no era una herramienta de gestión del sistema como estándares de currículum, sino de un objeto de formación del campo de las prácticas profesionales. A pesar de que no han sido establecidos los instrumentos de evaluación, ni las consecuencias para las instituciones o para las jurisdicciones, se creó la *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente* (Resolución CFE N° 347/18) a fines de 2018. El PEN justifica estas líneas de acción en el marco de un cambio de los contextos de implementación de las políticas educativas, caracterizado como "complejos, diversos y cambiantes" (p.6), por lo que se analiza el contexto político a continuación.

Del Estado Providencia al Estado post-social

Este trabajo considera una teoría del poder bajo el concepto de gubernamentalidad, como tecnología de gobierno de los Estados sobre la vida de las poblaciones (Foucault, 2006). Con la caída del Estado de Bienestar y con la aparición del neoliberalismo en América Latina en la década de 1970, se han modificado las racionalidades de gobierno, con el consecuente cambio en el rol del Estado. La extensión de la racionalidad del mercado a ámbitos no primordialmente económicos se materializa en la intervención de los Estados gubernamentalizados en las subjetividades de las poblaciones como sujetos económicos. De este modo, el Estado procura que los individuos se gobiernen a sí mismos como sujetos de interés. (Foucault: 2007)

En el marco de la caída del Estado Providencia, el sistema educativo se encuentra atravesado por nuevas racionalidades políticas que sostienen "la marketinización de los servicios de salud, del seguro social, de los esquemas de pensión; las reformas educativas para implantar la competencia entre escuelas y universidades; la introducción de nuevas formas de gestión en la administración pública" (Rose: 2007, p.112). Se presenta una mutación del gobierno de las poblaciones que implica el debilitamiento de la relación entre el ciudadano y la sociedad como eje, con un Estado que regula este vínculo. Se reconfigura este espacio de gobierno, de modo que los sujetos pasan a hacerse cargo de su propio destino autogobernándose en comunidad, ya no en sociedad (Rose: 2007).

Dicho contexto requiere una reconfiguración de los profesionales de la enseñanza. Se pretende formar a profesores supuestamente autónomos, que se responsabilicen por la calidad de su enseñanza a partir de estándares de competencias, como profesionales que se autorregulan con indicadores visibles (Rose: 2007) y que serían evaluables a partir de pruebas estandarizadas (Ferrer: 2008). El Estado se corre del lugar de proveedor de servicios sociales, para ocupar el

ISBN: 978-987-544-908-4

lugar de control mientras que el docente se convertiría en el principal agente responsable de la calidad de su enseñanza y los aprendizajes.

En consecuencia, se pretendería resignificar la figura de la matriz originaria, en que se formaba maestros como funcionarios de Estado a partir de un currículum universal, uniforme, dividido en áreas, con énfasis en la alfabetización, en la moral y en los saberes matemáticos esenciales. En su lugar, el maestro pasaría a ser un profesional autónomo, máximo responsable del aprendizaje de los niños en competencias básicas para la supervivencia en el escenario contemporáneo volátil e incierto.

Análisis de la política

Metodología

La *metodología* es el Análisis Político del Discurso (Laclau y Mouffe: 1987), a fin de analizar las racionalidades políticas gobiernan la vida de dichas poblaciones. Se considera la existencia de un orden social como un orden discurso, de modo tal que se estudian las normativas como constitutivas de formaciones discursivas. Se analizan los textos a partir de los significantes estelares y las relaciones de equivalencia, oposición y condensación, a fin de analizar las regulaciones y los sujetos interpelados en dichos textos.

En las tres normativas, las cadenas de equivalencias comunes configuran un territorio de gobierno que se centra en el rol activo de los sujetos gobernados en comunidad. Los tres tienen en común una serie de significantes nodales, donde *educación* es el central, equivalente a *aprendizaje* de *saberes significativos* y *capacidades evaluadas* en función de la *calidad*, enseñadas por docentes *profesionales.* Si bien se trata de normativas para toda la formación docente, analizaremos las operaciones específicas en el magisterio.

Las resoluciones

En cuanto al PEN, esta resolución está destinada a las jurisdicciones, que cumplirán una serie de objetivos, mediante acciones a ser evaluadas en función de indicadores. La finalidad "es lograr entre todos/as un país con una educación de *calidad* centrada en los aprendizajes, que brinde a la *totalidad* de los/as niños/as, adolescentes y adultos/as los *saberes socialmente significativos y las capacidades* para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la *diversidad*."[1] (PEN: p.3). De este modo, el discurso que propone el gobierno de poblaciones (*niños, adolescentes y adultos*), basados en una acción que ellos mismos realizan activamente: estos sujetos se vinculan sintagmáticamente como agentes del predicado *aprender*.

[1] Los subrayados son nuestros.

ISBN: 978-987-544-908-4

La figura del docente a formar se reformula acorde con esta perspectiva del *aprendizaje* porque se pone el énfasis en la eficacia de la enseñanza para lograr esos *aprendizajes* en *saberes relevantes* y *capacidades*. La política para la formación docente tiene tres objetivos: "2.1. Formar nuevos/as docentes con *saberes y capacidades específicos* para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de *calidad y la inclusión* de los/as estudiantes. 2.2 Fortalecer las *prácticas* de enseñanza de manera sistémica en todos los niveles y modalidades educativas. 2.3 *Jerarquizar* la profesión docente." (p 27) Esta serie se profundiza en el PNFD y el MRCP, en que el docente se concibe como un agente que promueve el autogobierno de los estudiantes con calidad e *inclusión.* Por lo tanto, el eje de la formación docente inicial son las *capacidades*, con especial énfasis en la *práctica*, (en oposición a los tres *campos de la formación*) y con una *jerarquización* de la *profesión*, que instaura la idea de que el rol docente tendría un rango inferior en la jerarquía profesional.

Respecto del *PNFD*, esta normativa plantea una serie de objetivos bajo la necesidad de formar "docentes que acompañen a los estudiantes en la construcción de las capacidades para actuar en libertad en diferentes esferas de la vida social" (PNFD, p.3). El PNFD se propone como una herramienta de gobierno sobre los sujetos que enseñan, concebidos como instrumentos necesarios de los aprendizajes de niños, jóvenes y adultos en su carrera por adquirir las capacidades necesarias para sobrevivir en un mundo post-social ("la formación docente inicial y continua, como medio para asegurar los aprendizajes indispensables para el desarrollo integral de todos los *niños, niñas, jóvenes y adultos* en la Argentina" [PNFD, p.3]). La cadena *docentes - niños - niñas - jóvenes - adultos* son las poblaciones blanco de la política que propone el PNFD y, se vincula con *calidad - capacidades - prácticas* en oposición a la cadena de significante ausente: *docente propietario del saber - a la exclusión - a las prácticas rutinarias y monótonas.*

Este discurso analizado propone la *evaluación* en base a estándares precisos y medibles que pasan a formar parte de la cadena de significantes estelares *calidad - capacidades – prácticas*. Por consiguiente, el significante *evaluación* se opone al carácter supuestamente desregulado de la formación docente previo a 2016. Para ello, propone la necesidad de consensuar *Marcos Referenciales* públicos al alcance de los institutos y los estudiantes.

De este modo, surge el *MRCP*, que se define como "…herramienta de política curricular, de carácter normativo" (p.2), aunque como complemento los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los *Lineamientos Curriculares* (2007). De acuerdo con esta Resolución, la formación docente inicial debe desarrollar en los futuros docentes seis capacidades generales, que regulan el currículum enseñando, sin distinción de carrera. Frente a la *variedad* de DCJ (significante opuesto), se hace hincapié en lo *común*.

ISBN: 978-987-544-908-4

El MRCP define *capacidades profesionales* como: "construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (...) para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia" (MRCP: pp.2-3). Como ya se mencionó, tanto los *Lineamientos Curriculares* (2007, § 25.4) como Feldman (2008) definen las capacidades/competencias a desarrollar en la Formación Docente, especialmente en el Campo de la Práctica. No obstante, las propuestas de los *Lineamientos Curriculares* (2007) y de Feldman (2008) se diferencian del MRCP porque este último tiene carácter normativo, en tanto estándares de currículum.

Los destinatarios son "los Institutos (esto es, los ISFD) —sus directivos y profesores—". Esta frase establece una equivalencia semántica entre Institución educativa y los actores institucionales, con mayores responsabilidades para los ISFD que para el Estado. Este significante estelar se suma a la cadena *educación - aprendizaje - evaluación – capacidad* analizada en las resoluciones anteriores.

Los Estados provinciales, en cambio, tienen la responsabilidad de evaluar: "Las DES son *responsables* de la implementación del Marco en los ISFD de su Jurisdicción, a través de variadas estrategias de trabajo de carácter presencial y virtual; así como también del *monitoreo* del proceso." (MRCP, p.11). Si bien los procesos de autoevaluación están previstos en la LEN, a través del INFoD (art. 76º, inc. c), el MCRP promueve una operación de control del proceso de formación que invierte el esquema burocrático de jerarquías de los tres niveles de definición curricular: nacional, jurisdiccional e institucional. En cambio, el MRCP redefine las agencias de los actores institucionales, con un papel activo y central de las autoridades y los profesores de los ISFD. Este papel se replica en los profesores formados, cuya futura actuación profesional se verá regulada según las *capacidades*, a fin de garantizar la calidad de los *aprendizajes*. Queda por esperar las definiciones en materia de evaluación del Estado Nacional (por ejemplo, evaluaciones estandarizadas, cfr. Operativo Enseñar en 2017), de las provincias y de la CABA.

Conclusión

A lo largo del artículo, se analizó cómo estas normativas se proponen configurar la figura de los profesores de Educación Primaria. Concentrándose en las alteraciones de la formación de maestros propia de la matriz fundacional del sistema educativo, se sostiene que las Resoluciones del CFE resignifican esta figura en la medida que proponen configurar una regulación postsocial de los profesores en formación como sujetos autogobernados según estándares de currículum. Se deja atrás al funcionario de Estado, agente y mediador de una transmisión cultural entre Estado y

ISBN: 978-987-544-908-4

familias. Queda el interrogante de cómo continuará este proceso tras el recambio presidencial a fines de 2019.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1995). Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 7* 2–9.

Bruns, B. y Luque, J.. (2015) Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Great%20Teachers_Spanish.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2006) De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I (2014) ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas 22* (24).

Feldman, D. (2008) *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en la escuela de educación básica*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.

Ferrer, G. (2008). *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Disponible: https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf

Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M (2006) *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978).* Buenos Aires: FCE.

Foucault, M. (2007) *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979).* Buenos Aires: FCE.

Giovine, R. y J. Suasnábar (2013) Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En Tello, C. y Pinto de Almeida, M. (comps.) *Estudos Epistemológicos no campo Pesquisa em Política Educacional*. Campinas: Mercado de Letras.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Madrid: Siglo XXI.

Ley N° 24521/95 (Ley de Educación Superior)

Ley N° 26206/06 (Ley de Educación Nacional)

ISBN: 978-987-544-908-4

Morrone, A.; Cura, D. y Pissinis, A. (2018) *Informe del proceso educativo de Argentina. Argentina en deuda educativa. Aprender es un derecho*. Buenos Aires: Proyecto Educar 2050 y Diálogo Interamericano. Consultado el 26-05-2019. Disponible en http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2018/11/Argentina-en-deuda-educativa-IPE-1.pdf

Perrenoud, Ph. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: JC Sáez.

Resolución 24/07 del CFE, *Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial*

Resolución 286/16 del CFE. Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

Resolución 285/16 del CFE. Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021.

Resolución 337/18 del CFE, *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología 5* (8), 111-150. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950807

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Nos preparamos para la realidad en las aulas? Explorando el saber pedagógico construido durante la formación como profesores.

Galán Peñalva, Fabian
Universidad Nacional de Jujuy – Argentina
fggalan@yahoo.com.ar

Resumen: El presente trabajo, es un informe de avance del Proyecto de Investigación denominado: "La incidencia de las prácticas de enseñanza de los docentes de las carreras de profesorado, en la configuración de los conocimientos profesionales de los alumnos de cuarto año, como futuros profesores de nivel secundario: el caso de un instituto de la ciudad de San Salvador de Jujuy."-Categoría A–Secter-UNJu-2018. Desde esta indagación nos proponemos poner en evidencia la importancia de las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores de los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Jujuy. Focalizamos la indagación, desde el saber de la experiencia de los alumnos y no desde el saber teórico, en conocer cómo influyen las propuestas metodológicas de los profesores en la formación de los conocimientos profesionales de los futuros docentes. En este avance examinamos la formación docente desde dos de sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica de los formadores de formadores y (b) el saber pedagógico que construyen los estudiantes de práctica y residencia, las cuales se revelan a través de las narrativas del proceso formativo escritas por los estudiantes. La investigación se desarrolla desde una la lógica cualitativa hermenéutica reflexiva, desde un enfoque de estudio de casos, porque consideramos que es una actividad sistemática orientada a la comprensión y conocimiento en profundidad del fenómeno educativo. Los instrumentos de recolección de datos a utilizar son el cuestionario, las entrevistas individuales y grupales, el análisis de documentos y las narrativas de experiencias pedagógicas escritas por los estudiantes que cursar el 4to año de la carrera.

Palabras Clave: Saber pedagógico – Formación docente - Alumnos Residentes

La formación de los futuros docentes: más allá del currículo oculto

En un Instituto de Formación Docente, los estudiantes supuestamente tendrían que aprender contenidos relacionados con la disciplina y la formación pedagógica, que hacen a su futuro rol profesional, como docentes de nivel secundario. Sin embargo, tenemos que reconocer que en la institución también se puede aprender otras cosas, que incluye información, creencias y formas de comportarse en los ámbitos educativos y sociales, lo cual se atribuye a un currículo oculto de la escolarización.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este sentido, hablar de un currículo oculto en los profesorados, en principio, nos lleva a asociar a las prácticas institucionales con formas de autoritarismos y desigualdades en la escolarización, de parte de los profesores hacia los estudiantes. Lo cierto es que el concepto de currículo oculto, según Diáz-Barriga y Garcia (2014), es una expresión que nos permite explicar la complejidad de cómo afecta el accionar de las escuelas a los estudiantes y porque las instituciones formadoras se resisten a todo proceso de cambio.

El principal valor de la noción de currículo oculto es que llama la atención hacia aspectos de la escolarización que en la actualidad sólo se reconocen vagamente y que en su mayor parte permanecen sin examinar, particularmente por lo que se refiere a los ambientes pedagógicos, institucionales y sociales de las escuelas y de sus interrelaciones. La existencia de un currículo oculto, en cierta forma considerado peligroso, exige una cuidadosa atención en su desarrollo e influencia sobre la formación de docentes.

Los fenómenos que acontecen en el marco del currículo oculto, a menudo se da por hecho, en lugar de ser reconocido y examinado puntualmente, por ejemplo, la situación que señalan los estudiantes sobre la actitud de la profesora de residencia, la cual contribuía a la frustración del ser docente. Los alumnos residentes de 4to año señalan: *"(...) las correcciones a los planes de clase fueron con ironía o con su forma oculta de querer decirnos que no sabemos nada*". Este currículo oculto implica una forma de hacer de la cual no se encuentra evidencia formal alguna, salvo aquella que hoy nos pueden transmitir en sus narrativas los residentes.

No cabe duda que existe un currículo oculto que es transmitido en las aulas del ámbito escolar. En este sentido, el aula se constituye en ese espacio donde se transmite un mensaje predominante, que solo viven docente y estudiantes, porque lo que se "enseña", "transmite" en las aulas de los profesorados, pueden complementar, contradecir o ser paralelos al currículo formal y manifiesto de la enseñanza de contenidos disciplinares y de formación pedagógica. Es decir que cuando prestamos atención al currículo oculto, hace que no sea tan oculto, porque es cuando comenzamos a mirar o preguntarnos quién, cómo, porqué, para qué o porqué se viven ciertas experiencias en el proceso de formación.

Si analizamos que es lo que se "enseña" en las aulas, los estudiantes, en sus narrativas, recuerdan mensajes contradictorios: "*por un lado nos hablan de Freire y de la pedagogía del afecto, la profesora de residencia se limitaba al reclamo*", otra de las voces, va más allá y sostiene, "*creo que ella arruinó totalmente mi experiencia en residencia*". Estas voces nos muestran como el currículo oculto tiene efectos no solo en el qué o cómo se enseñaba, sino también en la vida individual y grupal de los estudiantes. En este momento ponemos en evidencia que los futuros docentes no solo adquieren contenidos, sino también una forma de hacer docencia, de relacionarse con los otros (sus futuros alumnos), es decir que incorporan valores y unos papeles predefinidos (rol de docente y rol del estudiante), donde unos son subordinados a las normas o formas de hacer de otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta situación pone en evidencia como colectivamente, esto que ocurre en la relación de docente y estudiantes, contribuye a validar una forma de asimetría pedagógica, donde prevalece una relación de autoridad sostenida desde la desigualdad, en la relación docente y estudiantes. El principal valor del currículo oculto que emerge en esta relación pedagógica estriba en el hecho que nos lleva a conocer aspectos de la escolarización que no se reconocen o bien se reconocen parcialmente y que en su mayor parte permanecen en las aulas sin examinar, porque pertenecen al ámbito de las interrelaciones entre los sujetos pedagógicos.

Así, el currículo oculto que nos están develando los estudiantes, llevan a reconocer mensajes contradictorios que acontecen en el ámbito escolar. Es decir que las aulas de la formación docente se ven sumidas en contradicciones, donde emergen mensajes formales que aparecen en el currículo oficial (plan de estudio) y experiencias que revelan interrelaciones poco agradables entre los profesores formadores con los estudiantes residentes de cuarto año.

Contradicciones, frustraciones y oportunidades en la formación docente

Si en el campo de la formación docente encontramos un currículo formal y un currículo no escrito, oculto, tácito o latente, ¿cómo sabemos que está ahí y que ejerce un impacto en los futuros profesores y al que deberíamos prestar atención? En realidad, no lo sabemos, en ningún sentido concreto o empírico, la prueba de su existencia y presencia es bastante tenue o lábil ante una simple mirada y, por lo que sabemos, podríamos decir que este currículo es una sustancia invisible.

Una forma habitual de ver los resultados de la escolarización que produce la formación de profesores es pensar en ella en términos de resultados de aprendizajes aprendidos, declarados antes de que se produzca el hecho: habilidades, pensamientos, información, creencias, conocimientos y todo aquello que desearíamos ver que adquieren los futuros docentes a través de la enseñanza en las aulas del profesorado. Esta investigación trata de descubrir si los estudiantes de las carreras de profesorado han alcanzado realmente los resultados deseados o especificados por los planes de estudios.

En la literatura sobre el campo de la enseñanza y del aprendizaje, se afirma que no se han establecido conexiones directas entre métodos de enseñanza y actividades en el aula, por un lado, y resultados de aprendizajes por el otro, algunos investigadores nos muestran que un gran número de estudiantes aprenden algo de lo que se tiene la intención de enseñarles. De hecho, el problema que vemos emerger entre el currículo formal y el oculto tiene dos partes evidentes: la naturaleza de las experiencias que viven en las aulas con los docentes formadores y la naturaleza de los resultados o efectos que producen en los estudiantes.

La contradicción y la frustración aparecen como parte del proceso de formación en las aulas de la residencia pedagógica. La práctica educativa en la formación inicial es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre los formadores y estudiantes, en un contexto institucional. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los

ISBN: 978-987-544-908-4

procesos educativos que tienen lugar dentro de la sala de clase, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Las contradicciones emergen entre lo escrito y expresado en el plan de estudio de la carrera, en la visión de los docentes formadores sobre la situación de los estudiantes y en las experiencias de formación que viven los estudiantes.

En el plan de estudios se especifica que: "*la formación docente inicial debe brindar los conocimientos disciplinares*"; en cuanto al perfil del egresado se puntualiza que el futuro docente de nivel secundario, "*pueda lograr un manejo experto de los conocimientos disciplinares que le permita sostener un perfil de profesionalidad e idoneidad*"; y en cuanto al campo de la práctica señala que "*se requiere la participación activa de los actores institucionales involucrados; el docente formador, el docente orientador de la escuela, lo alumnos residentes*".

Por su parte los docentes formadores sostienen que, al momento de realizar la planificación anual de las unidades curriculares, tienen en cuenta: "*los objetivos que se plantean en el diseño curricular de la carrera, los documentos de los Acuerdos Federales sobre la formación docente, el perfil del egresado del plan de estudios, los contenidos mínimos propuestos por el diseño curricular*". Cuando se pregunta a los docentes sobre las dificultades que encuentran en la carrera, específicamente al momento de enseñar, los profesores señalan que: "*carencias de material tecnológico y bibliográfico en el instituto, la formación previa de los alumnos, en cuanto a técnicas de estudio, falta de interés de los alumnos por la lectura y problemas en la redacción de escritos, falta de espacio físico en el edificio para realizar reuniones de trabajo*".

Cuando nos dirigimos hacia los estudiantes de la carrera, estos comentan que las carencias o ausencias en su formación son: "*carencia de conocimientos disciplinares, débil formación específica y pedagógica, dificultad para realizar la transmisión de conocimientos, debilidad en su compromiso con ser futuros docentes, dificultades para expresar las ideas, en la interpretación de consignas, en la comprensión lectora y la capacidad de síntesis*". Estos mismos estudiantes, señalan que, en cuanto a la carrera en su conjunto, pueden decir que: "*en 3 años de carrera los profesores te hablan de plan de clase, pero nunca te enseñan cómo se hace, la gran falla es la falta de compromiso y responsabilidad o dedicación de los docentes formadores. Los docentes viven faltando, llegan tarde, considero que el nivel, la exigencia en la carrera es bajo, la carrera no me enseño todos los contenidos que necesité durante la residencia, los contenidos enseñados se vieron reducidos considerablemente"*. En cuanto al rol de los docentes formadores, los estudiantes señalan: "*por una lado nos hablaba de la pedagogía del afecto de Freire y por otro lado, lejos de ser una guía sus correcciones nos llevaba a la frustración,…las correcciones a los planes fueron con ironía o con su forma oculta de querer decirnos que nos sabemos nada*".

Las contradicciones entre lo explicitado en el plan de estudios, con las visiones que tienen docentes formadores y estudiantes, dejan a la luz que la formación inicial, por la forma en que se desarrolla, se encuentra lejos de cumplir lo que se propone como currículo formal y, a su vez, se encuentra separada de una práctica profesional relacionada con la formación teórica. Lo que emerge en esta propuesta formativa es una experiencia de relación entre sujetos y saberes. Esta experiencia nos impulsa a profundizar el análisis de las prácticas pedagógicas, de tal forma que podamos develar el

ISBN: 978-987-544-908-4

movimiento interior de la vida en las aulas; y, a su vez, despierta en nosotros un deseo de saber y comprender las experiencias que se están viviendo y que quizás necesitan ser nombradas.

Estas experiencias, relatadas por docentes y estudiantes, nos permiten iniciar una inmersión más profunda en la vida de los sujetos y en los contextos de la formación de profesores. Tratamos de acercarnos a sus vivencias, entendiendo que cada uno interioriza estas experiencias en forma singular y única, lo cual nos acerca a un aprendizaje más intenso donde tratamos de vincular la experiencia y lo que acontece en las aulas.

La formación de educadores implica la generación o disposición de una relación educativa entre sujetos, entre unos que enseñan, como ellos dicen, "*guiados por un plan de estudios para transmitir contenidos disciplinares*", y otros que aprenden, estudiantes que manifiestan que son ubicados "*en el lugar de no saber nada*". Sin embargo, Contreras (2016), nos recuerda que ser docentes, supone algo más que saber o transmitir algo, sino que la educación es siempre una relación viva y el aula se transforma en un lugar de relación, de encuentro con otros.

Lo cierto es que estas contradicciones quizás pueden ser tomadas como complicadas o problemas en la formación. Aunque también podemos aceptar que estas vivencias y experiencias que muestran, en forma contradictoria, profesores y estudiantes, pueden ser tomadas como experiencias no concluyentes que nos llevan a interpelar el proceso de formación. Por eso podemos decir, en este caso, que la formación de profesores es un ámbito donde se genera una relación educativa. Una relación que necesita ser cultivada, es decir que forma parte del mismo hecho educativo, por lo tanto, se caracteriza por su movilidad, permeabilidad e imposibilidad de repetirse.

Por ello, cuando nos preguntamos acerca del sentido de analizar los procesos de formación docente, quizás tenemos que pensar a la carrera y a cada una de sus unidades curriculares como espacios formativos, donde interrelacionan sujetos (profesores y estudiantes) y comparten afectos, vivencias, experiencias, saberes. Según Medina y Jarauta (2013), este saber pedagógico o conocimiento profesional pedagógico se encuentra integrado por la teoría que tiene el profesor (componente estático) y la experiencia práctica (componente dinámico) o, mejor dicho, un saber y hacer con varios componentes que se nutren de la teoría y de la experiencia, de donde se extrae información para producir teorías prácticas sobre la educación.

Pensar al aula como un espacio de experiencia, donde es posible vivir y pensar sobre la educación, tiene que ver con un modo de pensar la formación docente, junto a sus paradojas y contradicciones. Convertir estas características en posibilidades y en aprendizaje, nos ayuda a comprender como se aprende a ser profesor, en este contexto y en este momento sociohistórico. No es que sea fácil hacer que las aulas de los profesorados se conviertan en espacios donde se viven experiencias y nos sucede algo que nos toca a los sujetos, sea profesor o estudiante, y nos permita interpelarnos, preguntarnos por nosotros mismos y por la relación con uno mismo y con los otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

Si decimos que la educación es acción, movimiento, es pensar en la posibilidad de generar experiencias, en un marco de apertura y complejidad, que nos permite hacer el puente entre lo que viven los estudiantes en: a)-la práctica, en las instituciones y aulas de la residencia, junto a otros profesores y compañeros de la residencia, b)-las aulas del profesorado, junto a los docentes formadores de unidades curriculares disciplinares y pedagógicas.

Lo que se evidencia es una lucha entre una visión tecnicista de la educación, que pretende homologar un modelo ideal de educación, de profesores, de la práctica pedagógica, de alumnos, de escuelas y de resultados educativos que se expresan en documentos formales, como los planes de estudios. Frente a una visión humanista, social, cultural y crítica de la educación, donde se prioriza recuperar las experiencias pedagógicas y se reconocen las realidades que viven los sistemas educativos, con instituciones que pueden o no tener los recursos necesarios, con alumnos que provienen de una diversidad de medios socioculturales y con profesores que reconocen las complejas relaciones entre contexto, cultura y proyecto educativo.

Dejar aprender lo que se mueve por debajo de las contradicciones

El presente trabajo abre un espacio para iniciar una reflexión, mostrando lo que acontece en las aulas, con la formación de los futuros profesores. Retomando las experiencias de profesores y estudiantes, podemos marcar una ruta que posibilite reconstruir procesos de formación docente sostenidos, según profesores y estudiantes desde: "*el trabajo en equipo, acordar actividades en conjunto entre los docentes formadores, mejorar las actitudes de los docentes, como formadores, buscar unificar criterios de trabajo, acordando una metodología de trabajo, buscar mayor compromiso con la tarea docente, articular contenidos, redefinir y profundizar las prácticas en las escuelas*".

Las claves o propuestas que sugieren los actores educativos poner en práctica, quizás no son nuevas o innovadoras, sin embargo, lo significativo o la novedad reside en el hecho que son las que se necesita utilizar como contenido y material de trabajo para cambiar la situación evidenciada. Proponemos poner atención y cuidado en aquello que da sentido, de lo que se nos revela como preocupación central, intensa y constante de los involucrados.

Nuestra intención es hacer un lugar a la experiencia que viven profesores y estudiantes en los procesos de formación, donde priorizamos la relación educativa. En este sentido, sostenemos que la relación educativa es diferente a las estrategias o metodologías que se pueden implementar, sino que estamos haciendo alusión a la relación de alteridad entre los sujetos, lo cual posibilita hacer posible la experiencia de la relación.

Entonces, la experiencia podría ser la dimensión fundamental de la práctica pedagógica. Porque la experiencia es lo que hacemos diariamente, lo que desarrollamos los formadores de formadores en las aulas de las carreras de profesorados, pero que a modo de incertidumbre o contradicciones impacta en nuestros estudiantes. Si bien, las actividades que se realizan en las aulas, se constituyen

ISBN: 978-987-544-908-4

en espacios orientados formalmente por un plan de estudio, según los profesores, que tienen como propósito la formación de los futuros profesores para el nivel secundario, pero que en la práctica tiene componentes que son necesario examinar, como: a)-el rol de los docentes formadores, b)-el desarrollo del currículo y c)-las vivencias de los alumnos, futuros docentes. Sin embargo, aquí estamos proponiendo no solo realizar un análisis sólo del trabajo en sí, sino que lo fundamental en la enseñanza es aquello que discurre por caminos sutiles, misteriosos o llenos de incertidumbres.

En este marco podemos precisar que los estudiantes, aquellos sujetos que se encuentran en proceso de formación como docentes, se constituyen a partir del rol que asume una persona, el docente formador. Es decir que la forma, el modo en que se brinda esa experiencia de formación de carácter técnica y, sobre todo, personal, el futuro docente será más fuerte, sólida, o por el contrario puede ser débil o poco consistente. Los docentes formadores no solo transmitimos teorías de manera consciente o inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que orientan la actuación profesional de los futuros profesores, en este caso, para el nivel secundario. El reconocimiento de la experiencia, constituye un nuevo referente para analizar la formación inicial de los docentes noveles, a partir del reconocimiento del saber de la experiencia, donde no solo importa lo vivido, sino también el sentido que le damos a lo vivido.

Bibliografía

Contreras, J. (Compilador). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.

Díaz-Barriga, Á. y Garcia, J. (2014*). Desarrollo del curriculum en América Latina*. Miño y Davila: Argentina.

Medina, J. y Jarauta, B. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Construcción del Practicum en la Carrera del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del Instituto superior "Nuestra Señora de Fátima" Quitilipi – Chaco.

Galeano, Bruno Maximiliano
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
brumaxgaleano@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La presente ponencia muestra los avances de un proyecto de tesis para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).
El interés por este estudio surge debido a la existencia de concepciones muy extendidas de lo que significa ser docente, que circunscriben su labor al marco del aula y hace que los estudiantes adquieran determinados conocimientos, actitudes, valores y habilidades. Por este motivo, se considera necesario estudiar el trayecto de formación del docente el cual se supone debe ayudar a clarificar lo que se considera valioso para enseñar, obtener conocimiento de base sobre las materias, los estudiantes, desarrollar habilidades y compromisos iniciales.
Se parte del supuesto básico de que las concepciones del docente se originan en su trayecto de formación en la que se construye el sentido del Practicum como aquel que se conforma a partir de tres fuentes de socialización: la propia biografía del estudiante; la influencia que tienen sobre ellos los *otros*; la cultura de la enseñanza y la estructura burocrática de las instituciones escolares.
Para esta investigación se plantea como objetivo general, comprender la construcción del Practicum en el trayecto de formación docente de los estudiantes del último año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del Instituto Superior "Nuestra Señora de Fátima", Quitilipi-Chaco. Y como objetivos específicos, describir las concepciones del Practicum que construyeron a lo largo de su trayecto de formación; analizar las concepciones sobre el Practicum e interpretar el origen de esas concepciones teniendo en cuenta las fuentes antes mencionadas; reflexionar sobre sus relatos en relación las herramientas y capacidades que ellos consideran le han servido para llevar adelante una práctica reflexiva durante su trayecto en las Residencias Pedagógicas.

Palabras Clave: Practicum; Trayecto; Formación; Narrativa; Reflexión

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El período del Practicum representa una parte indispensable de la preparación y futuras concepciones de los estudiantes de formación docente.

El concepto de Practicum caracterizado como las experiencias en el campo de formación y durante el trabajo profesional encuentra su origen en un concepto mucho más amplio; el de práctico/a. El mismo data de varios usos y significados, comúnmente definido como la acción que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos.

Proveniente del latín tardío *practĭcus* activo, que actúa. Formado de praks, como en praxis y pragma; del verbo prasso = yo hago hasta acabar; y el sufijo -tico = relacionado a. Lo entendemos entonces como algo relacionado a la acción. Acción que en la formación docente se encuentra alimentada por un conjunto de elementos muy diversos. Considerando lo anterior mencionado, se parte del supuesto básico de que las concepciones del docente se originan en su trayecto de formación en la que se construye el sentido del Practicum como aquel que se conforma a partir de tres fuentes de socialización: la propia biografía del estudiante; la influencia que tienen sobre ellos los *otros*; la cultura de la enseñanza y la estructura burocrática de las instituciones escolares. Surge a partir de ello, el interrogante de si los estudiantes tienen en cuenta estas fuentes y elementos, o solo consideran al trayecto de formación docente como *aprender* un conjunto de técnicas y teorías preelaboradas; casi como lo que define Shön (1992) como la racionalidad técnica, la cual se caracteriza por la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.

Por esto mismo, la presente investigación se enmarca en la compleja temática de la relación entre la teoría y la práctica en los procesos de formación docente. Tal como lo describe Latorre Medina y Blanco Encomienda (2011), en la actualidad sabemos mucho más acerca del practicum, pero aún seguimos en un mar de dudas e incertidumbres. González Sanmamed (2001) ha intentado explicar este desajuste y, en cierto modo, contrasentido, explicando que estamos ante un fenómeno multidimensional y dinámico, que constituye uno de los componentes fundamentales de la formación de profesionales: tanto si lo consideramos como campo de investigación como si lo planteamos como un ámbito de intervención. En ambos casos, el practicum viene a ser como la punta del iceberg que representa la dialéctica teoría-práctica en los procesos de formación docente.

Se pretende, a partir de ello, comprender el practicum en el trayecto de formación docente de los estudiantes del último año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación del Instituto Superior “Nuestra Señora de Fátima”; describir las concepciones en relación a la práctica profesional docente que construyeron a lo largo de su trayecto de formación, analizarlas

ISBN: 978-987-544-908-4

e interpretar su origen teniendo en cuenta las fuentes antes mencionadas y reflexionar sobre sus relatos en relación las herramientas y capacidades que ellos consideran le han servido para llevar adelante una práctica reflexiva durante su trayecto en las Residencias Pedagógicas.

En este sentido se busca contribuir fundamentalmente al área de Prácticas y Residencias, así como a otras disciplinas tales como Pedagogía, Pedagogía de la Formación, Psicosociología de la Formación, Pasantía y Memoria, entre otras, en el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Marco Teórico

Tal como lo describe Blanco, N. suele hablarse de socialización para referirse a los procesos a través de los que un individuo se convierte en un miembro de la comunidad de docentes. Caracterización funcionalista, que por ello incide en los aspectos de acomodación del individuo al contexto social asumiendo que la socialización es básicamente continuista y reproductora.

Zeichner y Gore (1990) proponen una concepción más abierta que enfatice no solo los aspectos de internalización de normas procedentes del contexto social, sino también los aspectos de interacción entre el sujeto y el contexto.

Ahora bien, a pesar de que incluso estas investigaciones son incompletas porque tienden a centrarse en interacciones individuales más que colectivas. Y por ello debe proponerse un concepto de socialización que enfatice su carácter contradictorio y dialéctico, que es colectivo tanto como individual y que tiene lugar en el amplio contexto de las instituciones, la sociedad, la cultura y la historia.

Shön (1992) nos habla de que en la práctica profesional existen tierras altas desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica.

Este dilema tiene dos puntos de origen, y los cuales son necesarios tratar desde esta perspectiva a las concepciones que los estudiantes puedan tener sobre el Practicum. Por un lado, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica, y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.

La primera es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea (Shils: 1978). Esta defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.

ISBN: 978-987-544-908-4

La segunda se refiere a aquello a lo que Shön va a definir como el "*practicum reflexivo*", prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Estas se refieren a la reflexión en la acción, en la que, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir como nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Puede hacerlo así una vez que el hecho se ha producido o puede realizarse una pausa en medio de la acción para hacer lo que Arendt, H. (1971) denomina un "pararse a pensar". Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En ella el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, afectando lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares.

El práctico reacciona ante lo inesperado o lo extraño reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema; e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Subyace a esta particular visión de la reflexión una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan los prácticos, considerado como alguien que construye las situaciones de su práctica. Mientras que la racionalidad técnica descansa en una concepción objetivista de la relación del practico competente con la realidad que conoce.

Desde este punto de vista, los hechos son lo que son y la verdad de las creencias se comprueba con toda exactitud mediante la referencia a estos.

Queda claro que el joven estudiante puede aprender de una o varias maneras, puede convertirse en un aprendiz de otros prácticos más experimentados o puede aprender por sus propios medios mediante el practicum, que se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de *aprendizaje experiencial*.

Por su parte Day (2005) quien retoma los aportes de Shön. nos describe claramente los procesos de reflexión por lo que puede pasar un docente en formación; la reflexión en, sobre y en relación con la acción.

Tal como explicamos anteriormente, la *reflexión en la acción* alude al proceso de toma de decisiones de los maestros mientras llevan a cabo la actividad docente. La *reflexión sobre la acción* se produce fuera de la práctica que es objeto de reflexión. La *reflexión en relación con la acción* supone la investigación de cuestiones morales, éticas, políticas e instrumentales, incluidas en el pensamiento y la práctica de los docentes. El centro de atención se sitúa en la acción, aunque no se limite a ella, mientras que la reflexión en la acción esta necesariamente ligada al contexto. Sus ideas, como las de Stenhouse, caracterizan la interrelación entre teoría y práctica en el marco

ISBN: 978-987-544-908-4

del saber inmerso en la acción, en vez del que existe fuera de ella. Esas visiones destacan el arte de los docentes y critican los modelos de "racionalidad técnica" que separan las teorías de la enseñanza de su práctica. En un sentido muy real, la obra de Shön legitimó el ejercicio docente como una actividad intelectual, basada en el saber, en la que los profesores no solo son capaces de deconstruir, sino también reconstruir la experiencia.

Lo importante es recuperar la categoría de experiencia para el pensamiento de la formación. La cual no solo se refiere a la lectura, sino también en la relación entre el conocimiento y la vida humana. Durante siglos el saber a mano ha sido entendido como un *páthei máthos,* como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber de la experiencia, el que se adquiere conforme uno responde a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. (Larrosa: 2004)

En el que además intervienen los *otros* pero no solo las personas, sino también las cosas, las lecturas, las instituciones.

Metodología:

Esta propuesta se llevará a cabo a partir de una metodología de tipo cualitativa. Su validación se desarrolla en procesos de interacción, participación y triangulación en diálogos y vivencias que se van concretando en consensos construidos intersubjetivamente, a partir del conocimiento situado, pertinente y significativo del contexto en el que se indaga el hecho social. (Valenzuela y Cifuentes en Cifuentes: 2011) En este sentido, no investigar sobre el otro sino con el otro. (Hetch en Serrano: 2011). Mediante estas interacciones se buscará indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, sentidos, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana y que construyen las concepciones que los estudiantes puedan tener sobre el *practicum*.

Se adoptará una modalidad de investigación acción, práctica, orientada a la búsqueda de conocimiento desde el Enfoque Hermenéutico – Interpretativo. Buscando informar el proceso de toma de decisiones de los practicantes. El interés está en reflexionar sobre y la postura epistemológica y teórica de uno mismo, con el fin de comprender las causas de por qué se piensa y actúa de esa forma en particular. No para preparar a los futuros docentes para dominar las rutinas de gestión y control de la clase, sino para demostrar la importancia de plantearse cuestiones que merecen la pena sobre su enseñanza (no sobre la de otro), para continuar aprendiendo de su práctica, para adoptar modelos innovadores de enseñanza y enfrentarse a las dimensiones éticas de la misma. (Grossman: 1992, p.176)

Se intenta con este proyecto, reconstruir piezas aisladas para dar sentido y ayudar a interpretar esas concepciones que se van construyendo en el trayecto de formación de los decentes, para ver

ISBN: 978-987-544-908-4

de qué manera se podría contribuir a su formación. Por tanto, surge la necesidad de presentar este trabajo en el Congreso a pesar de que se encuentra en sus primeros meses de desarrollo por lo que la investigación podría verse enriquecida de los aportes de otros trabajos y/o disciplinas teniendo en cuenta que el sentido de la dialéctica entre la teoría y la práctica es un proceso inmerso en el trayecto de formación de cualquier profesional, sea o no docente.

Referencias Bibliográficas

Ander- Egg. E. (1995). *Diccionario de Trabajo Social.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.

Christopher D. y Quing Gu. (2012) *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Editorial Narcea S. A.

Cifuentes Gil, R. (2011) *Diseño de proyectos de investigación educativa*. Bs. As.: Noveduc.

Pérez Gomez, A.; Barquín Ruiz, J.; Angulo Rasco, J. F. (1999) *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

Shön, D. (1992) *La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

Interdisciplina: Desafío para la Formación Docente.

García, Aurelia
Guiñez, Cristian
Schab, Mariana
ICEII, UNLPam, Argentina
didacticafchunlpam@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La Didáctica a la que adscribimos no es un conjunto de herramientas, estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas específicos. Rechazamos la concepción instrumental de la Didáctica de los enfoques tecnológicos/ejecutivos del siglo XX (Araujo). Como nos plantea Henry Giroux muy por el contrario, esta ciencia, debe iluminar las relaciones de conocimientos, autoridad y poder dentro de la sociedad. Es necesario preguntarse quién tiene el control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento; lo que se enseña; ¿Quién lo decide? ¿Las/os docentes, empresas editoriales, equipos técnicos, intereses corporativos entre otros?

En la actualidad, las prácticas de enseñanza, (como momento desde el cual comenzamos a planificar inmersos en contextos sociales, políticos, económicos y culturales de cada época) se ven fragmentadas por disciplinas en compartimentos estancos donde los puntos de contacto con las demás ciencias es casi nulo (Jurgo Torres). Se sugiere plantear nuestra enseñanza a través de un proyecto político interdisciplinario que nos guíe en nuestras acciones y el compromiso con un mundo mejor. Ser "utópicos por vocación" (Meirieu) implica educar a través de una didáctica esperanzadora, comprometida con el desarrollo de valores democráticos, y la emancipación de las/os sujetos.

A lo largo de la historia, la educación ha asumido variadas formas según los fines que la han animado, esto siempre en acuerdo con las concepciones de la sociedad, de cultura y de sujeto que le sirven de sustento. Se enseña y se enseñó empleando diversos métodos en el transcurso de la historia, recurriendo a gran cantidad de estrategias de enseñanzas diferentes. Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanzas que existen tienen el mismo valor entonces la Didáctica no sería necesaria (Camilioni).

"Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época" afirmaba José Martí, el poeta cubano en el siglo XIX (1853-1896). ¿Qué implica esa esa idea hoy en el

ISBN: 978-987-544-908-4

siglo XXI? En tiempos del desarrollo de un capitalismo depredador, donde las leyes del mercado avanzan sin pausa sobre los derechos de la ciudadanía y las corporaciones definen cada vez más a las/os individuos y grupos como descartables, innecesarios e irrelevantes. Es necesario, entonces formar docentes que se comprometan en la defensa de la enseñanza pública desde una organización relevantes de contenidos en un currículum integrado. Esta tarea educativa, llevada a cabo en las instituciones escolares, se realiza mediante una selección, análisis crítico y reconstrucción de los conocimientos, creencias y valores.

Nuestro trabajo da prueba de una peculiar reinterpretación y transformación de las disciplinas, en función de las experiencias previas, conocimientos y expectativas de los profesorados, estudiantes y docentes que interactúan en el aula. En estas interacciones cotidianas, que se producen en las aulas, se construyen aquellas destrezas, habilidades, procedimientos, actitudes y valores que ayudan a la incorporación de alumnas/os como miembros de pleno derecho.

La forma más clásica de organización de los contenidos escolares y dominante en la actualidad, es el modelo lineal disciplinar o conjunto de disciplinas yuxtapuestas según describe Jurjo Torres es esta clasificación fuerte de contenidos que este trabajo pretende discutir.

Es necesario pensar nuestras enseñanzas juntas/os, trabajando en conjunto con otras/os educadores, con otras/os trabajadores culturales, que nos permita revivir la cultura política y democrática, que nos transforme en educadoras/es como intelectuales públicos.

En el año 2018 en el marco de una investigación didáctico institucional, desde la cátedra *Didáctica General* que involucra a los nueve profesorados entre la Facultad de Ciencias Humanas (Profesorado en Historia, Letras, Inglés y Geografía) y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Profesorado en Matemática, Computación, Física, Biología y Química) de la UNLPam se llevó adelante una propuesta de trabajo interdisciplinario. A partir del eje transversal: Derechos Humanos. se planificaron los prácticos, parciales, trabajo final con formato coloquio de manera interdisciplinaria sin separaciones ni jerarquizaciones, para romper con la fuerte clasificación disciplinar, que nos lleva a trabajar de manera aislada unos de otros.

Esta propuesta interdisciplinaria surge de la preocupación del equipo de investigación en la formación integral del ser humano para ayudar a comprender su sociedad y capacitarlo para ser ciudadano y ciudadana de pleno derecho.

Palabras claves: interdisciplina; derechos humanos; investigación; enseñanza; formación

Introducción:

El siguiente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los*

ISBN: 978-987-544-908-4

profesorados universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam y la cátedra Didáctica de la misma facultad. la cátedra a su vez, forma parte de los planes de estudio de los 9 profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas (sede Santa Rosa) y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam.

Esta materia se cursa entre segundo y tercer año de los actuales planes de estudio de las siguientes carreras:

- Profesorado en Computación.
- Profesorado en Física.
- Profesorado en Química.
- Profesorado en Ciencias Biológicas
- Profesorado en Matemáticas
- Profesorado en Historia
- Profesorado en Inglés.
- Profesorado en Geografía.
- Profesorado en Letras.

La Didáctica a la que adscribimos no es un conjunto de herramientas, estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas específicos. Rechazamos la concepción instrumental de la Didáctica de los enfoques tecnológicos/ejecutivos del siglo XX a los que refiere Sonia Araujo en su libro *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*.

Como plantea Henry Giroux, el pedagogo crítico estadounidense, esta ciencia, debe iluminar las relaciones de conocimientos, autoridad y poder dentro de la sociedad. Es necesario preguntarse quién tiene el control sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento; lo que se enseña; ¿Quién lo decide? ¿Las/os docentes, empresas editoriales, equipos técnicos o intereses corporativos, entre otros?

En la actualidad, las prácticas de enseñanza, como momento desde el cual comenzamos a planificar inmersos en contextos sociales, políticos, económicos y culturales de cada época, se ven fragmentadas por disciplinas en compartimentos estancos donde los puntos de contacto con las demás ciencias es casi nulo. (Torres Santomé: 2000).

Sugerimos plantear nuestra enseñanza a través de un proyecto político interdisciplinario que nos guíe en nuestras acciones y el compromiso con un mundo mejor. Ser *"utópicos por vocación"* (Meirieu: 2006) implica educar a través de una didáctica esperanzadora, comprometida con el desarrollo de valores democráticos, y la emancipación de las/os sujetos.

A lo largo de la historia, la educación ha asumido variadas formas según los fines que la han animado, esto siempre en acuerdo con las concepciones de la sociedad, de cultura y de sujeto que le sirven de sustento. Se enseña y se enseñó empleando diversos métodos en el transcurso

ISBN: 978-987-544-908-4

de la historia, recurriendo a gran cantidad de estrategias de enseñanzas diferentes. Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanzas que existen tienen el mismo valor entonces la Didáctica no sería necesaria (Camilioni: 2017).

"Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época" afirmaba José Martí, el poeta, político y educador cubano en el siglo XIX (1853-1896). ¿Qué implica esa idea hoy en el siglo XXI? En tiempos del desarrollo de un capitalismo depredador en palabras de Giroux, donde las leyes del mercado avanzan sin pausa sobre los derechos de la ciudadanía y donde las corporaciones definen cada vez más a los individuos y grupos como descartables, innecesarios e irrelevantes. Es necesario, entonces, formar docentes que se comprometan en la defensa de la enseñanza pública desde una organización relevante de contenidos en un currículum integrado. Esta tarea educativa, llevada a cabo en las instituciones escolares, la realizamos a diario mediante una selección, análisis crítico y reconstrucción de los conocimientos, creencias y valores.

Nuestro trabajo da prueba de una peculiar reinterpretación y transformación de las disciplinas, en función de las experiencias previas, conocimientos y expectativas de los profesorados, estudiantes y docentes que interactúan en el aula. En estas interacciones cotidianas, que se producen en las aulas, se construyen aquellas destrezas, habilidades, procedimientos, actitudes y valores que ayudan a la incorporación de alumnas/os como sujetos de pleno derecho.

La forma más clásica de organización de los contenidos escolares y dominante en la actualidad, es la del modelo lineal disciplinar o también conjunto de disciplinas yuxtapuestas. Esta forma de organización y trabajo en las aulas es la que Jurjo Torres Santomé cuestiona y pone en tensión en su obra *Globalización e Interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Es desde allí que podemos analizar las diferentes modalidades de interdisciplinariedad en las instituciones escolares y las consecuencias de la implementación de estas propuestas en los diversos contextos. La implementación de estos diseños nos ha facilitado aislarnos y separarnos de las distorsiones informativas de los libros de texto y la cultura de las controversias; apoyándonos en recursos y estrategias didácticas innovadoras que permitieron realizar en simultáneo nuestra autoevaluación y la de las/los alumnas/os en planificación, diseño y desarrollo de la unidad didáctica integrada.

Creemos necesario tensionar también los modos en los cuales abordamos la cátedra Didáctica acompañando a nuestros futuros docentes en su formación. Pensamos nuestra enseñanza juntas/os, trabajando en conjunto con otras/os educadores, con otras/os trabajadores del ámbito cultural, que nos permita revivir la cultura política y democrática, que nos transforme en educadoras/es como intelectuales críticos.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el año 2018 desde la cátedra *Didáctica* que involucra a los nombrados profesorados de la UNLPam se llevó adelante una propuesta de trabajo interdisciplinario para el desarrollo del segundo parcial. La cátedra está organizada con un régimen de evaluación continua que incluye entre otras instancias, un primer parcial de abordaje predominantemente teórico y un segundo parcial de diseño de actividades pensadas para un aula de escuela media. Si bien durante mucho tiempo la cátedra basó su segundo parcial en un trabajo grupal de estudiantes de una misma disciplina para el diseño de actividades, en el año 2018 se planteó una propuesta innovadora de la planificación de esta actividad desde la modalidad de Proyectos curriculares integrados en la interdisciplinaridad.

Formulamos como requisito para la formación de grupos destinados a la elaboración del parcial que al menos cuatro disciplinas estuvieran representadas en sus integrantes. La cátedra seleccionó como eje transversal: *Derechos Humanos* ya que como dice Edgar Morin "la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación." Esta propuesta interdisciplinaria surge de la preocupación del equipo de investigación en la formación integral del ser humano para ayudar a comprender su sociedad y capacitarlo para ser ciudadano y ciudadana de pleno derecho.

Entre las experiencias que se presentaron como diseño de actividades de segundo parcial nos encontramos con temas anclados en Derechos Humanos como por ejemplo:

- *Acoso Callejero hacia las mujeres* integrado por estudiantes de los profesorados de Letras, Historia, Geografía e Inglés quienes seleccionaron los siguientes conceptos a trabajar: Machismo, género, violencia, cosificación, cuerpo, espacios del miedo, pubertad.
- *Pérdida de soberanía alimentaria* integrado por estudiantes de los profesorados de Letras, Historia, Geografía, Biología, Química e Inglés, y abordaron conceptos como: agriculturización, pampeanización, éxodo rural, empresas multinacionales, alimentos transgénicos, medios de comunicación, Estado de Bienestar.
- *Asentamiento nuevo amanecer* integrado por estudiantes de Geografía, Química, Matemáticas, Computación, Historia, Inglés. conceptos abordados: enfermedades en un sistema integrado de salud, variables cualitativas y cuantitativas, marginalidad, cambio de la materia entre otros.
- *Bullying* integrado por estudiantes de Historia, Biología, Geografía e Inglés y los conceptos fueron: desigualdad social, sistema límbico, uso responsable de la red, problemáticas en el espacio áulico.
- Violencia verbal hacia las personas con identidad de género por fuera de la heteronorma integrado por estudiantes de Historia, Geografía, Biología, Inglés, Letras,

ISBN: 978-987-544-908-4

Química y Matemáticas. los conceptos abordados fueron: Sistema límbico, hormonas, identidad, espacio público/ privado, entre otros.

La metodología sugerida desde la cátedra para abordar esta modalidad de diseño de tareas fue la Metodología Investigativa anclada en una Enseñanza de base Epistemológica. Esta metodología definida por los autores Garcia-Garcia en *Aprender investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación* plantea que la investigación da sentido y organiza la actividad educativa, orientando nuestras decisiones curriculares, permitiendo articular los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esta metodología, por otro lado, nos permite implicar los aspectos procedimentales de las disciplinas, permitiendo el aprendizaje no solo de procedimientos y destrezas, sino, fundamentalmente de conceptos. En este sentido, se les propone a los estudiantes de Didáctica que logren conectar con las experiencias, los intereses, y las problemáticas de los estudiantes de la escuela media, ya que el aprendizaje debe ser funcional para el sujeto, es decir, el conocimiento adquirido por el estudiante debe poder ser utilizado ante distintas situaciones para intervenir mejor en la realidad que vive.

La propuesta es que el diseño de actividades parta desde *un problema*, ya que esta estrategia permite que el alumno tome al tema como un asunto de auténtico objeto de estudio, logrando activar en él actitudes de curiosidad. Las ventajas de partir desde problemas es que el alumno explicita y se cuestiona las concepciones que tiene sobre la temática por ejemplo, a la vez que evita partir de planteamientos academicistas demasiados abstractos. Partir de un problema es presentar un hecho, una situación, un planteamiento que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que normalmente utilizamos. En este sentido, comenzar por un problema no implica, automáticamente, elaborar al final la solución concreta del mismo sino que en su recorrido es donde también se logra aprendizaje. los estudiantes de Didáctica asumieron que trabajar con un problema es un proceso intelectual complejo.

A partir de plantear el problema se inicia de manera interdisciplinaria una fase de trabajo larga, donde interactúan diversidad de informaciones. Estas informaciones proceden de fuentes muy diversas. En primer lugar, juegan un importante papel las informaciones constituidas por los aprendizajes anteriores de los alumnos, es decir, las ideas previas. Otra fuente de información es la propia realidad socio natural en la que se desenvuelve el alumno. En ese sentido, el profesor es otra fuente de aporte de información en diversos momentos del proceso ya que no sólo explica, sino que a su vez, introduce temáticas, otorga lugares de información y recapitula conclusiones.

Finalmente, la elaboración de conclusiones en base a lo investigado guarda una estrecha correlación con la construcción del conocimiento en el alumno/a.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusiones:

Este tipo de trabajos interdisciplinarios se convierte en un desafío obligado para los/as docentes de la escuela secundaria hoy. No solo, para ellos y ellas sino también, en la formación de futuros docentes en las carreras de grado. por otro lado, los/as estudiantes una vez concluida la experiencia manifestaron su conformidad con el formato a la vez que fue todo un desafío ya que no es el modo desde el cual habitualmente se los evalúa. Escuchar las voces de todos los actores de la experiencia nos permitió comprender que es necesario el trabajo en conjunto con el otro, tanto en la formación docente como en las aulas con el fin de abordar temáticas tan profundas como Derechos Humanos.

Referencias Bibliográficas:

Araujo S., (2014). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes editorial.

Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. Por qué y Para qué la Didáctica. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y otra. *El saber Didáctico*. Buenos Aires. Piados.

García E. y F. García. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación.* Sevilla, Díada.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Revista Praxis educativa* (17).

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO.

Torres Santome, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación en la práctica profesional docente del músico

Giraudo, Cecilia
López, María Soledad
Notta, Adriana
Escuela de Música Facultad de Humanidades y Artes UNR – Argentina.
cecigiraudo03@yahoo.com.ar
prof.mslopez@gmail.com
adriananotta@hotmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La presente comunicación tiene como propósito compartir algunos dispositivos que se llevan a cabo en la formación docente en los Profesorados de Instrumento, Composición, Canto, Dirección Coral y Educación Musical de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Desde las últimas décadas la formación docente ha sido objeto de normativas específicas que las instituciones de formación deben tener en cuenta a los efectos que los títulos que otorgan tengan validez nacional. Al respecto, y basándose en investigaciones sobre el tema, se establece que los diseños de formación docente deben contemplar tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación orientada y el campo de la formación en práctica docente. Este último debe tener una carga horaria significativa y atravesar, durante los distintos años de la carrera, los otros dos.

A partir de esta exigencia y de los avances teóricos sobre la importancia de la formación en la práctica profesional es que hemos promovido la implementación de estos dispositivos. Con los mismos nos proponemos formalizar un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, entre la investigación y la docencia, constituyéndose en mecanismos de articulación de todos los espacios de formación docente del plan de estudio y de éstos con los espacios de formación específica de la educación musical, del instrumento, del canto, de la composición y/o la dirección coral.

Además, sistematizarlos en diversos proyectos, nos permite visibilizar, organizar, legitimar y coordinar acciones que se venían realizando desde hace varios años en el ámbito de las asignaturas correspondientes a la formación docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: formación docente; práctica profesional; dispositivos

La presente comunicación tiene como propósito compartir algunos dispositivos que se llevan a cabo en la formación docente en los Profesorados de Instrumento, Composición, Canto, Dirección Coral y Educación Musical de la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Los mismos tienen como objetivo aportar en la construcción de las prácticas profesionales, consideradas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales.

Desde las últimas décadas la formación docente -como una de las carreras consideradas de interés público- ha sido objeto de normativas específicas que las instituciones de formación deben tener en cuenta a los efectos que los títulos que otorgan tengan validez nacional. Al respecto, y basándose en investigaciones sobre el tema, se establece que los diseños de formación docente deben contemplar tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación orientada y el campo de la formación en práctica docente. Este último debe tener una carga horaria significativa y atravesar, durante los distintos años de la carrera, los otros dos. En consonancia con esta exigencia los diseños curriculares para formar profesores en la Escuela de Música contemplan una carga horaria importante para la formación en práctica docente. Sin embargo, por diversas razones, los distintos espacios que conforman este campo, no han estado totalmente articulados, por lo que un grupo de profesores a cargo de algunos de estos espacios, impulsados y acompañados por la gestión institucional, hemos diseñado diversos dispositivos que buscan integrar los distintos campos de formación, generar espacios de trabajo colaborativo y, a partir de esto, incidir no sólo en la formación del músico, sino fundamentalmente en la formación docente del mismo.

Al hablar de dispositivos nos referimos a diversos procesos, espacios, engranajes o mecanismos que favorecen o pueden ser utilizados para la resolución de problemáticas o para facilitar la concreción de un proyecto. Tal como señala Souto (1999), los dispositivos son instrumentos que se establecen y sirven para resolver problemáticas contextuadamente y se pueden adecuar en forma permanente, ya que tienen un alto grado de maleabilidad, lo que lo diferencia del método y de la técnica.

En cuanto a los fundamentos teóricos que impulsaron a proponer estos dispositivos para la formación en la práctica docente, los nuevos enfoques acerca de la misma señalan la importancia de superar los modelos tecnocráticos e instrumentalistas de la práctica, revisar los modos de hacer docencia, acompañando estos procesos de construcción de conocimiento profesional docente, no sólo teórica e instrumental, sino con actitudes reflexivas y comprometidas con las prácticas para las cuales estamos formando.

Formar sujetos que desempeñen una práctica con múltiples y variados requerimientos, como es la docencia, necesita abordar la complejidad que tiene este proceso de construcción del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento para desempeñarla fundamentadamente. La práctica implica la toma de decisiones sustentadas para resolver situaciones siempre singulares, contextuadas e imprevisibles, lo que requiere un alto grado de desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y estratégico.

Para tal fin, consideramos que estos dispositivos aportan a los espacios curriculares que se desarrollan en cada profesorado fortaleciendo la docencia y la extensión. Buscan realizar aportes a la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como complejas y multidimensionales, que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas institucionales de enseñanza y a la tarea de dar clase.

Algunos de los dispositivos que compartiremos durante esta comunicación son:

- **Taller de práctica docente**: se trata de un espacio complementario de la materia Observación y Práctica Docente perteneciente al 4to. año de los Profesorados de Composición, Dirección coral, Instrumento y Canto. La intención de este dispositivo es provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que incidan en la formación docente de los músicos. Se trata de un lugar privilegiado para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, ya que, además de la inserción para realizar observaciones y prácticas en las cátedras de nuestra facultad, los estudiantes se insertan en instituciones dedicadas a la formación musical de la ciudad, para llevar a cabo experiencias de prácticas docentes. Las mismas, articuladas con la formación teórica, les permite apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico.
- **Prácticas pre-profesionales**: son experiencias de observaciones, auxiliaturas y prácticas que realizan los estudiantes de los Profesorados de la Escuela de Música de FHyA UNR al insertarse en las instituciones asociadas, tanto del sistema educativo formal (nivel inicial, primario, secundario y superior), como aquellas dedicadas a la enseñanza específica de la música formales y no formales (Escuela Municipal y Provincial de Música, Orquestas sociales, Talleres barriales, Coros y conjuntos instrumentales), como así también en algunas de las cátedras de nuestra escuela.
- **Proyectos de extensión**: se trata de una propuesta de extensión aprobada por la Secretaría de la UNR, de la cual participan diversos profesores de distintos espacios curriculares de la Escuela de Música en articulación con Casa de la Cultura de Timbúes. Esta comuna cuenta con una escuela destinada a niños, jóvenes y adultos que posibilita una formación musical integral. Se ofrece este espacio como lugar de inserción de los estudiantes de los profesorados de nuestra escuela, con el objetivo de favorecer un ámbito adecuado para las experiencias de prácticas docentes, ofreciendo otros espacios institucionales con diversas características socio-comunitarias dedicadas a las expresiones musicales. Este trabajo se organiza de manera participativa, incorporando las diversas experiencias que los distintos actores tienen respecto de las temáticas que comprende la propuesta. Se realizan articulaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

entre los integrantes del proyecto, se coordinan e implementan actividades de práctica docente, muestras musicales y registros sonoros.

- **Talleres con instituciones del medio**: son talleres de extensión que desarrollan los estudiantes del Profesorado de Educación Musical desde la asignatura Observación y Prácticas II de la Carrera de Educación Musical de la FHyA de la UNR destinado a estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. Se trata de una experiencia de práctica colectiva que consiste en diseñar propuestas con dinámica de taller donde los estudiantes puedan acercar materiales musicales a futuros docentes de educación inicial. El diseño de estos talleres plantea desafíos como la elección de repertorio, respetando las preferencias estéticas de cada uno, la elaboración de un recorrido didáctico donde cada integrante tenga una función y un momento determinado de participación, la incorporación de momentos expresivos artísticos donde se pongan en juego como intérpretes y la participación como coordinadores de un tramo en la implementación del taller.

La organización de tareas se realiza en etapas que tienen un componente de trabajo individual domiciliario y grupal áulico y la dinámica de trabajo se va modificando de acuerdo a la cantidad de estudiantes inscriptos en ese año de cursado y el tiempo disponible.

- **Centro de Estudios e Investigación en Práctica Docente** (CEIPD): desde principio del año 2018 se ha conformado un equipo constituido por profesores, estudiantes y graduados para profundizar el estudio y la investigación sobre el campo de la formación profesional docente en los Profesorados de Música. El mismo está llevando a cabo estudios teóricos, empíricos y metodológicos vinculados al campo de la práctica docente, con la intención de fomentar investigaciones relacionadas con la formación y práctica docente de las distintas especialidades; y promover y realizar iniciativas orientadas al mejoramiento dicha formación y al desarrollo profesional continuo.

Algunas de las actividades realizadas por el CEIPD hasta el momento son: I Jornada de Reflexión y Socialización *"Experiencias, debates y desafíos en la práctica docente musical en el Nivel Superior",* la misma se constituyó en un espacio de encuentro entre los actores de todas las cátedras de las carreras de la Escuela de Música. Además participaron estudiantes y docentes de otras instituciones que se interesaron con la propuesta de socializar sus experiencias vinculadas al Nivel Superior y participaron de este espacio de comunicación y diálogo.

Otras actividades académicas que ya está organizando el CEIPD son: Seminarios de Formación Docente que permitan abordar la práctica docente desde una mirada general y específica. Este espacio estará abierto a Profesores de la institución, coformadores y estudiantes avanzados de las carreras de profesorado de la Escuela de Música.

Por otra parte el CEIPD está realizando una investigación exploratoria para evaluar los planes de estudio de las carreras de Profesorados de la escuela. La primera etapa de la investigación

ISBN: 978-987-544-908-4

fue la del Plan de estudios de la carrera de Educación Musical, implementándose diversos instrumentos de relevamiento de información (encuestas, grupo focal, cuestionario) y se realizaron los primeros análisis de los datos recabados. Se diseñaron los instrumentos para comenzar la etapa exploratoria de las opiniones de los otros planes de estudio de las otras carreras que se dictan en la escuela y relevar pareceres sobre la formación necesaria para los profesorados de las distintas especialidades.

Con la implementación de estos dispositivos nos proponemos abrir y formalizar espacios para la construcción de la "praxis" (Freire, 1970), es decir, realizar un diálogo permanente entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción, brindando las herramientas para lograr la "reflexión en la acción" (Schön, 1998) y constituyéndose en un espacio de articulación de la práctica con los otros espacios de formación docente del plan de estudio y los espacios de formación específica del instrumento, el canto, la composición y/o la dirección coral.

Tanto las prácticas como las teorías son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. La relación dialéctica teoría-práctica no solo persigue la comprensión y la interpretación de la misma, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. El concepto de praxis, entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión "aplicacionista", se planificaba la práctica al final de la carrera, como el momento en el cual el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente. Sabemos que este modelo formativo resultó altamente reproductor de prácticas acríticas.

Por el contrario, entendemos la formación docente como un trayecto (Ferry, 1990; Sanjurjo, 2002; Davini, 2015) a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a su vez socializa permanentemente. Este trayecto se inicia antes del ingreso a la institución formadora, con las propias experiencias escolares y continúa durante toda la vida profesional. Es decir que esta formación está constituida por diversos momentos: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional, llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo, durante las acciones de desarrollo profesional. Esto permite comprender algunas resistencias al cambio, ya que los supuestos subyacentes construidos con anterioridad a nuestros primeros contactos con las teorías pedagógicas, se ponen en acto permanentemente, a pesar del conocimiento adquirido posteriormente si no se logra llevar a cabo un análisis reflexivo de los mismos. Tal como señalan numerosas investigaciones, los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor incidencia en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en

ISBN: 978-987-544-908-4

los momentos sistemáticos de formación. Durante este trayecto formativo se va conformando el "habitus", entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas que se constituyen en organizadores de la acción.

Es por eso que estos dispositivos, que presentamos en este relato de experiencia, consideramos que posibilitan una revisión crítica de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional, es decir, se instituyen como un espacio de reflexión permanente de las experiencias que los estudiantes han tenido en sus propias biografías escolares, en las observaciones de clases que realizan y en las prácticas pre-profesionales que llevan a cabo.

Referencias bibliografía

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico.* Madrid: Taurus;

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.

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

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós.

Souto, M.; Barbier, J.; Cattaneo, M.; Coronel, M.;. Gaidulewicz, L; Goggi, N. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas docentes en el Profesorado en Inglés: caminos y horizontes en constante construcción

Gogniat, Sandra; Sollier, Laura
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
sandragogniat@hotmail.com

Resumen: Es innegable la necesidad actual de reflexionar y revisar nuestras prácticas como docentes formadores, no sólo a la luz de la teoría sino a partir de las realidades de nuestros escenarios y contextos, para así tomar decisiones situadas en torno a las propuestas pedagógicas ofrecidas a los estudiantes que comienzan a transitar su camino en la docencia. Nuestra tarea en el Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos es acompañar a los docentes en formación en el proceso de inmersión al campo pedagógico. Este proceso implica en una primera instancia observaciones áulicas en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná y, en una segunda instancia, intervenciones pedagógicas en la que los estudiantes-docentes se posicionan como actores y mediadores de contenidos sugeridos por los profesores a cargo en los cursos observados. Esta comunicación tiene dos propósitos. En primer lugar, contextualizar el trabajo que llevamos adelante en la asignatura Seminario de la Práctica Docente II, del Profesorado en Inglés, para así poder socializar los obstáculos y problemáticas que se suscitan en cada año académico. En segundo lugar, abordar los principales ejes que forman parte de la asignatura y las oportunidades y desafíos que los mismos presentan en nuestro contexto. Entendemos que la experiencia previa y durante las intervenciones pedagógicas así como la sistematización y reflexión sobre las mismas en forma de narrativas pedagógicas se constituye en un horizonte en constante construcción tanto para los docentes en formación como para nosotras como formadoras.

Palabras claves: prácticas pedagógicas- problemáticas- dinámicas pedagógicas- interacción- reflexión

Introducción

En nuestra tarea de acompañar a los docentes en formación del Profesorado en Inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos en su inmersión al campo pedagógico, nos encontramos en la necesidad de revisar nuestras prácticas tanto a la luz de la teoría como de las realidades que atraviesan nuestras decisiones como docentes formadores. Esta comunicación tiene por objetivos contextualizar nuestro trabajo y abordar algunos de los ejes temáticos

ISBN: 978-987-544-908-4

que son parte de la agenda de nuestra cátedra para así socializar desafíos y problemáticas que se nos presentan.

Contextualización

En el trayecto pedagógico del Profesorado de Inglés, de cuatro años de duración, perteneciente a la FHAyCS, UADER, los estudiantes transitan espacios conectados con lo didáctico pedagógico a partir del segundo año de cursado. Estos espacios, tales como Didáctica General, Pedagogía, Problemática del Aprendizaje, Análisis Institucional, Investigación Educativa, son asignaturas comunes a todos los profesorados de esta Facultad. Insertadas en el mismo campo, también se encuentran las materias dictadas por especialistas disciplinares que potencian e impulsan la experiencia docente vinculándose con los niveles educativos, formales y no formales, a saber: Didáctica de las Lenguas Extranjeras I y II, Seminario de la Práctica Docente I y Taller de Acción Educativa.

El espacio a nuestro cargo se denomina Seminario de la Práctica Docente II y pertenece al segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera. Tenemos un encuentro presencial semanal de dos horas reloj con los estudiantes, y nuestra cátedra es compartida. Ponemos firme acento en que es *compartida* y no *repartida*, ya que ambas docentes estamos presentes en cada instancia, realizamos la corrección de los planes de clases de los estudiantes-docentes y procuramos coincidir cuando nuestros horarios lo permiten al momento de observar a los estudiantes en sus prácticas pedagógicas en campo.

Ambas llevamos adelante este espacio ya hace más de ocho años, lo cual nos encuentra fortalecidas y enriquecidas como equipo de trabajo, siempre con la mirada puesta en mejorar nuestro propio hacer como docentes formadoras.

En el marco del trabajo áulico, trabajamos lecturas, analizamos y profundizamos cuestiones teóricas, y se debaten e intercambian ideas e impresiones. Luego de haber concluido un período de observación en un curso asignado con antelación en Seminario de la Práctica Docente I, los estudiantes-docentes trabajan en pares pedagógicos y recorren los procesos que implican acciones didácticas y pedagógicas que preceden, acompañan y proceden a su práctica, la cual se extiende de cuatro a seis clases.

Además de la acotada carga horaria de nuestro espacio, nos encontramos apremiadas por los tiempos que nos insume la tramitar la inserción de los estudiantes en las instituciones escolares secundarias. Muchos de ellos también tienen empleos a contra-turno con la cursada universitaria, lo que nos implica una contemplación exhaustiva de los horarios para incluir equilibradamente a todos, asignando horarios convenientes. Asimismo, en numerosas ocasiones hemos recibido respuestas negativas por parte de los directivos y docentes de las escuelas que aducen no estar dispuestos a abrir las puertas de la escuela o del aula para la observación y posterior práctica de los estudiantes avanzados. Estos

ISBN: 978-987-544-908-4

obstáculos organizacionales ralentizan el hacer de nuestro espacio y, a pesar de haber abordado las problemáticas mencionadas con tácticas diferentes, aún subsisten y se replican.

Marco Teórico

Construcción del aprendizaje

Nuestra concepción teórica y práctica se nutre en un enfoque que apunta a la construcción, una construcción de conocimiento teórico y empírico que se lleva a adelante en colaboración con los distintos actores, docentes y estudiantes. Esta concepción nos coloca en una posición mediadora, entendiendo la mediación como un accionar democrático, plural e igualitario donde la experiencia entreteje una red que contiene y sostiene a los estudiantes, pero a la vez es flexible y permite el movimiento autónomo. Apoyo y contención que se extiende antes, durante y post práctica.

La naturaleza del trabajo que los estudiantes-docentes se disponen a realizar abandona la aproximación prescriptiva y meramente anticipatoria. Nuestra propuesta de dinámica pedagógica se aleja de la normativa que reduce a la teoría como válida si es aplicable. Por el contrario, en el trabajo de planificación y micro-enseñanza se exploran posibilidades y variables. Se intenta desde el ensayo escrito y presencial incorporar las experiencias previas de los estudiantes para anclar el trabajo de campo en una práctica lúcida, flexible, reflexiva y atenta a los cambios que sean necesarios acordar atendiendo a una realidad áulica determinante de una práctica responsable y consensuada en armonía con las creencias y posicionamientos de quienes las llevan a cabo.

El pensar y el razonamiento del docente en formación van delineándose a medida que se atraviesan y resuelven problemas – instancias que dan origen a nuevas formas de pensar y razonar sobre lo acontecido. La acción, planificación y socialización de nuevos proyectos áulicos se dan en una constante, donde la revisión dispara nuevas aproximaciones.

Se suscitan nuevos procesos meta-cognitivos al advertir que hay diferencias en el hacer de los otros pares pedagógicos y de la propuesta de los formadores, que conllevan un replanteamiento personal y de grupo. Estos cuestionamientos actúan de pivot para lograr una intervención pedagógica situada y respaldada por decisiones que en el camino de lo empírico armonizan con los enfoques educativos de los cuales se desprenden las mismas. Poder saber por qué se hace lo que se hace a la luz de un análisis científico y político, donde habitan nuestros intentos, aciertos, desaciertos. Comprender la práctica a partir de la propia experiencia, del trabajo en conjunto, comunicando las mismas y escuchando acerca de otras con otras voces, enriqueciéndonos en el campo de lo profesional y personal, como todas las relaciones humanas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pedagogía como Tecnología de la Interacción

Para comprender de hecho los componentes, tensiones y dilemas de la práctica pedagógica, nos enfocamos en tres fases: previa, durante y posterior a la intervención pedagógica. Reconocemos que ninguna práctica es neutra, sino que es llana y saludablemente intencionada y condicionada. Hay condiciones, condicionantes y recursos que la determinan y la tallan de una forma en particular en el acontecer cotidiano que tampoco es ajeno al entorno social y cultural en el cual está inmersa.

Como Tardif (2004) explica pensando en el análisis del trabajo docente, la pedagogía se constituye como la *tecnología* de este trabajo, en tanto consideremos que no existe trabajo sin técnica; su utilización parte de la intención o las intenciones de transformación y un/os resultado/s determinados, y es frente a esta situación que damos cuenta que la tecnología es inherente al trabajo.

"Enseñar es utilizar forzosamente una determinada tecnología, en el sentido lato del término. En otras palabras, la pedagogía constituye, en nuestra opinión, la dimensión instrumental de la enseñanza: es esa práctica concreta, situada siempre en un ambiente de trabajo que consiste en coordinar diferentes medios para producir unos resultados educativos, es decir socializar e instruir a los alumnos en interacción con ellos, en el interior de un determinado contexto, teniendo presente la consecución de determinados objetivos y finalidades y en suma, determinados resultados" (p.87).

A propósito de esta exhaustiva definición y posición teórica, decimos que el conjunto de acciones de pensamiento que dan origen a la toma de decisiones que toman cuerpo en el hacer áulico son parte activa y también central. Ese continuo fluir, los procesos de avance, retroceso, cambio, restructuración, esa *cocina* de la práctica es proceso en búsqueda de identidad y confluencia, y como tal se somete a análisis, reflexión y superación en conjunto.

Diseño de objetivos de clase

En el camino hacia la práctica en el aula, la planificación refleja a menudo incongruencias y desajustes. Las propuestas suelen mostrar dificultades en el diseño de una clase coherente y fluida, que no resulte en una mera suma de actividades inconexas, y que apunte a que los estudiantes del curso asignado puedan alcanzar los objetivos establecidos para cada actividad en particular y para cada clase en general. Ciertamente, una de las aristas de los conflictos que se manifiestan es la dificultad al diseñar los objetivos que orientarán el plan de acción áulico.

Tomamos como marco para la redacción de objetivos de aprendizaje la Taxonomía Revisada de Bloom, dado que la misma permite clasificar los procesos cognitivos que se ponen en juego en las acciones de aprendizaje propuestas. Siguiendo a Orey (2010), se trata de un "marco jerárquico de seis categorías, cada una de las cuales requiere el logro de la habilidad anterior antes que la próxima, más compleja" (p.44), por lo que resulta de guía para analizar los procesos cognitivos las actividades

ISBN: 978-987-544-908-4

diseñadas requieren de los estudiantes, otorgándole graduación y gradación y apuntando al desarrollo de aquellas que generan la adquisición de habilidades cognitivas del orden superior, tendiendo hacia el pensamiento crítico. Consecuentemente, el diseño de objetivos siguiendo esta taxonomía permite evitar la repetición de acciones pedagógicas que apunten al desarrollo de habilidades cognitivas de orden inferior, como la mera reproducción del conocimiento.

A pesar de los obstáculos que presenta la tarea de redactar los objetivos de aprendizaje, ésta contribuye a hacer visible el desarrollo de habilidades y el proceso de construcción del conocimiento que las propuestas requieren de los estudiantes, para así hacer los ajustes de ser necesarios.

Mediación, Contextualización y Actividades

En línea con el trazado de objetivos, pensamos que el diseño y elección de actividades es el paso que define la propuesta mediadora, la plataforma que apoya y da espacio para permitir a los estudiantes avanzar en su recorrido. Es así que las *acciones* diseñadas son el transporte hacia un paso más adelante en tal recorrido, llámese Zona de Desarrollo Próximo, tomando el concepto de Vygotsky). Reconocemos que hay una diferencia entre ésta y la simple diseminación de información.

La contextualización en la planificación de actividades de presentación, reconocimiento, y uso significativo, requiere anclar la propuesta en una situación que allane el camino para que el estudiante encuentre una razón para "querer" avanzar. La práctica de la contextualización está afianzada en el concepto de mediación, que los autores Williams y Burden (1997) definen de la siguiente manera,

> Entendemos a la mediación como el empoderamiento, la ayuda que se acerca para procurar a la adquisición de conocimiento, destrezas y estrategias que los alumnos necesitarán para concretar ese progreso, aprender ……..., lidiar con los problemas, saber desempeñarse en una cultura particular de una sociedad en constante cambio, y además poder dar respuestas a las nuevas exigencias emergentes y poco predecibles. Esto implica contribuir a la autonomía, al control del propio aprendizaje acompañado del objetivo que apunta a que los alumnos sean pensadores independientes que puedan resolver las controversias o situaciones problemáticas (p.68).

Siguiendo esta concepción, la contextualización se materializa como herramienta habilitadora situada en el umbral del aprendizaje. Es válido que la propuesta de clase se constituya como atractiva a primera vista – sean imágenes, infografías, textos e hipertextos, clips, *podcasts*, etc; y esté relacionada a temáticas cotidianas o familiares a la realidad de los estudiantes. Pero principalmente, ese marco debe ser el disparador para *mostrar algo más* que provoque el interés o el deseo de conocer. El vocabulario y la gramática no son aspectos de la lengua que los estudiantes en la clase de Inglés deseen conocer con rigurosidad lingüística pero, si éstos posibilitan la comprensión y la comunicación de una o más situaciones plausibles de suceder, si la misma es afín a los intereses y a la cultura de los estudiantes

ISBN: 978-987-544-908-4

muy probablemente desembocará en lo que Feuerstein denomina *reciprocidad* (Williams y Burden, 1997:68). La contextualización va más allá de un nombre, personaje, lugar o título de un artículo; ella remite a situaciones potencialmente interesantes, provocativas, donde debe al menos haber un ingrediente de novedad.

Sin deseos de ser prescriptivas, advertimos que la misma noción es frecuentemente omitida o camuflada para dar paso a la transmisión directa de contenidos a enseñar que lejos se encuentran de concretar esta reciprocidad. Trabajar sobre el desajuste que se produce al confundir tema con contextualización es un proceso que toma tiempo y ensayo pero que, al adquirir nitidez en su conceptualización, ameniza las prácticas.

A modo de cierre

Entendemos que la sistematización de estas experiencias pedagógicas en forma de narrativas enmarca la reflexión sobre las acciones llevadas a cabo, que son el motor de un quehacer docente crítico y situado. Esta inserción de los docentes en formación en el campo pedagógico nos interpela a la necesaria sociabilización de las oportunidades y desafíos que esta tarea tan significativa nos demanda como docentes formadores.

Referencias Bibliográficas

Orey, M. (2010). *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Consultado en Julio 25, 2019 desde https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers:A social-constructivist approach.* Cambridge: CUP.

ISBN: 978-987-544-908-4

Profesores y tutores como equipo orientador.
Práctica Profesional y Residencia en Psicopedagogía: problemáticas y desafíos.

Bernado, Viviana; González, Paulina
Instituto Superior Victor Mercante, Villa María, Córdoba, Argentina.
vivianabernado@gmail.com

Eje 5 "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior."

Resumen: En el marco del espacio curricular "Práctica Profesional y Residencia" del último año de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Superior Víctor Mercante, de la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina, se diseña e implementa un espacio de tutorías entre egresados noveles de la carrera de Psicopedagogía y los estudiantes de cuarto año. A partir del ciclo lectivo 2016, se comienza con la experiencia de sumar a los recién egresados a la materia con un doble sentido. La implementación de las tutorías pretende acompañar a los jóvenes estudiantes en su desempeño diario, facilitando un espacio de crecimiento y de construcción de competencias profesionales, en un sentido; y por otro, a los psicopedagogos noveles, ofrece la oportunidad de sostener espacios para la reflexión, la revisión y el análisis de cada acción que los estudiantes - practicantes traen a las clases de consulta constituyéndose en un lugar de actualización teórica y práctica permanente, además, de la conformación de un equipo de orientación con los profesores titulares.

Palabras clave: psicopedagogía - práctica profesional - tutoría.

La Práctica en la Formación Profesional

En el marco de la formación básica de los profesionales en carreras de Nivel Superior, se adjudica un rol prioritario al espacio de las prácticas profesionales (Lima y otros, 2015; Pacheco Méndez, 2012; Andreozzi, 2011). La formación profesional supone que el sujeto pueda aprehender conocimientos que le permitan analizar situaciones de su entorno social, cultural, histórico, e intervenir a partir de la transferencia de los mismos, actualizando y resignificando sus conocimientos previos. La inserción al territorio moviliza subjetivamente a los futuros profesionales que va más allá de "aplicar la teoría para comprender la práctica" (Andreozzi, 2011).

ISBN: 978-987-544-908-4

1. A. La Práctica en la formación de Psicopedagogos

Frente a los desafíos de la formación profesional y los propios del campo disciplinar, los docentes se encuentran interpelados en relación a las experiencias formativas, que se debieran ofrecer, para promover en las trayectorias académicas de los futuros profesionales Psicopedagogos, la consolidación de conocimientos teóricos en función de su problematización en espacios concretos de práctica profesional.

Cuando se trata de la formación de psicopedagogos, frente a los múltiples paradigmas y marcos teóricos referenciales, y la amplitud del campo laboral, el desafío apunta a evitar un posicionamiento puramente tecnisista, más bien pretende atender a las singularidades de los procesos de aprendizaje de los sujetos en diferentes contextos y situaciones, y al mismo tiempo a: la especificidad del campo profesional y los fundamentos éticos que la sustentan. Marina Müller (2013: 247) afirma que para la formación de psicopedagogos "Es indispensable actualizar la preparación académica para resolver los problemas de la vida cotidiana y el trabajo, aprender a pensar creativamente más allá de la formación sistemática, con permanente interjuego entre información teórica y experiencias de campo."

El equipo de la práctica profesional que forma psicopedagogos, esta constituído por psicopedagogos y como tales, resulta ineludible a su quehacer concebir a los estudiantes, en su cualidad de Sujeto en situación de aprendizaje. Si nos referimos al rol docente, el equipo de práctica profesional, centra su tarea en acompañar y supervisar las acciones que desarrollan los estudiantes en sus espacios de práctica y considera los procesos que cada estudiante realiza en relación a los supuestos de pasaje de ser estudiante a ser profesional; como marca identitaria. El psicopedagogo, matiza esas tareas de acompañamiento y supervisión a partir del análisis e intervenciones que atienden a la singularidad de cada sujeto, intentando ofrecer espacios de reflexión metacognitiva, introspectiva y como experiencia mediadora entre la teoría y la práctica. En esta disciplina, como en tantas otras, el profesor de la práctica se constituye como profesional experto que opera no solo como ejemplo, sino a partir de la vivencia de la construcción conjunta de un saber sobre los procesos de aprendizaje: primero de los alumnos, de sus propios procesos, y luego del sujeto o grupo o comunidad objeto de las intervenciones en el espacio de la práctica profesional.

Bajo el supuesto de que el aprendizaje es un proceso en continua construcción, el profesor de Práctica Profesional en Psicopedagogía también aprende. El objeto de aprendizaje es el

ISBN: 978-987-544-908-4

mismo proceso de acompañamiento y supervisión, se aprende a generar condiciones para promover la autonomía, reflexión sobre la propia práctica, identificar obstáculos, tomar decisiones, revisar procesos, entre otros, a tono con la idea de que el psicopedagogo es un guía, un orientador, quien, según Norma Filidoro (2004) debe realizar el esfuerzo de no simplificar, alejarse de la interpretación de experiencias en base a manuales, lo que lo convertiría en un mero aplicador de técnicas.

Concebir al Sujeto en situación de aprendizaje desde su singularidad, atravesado por los avatares y las particularidades de cada situación que vive en un contexto determinado, supone el desafío de un análisis y una lectura de las situaciones en base al paradigma de la complejidad que desarrolla E. Morín (1996: 32) "nosotros podemos elaborar algunos de los útiles conceptuales, algunos de los principios, para esa aventura, y podemos entrever el aspecto del nuevo paradigma de complejidad que debiera emerger."

Tutorías

A los fines de intentar responder a estos desafíos se inaugura la propuesta de tutorías entre graduados noveles y estudiantes. Los propósitos giran en torno a ideas tales como la importancia de ofrecer espacios de reflexión e intercambio con profesionales, atender a las problemáticas vigentes en el campo laboral, ampliar la mirada, la interpretación y el análisis de diferentes situaciones donde se solicita la intervención del psicopedagogo, actualización teórica, entre otros.

El equipo docente y de tutores del espacio curricular Práctica Profesional y Residencia, durante los últimos años, ha asumido diferentes modos de desarrollar la propuesta, a través de los cuales se han podido capitalizar las experiencias para poder seguir reflexionando sobre el espacio de práctica profesional en la formación del psicopedagogo. Los tutores son graduados nóveles del Instituto que se convoca y ellos asumen voluntariamente la responsabilidad y el rol en el marco de lo que equivaldría un proceso de adscripción al espacio curricular. Los últimos años se ha adoptado la modalidad de conformar parejas de tutores que trabajan especialmente con dos grupos de estudiantes cada uno.

Entre las particularidades que emergen a la hora de ofrecer un espacio de acompañamiento complementario y articulado entre docentes y tutores a los estudiantes, es que se juega la presencia de diferentes niveles de responsabilidad, conocimientos teóricos y prácticos, esquemas referenciales y modalidades de abordaje de las prácticas psicopedagógicas. Es por ello, que se debate acerca de las habilidades, destrezas y conocimientos que se intenta promover en el espacio de la práctica profesional. Al momento de planificar y evaluar las

ISBN: 978-987-544-908-4

propuestas se encuentra prioritario acompañar a los estudiantes en el fortalecimiento de aptitudes y habilidades para la toma de decisiones en cuanto a la selección de material teórico, fundamentación de las herramientas, técnicas y estrategias que se proponen utilizar. Se considera que más allá de los diferentes marcos teóricos, las experiencias laborales y el perfil profesional de docentes y tutores, la necesidad primordial en el espacio de la Práctica Profesional y Residencia consiste en establecer acuerdos, objetivos y líneas de trabajo tendientes a fortalecer el aspecto mencionado: el proceso de toma de decisiones. La complejidad radica en concebir al espacio curricular, su oferta pedagógica y los dispositivos de acompañamiento, como espacios complementarios y no sustituto de otros espacios de formación de la carrera, es decir que no se pretende que la tarea de los profesores y tutores sea enseñar lo que no se enseñó, sino acercar diferentes experiencias reflexivas para poder efectivizar procesos de tomas de decisiones en base a argumentos sólidos y no a tecnicismos. Los espacios de discusión, debate e intercambio de ideas entre tutores y profesores implican la posibilidad de redefinir las estrategias de acompañamiento a los estudiantes, atendiendo a las particularidades que se presentan en la singularidad de la relación tutores – estudiantes y no tanto en cuanto a la ponderación de marcos teóricos o recursos de intervención específicos.

En función de lo último, se presenta el desafío por encontrar modalidades de trabajo adecuadas a cada instancia: profesores-tutores, profesores-estudiantes, tutores-estudiantes: El rol del docente no se reduce al acompañamiento de las prácticas en los espacios de inserción de los estudiantes, sino que supone, complementariamente, la construcción conjunta con los tutores de una modalidad para la orientación y guía dirigida a los estudiantes y a los mismos tutores, instancia que interpela los modos de ser docente y psicopedagogo, promoviendo la reflexión y un posicionamiento crítico y autocrítico permanente. Como todo proceso de aprendizaje, cada instancia requiere que se atienda a los tiempos propios y singulares de cada sujeto para apropiarse de las sugerencias y el resultado de los intercambios. En la relación profesores-tutores se juegan situaciones que a menudo se reflejan en las relaciones profesores-estudiantes y tutores-estudiantes y vice versa. En este análisis se priorizarán sólo algunas particularidades que nos invitan a discutir y reflexionar sobre el dispositivo de tutoría en el espacio de Práctica Profesional y Residencia de la carrera de Psicopedagogía.

Si nos referimos a los modos de acompañamiento, en ocasiones se trasladan directamente actitudes y estrategias que desarrollan los profesores con los tutores a los estudiantes,

ISBN: 978-987-544-908-4

situación en la que se omiten, las particularidades que irrumpen en las diferentes instancias, dificultad que se intenta superar a partir del trabajo particularizado con los equipos de tutores y los estudiantes con quienes trabajan. En la relación tutores-estudiantes, se observa diferentes niveles de confianza y confidencia, vínculo necesario y fundante para que se pueda habilitar con el estudiante instancias de reflexión, análisis y crítica sobre la propia práctica. Se encuentra necesario sostener este vínculo asimétrico, por el potencial que representan las intervenciones de los tutores. Por último en cuanto a la relación profesores-estudiantes, parece necesario trabajar en cuanto a la tensión entre el rol docente y el rol de docente del espacio de Práctica Profesional y Residencia, que tal como se ha mencionado anteriormente adopta características propias, es en esta relación en la que el trabajo de los tutores aporta la posibilidad de problematizar acerca de las reales necesidades de los estudiantes en cuanto al acompañamiento, las sugerencias y las estrategias de intervención, los equipos de tutores operan como mediadores que matizan el intercambio entre profesores y estudiantes atendiendo a las particularidades de cada grupo, la singularidades de los estudiantes y conociendo las demandas y condiciones para la acreditación del espacio.

A modo de cierre

La preocupación de los docentes de la Práctica Profesional y Residencia de la carrera de Psicopedagogía, aún sin haberse resuelto, ha encontrado un nuevo dispositivo de acompañamiento que nutre las experiencias de los estudiantes, así como la de los docentes. Quienes suscriben dan cuenta de que el mayor aprendizaje en el rol de profesor de un espacio como el de Práctica Profesional excede la mera transmisión de contenidos, técnicas o estrategias de intervención, supone además un hacer profesional vinculado a la especificidad de la disciplina, cuyo objeto es la atención del Sujeto en situación de aprendizaje, en contexto y en situaciones singulares. La mayor preocupación, se vincula al compromiso ético que se adopta en la formación de profesionales del área de la Educación y la Salud Mental, haciendo valer el derecho de todos de recibir una educación de calidad y promoviendo espacios de formación continua.

Bibliografía

Andreozzi, M. (2011) “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época, 5(5). pp 99

ISBN: 978-987-544-908-4

a 115, retirado el 14 de marzo de 2019, disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf

Pacheco Méndez, T. (2012) La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 60/3 – 15/11/12 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Müller, M. (2013) *Aprender para ser.* Buenos Aires, Argentina. Ed. Bonum

Filidoro, N. (2004) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.* Buenos Aires, Argentina. Ed. Biblos.

Morin, E.(1996) *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona. Gedisa.

Lima, Natacha S, Navés, F. y Pena, F. (2015). Los dilemas de la práctica y la formación profesional: in análisis cuali-cuantitativo. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación inicial y el ejercicio profesional de las y los profesores principiantes en Filosofía

González Mirtha Esther; Flores Analía Inés; Alcalá María Teresa
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
mirthaalas@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El artículo refiere al análisis de resultados parciales del estudio sobre docentes principiantes o noveles en Filosofía en el marco del PI 1711022/18 - Secretaria General de Ciencia y Tecnología de la UNNE, denominado *Conocimientos, prácticas y experiencias de profesores principiantes. Estudios de casos de graduados de la UNNE entre 2013 y 2015*, cuyo período de ejecución comprende desde enero de 2018 a diciembre de 2021. En el mismo, participan otros campos disciplinares como Historia, Lengua y Literatura y Biología pertenecientes a carreras de Profesorado que se dictan en las Facultades de Humanidades y de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste con el propósito de buscar una mirada lo más heterogénea posible respecto de la dimensión disciplinar y la dimensión institucional. A partir de un enfoque metodológico biográfico narrativo se indaga cómo las y los profesores principiantes en el campo de Filosofía enfrentan las primeras experiencias, dificultades, inquietudes y problemáticas emergentes en los inicios de su inserción laboral-profesional en el nivel secundario de las ciudades de Resistencia y Corrientes. Es de interés sustancial considerar, la formación recibida en la institución universitaria en tanto conjuga con el contexto laboral donde se ejecuta el trabajo docente. En tal sentido, entendemos que las biografías profesionales son significativas dado que, manifiestan los contextos culturales, sociales y políticos desde los cuáles emergen. Las particularidades de la disciplina y su enseñanza como así también, el lugar que la misma ocupa en el contexto institucionalizado contribuyen a explicitar las representaciones de lo que las y los graduados conciben como Filosofía y las repercusiones que las mismas tienen en su

ISBN: 978-987-544-908-4

enseñanza. Los resultados parciales más sobresalientes destacan la formación recibida en la universidad en relación con los contenidos disciplinares mientras que, en relación con las situaciones emergentes de los contextos laborales, muestran aquello que suele denominarse "choque con la realidad" y el fuerte impacto que éste tiene sobre la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras Claves: Formación inicial-Profesor Principiante-Identidad Profesional Docente.

Presentación

Presentamos resultados parciales del estudio sobre docentes principiantes en Filosofía en el marco del Proyecto de Investigación denominado *Conocimientos, prácticas y experiencias de profesores principiantes. Estudios de casos de graduados de la UNNE entre 2013 y 2015* aprobado por Resolución Nº 1711022/18 de la Secretaria General de Ciencia y Tecnología de la UNNE[1] cuyo período de ejecución comprende desde enero de 2018 a diciembre de 2021. El equipo de investigación está conformado por una directora, dos profesoras en filosofía y dos estudiantes del Profesorado en Filosofía que intervienen como colaboradores del proyecto[2].

Se realiza un estudio exploratorio, cualitativo desde un enfoque metodológico biográfico-narrativo a partir del estudio de tres casos. Se entrevistó a tres profesores, graduados del Profesorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la UNNE comprendidos dentro del período 2013 al 2015 y que ejercen profesionalmente en escuelas secundarias de las ciudades de Resistencia (Chaco) y Corrientes (Capital).

Tiene como objetivo identificar aquellas competencias que los docentes principiantes reconocen haber construido durante su formación incial, es decir, durante su estadía en la institución universitaria, y cómo éstas intervienen durante los primeros años del ejercicio profesional docente en filosofía. En tal sentido las preguntas que guían el presente informe son ¿cómo se produce la inserción laboral de las y los docentes principiantes en Filosofía que ejercen en instituciones educativas de Resistencia y Corrientes? ¿Qué conocimientos en términos de competencias reconocen haber recibido en la facultad durante la etapa de formación? ¿Qué sensaciones y sentimientos acompañan los primeros pasos en el ámbito laboral?. ¿Cómo se representan la enseñanza de la filosofía?

[1] Universidad Nacional del Nordeste.

[2] Directora: María Teresa Alcalá. Profesoras: Analía Inés Flores y Mirtha Esther González. Estudiantes: Alejandro Surriable y Franco Reviratti.

ISBN: 978-987-544-908-4

Consideraciones teóricas

El concepto de formación comprende las nociones de "trayectoria" y "camino", sentidos opuestos, pero que, funcionan dialécticamente. Así la "trayectoria" abarca todo aquello que ya ha sido logrado, como, por ejemplo, el título profesional, sin embargo, esto no es estático, hay un movimiento que se da en el "camino" y "caminando". La formación inicial se caracterizaría por ser universal, democrática y apriorística mientras que la formación continua se halla en el orden de lo particular, singular y fundamentalmente transcurre en y desde la experiencia (Ardoino, 2005).

Larrosa, ilustra el proceso de formación como un viaje no planificado, es decir, abierto cuyo recorrido es uno mismo, consiste en dejarse-*nos* tocar por lo que acontece y *en el que el juego es uno mismo* […] *la desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo* (2000: 25).

La denominación de "principiante" o "novel", en el ámbito pedagógico, refiere al profesional docente que ingresa por primera vez al campo laboral y permanece por un tiempo limitado de tres a cinco años (Alliaud, 2004; Marcelo, 2008). Ésta etapa de inserción institucional y desarrollo profesional presenta problemáticas específicas que no están excentas de tensiones y de posibilidades de nuevos aprendizajes.

Las narrativas biográficas de los profesores y profesoras en filosofía nos permiten acceder al conocimiento respecto a cómo se va configurando la identidad profesional docente.

La identidad profesional docente se construye individualmente dado que, no se produce al margen de lo que somos, o del proceso personal que se sigue en los otros contextos de la vida, y colectivamente, en un entramado intersubjetivo de vinculos con otros docentes, estudiantes, instituciones y modos de responder a las situaciones cotidianas. Es "durante la inserción profesional que los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas […] que caracterizan la cultura escolar" (Marcelo, 2007: 30). Además, también cabe agregar, que la escuela es una institución altamente burocratizada y que prescribe normas de acceso y promoción laboral que requiere de conocimiento y habilidades para poder acceder y permanecer en un cargo (Iglesias, 2015).

Las particularidades de la disciplina y su enseñanza como así también, el lugar que la misma ocupa en el contexto institucionalizado contribuyen a explicitar las representaciones de lo que las y los graduados conciben como Filosofía y las repercusiones que las mismas tienen en su enseñanza. Existe una clasificación sobre modalidades en la enseñanza de la Filosofía que operarian como paradigmas organizadores susceptibles de estructurar la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles del sistema educativo (Obiols: 2002; Cerletti:2008) . Estas modalidades de organización comprenderían todos los niveles de enseñanza.

ISBN: 978-987-544-908-4

Profesores en el laberinto

Las entrevistas a los profesores principiantes nos llevaría a identificar un período en el cual un docente sigue aprendiendo. Pero este aprendizaje, ya no estaría centrado en cuestiones de contenidos disciplinares, teóricos y metodológicos, establecidos en un programa curricular, lo cual, marca la formación inicial de toda carrera de formación docente, sino que se refieren a una serie de herramientas y procedimientos vinculados a las costumbres escolares, su estructura, su dinámica y su compleja red de relaciones encontradas a partir de empezar la práctica de la tarea enseñanza en uno o más instituciones educativas. Los docentes iniciados reconocen un sistema educativo mucho más complejo, lleno de relaciones interpersonales diversas y muchas veces difíciles, que exigirían habilidades y capacidades relacionadas con lo vivido, con lo sentido y recorrido.

"…Yo tuve la experiencia en otros lugares que no tienen que ver con la facultad, y quizás cuando tuve la experiencia docente fui sacando esas otras herramientas de otros lados…" (entrevista 2)

"…Y después, esta cuestión de vincular con la comunidad también. Es sumamente importante. Por lo menos en donde yo estoy, en el colegio, hay un laburo interesante con la comunidad…" (entrevista 2)

"…Pero yo creo que eso no tiene que ver con una falencia del dictado de las cátedras pedagógicas de la facultad, sino que hay todo un contenido pedagógico que uno necesariamente lo tiene que aprender dando clases, por mas que acá uno haga ensayos de dar clases, de observar. Hay una cuestión que tiene que ver con el hecho de dar clases, de tratar con los estudiantes, que es una relación interpersonal, una relación con otras personas…" (entrevista 3)

En este período se encontraría el llamado "choque con la realidad", como lo llama Simón Veenman (1984). Según este autor holandés,

"…el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje —del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos—, regido por un principio de supervivencia y por un predominio de la ética de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado «shock de realidad."[3]

Este sería un tiempo caracterizado, principalmente, donde los profesores y las profesoras principiantes, perciben el divorcio entre la teoría y la práctica, entre lo que la formación inicial proveyó y la práctica de enseñanza exigiría. Se asumiría que no se tienen las capacidades para enfrentar ese período de empezar con la práctica de la enseñanza en un sistema educativo que se les presenta, mucho más complejo de lo que cualquier instituto o universidad hayan podido contemplar los programas de formación. Aún, cuando los docentes noveles reconocen la adecuada enseñanza en su formación, durante la carrera docente, no pueden advertir, por ejemplo, espacios que ofrecen un aporte a ese aspecto práctico de la enseñanza (observación de clases, prácticas o simulación de clases, entrevistas a

[3] https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60717/Enc1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ISBN: 978-987-544-908-4

otros docentes). Suelen manifestar o que son insuficientes o ante el shock inicial, no los pueden percibir como una oportunidad de aprendizaje para la práctica de la enseñanza.

"…bueno…yo fui arrojado de la academia...y me encontré con situaciones nuevas que me llevaron a "foguearme" con respecto a las inscripciones…las papeletas que uno tiene que ir presentando…por instituto…por Junta de Clasificación. Eso era un poco nuevo. Me encontré con gente en estos organismos públicos que muchas veces es agradable, pero otras, muy desagradable que porque falta un papel uno tiene que ir muchas veces." (Entrevista 3)

A sí mismo ese "choque con la realidad", aparece más vinculado con valores y modelos de una forma de ser o percibirse como profesor o profesora, más allá de cualquier formación inicial como docentes. Formación que muchas veces se ve superada por el arraigo a un sistema de creencias determinante para alguien que recién se inicia en la práctica de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Ardoino, Jacques (2005). *Pensar la Educación desde una mirada epistemológica: complejidad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas: UBA. Facultad de Filosofía y Letras, pp.15-46.

Alliaud, Andrea (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles.* Buenos Aires: Mimeo (tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA).

Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía Profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap.3.

Marcelo, Carlos. (2007). "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes". En *Docencia* N° 3. Diciembre. p.30

Marcelo, Carlos (Coord.) et al. (2008). *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Buenos Aires: Octaedro.

Iglesias, Andrea (2015) ¿Qué hay de nuevo con los nuevos docentes? Un análisis de los espacios de la sociabilidad profesional no convencionales. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En https://www.aacademica.org/000-061/794

Obiols, Guillermo (2002) Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía. Facultad de Ciencias Económicas: Buenos Aires.

Cerletti, Alejandro. (2008). *Repetición, Novedad y sujeto en la educación institucionalizada. Un enfoque filosófico y político a partir de la teoría del ser y el acontecimiento de Alain Badiou*. Del Estante: Buenos Aires

García, Carlos. *Investigaciones y experiencias. El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes*. Consultado 17-07-2019. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60717/Enc1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Un seminario para provocar la memoria de las resistencias.

Beatriz Pose Susana; Gravino, María de los Ángeles
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
pose.su@hotmail.com; gravinomartinez@gmail.com

Resumen: Este trabajo sistematiza la experiencia realizada en el Seminario Electivo "Planeamiento y organización participativa del Currículum", dictado durante el 2018, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ambas autoras somos profesoras de la orientación "Planeamiento y Administración de la Educación y Curricular", del Área "Histórico-Política" del Departamento académico de Política Educacional. Estamos a cargo de la cátedra de Planeamiento y Administración de la Educación y de la Residencia en Planeamiento y Administración de la Educación, que integran los ciclos de formación profesional de las carreras mencionadas.
La propuesta retoma la comprensión del Planeamiento y de la Administración de la Educación como campos de interés teórico-prácticos, que operan como herramientas de la Política Educativa. Trabajamos desde una perspectiva crítica, que entiende al planeamiento curricular y a la organización escolar como prácticas político pedagógicas que disputan, en condiciones históricas concretas, la ampliación de posibilidades de construcción de proyectos emancipatorios colectivos. Pensarnos como actores de la "situación a transformar" conlleva la profundización de los fundamentos de las teorías críticas en tres campos: el planeamiento situacional, la administración de la educación para la relevancia cultural y el currículum entendido como organizador político de la enseñanza. En los pliegues de estos campos, se devela una cuestión central: si bien los docentes desarrollamos nuestras prácticas en espacios que están fuertemente regulados y aunque muchas veces el logro de objetivos emancipatorios se ve obstaculizado, el espacio de praxis creativa se conquista en las coordenadas de esas realidades y no (sólo) fuera de ellas. La tarea de interrumpir el sentido común de época neoliberal, que disfraza de mérito a distintas formas de segmentación y exclusión social, se realiza participando desde un sujeto colectivo que construya capacidades de acción creativa frente a las regulaciones naturalizadas.
Palabras Clave: planeamiento-organización-currículum-memoria-resistencias

Presentación

En esta comunicación queremos compartir la experiencia realizada en el dictado de un seminario electivo con el objetivo de seguir construyendo el conocimiento pedagógico desde la práctica en la formación del profesorado y de las problemáticas que ésta conlleva.

ISBN: 978-987-544-908-4

La propuesta del Seminario surge del encuentro entre nuestras preocupaciones teóricas por interpretar el nuevo contexto macro político que se abre a partir de 2016, y una serie de demandas específicas que fuimos recibiendo por parte de docentes y estudiantes con quienes interactuamos en nuestras tareas de docencia, investigación y extensión. Por un lado, el escenario regresivo producía un cambio situacional que interpelaba las categorías de análisis de la realidad con las que veníamos operando en nuestras cátedras, en una cartografía que estallaba en mil pedazos. Y por otro lado, ante el despliegue de los núcleos más autoritarios del imaginario social, percibíamos la urgencia de actualizar las banderas igualitarias del derecho social a la educación que atravesaron doscientos años de luchas emancipadoras en América Latina, porque a diferencia de lo sucedido en Honduras, Paraguay o Brasil, en el caso argentino las políticas neoliberales avanzaron a partir de la derrota electoral de un proyecto nacional y popular.

Mientras tanto en nuestra tarea de investigación, asistíamos a prácticas educativas que se actuaban como si las políticas socio-educativas que sostuvieron el trabajo docente en las escuelas durante los doce años de gobierno kirchnerista no hubieran desaparecido. Esta *acción inercial* se presentaba acompañada de un estado intersubjetivo de *perplejidad* ante los avances fácticos que el gobierno realiza en términos de ajuste presupuestario, eliminación de programas nacionales y restricción de las libertades públicas.

Shock, subjetividades y memoria.

La comprensión del impacto que el nuevo ciclo de políticas neoliberales estaba produciendo en las instituciones educativas y en los sujetos que las habitaban nos condujo a repensar estas realidades desde la Teoría del Juego Social de Carlos Matus (enfoque del Planeamiento que priorizamos en la cátedra), la Doctrina del Shock de Naomi Klein y los aportes teóricos sobre la Colonización de la Subjetividad en el neoliberalismo que desarrollan Jorge Alemán y Nora Merlín. Sobre una primera exploración teórica expusimos en el Congreso de Investigación Educativa (abril de 2018) y, en parte por la recepción de la ponencia entre los asistentes más jóvenes, advertimos la necesidad de continuar explorando los efectos subjetivos que estas políticas del shock estaban produciendo para entender cómo esta nueva etapa del neoliberalismo afectaba la construcción de las subjetividades de los estudiantes universitarios. En ese diálogo nos enfrentamos con problemáticas que no encontraban un lugar confortable en nuestro imaginario sociopedagógico y, además, en tanto los reconocíamos como compañeros de militancia, dicha comprensión nos interpelaba en nuestra propia experiencia generacional -histórica- construida a la luz de treinta y cinco años de democracia, pero que encontraba sus raíces más profundas en los años de la última dictadura cívico-militar. Y si bien seguíamos tratando de encontrar respuestas a la preocupación inicial (cómo superar el estado de shock al que asistimos ante el avance acelerado del deterioro de las condiciones económicas, políticas y sociales), los estudiantes entrevistados nos demandaban

ISBN: 978-987-544-908-4

dispositivos de estudio sobre el momento actual que les permitieran reconocerse en la generación precedente (la nuestra) y construir los saberes para organizar formas de resistencia.

A diez años de la primera publicación de su libro *La Doctrina del Shock: el auge del capitalismo del desastre*, Naomi Klein explica que su teoría sobre la doctrina del shock describe la forma brutal con la que se han impulsado programas económicos cuyo único interés ha sido favorecer a las corporaciones multinacionales a cualquier costo. Estos programas, -frecuentemente llamados *"terapias de shock"*- han usado guerras, golpes de estado o mercado, ataques terroristas o desastres naturales; aprovechando la desorientación colectiva inmediatamente posterior a estos sucesos traumáticos. Explica que el shock opera en la brecha que se abre entre lo que ocurre y la capacidad subjetiva de explicarlo. Sin relato, enmudecidos, fracturados los lazos sociales, los sujetos se vuelven vulnerables frente a discursos que los enfrentan entre sí y los atemorizan. Entonces, consienten la resignación de derechos en pos de un bien superior o un futuro que no avizoran, pero al que se aferran.

En esta nueva fase del capitalismo del shock, las corporaciones se han librado de los intermediarios y gobiernan directamente a través de sus ejecutivos: las máscaras se han caído y ni siquiera pretenden disimularlo. El objetivo principal, según la autora, es terminar con todas las regulaciones y la administración estatal, así como con todas las instituciones del Estado moderno, construidas en torno al ideal del 'bien común'. Este fenómeno es global -sostiene Klein- y su proyecto político es tan injusto, corrupto e inhumano que sólo puede sostenerse generando miedo, violencia y represión, junto con un interminable conjunto de distracciones -a través de los medios de comunicación masivos - que logran cambiar los temas de la agenda pública, cuando la oposición muestra indicios de articularse.

Sin embargo es en el Juego Social (Matus, 2007) donde el impacto del shock adquiere su dimensión real y nuestra historia reciente se despega de la narración de Klein porque durante doce años desarrollamos una experiencia colectiva que detuvo las crisis globales del capitalismo de shock. En el juego social todos los jugadores, con mayor o menor grado de organicidad y conciencia, planifican acciones desde sus intereses y/o aspiraciones, y es en el juego dialéctico de intereses antagónicos, que cada jugada impacta de manera distinta sobre el otro que intentará reorganizar su estrategia y apostar a que el futuro sea lo más parecido posible a su “utopía concreta”. Y si bien sabemos que no todos tienen la misma capacidad para jugar y que el juego se despliega en el tablero de las desigualdades, también sabemos que el final está abierto y que todos los jugadores pueden crear nuevas instancias que modifiquen las relaciones de fuerza. Más allá del shock producido por el triunfo electoral de la clase dominante que históricamente había impuesto su proyecto a través de golpes de estado o de mercado, la pregunta que dispara el Seminario es qué capacidades adquirimos durante la experiencia de doce años del gobierno popular desde las cuales inventar nuevas estrategias para instalar lo político en el centro del juego.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trataría entonces de ofrecer a quienes vienen detrás nuestro un marco de referencia, que, a modo de soporte, les permita desprenderse de sus predecesores pero que, incluyendo la reflexión sobre nuestros propios dilemas, nos sacuda de la melancolía y nos impulse a asumir la tarea de la transmisión cultural, pensada desde las diferencias para ofrecer a quien la recibe un espacio de libertad y un sustrato sobre el cual reinventar el pasado, para situarlo en las coordenadas de su propia biografía.

La experiencia en acto.

Los encuentros del Seminario se construyeron en torno a tres núcleos temáticos:

1. La realidad educativa en tiempos de Shock: entre la perplejidad y la acción inercial.

2. Organización Curricular y transmisión cultural: entre resistencias y contrabandos.

3. Planeamiento en situación; viabilidad en construcción.

El desafío era hablar del presente, de la realidad de cada participante (muchos de nuestros estudiantes son docentes, que cursan Ciencias de la Educación como segunda o tercera carrera y vienen de distintas provincias a la modalidad semi-presencial, otros eran estudiantes del Profesorado en Enseñanza Primaria, a quienes invitamos especialmente). Además, nos proponíamos atender a su particular inscripción en el sistema educativo (como trabajadores de la educación, como estudiantes de profesorado, como universitarios, etc). Los contenidos se estructuraron en torno a preguntas-ejes para debatir, que, a su vez, se retomaban en los capítulos del trabajo final de evaluación del trayecto propuesto:

1. ¿Cómo afecta el momento actual signado por la aplicación de políticas neoliberales en Argentina a nuestras subjetividades y qué formas de resistencia estamos ensayando para no quedarnos en estado de "shock"?

2. ¿Qué entendemos por organización participativa del Curriculum? Fundamentos teóricos para pensar el trabajo docente y disputar su sentido en esta etapa de ofensiva neoliberal

3. ¿Cuáles son las condiciones que habilitan el desarrollo de prácticas institucionales y pedagógicas que instituyen procesos emancipatorios?.

Del desarrollo de los encuentros y de la lectura de los trabajos finales, ubicamos problemas que invitan a reflexionar sobre el proceso de formación docente:

1. Los estudiantes manifestaron que encontraron en el seminario la posibilidad de expresar el malestar que sentían ante el deterioro de sus condiciones de vida y vincularlo a categorías teóricas que les permitieron nombrar lo que les estaba pasando, y reconocerse siendo parte de un proceso histórico-social, en una trama intesubjetiva. Creemos que interpelan así prácticas de enseñanza que priorizan contenidos y bibliografía crítica, pero que no logran situar el propio proceso de formación en el análisis de relaciones de fuerza de cada coyuntura.

2. Si bien los estudiantes estaban en la etapa final de sus carreras, expresaron que les resultó novedoso encontrar en el seminario referencias a un proceso histórico de formación de las

ISBN: 978-987-544-908-4

corrientes críticas del currículum en América Latina y Argentina. A modo de ejemplo, ubicaban a Justa Ezpeleta, pero creían que era mexicana y no tenían ninguna referencia del Grupo Córdoba en la historia del currículum como disciplina.

3. Por último señalan en sus relatos lo valioso de haberse permitido subjetivar la historia aprendida como historia vivida y recrear una memoria que, tejida intergeneracionalmente, daba sentido a los relatos familiares tantas veces escuchados y a las ideas pedagógicas críticas tantas veces leídas, pero no incorporados a su identidad docente (en construcción).

4. Como formadoras, el seminario, desde la perisferia de los espacios formales de los planes de estudios, nos permitió confirmar la necesidad de construir grupalidad a partir de la horizontalidad del vínculo entre estudiantes y docentes en la búsqueda común de operativizar conceptos en acciones transformativas.

Creemos que es posible apreciar que, en el recorrido didáctico intentamos transitar desde la preocupación inicial (cómo superar el estado de shock y resistir el avance acelerado de un proyecto de exclusión social); a la memoria de proyectos políticos disruptivos del neoliberalismo en el pasado reciente; para finalmente promover la discusión acerca de qué hacer en el "área de acción propia" del trabajo docente en las escuelas, comprendiendo-nos en un colectivo que desde hace doscientos años viene disputando la ampliación del derecho a la educación en proyectos pedagógicos y políticos populares.

Referencias Bibliográficas

Alemán, J. (2018): *Neoliberalismo, corporaciones mediáticas, sujeto.* https://www.pagina12 .com.ar /imprimir/diario/contratapa/, Página 12, publicado el 4/9/18.

Bleichmar, S. (2006): La salud política. Caras y Caretas Año 45, N° 2.196, marzo de 2006.

Bleichmar, S. (1997): Acerca del "malestar sobrante" *Revista Topia* No 21/ Noviembre 1997.

Cantero, G. (2015) "Prácticas de gobierno escolar como prácticas de educación popular en la escuela pública. En el horizonte de una educación pública y popular". En *Polifonías, Revista de Educación* – UNLuján – Año IV – No 7

Díaz Barriga, Á. y García Garduño, J.M. (2014) *Desarrollo del Currículum en América Latina.* Buenos Aires. Miño y Dávila Ed.

Feldman, Saul (2019): *La conquista del sentido común. Cómo planificó el macrismo el cambio cultural*. Peña Lillo-Ediciones Continente, Buenos Aires.

Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria,* Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

Klein, N. (2007), *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre***.** Paidós, Barcelona.

Klein, N. (2017): *Decir no no basta. Contra las nuevas políticas del shock por el mundo que queremos,* Paidós, Barcelona. Primera edición en inglés, 2017.

Matus, C. (2007): *Teoría del Juego Social*, Lanús, Ediciones UN La.

ISBN: 978-987-544-908-4

Merlín, N. (2017). *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva, Buenos Aires.

Pose, S. y Gravino MA. (2018): *La realidad educativa en tiempos de shock*, ponencia, VII Congreso de Nacional y V Internacional de Investigación Educativa, FACE, UN Comahue, Cipolletti, Rio Negro.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas de intercambio cultural y construcción identidad nacional. Una experiencia entre universidades, entre países y entre salas de educación inicial

Grinóvero, Nora
Schaab, Ana
Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Argentina
norisgrinovero@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta comunicación recupera una experiencia de prácticas desarrolladas en forma conjunta entre docentes del Nivel Inicial y Superior de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y estudiantes del programa de Intercambio Universitario. La experiencia se desarrolló en la sala de cuatro años del Jardín de Infantes de la Escuela Normal, perteneciente a la misma facultad.

La incorporación de una estudiante intercambista a la cátedra de Prácticas Docentes I del Profesorado de Educación Inicial generó la oportunidad de hacer visible y concretar acciones educativas en el nivel inicial y en la formación docente del profesorado, en relación a tópicos como la interculturalidad, identidad nacional y latinoamericana.

La práctica involucró acciones entre docentes y directora del jardín con la practicante intercambista; además posibilitó el intercambio entre docentes y niños de Argentina y Colombia y por ende entre instituciones de nivel inicial de ambos países, al mismo tiempo que se realizó en el marco del intercambio entre universidades.

Se desarrolló un proyecto de sala centrado en el intercambio cultural a la vez que se abordaba la construcción de la identidad nacional para los niños argentinos mediante la investigación sobre los símbolos, costumbres, características geograficas y producciones culturales del propio país para presentarlo a las estudiantes intercambistas y posteriomente a los niños colombianos mediante videollamada y otras producciones que les hicieron llegar.

El intercambio cultural tuvo un fuerte sentido en el intento de abrir culturas al diálogo, permitió profundizar el conocimiento de la propia cultura, formar desde la valoración de lo diferente y en la superación de prejuicios sociales y de la mirada unívoca que naturaliza lo cercano y lo conocido.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: culturas; intercambio; identidad nacional; prácticas docentes; educación inicial

Relato de Experiencia

La incorporación de una estudiante intercambista a la cátedra de Prácticas Docentes I del Profesorado de Educación Inicial generó la oportunidad de hacer visible y concretar acciones educativas en el Nivel Inicial y en la formación docente del profesorado, en relación a tópicos como la interculturalidad, identidad nacional y latinoamericana. Estos constituyen contenidos transversales en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206 que se enuncian en uno de sus objetivos centrales para la educación en su Artículo 11, inc. c) "Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana."

Desde este encuadre de política educativa nacional, se propuso como eje el intercambio cultural para la práctica docente a desarrollarse en la sala de cuatro años. A partir de allí se desarrolló un proyecto de sala centrado en este eje, a la vez que se abordó la construcción de la identidad nacional para los niños argentinos.

Desde la cátedra de Prácticas Docente I

Esta cátedra constituye el primer eslabón del trayecto de la práctica que vincula a las estudiantes con las instituciones de Educación Inicial. La experiencia en sala es el eje transversal de este espacio, por lo tanto la acción reflexiva a partir del abordaje teórico siempre está enhebrado en las acciones pedagógicas de las alumnas, a través de observaciones, registros, producción de narrativas, elaboración de propuestas de juegos, su desarrollo en la práctica y las instancias de evaluación y autoevaluación. Incluye la organización y acompañamiento de la primera inserción en Jardines de Infantes desde un lugar docente que implica la construcción de vínculos a nivel institucional y en las salas con grupos de niños, en diferentes contextos socio-educativos.

En el año 2018 se incorpora a la cátedra una estudiante de la Universidad El Bosque de Bogotá Colombia; por primera vez la carrera había ingresado al programa de intercambio. Para realizar sus prácticas asistió al Jardín durante un período de tres meses, de lunes a viernes todos los días en el horario de 80,30 a 11,30 hs. El objetivo inicial que se planteó desde la cátedra para su práctica y en acuerdo con el personal directivo y docente del jardín, fue generar un intercambio cultural a través de juegos propios de la cultura colombiana y su relación con los de la cultura argentina.

Este tuvo su correlato con otros objetivos específicos como: fortalecer el desarrollo integral de los niños y sus derechos, ofreciendo propuestas de juegos con la impronta cultural colombiana; promover la curiosidad por conocer el lenguaje, costumbres y características geográficas de

ISBN: 978-987-544-908-4

Colombia; incentivar a través del intercambio lingüístico su conocimiento sobre la lengua española y las variantes regionales.

Propuestas que surgieron de las prácticas de intercambio en el jardín.

A partir de las prácticas desarrolladas por la estudiante intercambista, las docentes del jardín bajo la mirada atenta en relación a los intereses de sus niños - situación que se había generado por la inserción de la estudiante en la sala - deciden modificar y ajustar su planificación anual y las secuencias didácticas que se disponían a desarrollar. En este sentido, capitalizaron y enriquecieron el proyecto de sala en un proceso dinámico de planificación de carácter colaborativo, respetándose no solo la selección de los contenidos que habían realizado a comienzos del ciclo lectivo, sino también los nuevos intereses que se habían generado.

Una de las primeras cuestiones que se retomaron tuvo que ver con el habla de la estudiante, los niños observaban cómo ella nombraba algunas cosas con vocablos que eran desconocidos para ellos y pronunciaba de manera diferente otras palabras que sí eran conocidas; a partir de ello se realizó un primer intercambio. Esta situación se producía en los diferentes momentos de la jornada, en donde ambas partes (niños, docentes de Argentina y la estudiante Colombiana) compartían y aprendían distintas variantes de uso del español, intensificándose la curiosidad de los niños cuando la estudiante comenzó con el desarrollo de sus prácticas y la presentación de los juegos tradicionales de su país.

El grupo se interesó por indagar otras cuestiones en relación al país de origen de la estudiante. En este contexto, surgió la planificación colaborativa de una secuencia didáctica entre la estudiante y las docentes de las salas, quienes intercambiaron distintas miradas pedagógicas y didácticas.

Las docentes convocaron a las familias y les comunicaron la propuesta pedagógica que pensaban desarrollar, para la cual iban a necesitar de su colaboración.

Para comenzar a desarrollar la secuencia, la estudiante presenta su país, lo ubica en el mapa de Colombia y también a su ciudad Bogotá, además muestra la trayectoria que tuvo que realizar para llegar a Argentina. Otros aspectos que compartió fueron los símbolos nacionales (bandera, himno), características geográficas (paisajes y lugares históricos y turísticos), costumbres, cocina, vestimentas, productos, música y bailes típicos, así como personas referentes de la cultura colombiana. En esta oportunidad, presentó un video elaborado para esta práctica, además acompañó con objetos para su observación como: bandera, camiseta, frutas (banano, plátano verde y aguacate, limón, lima), productos (café, panela) ropa típica, y un video con música tradicional.

A los fines de que el grupo de niños pueda presentar a continuación, su propio país a la estudiante y posteriormente a los niños colombianos, se les solicita que junto con sus familias seleccionen y traigan al jardín fotos de viajes que hayan realizado por el país.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se dispuso en la sala una gigantografía con el mapa de la República Argentina, los niños se ubicaron formando un semicírculo delante del mapa junto a la estudiante y la docente de la sala; en una caja estaban las fotos de los viajes que los niños habían compartido con sus familias. La docente presentó cada una de las fotos, los niños las identificaban y comentaban sobre las características del respectivo lugar, luego las ubicaban en el mapa.

Para ampliar la información sobre nuestro país y a la vez ir construyendo su identidad nacional, se habilita un espacio para que los niños presenten diferentes objetos, imágenes de comidas y/o leyendas típicas de nuestro país, también recolectadas junto con sus familias. A continuación, en pequeños grupos se les ofrecen revistas para que ellos seleccionen y recorten imágenes en las que reconozcan las características antes trabajadas; las mismas quedan como registro en sus carpetas.

Se plantea, también un intercambio virtual con los niños de la sala de cinco años del Jardín de la Universidad El Bosque de Bogotá. Previamente, la estudiante y las docentes les proponen elaborar las preguntas que les desean realizar a los niños colombianos, las mismas quedan registradas y plasmadas en un papelógrafo en la sala.

En la jornada siguiente se concreta el significativo intercambio cultural entre pares mediante la realización de una videollamada. Ese día niños llegan al Jardín muy emocionados y expectantes -"*hoy vamos a hablar con nuestros amigos de Colombia*"- fueron algunas de las expresiones que se escuchaban compartir. La actividad se desarrolló en un salón de la institución acondicionado tecnológicamente para hacer posible la comunicación virtual internacional. El grupo se ubicó delante de una pantalla gigante, donde se proyectan las imágenes en tiempo real y en forma paralela de los dos grupos -el de Argentina y el de Colombia- y una vez que se realizó la conexión, los niños de ambos países comenzaron a interactuar. Lo primero que les llamó la atención fue la vestimenta de los niños colombianos (estaban vestidos con ropa de verano mientras que ellos vestían abrigados porque acá era invierno). Luego, surgieron otras preguntas referidas a datos personales de quienes eran sus interlocutores (edad, nombre, gustos), y sobre algunas características de Colombia, a la vez que recuperaban las características propias de nuestro país e indagaban si sus interlocutores las conocían.

Para profundizar en conocimientos de aspectos culturales se los invita a los niños y sus familias a indagar sobre distintos personajes célebres de nuestro país. De las presentaciones del material recogido se les propuso a los niños seleccionar uno de los personajes para conocer, indagar y compartir la información con los amigos del Jardín de Colombia. Eligen a la artista y escritora María Elena Walsh; se les leyeron varios de sus cuentos y se proyectaron videos de sus canciones. Posteriormente confeccionaron entre todos una antología con algunos de sus cuentos; además seleccionan y graban un DVD con las canciones de la autora.

ISBN: 978-987-544-908-4

En esta oportunidad, los niños proponen armar una caja con objetos que representen a nuestro país para que la estudiante les lleve a los niños del Jardín, a los que llamaban "*nuestros amigos de Colombia".*

En relación con las actividades anteriores y el interés del grupo de niños, se invita a presentar su país a otra compañera del programa de intercambio proveniente de México. Esta actividad permitió enriquecer y ampliar el sentido del proyecto original en que las docentes del Jardín enmarcaron toda la propuesta de intercambio. Lo que en sus inicios fue un proyecto intercultural entre Argentina y Colombia se extendió a México a partir del cual se introduce como un objetivo posible para los aprendizajes de los niños "Iniciarse en la construcción de una identidad latinoamericana".

Con la intención de favorecer y promover la comprensión del sentido que tienen los símbolos nacionales, en otra oportunidad se les presentaron las banderas de los tres países (Argentina-Colombia y México) a la vez que se recuperaba la historia y el significado de cada una. Posteriormente los niños se disponen en pequeños grupos, cada uno confeccionó con papel las tres banderas de los respectivos países. En esta misma jornada, con la docente de música escuchan y comparan los diferentes himnos nacionales.

Las actividades siguientes fueron coordinadas con una de las auxiliares que lleva acabo un taller de cocina en la institución y en relación con el desarrollo anterior surgió la idea de conocer y presentar algunas de las comidas típicas de cada país.

Se presentó primeramente la leyenda del dulce de leche, los niños escuchan atentos el relato. Luego, a partir de la lectura de la receta comienzan a elaborar dulce de leche, que posteriormente utilizan para armar alfajores. Los niños le dictaban a la docente que registraba en una hoja la receta para la elaboración de los alfajores. Al finalizar esta actividad colocan en la caja de los objetos característicos de nuestro país, un frasco con dulce de leche y la receta de los alfajores.

Las estudiantes extranjeras, con la misma dinámica de la jornada anterior, realizan junto a los niños comidas típicas de sus países: arepas colombianas y tacos mexicanos. Después de preparar, siguiendo las instrucciones de las recetas, los niños prueban las distintas comidas y llevan las recetas para compartir con sus familias. En los días siguientes, en el grupo de WhatsApp de las salas, las familias comparten fotos con la elaboración de los productos de ambas recetas en sus propios hogares.

A los fines de ampliar el conocimiento de aspectos culturales latinoamericanos, las estudiantes presentan distintas obras de arte de personajes de las culturas mexicana y colombiana que son conocidos por los niños y han penetrado en nuestra cultura, artistas plásticos y músicos como Frida Kahlo, Diego Rivera, Carlos Vives, Shakira, Maluma, entre otros.

Finalmente, junto con el equipo del área de comunicación de la facultad, los niños elaboraron un material audiovisual en el que presentan a nuestro país Argentina, para que sus amigos de

ISBN: 978-987-544-908-4

Colombia lo conozcan. En el mismo, cuentan dónde se encuentra, sus lugares más reconocidos, sus artistas más relevantes, sus comidas típicas, entre otras cuestiones. El mismo se incorpora a la caja de los objetos para enviar. Esta actividad formó parte de la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica.

Reflexiones acerca de los sentidos pedagógico y político de la experiencia

El intercambio cultural tuvo un fuerte sentido en el intento de abrir culturas al diálogo, permitió profundizar el conocimiento de la propia cultura, formar desde la valoración de lo diferente y en la superación de prejuicios sociales y de la mirada unívoca que naturaliza lo cercano y lo conocido.

La práctica docente en la sala de Nivel Inicial de la estudiante de intercambio abrió un abanico de posibilidades para trabajar diferentes contenidos que generaron aprendizajes socialmente significativos en los niños del jardín, promoviendo el diálogo entre saberes, conocimientos y problemáticas de diferentes campos disciplinares y culturales. Permitió instalar una perspectiva intercultural en un ámbito de aprendizaje multicultural.

La experiencia se convirtió en un espacio donde los aprendizajes se dieron de manera recíproca entre estudiantes y docentes, entre instituciones, entre niveles educativos y entre países latinoamericanos. Algunos rasgos significativos que posibilitaron el desarrollo de la experiencia fueron:

- La flexibilidad con que se aborda desde la institución la tarea de planificar, de manera dinámica, atenta a las circunstancias del contexto grupal y social.
- El trabajo articulado con las familias, desde el cual se les anticipa las propuestas pedagógicas para que puedan aportar y acompañar los procesos.
- La dinámica de intercambio de iniciativas entre la cátedra y los docentes de sala que se retroalimentaban potenciando las propuestas.
- La apertura al trabajo colaborativo en el proceso de planificación y desarrollo en el que participaron diferentes actores.

El trabajo fue generando, desde una dinámica expiralada, el involucramiento de los distintos actores y en consecuencia promoviendo conocimiento intercultural en las familias, en las instituciones, en los distintos grupos, tanto en la comunidad nacional como internacional que han compartido esta experiencia. De este modo consideramos que promovió a la vez la construcción de identidades compartidas. Retomando las palabras de Marc Augé "…si la identidad no se aprecia más que en el límite del sí mismo y del otro, el propio límite es esencialmente cultural." (1994: 54)

Bibliografía

Augé, M. (1994) *El sentido de los otros*. Buenos Aires. Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Peralta, M. V. (2017) Avanzando a la interculturalidad desde la pertinencia cultural desde los currículos en la educación infantil. En: Redondo, P. y Antelo, E. (comps.) *Encrucijadas entre cuidar y educar*. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens.

Ley Nacional de Educación N° 26.206/ 06. Presidencia de la Nación Argentina.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas de escritura académica y la construcción de conocimiento en la formación de profesionales de Ciencias de la Educación

Halpern, Sara
Sneider, Ana
Violi, Mariana
Universidad Nacional de Luján
marianavdel73@yahoo.com.ar

Eje 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo compartimos algunas reflexiones acerca de nuestras prácticas docentes en la asignatura Didáctica II del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, y algunos desafíos que supone la formación de profesionales en esas carreras.

En nuestra propuesta didáctica concebimos las clases como instancias teórico-prácticas, conforme a la concepción de Didáctica que adoptamos: disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza para describirlas, explicarlas, y enunciar propuestas alternativas fundadas, que aporten a resolver problemas que se planteen en ellas (Camilloni, 2007). Asimismo, consideramos favorecer el análisis sobre los problemas prácticos que plantea la enseñanza en relación con los resultados de algunas investigaciones del campo de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas y, por otro lado, propiciar experiencias formativas que promuevan la elaboración creativa de propuestas didácticas, para espacios escolares y no escolares. De tal manera, proponemos llevar adelante un trabajo de campo en escuelas primarias públicas que permita a los/las estudiantes incluirse con una "mirada etnográfica" (Woods, 1989) realizar una descripción densa de algunas clases y de las prácticas pedagógicas que en ellas se desarrollan, relevar documentos y sostener entrevistas con algunos sujetos de la institución. A partir de dicho trabajo solicitamos la realización de informes escritos individuales y grupales en los que indicamos el análisis de evidencias empíricas, fundado en referentes teóricos estudiados, y la elaboración de propuestas didácticas situadas, alternativas a las registradas. En este

ISBN: 978-987-544-908-4

sentido, a partir de esta propuesta didáctica, nos interesa volver sobre las producciones escritas de los estudiantes y nuestras prácticas de enseñanza.

Palabras clave: construcción de conocimiento; escritura académica; intervenciones didácticas

I. Introducción

La elaboración de los informes de cada unidad, producciones escritas que solicitamos a los/as estudiantes, supone la articulación de conceptos teóricos como sustento del análisis de las prácticas de enseñanza observadas. De acuerdo con Ana Atorresi, entendemos estos informes como "textos académicos", dado que […] "tienen por finalidad fundamental explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos que tienen lugar en el mundo" (2005, p. 10) y son producidos en el marco de una asignatura universitaria. Además, se espera que los/as estudiantes logren elaborar creativamente propuestas didácticas situadas, alternativas a las visualizadas durante la realización del trabajo de campo. De tal manera, buscamos favorecer la puesta en juego de procesos de pensamiento de nivel superior que les permita apropiarse de los contenidos abordados en la asignatura, y a la vez, ubicarse en algunos de los diferentes roles profesionales que las incumbencias de la carrera habilitan.

Por lo dicho es que, al reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, consideramos el desafío que enfrentamos al reconocer a los/as estudiantes como productores/as de textos académicos, ya que entendemos el proceso de escritura como el espacio donde los/as estudiantes construyen conocimiento sobre las prácticas de enseñanza en distintas áreas disciplinares[1].

II. Los/as estudiantes como productores/as de textos académicos y la construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza

Al finalizar cada cursada de la asignatura es decisión del equipo docente solicitar a los/as estudiantes que, de manera anónima, presenten sus evaluaciones acerca de los distintos aspectos relacionados con

1 En la asignatura Didáctica II se estudian las Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de la Matemática, en la escuela primaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

la enseñanza de la asignatura; entre ellos, les pedimos que consideren el análisis de propuestas didácticas situadas, tarea contemplada en la elaboración de algunos de los informes. Al respecto pudimos reconocer que los/as estudiantes valoran positivamente dicho formato didáctico, algunos/as de ellos/as expresaron que: *"La elaboración del análisis individual fue un gran desafío"* (Evaluación de cursada, 2017), *y "La presentación de informes me permitió realizar una lectura global de los textos a fin de pensar posibles estrategias de enseñanza"* (Evaluación de cursada, 2018).

Sin embargo, encontramos dificultades recurrentes en dichas producciones escritas. Éstas refieren, principalmente, a la posibilidad de articular en el desarrollo de los informes los conceptos propios de las didácticas disciplinares estudiados desde diferentes perspectivas epistemológicas y didácticas, con las evidencias recogidas en el trabajo de campo. Así, por ejemplo, ocurre que incorporan al texto un fragmento basado en aportes de referentes teóricos y luego agregan un recorte de evidencias empíricas, pero sin hacer explícitas las relaciones que intentan establecer entre ambos. Coincidimos con Edelstein (2000), y consideramos que en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza

> …el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa (Edelstein, 2000, p.3).

Por otra parte, también observamos inconvenientes en la elaboración de propuestas de enseñanza alternativas a las registradas, lo que podría tener estrecha vinculación con la comprensión en simultáneo de la complejidad de los procesos de enseñanza situados y de la apropiación del conocimiento didáctico.

Acerca de la primera dificultad encontrada, la elaboración del informe supone la generación de un modo de "pensamiento de nivel superior" ya que exige a los/as estudiantes establecer relaciones entre las prácticas de enseñanza observadas y los conceptos de las didácticas disciplinares abordados, considerando diferentes perspectivas didácticas y distintas evidencias. Esto implica desplegar un "conocimiento profundo" al tener que desarrollar argumentos que fundamenten el análisis de los problemas que se plantearon durante algunas prácticas reales de enseñanza (Litwin, 1997).

Al respecto, mientras uno/a de los/as estudiantes expresaba que [al elaborar el informe]: *"…sólo se buscaban conceptos* (en los textos) *que nos servían ya sea para las elaboraciones y propuestas..."*(Evaluación de cursada, 2018), reconociendo de esta manera un "conocimiento superficial" de los contenidos desarrollados, por otra parte, otro/a estudiante refería que: [elaborar]

ISBN: 978-987-544-908-4

"el informe de Lengua y Literatura para mí fue un reto inmenso, pero ese proceso me enseña que hay que repensar, reelaborar y continuar aprendiendo"(Evaluación de cursada, 2018). Podemos interpretar estos pareceres de los/as estudiantes como el reconocimiento de la necesidad de apropiarse de los conocimientos que les permitan encontrar nuevos significados al relacionarlos con prácticas de enseñanza situadas. Esto exige maneras de lectura activa y crítica, en las cuales los/as estudiantes pongan en juego procesos intelectuales orientados a la apropiación e interpretación de los conceptos presentes en los textos de estudio, de tal manera que al momento de producir un texto - el informe- puedan "transformar el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Asimismo, consideramos que la dificultad en la elaboración de propuestas de enseñanza alternativas a las observadas deviene del desafío académico que enfrentan los/as estudiantes al poner en juego el "conocimiento profundo" necesario para resolver un tipo de actividad, que va más allá de la reproducción de información obtenida desde los textos abordados. La misma implica partir de la lectura y volver a ella, en función de la necesidad de construcción del conocimiento (Dorronzoro y Luchetti: 2017). Los/as estudiantes se refirieron en las evaluaciones de cursada a esta cuestión estableciendo, a su vez, algunas propuestas: *"me he sentido muy perdida a la hora de elaborar la propuesta alternativa considerando que aún no estoy activa en el ejercicio de la práctica, me ha costado mucho imaginar, crear…"* (Evaluación de cursada, 2016). También: *"Me hubiera gustado la posibilidad de generar propuestas alternativas para las distintas disciplinas en momento de clases para poder discutirlas, y nos sirva a modo de ejercitación o poner a prueba nuestros conocimientos y habilidades"* (Evaluación de cursada, 2016).

En el caso del primer informe solicitado, en torno a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, orientamos la elaboración de una propuesta alternativa para la clase de alfabetización y una de las otras dos clases [observadas, lectura o escritura], aquí los/as estudiantes deben elegir posicionarse desde el campo ocupacional como asesores/as pedagógicos, orientadores/as educacionales u orientadores/as del aprendizaje" (Orientaciones para la elaboración de Informes, Didáctica II, 2018). De acuerdo con los planteos de Flower y Hayes (1996), consideramos a la escritura como un proceso cognitivo complejo, de carácter recursivo, el cual involucra diferentes procesos mentales que se presentan una y otra vez. Asimismo, el proceso de escritura es objeto de análisis y estudio durante el desarrollo de la unidad de Lengua y Literatura. Por lo tanto, la tarea que solicitamos requiere considerar, al momento de escribir, los aspectos retóricos y las restricciones que plantea la producción del texto solicitado y, entonces, poner en juego una modalidad de escritura "interpretativa", es decir,

ISBN: 978-987-544-908-4

tener en cuenta la situación de producción, así como la reformulación y transformación de los contenidos estudiado (Tolchinsky, 1993 en Dorronzoro y Luchetti, 2017).

III. Reflexiones sobre nuestras prácticas de enseñanza

Considerar las escrituras de los/as estudiantes como procesos en los que se construye conocimiento sobre las prácticas de enseñanza en distintas áreas disciplinares y que implica cierta complejidad, llevó al equipo docente a tomar la decisión de andamiar las producciones de los textos académicos en elaboración. Este acompañamiento lo realizamos tanto durante la cursada como también en espacios de tutorías, cuando trabajan con el informe correspondiente a la unidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como al momento de elaborar los informes de las unidades de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para los encuentros de tutorías solicitamos a los/as estudiantes que concurran con sus escritos iniciales, en términos de borradores, y las dudas o dificultades que encuentran, por ejemplo, al momento de triangular[2] las evidencias empíricas obtenidas durante el trabajo de campo, y su articulación con los contenidos abordados respecto de las diferentes perspectivas didácticas de las disciplinas.

Así, acerca de las orientaciones realizadas por el equipo docente durante las clases y otros espacios, un estudiante expresó: *"Para la realización del Informe de Lengua y Literatura considero que tuvimos más instancias de consulta e intercambio* [...]*"* (Evaluación de cursada, 2018); mientras que otro refirió que: [...] *"puedo decir que fueron muy útiles las orientaciones brindadas en las tutorías"* (Evaluación de cursada, 2018). Pero además de estas valoraciones positivas, también surgieron en esta evaluación proposiciones vinculadas con: [...] "*que se puedan hacer más orientaciones en cuanto a la propuesta didáctica"* (Evaluación de cursada, 2018).

Por lo tanto, pensamos necesaria la formulación de otras propuestas didácticas que contribuyan a la apropiación de los contenidos disciplinares y a la comprensión de la manera en que esos conocimientos se construyen. Entre ellos, contemplamos incluir la confección de nuevos documentos de trabajo para el estudio de temáticas en donde las dificultades en la formulación de propuestas didácticas resultaron frecuentes, por ejemplo, sobre la enseñanza de la producción de textos en la

2La búsqueda de recurrencias, diferencias y/o ausencias entre las fuentes se denomina "triangulación". Es una metodología cualitativa empleada para la investigación en ciencias sociales, que contribuye al desarrollo del conocimiento de la comprensión de una realidad social (Bolívar Botía et al., 2005)

ISBN: 978-987-544-908-4

escuela primaria. Por otra parte, también sostenemos nuestra propuesta de trabajo con algunas orientaciones de lectura, que favorecen la comprensión a partir de la identificación de conceptos e ideas clave que aportan los textos estudiados y a la profundización sobre ellos. Esta comprensión redundará en la posibilidad de que se produzcan cambios en la organización del conocimiento de los/as estudiantes y de esta manera, se posibiliten procesos reflexivos sobre los problemas retóricos implicados en la producción de los textos.

Asimismo, queremos destacar que nuestra preocupación por los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el seno de la asignatura ha derivado en la asistencia de algunas de las integrantes del equipo al Seminario- taller de Posgrado "Enseñar a leer y escribir para aprender en Carreras de Ciencias Humanas y Sociales"[3], el cual se constituyó en un significativo aporte a la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza.

Para finalizar, señalamos que este trabajo procura ser un aporte a la reflexión sobre los procesos de enseñanza que como equipo llevamos adelante en la asignatura Didáctica II. La propuesta de escritura de textos académicos que promuevan la articulación entre los aportes de los referentes teóricos estudiados con los análisis de las prácticas de enseñanza situadas se ha constituido en este contexto en una fuente de construcción de conocimiento valorada tanto por los/as estudiantes como por los/as docentes. En este sentido, entendemos que las dificultades propias de los procesos de escritura académica, que se dan tanto al momento de analizar un objeto de estudio tan complejo como es la enseñanza, como en la elaboración de propuestas alternativas a las observadas en las escuelas primarias, nos plantean nuevos modos de promover la apropiación de conocimientos en el nivel universitario y superior.

Bibliografía

Atorresi, A. (2005) *Taller de escritura I. Los textos académicos.* Argentina: FLACSO. Consultado en julio 30, 2019 de http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/ccc/Taller_I_CCSS.pdf

Bolívar Botía, A, Fernández-Cruz, M y Molina, E (2005) "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". En *FQS/Forum 6.* Qualitative Social Research/FQS

3Este Seminario corresponde al "Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación", desde el cual se pretende generar un espacio para la reflexión compartida y el diseño de actividades que consideren la relación entre los contenidos disciplinares y las formas del discurso a través de las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber.

ISBN: 978-987-544-908-4

Camilloni, A (2007) *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Dorronzoro M. I. y Luchetti M. F. (2017) "Dispositivos pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: algunos lineamientos para su elaboración" en *Scripta, v.21, n.43, p.105-126,* Belo Horizonte

Edelstein, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica", en *Revista del IICE Nro. 17*, Bs. As.: Miño y Dávila.

Equipo Docente Didáctica II (2018) *Orientaciones para la elaboración de Informes.* Luján. Documento de trabajo.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: A.I.A. Lectura y Vida.

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Scardamalia M. y Bereiter C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y Aprendizaje, n.58, p.43-64,* España.

Woods, P. (1989) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós-MEC.

ISBN: 978-987-544-908-4

La dimensión psicosocial. Una herramienta para comprender los procesos en torno a la Reforma de la Formación Docente

Jodar, Cecilia
E S N°4 “Estanislao Zeballos” ,ENS 6 “ Vicente L y Planes”, ENS 7 “José M.Torres”,UBA
licjodar@yahoo.com.ar

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los movimientos o dinámicas que, en términos de continuidades y rupturas, se desencadenaron en los Institutos Superiores de Formación Docente a partir de la amenaza de desintegración que el proyecto Unicaba vino a desplegar a nivel colectivo. El tiempo transitado entre la presentación del proyecto en la Legislatura de la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires (2017) y su votación (2018) nos convocó, en el aquí y ahora del reclamo de derechos, a tejer lazos entre los 29 profesorados de formación docente. Nuestro aproximación al fenómeno invita a describir la experiencia de un Profesorado de Educación Inicial ubicado en la zona norte de la CABA estimando que la situación de crisis atravesada por el peligro de destitución, ofreció oportunidad para la construcción de una subjetividad profesional reflexiva, activa, animada a reconsiderar un estilo de institución formadora que hasta el momento anterior al conflicto se definía como espacio cerrado. (Fernandez,1994). Nuestro interés de acercarnos a los significados que el conflicto (Unicaba) generó a nivel individual, interpersonal, grupal e institucional abrió lugar a la presentación de este trabajo. Así mismo, nos interesa tomar la perspectiva psicosocial como una herramienta que permite re-pensar y re-mirar los comportamientos colectivos. Deseamos seguir reflexionando sobre hechos que se orientan hacia transformaciones de las subjetividades colectivas en el campo de la comunidad educativa. Trataremos de centrarnos en una de las situaciones vividas como críticas en la Educación Pública, no siendo la única, e interrogarla desde la esperanza
Por último, la propuesta de insurrección pacífica de Sthephane F. Hessel hacia los jóvenes en 2011 nos convoca a seguir avanzando desde los espacios de interpelación, para mirar, pensar y crear nuevos modos de resistencia.

Palabras Claves: Factores psicosociales; Formacion docente; identidad docente; instituciones educativas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Acerca de nuestras intenciones

Nuestro trabajo tomará el período comprendido desde la comunicación del proyecto a la sanción de la Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires", Ley N° 6053/18.Esta experiencia colectiva contribuye a la comprensión de los movimientos o dinámicas que en términos continuidades y rupturas se desencadenaron en las identidades institucionales (Fernández,1994) de los IDF y sobre la relación que se establece entre identidad profesional y formación de docentes para la educación inicial . Nos proponemos, otorgar al conflicto un tratamiento que supere lo catártico en el sentido de alivio circunstancial e individual, haciendo visibles disposiciones e intentos colectivos de resistencia y acción creativa. Buscamos poner el acento en los pequeños grupos, instituciones pequeñas, que por efecto de cierto ordenamiento arbitrario, su accionar en ocasiones no es reconocido o tenido en cuenta en los espacios de intercambio de la comunidad educativa más amplia. Por último ,queremos abrirnos a comprender los modos de organización y vinculación de las nuevas generaciones para poder ordenar nuestra propia realidad ya que si confiamos que el devenir tiene sintonía con lo que hagamos en el presente, echar una mirada atenta y reflexiva tanto a las dinámicas como a los modos de vinculación entre los sujetos involucrados puede resultar esperanzador.

El problema situado-

El Profesorado de Educación Inicial N|6 "Vicente López y Planes" , está ubicado en la zona norte de nuestra ciudad, es de gestión pública y fue creado hace 31 años . En 2013 abre la Especialización en Inclusión Educativa y el Ciclo de Formación Pedagógica en 2015. Cuenta también con dos Tecnicaturas Técnicas dependientes de Dirección de Formación Técnica(DFT). Así también en 2018 se inicia la cursada de la primera cohorte de la Diplomatura en Inclusión Educativa. En relación a las prácticas de toma de decisiones institucionales y a los modos organización de los claustros, hemos encontrado que el Reglamento Orgánico Institucional (ROI) reglamenta en su Artículo 39º

El Consejo Directivo está integrado por los Regentes del Nivel Terciario (uno por la formación docente y otro por la formación técnica); los jefes de carrera de cada tecnicatura, cuatro (4) representantes del claustro docente (dos por formación docente y dos por formación técnica); cuatro (4) representantes del claustro estudiantil (dos por formación docente y dos por formación técnica), y dos (2) representantes del claustro de graduados (uno por cada orientación). Deberán preverse dos (2) suplentes para el claustro de estudiantes (uno por FD y otro por FT), cuatro (4) suplentes para el claustro docente(dos por FD y dos por FT) y un suplente de cada Formación para el claustro de graduados.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una profesora con dos décadas de antigüedad en este PEI, recuerda que cuando ingresó, este profesorado estaba a cargo de una regente , hija de militar y profesora de ceremonial y protocolo de lo que había sido la carrera de actividades prácticas ; algunas de sus colegas también eran hijas y esposas de gente del ejército .En los espacios informales es habitual escuchar que los / las estudiantes se reconocen como "una familia"; ponderan la comunicación cara a cara entre docentes y estudiantes así como la posibilidad de circular por espacios pequeños. En noviembre del 2017 el CD funcionaba con la asistencia regular de una representante estudiantil titular por formación docente sin contar con Centro de Estudiantes .Cuando se desata el conflicto es ésta estudiante, de 35 años, junto a algunas compañeras que llevan adelante las asambleas estudiantiles; en marzo del 2018 se aprueba el destino de Horas institucionales al Proyecto Derechos Humanos en la Escuela – Memoria del Normal reuniendo información sobre los y las estudiantes del normal desaparecidos en la Dictadura . El portal web de Memoria del Normal Seis publica: "En estos momentos en los que se intenta borrar la identidad de los profesorados es que este proyecto cobra mayor importancia y nos invita a reconstruirla, recrearla y conocerla para continuar la lucha de aquellos que nos precedieron." El 12 de noviembre se armaron cuatro baldosas recordatorias de las quince compañeras detenidas, desaparecidas.

Las/los estudiantes

En cuanto al estudiantado buscamos comprender la significación que atribuyen a su crecimiento como grupo estudiantil respetando su propio lenguaje . Contribuyó en tal sentido, una entrevista abierta conjunta a quienes llevan adelante la representación estudiantil, se tuvo como eje la trayectoria en militancia estudiantil en un tiempo anterior al conflicto y las formas en que ellas evalúan los procesos institucionales en relación a canales de reclamo y participación. En la entrevista , la entrevistada (E1) responde: *Yo hice la escuela secundaria acá, para este normal era la rebelde, la agitadora. En el 99 me fui enojada, en 5to año me quedé libre .Cuando fue la Ley Federal de Educación se planteó la toma pero no la concretamos porque hubo mucha intimidación por parte de la escuela. La historia de este Normal es que siempre se lo calló. En el 2010 ingreso al Profesorado y me encontré que era mi lugar. Tengo familia, hijos, en un momento tuve que suspender la carrera. Cuando cursamos Taller 1, con la profesora que ahora es la rectora, nos autoconvocamos y así armamos lista para el Consejo* .En relación a lo que generó el conflicto UNICABA señala que fue el disparador para que junto a su otra compañera se involucren cada vez más. *Comenzamos a participar en una agrupación de docentes y estudiantes , nos están ayudando un montón , estamos aprendiendo a cómo es pensar en colectivo . Después de vacaciones de invierno nos propusimos tener redactado el estatuto para ser aprobado y organizar las elecciones del Centro de Estudiantes*.La segunda entrevistada (E2) es otra referente por

ISBN: 978-987-544-908-4

estudiantes , tiene más de 37 años, es casada y con 2 hijos en edad escolar y cuenta, *terminé el secundario y estudie Puericultura en la Asociación Argentina , ahí no existe CE. Tuve mis hijos y empecé el profesorado cuando mi hija menor empezó el jardín de infantes .Acá me siento en familia, todos nos conocemos(…) siempre hubo profes que insistieron en que armemos un centro de estudiantes. Tener una bandera del profesorado en lucha y colgarla de la ventana a la calle es muy fuerte para este lugar.(…)* Ambas reconocen como un logro importante la asamblea conjunta de profesores y estudiantes; en el momento de la entrevista había un intervalo producto de exigencias académicas de final de un cuatrimestre . En la vuelta a clases deciden en asamblea el nombre *REVOLUCION CUADRILLÉ* definiéndose como un grupo de compañeres auto convocados para luchar por los derechos estudiantiles en el Normal 6.

En la entrevista a una tercera estudiante (E3) de 23 años , proveniente hace 4 años de Santa Fe con el propósito de estudiar y trabajar, ella nos dice *nunca estuve de acuerdo con el corte de calle, voté en contra…cuando se empezó con los carteles en los semáforos empecé a estar más conforme con las chicas, la mayoría de las materias tratan el tema , todas tiramos para el mismo lado a pesar de no ir a las marchas…nos hicimos escuchar, pero hay mucha incertidumbre.*

El 2 de noviembre de 2018 se aprueba el Estatuto del Centro de Estudiantes del Nivel Terciario a partir del voto del claustro estudiantil pudiendo de este modo legitimar las acciones del cuerpo coordinador , como del funcionamiento de las asambleas y las comisiones de trabajo. Veinte días después, con protestas de docentes, centros de estudiantes, asociaciones gremiales ,agrupaciones políticas y un fuerte operativo policial , el oficialismo unánimemente sancionó la Ley de la Formación Docente del sistema Educativo y Creación de la Universidad de la CABA-

---

Entre la indignación y el saber que siempre hay algo más…el porvenir

"La crisis es una interrupción en el devenir de las cosas en la que prima el sentimiento subjetivo de ruptura en la continuidad del entorno y uno mismo "(Kaes ,1979:31) Mientras un discurso político – técnico deshumanizante intenta desbastar toda referencia mutua, tensionando las identidades institucionales y sus tradiciones culturales , los 29 Profesorados responden en un espacio común de resistencia junto al estudiantado. Estos hechos ofrecieron oportunidad para la revisión y cuestionamiento de un modelo institucional con componentes afines al de una escuela cerrada (Fernández ,1994).La ruptura en la gramática institucional puede interpretarse como un acto reflexivo y problematizador cuando se habilitan espacios para el poder de decisión compartido y se da lugar a diferentes modalidades de participación. El relato de los actores da a suponer que los rasgos

ISBN: 978-987-544-908-4

de lógica familiar, relaciones basadas en el afecto y la autoridad ,son parte de la cultura institucional. Sin embargo, los datos disponibles sobre las acciones implementadas por el estudiantado durante el año de tratamiento de la reforma en la formación docente nos hablan de un proyecto de progresivo cambio en sus dinámicas político institucional. Suponiendo que la respuesta a las dificultades contextuales se configuraron desde una modalidad que se plantea romper con las tradiciones verticales ,nos preguntamos ¿Qué procesos se desplegaron en la identidad de las jóvenes futuras docentes de nivel inicial cuando la heteronomía en la toma de decisiones del estudiantado era un rasgo predominante?

La representación del estudiantado del Ens6 en los ámbitos de discusión de política estudiantil docente son mujeres , madres con más de 30 años . Pues bien, "El aprender y crecer conservando y enriqueciendo la identidad implica rupturas, esas aparentes o reales discontinuidades en la continuidad. Articular pasado y presente, lo nuevo y lo viejo. Esta redefinición implica siempre una revisión de lo previo" (Quiroga,1989 :13) El escenario de disputa sobre la formación docente de la CABA cuenta con la participación activa de los jóvenes agrupados en el Centro de Estudiantes Terciarios (CET) y las diferentes agrupaciones políticas. En términos de movimiento colectivo hacia apropiación del poder sobre sus actos(Mendel,1993) la participación en marchas ,asambleas, clases púbicas, permite al estudiantado del ENS6 salir de su corsé. Los sujetos con su actividad producen una modificación en la realidad según su propio análisis de situación y su propia toma de decisiones. En asamblea, las estudiantes cuestionan las representaciones sociales (Moscovi,1989) sobre las maestras jardineras, que las ubican en una posición minorizada en relación a lo político, lo pedagógico , lo académico. Pichón- Riviere (1980) nos plantea que la adaptación activa de la realidad da lugar a salud y de aprendizaje. La adaptación activa alude a una subjetividad que se construye desde inquietudes, preguntas, movimientos en contraposición a la adaptación pasiva , acrítica ,estereotipada ,que se maneja con certezas y acepta las condiciones que la organización a la cuál pertenecen le impone.

Nos preguntamos también , acerca de la posibilidad de aventurar que nuevos conceptos vinieron confrontar a las identidades docentes construidas en ciertas culturas escolares e instituídas en el imaginario social.(Castoriadis;1975)

Revolución cuadrillé es efecto de la inserción de integrantes de este estudiantado en los espacios de política estudiantil y como grupo autoconvocado puede ser comprendido como el resultado al interior del PEI de la participación en espacios públicos ; su denominación nos desafía en dos sentidos, uno es pensarlo como el inicio de un proceso creativo e instituyente reflejo del poder explícito de jóvenes

ISBN: 978-987-544-908-4

,mujeres y estudiantes creando condiciones de vinculación horizontal y a su vez ,como deseo de resignificación de la identidad del docente de nivel inicial desde una dimensión política- pedagógica

Conclusión

En el transcurso de una situación tan crítica para la formación docente hemos respondido en cada uno de los ámbitos interpelados por la reforma; hemos mostrado lo que hacemos y sabemos hacer, construir y producir saber sobre la transmisión en cada una de nuestras instituciones.

El 2019 nos recibió con la creación de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente. Este hecho plantea una configuración que inquieta desde su propia definición porque pone en cuestión la finalidad e identidad. La nominación como Escuela Normal Superior queda desdibujada frente a un organismo que se define como Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas siendo este un dato a considerar como proclive a dar continuidad a acciones de desmantelamiento de nuestras culturas institucionales. No somos ingenuos y sabemos que diferentes intentos de vaciar nuestra función pedagógica continuarán; es por esto que la idea de insurrección pacifica (Hessel,2010) nos ilumina y nos convoca a seguir avanzando desde los espacios de interpelación, para mirar, pensar y crear nuevos modos de resistencia.

Referencias Bibliográficas.

Bleger J. (1963) *Psicología de la conducta.* BuenosAires, Eudeba

Castoriadis, C. (1975) *La institución imaginaria de la Sociedad*, Tusquets Editores, Buenos Aires, 2 Vol.,1993.

Ciudad Autónoma de Bs As (2019) Decreto 92-2019-07446098

Ciudad Autónoma de Bs As, Resolución 3774.11 de mayo 2011 en: http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html

Fernandez L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas* .Buenos Aires, Paidós

Hessell S. (2011)*¡ Indignaos!* Barcelona, Destino

Legislatura de la CABA (2018). Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en: http://www2.cedom.gob.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley6053.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Memoria del Normal Seis en https://memorianormal6.blogspot.com/.

Mendel, G. (2000) *Sobre la escuela y la socialización.* Buenos Aires: SigloXXI

Moscovi, S (Comp) (1989) *Psicología Social.*Madrid. Editorial Paidós.

Pichon Riviere, E. (1980) *El proceso grupal* .Buenos Aires. Nueva Visión

Quiroga A. (1986) *Matrices de aprendizaje .Constitución del sujeto en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires. Colección Apuntes. Ediciones Cinco.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aulas Abiertas: *Prácticas y relatos sobre la enseñanza*

Experiencia colaborativa entre universidades en la virtualidad

Miriam Kap[1]
Oscar Margaría[2]
Gabriela Sabulsky[2]
Universidad Nacional de Mar del Plata[1]
Universidad Nacional de Córdoba[2]
miriamkap@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo tiene la intención de relatar la experiencia desarrollada por dos Universidades Nacionales (UNC y UNMDP) en la puesta en marcha de las Primeras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas que permitieron compartir las prácticas más allá de la presencialidad y pensar la dimensión pedagógica de la enseñanza de las Ciencias Económicas. Las acciones diseñadas se fundaron en un proyecto colaborativo que implicó –a la vez– la arquitectura de dispositivos que permitieran compartir prácticas de enseñanza, investigación y extensión y la construcción de una plataforma de diálogo y reflexión pedagógica y disciplinar con vistas a la Formación Docente Continua. El desafío fue desarrollar una experiencia virtual que sirviera de alternativa posible para vivenciar intercambios a distancia como una legítima modalidad de encuentro con el conocimiento y la construcción de espacios de colaboración, establecer vínculos, generar comunidades de aprendizaje y, también, como una estrategia o dispositivo de formación. La participación se pudo visibilizar a través de treinta nueve ponencias, de setenta y cinco autores y más de cien docentes y adscriptos que dejaron aproximadamente seiscientos cincuenta intervenciones en los foros de intercambio con comentarios, aportes, reflexiones o preguntas. Para esta presentación se trabaja sobre tres ejes que se articulan: el diseño de las Jornadas como un dispositivo para la Formación Docente; se recupera la voz de los docentes participantes, sus percepciones, experiencias y expectativas y, finalmente, se propone abrir una reflexión que involucra, en tiempos de alta disposición tecnológica y conectividad, la posibilidad de construir intercambios de gran valor formativo que permitan revisar prácticas, aprender de y con colegas, descubrir nuevas líneas de trabajo y documentar acciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras Clave: virtualidad; formación docente, prácticas de enseñanza, aprendizaje colaborativo

Las Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas como un dispositivo para la Formación Docente

En Abril de 2019 se desarrollaron las Primeras Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas que permitieron pensar la dimensión pedagógica de la enseñanza de las Ciencias Económicas de las Universidades Nacionales de Córdoba y Mar del Plata (UNC y UNMDP). Las acciones se fundaron en un proyecto colaborativo que implicó el trabajo conjunto de diseño e implementación de un dispositivo de Formación Docente Continua. En el marco de preocupaciones y pasiones comunes, sostenidos teóricamente desde autores como Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002), Hargreaves, A. (2003), Wenger, E. (2001) entre otros, partimos de la idea de constituir las Jornadas como un espacio privilegiado para la creación de comunidades de práctica que nos permitieran interactuar y construir lazos de colaboración para mejorar nuestras deliberaciones, debates y acciones sobre y en la enseñanza.

Las jornadas tuvieron por objetivos generar un espacio de reflexión e intercambio destinado a socializar, discutir y analizar las experiencias de enseñanza, investigación y extensión de docentes de Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, y generar las bases para la conformación de una red de profesores en estas áreas disciplinares de universidades públicas del país en un espacio de encuentro que trascendiera lo presencial. El desafío fue desarrollar una experiencia virtual que sirviera de alternativa posible para vivenciar intercambios a distancia como una legítima modalidad de encuentro con el conocimiento y la construcción de vínculos de colaboración, creación de comunidades de aprendizaje y, también, como una estrategia o dispositivo de formación que, es a la vez, red, relación y acontecimiento.

A partir de una doble propuesta virtual y presencial, que involucra una particular ecología de los medios y de las pantallas, se convocó a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas y a compartirlas, bajo el supuesto de que la escritura de la propia experiencia y la lectura de otras, enriquece su formación en un flujo que permite otorgar nuevos sentidos a las acciones realizadas. En esta línea, consideramos que la narración, en todas sus formas, permite compartir conocimientos y experiencias, recuperar la memoria, expresar sentimientos e ideas, por eso la propuesta para aquellos que eligieron participar como expositores, fue extender la frontera de la narración lineal para incursionar en un proceso de creación que incorporase otros lenguajes, mayores grados de interactividad y nuevas formas de aproximación que permita la participación de los lectores, en ocasiones, como escrituras colectivas. La invitación a intervenir en espacios potentes de cada modalidad, desarmando la profecía de sustitución, a través de la presencia en conferencias o la participación en foros, articulada desde el inicio con intencionalidad didáctica,

ISBN: 978-987-544-908-4

dio cuenta de un diseño que se propuso tender puentes entre las formas tradicionales de encuentros y los novedosos entornos que requieren conectividad, en una alternancia que jugó con múltiples temporalidades que fueron desde la observación a la participación, desde la incertidumbre al descubrimiento y, al mismo tiempo, con la idea de independencia y solidaridad sinfónica para construir nuevos conocimientos. Tal como afirma Francisco Albarello "Los medios coevolucionan; es decir, evolucionan en conjunto, en forma interdependiente (...) el viejo medio toma características del nuevo medio para adaptarse y seguir compitiendo por la atención de los usuarios en un ecosistema cada vez más complejo." (Albarello: 2019, p.29)

Todo ello se manifestó a partir de la presentación de treinta nueve ponencias, de setenta y cinco autores y más de cien docentes y adscriptos que dejaron aproximadamente seiscientos cincuenta intervenciones en los foros de intercambio con comentarios, aportes, reflexiones o preguntas. La interacción alrededor de las ponencias se organizó a través de un entorno virtual, de acceso sencillo, diseñado con especial cuidado, con criterios de alta funcionalidad y sentido estético. Construyendo una analogía con la presencialidad, los trabajos se presentaron en un doble formato (a través de un documento en texto plano y a través de otros entornos narrativos que permitieran reconstruir el relato con imágenes, videos, presentaciones de power point, prezi o pow toon, entre otros) y se agruparon en siete mesas organizadas bajo diferentes ejes temáticos y contaron cada una de ellas con dos moderadoras quienes animaban los espacios de intercambio. Una encuesta realizada entre los participantes permite conocer cuáles fueron las temáticas que les resultaron más interesantes, cuáles fueron los principales aportes teóricos y prácticos para reflexionar acerca de sus prácticas, cómo impactó en los procesos de lectura y participación la modalidad virtual propuesta, entre otros aspectos.

Para la gran mayoría de los participantes un evento virtual de estas características significó una experiencia novedosa, desafiante, y en parte, generó cierto temor a un modelo de encuentro poco conocido. Una forma de atenuar esta sensación fue acompañar las actividades virtuales con instancias presenciales en ambas sedes organizadoras distribuidas a lo largo de los días que duró el evento: se realizaron dos paneles con profesores de cada facultad así como conferencias con reconocidas especialistas que permitieron el encuentro personal y que además fueron transmitidas en tiempo real, por streaming, en un formato que incluyó la participación con preguntas y comentarios de manera sincrónica a través del chat. De esta manera se logró captar el interés y la atención, que permitieron abrir las "puertas de la percepción [como] una invitación a la acción , en la cual se constituye en cognición" (Calmels: 2013, p.129 Por último, se programaron momentos de intervenciones artísticas que permitieron generar un clima especial para el encuentro entre colegas. Esta multiplicidad de espacios permite visibilizar algo en relación a la reinvención de los cuerpos e ir más allá de la mirada sincrónica y el contacto presente,

ISBN: 978-987-544-908-4

constituyendo creaciones inéditas junto a los saberes que circulan, las corporeidades que emergen y las resignificaciones que habilitan aprendizajes.

Sin embargo, las jornadas constituyeron no sólo un espacio y un tiempo para compartir las prácticas de enseñanza, investigaciones y propuestas de extensión de los docentes de las facultades organizadoras y de otras que se acercaron interesadas por contar o conocer experiencias, sino que posibilitó crear redes institucionales que permiten visibilizar acciones concretas de democratización del conocimiento y un ejercicio valioso de aprendizaje colaborativo. Tal como afirma Saskia Sassen "lo que ha cambiado es la intensidad, la complejidad el alcance global de estas redes y la facilidad con la cual significativas porciones de las economías son desmaterializadas, digitalizadas" (Sassen: 2003, p.33)

La voz de los docentes participantes, sus percepciones, experiencias y expectativas

A los fines de evaluar la experiencia se aplicó un cuestionario que contemplaba la valoración acerca de diferentes aspectos de la experiencia, pedagógicos, tecnológicos y organizativos. Contestaron este cuestionario 51 participantes, la mitad de ellos participó en calidad de expositor y la otra como asistente.

Los temas que resultaron de mayor interés interés fueron los indicados en la Figura 1:

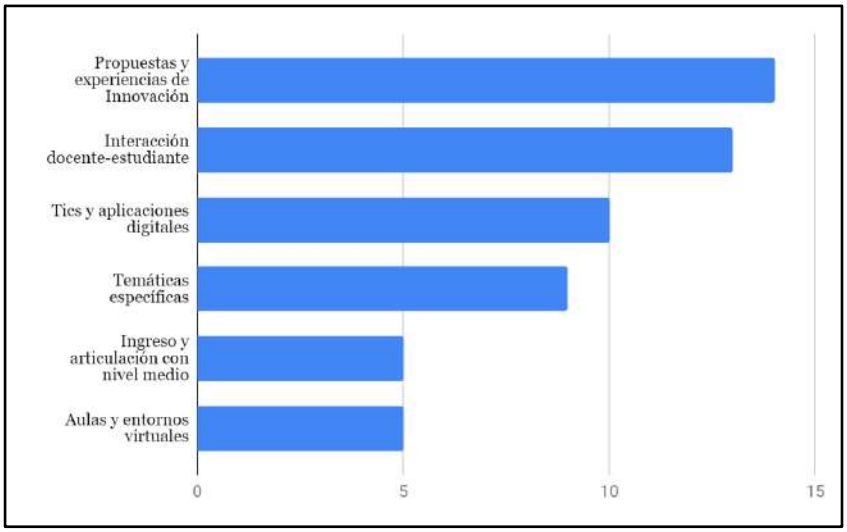


Figura 1: Temas de mayor interés. Fuente: elaboración propia.

Los docentes participantes valoran los aportes de las ponencias en relación a temas claves, como por ejemplo, la necesidad del vínculo en la construcción de conocimientos, las posibilidades de innovar a través de estrategias lúdicas, con tecnologías, reconociendo al sujeto de aprendizaje como multifacético. Se reflexiona sobre lo ético, el compromiso moral, el esfuerzo por compartir y aprender de los colegas. La necesidad del intercambio es otro aspecto que se menciona en reiteradas oportunidades, revalorizando la posibilidad de hacerlo con colegas de otras

ISBN: 978-987-544-908-4

universidades. Se propone pensar la transformación de las prácticas desde lo cotidiano, a partir de acciones puntuales pero enmarcadas en proyectos institucionales.

La siguiente figura muestra las temáticas que los participantes de las jornadas definieron como los aportes teóricos y prácticos más significativos y valiosos para su formación a partir de las ponencias recorridas (Figura 2):

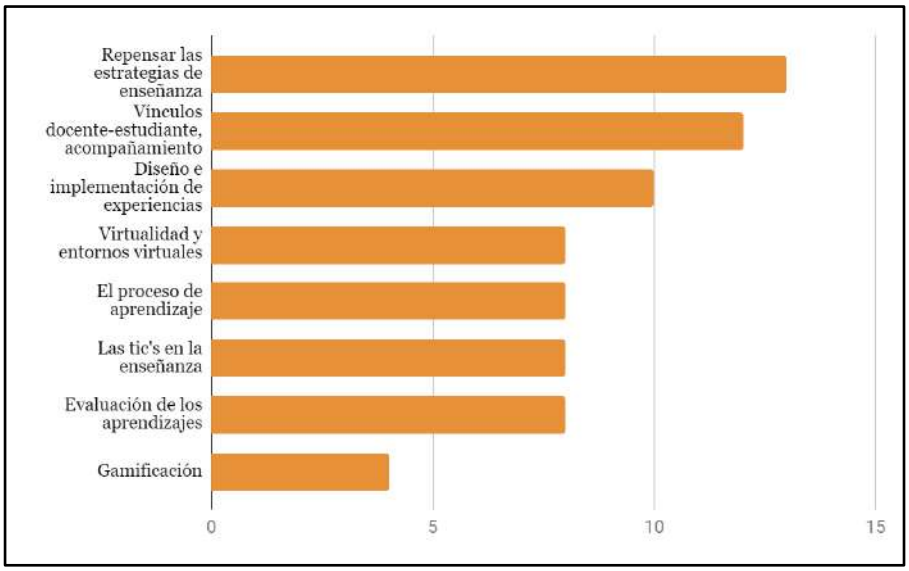


Figura 2 2: Aportes teóricos y prácticos más significativos. Fuente: elaboración propia

Respecto a la plataforma utilizada no se observan dificultades especiales, pero sí la demanda de mayor acompañamiento y de un tiempo destinado a su familiarización, aspectos que deberán ser tenidos en cuenta en una futura implementación.

La posibilidad de construir intercambios de gran valor formativo en tiempos de alta disposición tecnológica y conectividad

En los ámbitos educativos, en especial en la educación superior, siempre se responde a lo urgente, la tarea pedagógica del día a día y la sobrecarga administrativa producen aislamiento e individualismo (Fullan y Hargreaves: 2012). Las comunicaciones entre colegas se generan en el mejor de los casos de manera informal, en los pasillos, cruces casuales en la puerta del aula y en sala de profesores. No es frecuente contar con instancias que permitan conocer y compartir las estrategias que los profesores diseñan y experimentan en sus aulas presenciales y virtuales, a través de sus materiales educativos, en las instancias de evaluación, en resumen, en todo lo vinculado al proceso de enseñanza. La posibilidad de generar espacios y tiempos de encuentro entre estos profesores preocupados por el aprendizaje de los estudiantes motivó a imaginar un modo de intercambio que posibilitara la reflexión sobre sus prácticas, experiencia que entendemos es necesario acompañar desde las propuestas de formación docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este sentido, se imaginó un escenario de encuentro entre colegas, donde lo central fuera dar voz a las intenciones del profesor, crear oportunidades para desarmar supuestos y generar una comunidad que se permita discutir sobre las actividades del aula. Si se realiza una mirada analítica sobre dichos escenarios (foros en dispositivo implementado) se observa la construcción de empatía hacia puntos de vista diferentes y la generación de una conciencia de posibilidades sobre todo aquello que se puede hacer, mucho más de lo que se imaginaba a priori. Tal como afirma Philippe Meirieu, estas instancias permitieron considerar y "asimilar lo que nos hizo lo que somos hoy para poder hacernos nosotros mismos mañana. Articular, desarticular y rearticular nuestra propia historia" (Meireiu: 2016, p.167)

Las ponencias ofrecen estrategias diversas, imaginativas, responsables sobre la tarea que compete a los profesores y ofrecer ayudas para el aprendizaje. Los más de 600 comentarios muestran preocupaciones comunes, irrumpen con preguntas genuinas que obligan a revisar los supuestos que hay detrás de cada propuesta, admiten cierta incertidumbre sobre aquello que aún no se conoce. Y todo ello sucede a través de la palabra escrita, que obliga a la pausa del pensamiento, al tiempo de la escritura, a la reflexión que valida la comprensión.

A través de conocer las experiencias de otros docentes es posible reflexionar sobre las propias prácticas y generar nuevas propuestas de enseñanza, "es así como el docente al cuestionarse su práctica puede perfeccionar su función mediadora en los procesos de aprendizaje y expresar su compromiso con el contexto educativo universitario" (Pupo: 2012, p.85). Esto lo refleja los resultados de la encuesta frente a la consulta si las experiencias de sus colegas le aportan ideas para incorporar a sus prácticas (Figura 3):

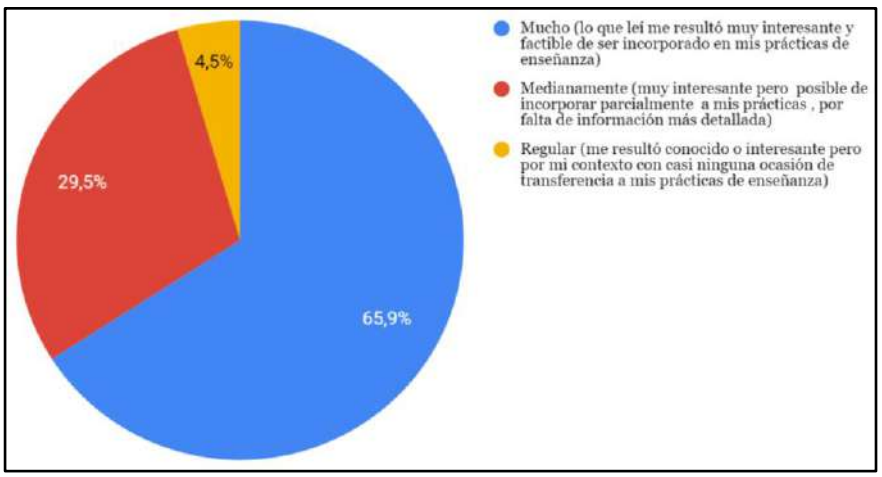


Figura 3: Posibilidad de incorporar nuevas ideas a prácticas propias. Fuente: elaboración propia

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusiones: el desafío de compartir, expandir y fortalecer la experiencia de formación compartida

A partir de las ponencias compartidas, las intervenciones en los foros, los comentarios explicitados en las preguntas abiertas de la encuesta realizada y las devoluciones informales de los participantes es posible apreciar el valor de las jornadas propuestas, no sólo por el aporte a partir de las experiencias de colegas sino también por vivenciar espacios virtuales y elaborar producciones multimedia, que ponen al docente en situación de aprendizaje, de animarse a experimentar con nuevos escenarios y recursos tecnológicos.

Quizás sea oportuno compartir algunos comentarios de docentes que participaron, para conocer sus impresiones en primera persona ya que constituyen los verdaderos protagonistas:

> La valiosa experiencia que implicó para todos compartir miradas, escuchar pareceres y leer prácticas de otras universidades -y de la cual uno es parte- puestas en común, en un mismo espacio. Esto me dejó la fuerte convicción que debiera repetirse/replicarse como una práctica más continua con otras universidades o espacios de enseñanza.
>
> No sé si nombraría una práctica particular, más bien rescato partes de varias presentaciones, el encuentro con docentes de distintas asignaturas atravesados por las mismas problemáticas. Reconocernos en la experiencia de otros docentes, validar parte de la propia y detectar oportunidades y posibles caminos y recursos para seguir mejorando.
>
> Que si bien la masividad es una cuestión particular en nuestra facultad, existen alternativas para poder trabajar de manera distintas. No debemos tenerle tanto miedo, es parte de nuestra realidad, por lo que eso nos debe motivar para pensar y replantear formas diferentes para el proceso de enseñanza. La masividad no puede taparnos la posibilidad de reconocer necesidades distintas que pueden plantear diferentes alumnos.

Desde Bruner (2003) elegimos el formato de narración que, sin perder la rigurosidad conceptual y académica, involucró diferentes medios para la presentación de las ideas, revalorizando la dimensión digital de la comunicación, que nos permitió anclajes en la presencialidad y en la virtualidad. Desde sus relatos, los participantes de las jornadas se sumaron con verdadero compromiso, preocupados por favorecer el aprendizaje de todos sus alumnos (Day: 2006). Esto interpela al equipo organizador del evento y nos desafía a dar continuidad a la experiencia, sumando la participación de nuevas facultades que nos animen a fortalecer el oficio del profesor que, siguiendo a Larrosa (2018) no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo de verdad….. en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? En *Sociológica 26* (73) 249-264

Albarello, F. (2019) *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas.* Buenos Aires: Ampersand

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Calmels, D. (2013) *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Buenos Aires: Biblos

Day, C (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En: *Foucault, filósofo*. Buenos Aires: Gedisa

Edelstein G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires.: Paidós

Elboj, C.; Puigdellivol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje:transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Fullan M. y Hargreaves, A. (2012) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Bs.As.: Amorrortu

Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Larrosa J. y Rechia K. (2018) *P de Profesor.* España: Noveduc.

Lévy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Disponible en: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf Washington: Organización Panamericana de la Salud

Meirieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves.* Buenos Aires: Paidós.

Pupo, E. (2012) Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. En Revista *Estilos de Aprendizaje 5* (10)

Sanz Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: EdiUOC.

Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

La educación cooperativa en la formación docente

Kobila María Teresa; Salazar Lorena; Cardini María Laura
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística UNR- Rosario, República Argentina
mtkobila@yahoo.com.ar

Resumen: Enseñar y aprender desde marcos referenciales sustentados en ideales cooperativos es un desafío que nos interpela a investigar la realidad como un presente para potenciar el futuro. Sostenemos que *"La verdadera educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"* (Freire, 1971:1) y que "*La educación consiste en el desarrollo de la solidaridad, la compasión, el respeto a la dignidad humana, la atención a los procesos, la preocupación por los valores"* (Santos Guerra, 24 sept.2016). La educación constituye, esencialmente, una *"acción humanizadora*" (Ferreyra, Gallo y Zecchini, 2014) que conlleva a repasar principios y valores relevantes para un grupo y que pueden serlo también para la sociedad. La educación cooperativa se ha puesto en práctica en el sistema escolar santafesino a través de diferentes acciones y enfoques, básicamente para generar habilidades y conductas relacionadas con un sistema de valores solidarios. Como corolario, el análisis de los programas de formación docente que versan sobre las acepciones expuestas junto con el estudio de un caso de cooperativismo escolar, inspiran esta ponencia anhelando abrir interrogantes sobre la temática y, a la vez, constituir un punto de referencia e inspiración para otros proyectos y estudios educativos locales y/o regionales.

Palabras clave: Educación cooperativa- Formación docente - Cooperativismo escolar-

Marco Teórico

A nivel macro, el reconocimiento teórico-legal de la Educación Cooperativa y el Cooperativismo Escolar se acredita en los informes de desarrollo sostenible de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) que abogan por *"Promover la inclusión de la enseñanza de los principios y las prácticas cooperativas en todos los niveles de los sistemas nacionales de educación y formación"*[1]. También, la Ley Nacional de Educación 26.206/2006, expresa:

[1] Página Web oficial, http://www.aciamericas.coop/Quees-la-Alianza-Cooperativa

ISBN: 978-987-544-908-4

> "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá, a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar" (Art.90, Ley 26.206).

Además de estas referencias explícitas a la enseñanza del cooperativismo, el artículo 11 de la citada ley establece los fines y objetivos de la política educativa nacional que implican valores coherentes con los propios del movimiento cooperativo: participación, libertad, solidaridad, respeto por lo derechos humanos, responsabilidad, honestidad, entre otros. Así, el cooperativismo escolar articula objetivos, estrategias y experiencias en la República Argentina y países de América Latina a través de la Célula de America Latina de Cooperativismo y Mutualismo Escolar (CALCME) junto con organismos de Estado y organizaciones del Movimiento Cooperativo y Mutual.

En la Provincia de Santa Fe, la Unidad de Gestión Cooperativismo, Mutualismo y Microemprendimientos Escolares, Ministerio de Educación- Subsecretaría de Educación de la Provincia, se creó mediante el Decreto Nº 3888 del 14 de noviembre del año 2003[2]. En el año 2018 este organismo, conjuntamente con la CALCME, organizó el XXI Encuentro Nacional de Cooperativas y Mutuales Escolares[3], siendo la ciudad de Santa Fe sede de dicho evento.

Por otro lado, la Fundación Grupo Sancor Seguros y el Instituto Cooperativo de Enseñanza Superior (ICES)[4] de la localidad de Sunchales se posicionan como organismos técnicos específicos en el área educativa brindando asesoramiento y dictando cursos en la región central de nuestro país -Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos- defendiendo la doctrina cooperativa y el método pedagógico que guía la formación del ser cooperativo y su puesta en práctica.

Lo expuesto, como comentan Ferreyra, Gallo y Zecchini (2014) prueba que:

> "…la educación cooperativa está íntimamente ligada a las nuevas propuestas formativas (formales y no formales), por cuanto los valores elementales que sustentan la idea cooperativa (libertad, justicia, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, ayuda mutua, autoestima, trabajo, integración y cooperación) condicen

[2] https://www.santafe.gov.ar/normativa/getFile.php?id=137001&item=78947&cod=77b3d44a52c363816811dbbeac5a437d
[3] Realizado el 03 de octubre de 2018, en Santa Fe https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/263156/
[4] http://www.ices.com.ar/Web/Education/5

ISBN: 978-987-544-908-4

> plenamente con los fines y objetivos que el sistema educativo se fija." (Ibídem2014:13).

Vinculado a estas ideas, el último Foro de Educación de la V Cumbre de las Américas, propuso asumir diversos compromisos, entre ellos:

> "promover y/o fortalecer la inclusión de educación cooperativa en los sistema educativos de cada país… […] Promover, impulsar y demandar la producción de conocimiento específico para el sector, en diálogo entre los saberes experienciales de los y las cooperativistas y la producción de las universidades en materia de investigación y extensión…[…] El trabajo en territorio, el contacto con cooperativas desde el inicio de la formación, los espacios curriculares que promuevan el cooperativismo como posible plan de carrera profesional, las cooperativas escolares, el diálogo permanente entre estas instituciones, el enfoque a partir de problemas, son algunas de las herramientas a potenciar" (Declaración Final V Cumbre de las Américas, 23 al 26 de octubre de 2018:5).

Pensando las prácticas educativas a nivel micro, más de un centenar de instituciones escolares de la provincia de Santa Fe cuentan con entidades cooperativas organizadas con la participación de estudiantes y la orientación de docentes y directivos. Estas experiencias promueven la construcción del espíritu solidario y democrático de niños, niñas y jóvenes bajo la premisa del *aprender haciendo juntos*.

Preguntas de Investigación

Con relación al corpus teórico cabe cuestionarse si se incluye la educación cooperativa y el cooperativismo escolar en programas de formación docente, lo cual abre un abanico de nuevos interrogantes: ¿qué saberes previos requieren los docentes para generar proyectos de cooperativismo escolar? ¿Cuál es el rol de los organismos estatales en el acompañamiento a los docentes guías que se inician en este tipo de experiencias? ¿Qué aporta a nivel humano enseñar y/o aprender cooperativismo en las personas? Estas son algunas de las preguntas que orientan el presente trabajo.

Objetivos

- Examinar algunos programas de formación docente de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe para conocer si sus contenidos curriculares refieren al cooperativismo, y de ser así, su nivel de abordaje y complejidad.
- Identificar las necesidades de formación docente en materia cooperativa a través del estudio de una experiencia de cooperativismo escolar.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Reflexionar acerca de las potencialidades de la educación cooperativa.

Resultados

El alcance de este trabajo se ciñe a la revisión de la estructura curricular y régimen de correlatividades de algunos programas de formación docente vinculados a las Ciencias Económicas en facultades pública y privadas. En las privadas no se mencionan contenidos sobre educación cooperativa y/o cooperativismo escolar, en tanto que los profesorados de Administración y Contabilidad de la Universidad Pública, recién a partir del año 2019 incluyeron la educación cooperativa como contenido transversal y el cooperativismo escolar como estrategia didáctica.

A partir de estas observaciones cabría preguntarse *¿cómo se incorpora el aprendizaje de la cooperación en las instituciones educativas?* Algunos autores opinan que:

> "El aprendizaje de la cooperación debe surgir del acuerdo, concertación y, sobre todo, del encuentro de los actores sociales capaces de comprender la necesidad de una acción conjunta, una práctica emancipadora cargada de valores y ciencia al servicio del desarrollo humano sustentable" (Ferreyra, Gallo y Zecchini, 2014:14).

Estas apreciaciones conllevaron a indagar un caso real en una escuela secundaria de gestión pública para conocer cómo y dónde se formaron los docentes que llevaron adelante la propuesta, entendiendo que la construcción de conocimientos a partir del trabajo de campo y en relación con el citado marco teórico permite hacer una reflexión desde una perspectiva integradora. En el caso, al analizar los primeros pasos hacia la creación de una cooperativa escolar, una docente-guía explicó que *"participar en la constitución de una cooperativa escolar fue un gran desafío dado que no teníamos la formación suficiente en ese tema…".*

El rol de los directivos y la constitución de un equipo de trabajo son condiciones institucionales determinantes para la creación de la una cooperativa escolar. Así lo expuso la entrevistada: *"…una cooperativa escolar es fruto de un emergente de la comunidad educativa que no puede abordarse en soledad; se requiere constituir un equipo de trabajo compuesto por varios docentes junto con el acompañamiento de directivos".*

Contar con la formación adecuada y conocer experiencias de otras escuelas son factores relevantes para la constitución de una cooperativa. Otra docente expresó: *"…con la idea firme de crear la cooperativa, nos pusimos a estudiar, a leer, a hacer cursos. También fue*

ISBN: 978-987-544-908-4

necesario buscar otros docentes que hayan transitado por la experiencia. Fue clave el encuentro con otras voces…".

También manifiestan el rol clave del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe: *"conseguimos el mail del Equipo de Cooperativismo y Mutualismo Escolar, y de este modo pudimos efectuar consultas telefónicas o vía mail. Fue un alivio saber que teníamos el seguimiento y aval del Ministerio para concretar el sueño de tener la cooperativa en la escuela".* Quienes llevaron a cabo la experiencia coincidieron en la potencialidad pedagógica y didáctica del cooperativismo escolar propiciando la aplicación real y concreta de contenidos, superando un abordaje teórico parcial. Asimismo, las vivencias experimentadas promovieron el aprendizaje cívico- democrático, la solidaridad, el compromiso y el trabajo conjunto de estudiantes y docentes.

El cooperativismo brinda múltiples posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, también presenta tensiones y rigideces frente al típico formato escolar: "*... la grilla horaria no es lo suficientemente flexible. El tiempo destinado al trabajo resulta generalmente escaso"* […] "*la constitución de listas alteró la típica división entre turnos, cursos y divisiones, debido a que la práctica cooperativa se sustenta en un fuerte sentido democrático y promueve el pluralismo; no son alumnos de tercero o cuarto A, B, C, son todos miembros de la cooperativa y todos tienen igual espacio para participar en las actividades según sus intereses e inquietudes"*. Parafraseando a Nicastro (2017) se interpreta que la experiencia cooperativa genera una nueva trama que emerge moviendo límites, sostenida en lo desconocido, lo conocido y lo nuevo.

A modo de reflexión

Los aportes referidos al cooperativismo educacional parecen reveladores. Los resultados de esta investigación permiten vislumbrar que los aprendizajes desarrollados a través de encuadres pedagógicos y didácticos sustentados en la lógica cooperativa poseen un impacto beneficioso para todos los involucrados. Por lo expuesto, pareciera insuficiente la formación en materia de educación y práctica cooperativa en los profesorados estudiados, lo cual se advierte como un desafío educativo y una oportunidad para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje respondiendo a los emergentes que se presentan en diversos niveles y ámbitos de la sociedad. Entonces ¿por qué no difundir ampliamente los principios, valores y prácticas cooperativas en las carreras de formación docente para promover la creación de nuevos impulsos cooperativos en el seno escolar?

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

- Ferreyra, H.; Gallo, G. y Zecchini, A. (2014). *Educar en la acción para aprender a emprender. Organización y gestión de proyectos socio-productivos y cooperativos*. [2da. Reimp.] Buenos Aires, Argentina: Noveduc
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad.* [3era.ed.] Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Giomi, C.; Ulla, L. y García, P. (2006). *Manual de Autogestión para Organizaciones sin Fines de Lucro*. Buenos Aires: Espacio Editorial: Instituto para la cultura la innovación y el desarrollo.
- Ley Nacional De Educación Nº 26.206 (2006). Disponible en: http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf
- Nicastro, S. (2017).*Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación"*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. A. (2016) *"Educar en tiempos revueltos es ir contracorriente"*, artículo publicado en Diario La Capital, 24 de septiembre de 2016 (nota de Marcela Isaías). Disponible en: https://www.lacapital.com.ar/educacion/educar-tiempos-revueltos-es-ir-contracorriente-afirma-el-educador-santos-guerra-n1249593.html
- V Cumbre De Las Américas, Foro de Educación. (2018). *"Las Cooperativas y el Sistema Educativo"* realizado en Buenos Aires, 23 al 26 de octubre de 2018. Disponible en: https://www.aciamericas.coop/vcumbre
- Declaración Final V Cumbre De Las Américas (2018). Buenos Aires, 23 al 26 de octubre de 2018. Disponible en: https://www.aciamericas.coop/IMG/pdf/declaracionvcumbre.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

El momento de ser docente llegó…: narrar en la formación inicial

Lapadula, María Florencia
ISFDyT 17, 96 y 97 (La Plata)
florentina.lapadula@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La formación es pensada como un trayecto en el que diferentes experiencias van formando al sujeto, estas experiencias sólo son formadoras si existe un momento de reflexión sobre las mismas (Ferry:1997). La reflexión juega un papel fundamental en la conformación del (la) docente como un intelectual reflexivo crítico que pueda pensar por medio de la relación dialéctica entre teoría y práctica, la mejora de su quehacer cotidiano y la construcción de saberes.

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires, sancionado en 2007 e implementado en 2008, propone como metas ("horizontes formativos") propender a la formación de un(a) maestro(a) que sea entendido como un(a) profesional de la enseñanza, como pedagogo(a) y como trabajador(a) de la cultura. Presenta una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último está definido como eje vertebrador de la formación inicial, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos.

La materia Campo de la práctica III del Profesorado de Educación Inicial, está compuesta por la *práctica en terreno, herramientas de la práctica y taller integrador interdisciplinario.* En esta instancia los(as) estudiantes realizarán las primeras prácticas en Jardines de infantes.

Esta materia tiene la intención de generar un espacio en donde los(as) estudiantes puedan construir propuestas didácticas; así como problematizar sobre la tarea docente, su rol en las instituciones educativas en las que desarrollan su trabajo y la construcción de saberes docentes. A esto se suma el análisis de los ámbitos donde se desempeñarán como profesores(as) y se están desempeñando como practicantes, centrándose en la reflexión sobre el saber sobre y el saber para la práctica docente; utilizando para esto diferentes herramientas como la documentación narrativa.

Este trabajo tendrá el objetivo de presentar y analizar las narrativas escritas por estudiantes de Campo de la Práctica III del Profesorado de Educación Inicial de un Instituto Superior de

ISBN: 978-987-544-908-4

Formación docente de La Plata (Prov. de Buenos Aires), en las cuales reflexionan sobre su primera práctica en terreno, en jardines públicos de la ciudad.

Palabras clave: narrativas docentes; formación inicial; campo de la práctica

Narrar en la formación docente

La investigación narrativa es una forma de comprender la experiencia humana partiendo de los relatos individuales, escritos u orales, de sujetos que se encuentran en un contexto social y en un tiempo determinado. Este enfoque tiene en cuenta las dimensiones espaciales, temporales y de sociabilidad del sujeto, recuperando aspectos emocionales, profesionales, institucionales y de los acontecimientos macrosociales.

Suarez (2007) indica que descubrir las experiencias de los(as) docentes, a través de las narrativas, nos acerca a una historia de la educación contrahegemónica.

> Con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyen a lo largo de su carrera profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo (Suarez: 2007, p.11)

Durante la formación inicial las narrativas tienen una doble potencial, por un lado permiten recuperar los saberes docentes (Tardif: 2004) y acercar a los (as) estudiantes durante su formación inicial a estos, para reconocer su valor formativo y profesional. Por el otro son una herramienta metodológica para que los (as) educandos (as) puedan reflexionar críticamente sobre su propia trayectoria formativa, como las residencias realizadas durante el tercer; produciendo sentidos y significados acerca de sus prácticas, los saberes que construyen y su identidad profesional.

En esta última es que se focaliza la propuesta de formación llevada a cabo en el marco de la materia Campo de la práctica III el Profesorado de Educación Inicial, donde se propone a los(as) practicantes narrar su experiencia luego de su primera práctica realizada en un jardín de infantes en la ciudad de La Plata. Para esto se les propone evocar recuerdos de lo vivido en las etapas pre-activa o activa, recurriendo a sus planificaciones, los horarios, su diario de formación, fotografías y todos los elementos que puedan posibilitar reconstruir aquellas experiencias pedagógicas que quieran contar. Luego se les solicita seleccionar tres de las experiencias vivenciadas que por algún motivo hayan sido significativas, reflexionando sobre para qué y por qué contar cada una de estas.

Esta producción se desarrolla como un proceso que conlleva diferentes etapas: identificar y seleccionar prácticas pedagógicas a relatar; escribir y reescribir distintas versiones; editar

ISBN: 978-987-544-908-4

pedagógicamente el relato; publicar el relato; y hacer circular los documentos narrativos. (Dávila: 2011).

La construcción de la identidad docente

En el análisis de las narrativas publicadas por las estudiantes durante el año 2018, se observan cuatro ejes en las cuales se centran: planificar por primera vez para una situación real de clase; los momentos de observación por parte de los docentes formadores; el doble anclaje institucional; y la construcción de la identidad docente; en este último es que me centro.

Según Bolívar (2007) "La identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social, dependiente de la formación inicial y de la socialización profesional en las condiciones de ejercicio de la práctica profesional." (p.15) En el caso de las prácticas docentes del tercer año, es la primera vez que las estudiantes durante la formación inicial, se desenvuelven como profesoras de educación inicial en una institución escolar; poniéndose en juego las dimensiones propuestas por el autor.

La formación de la identidad docente es un proceso continuo y provisional, en el que tiene influencia las experiencias escolares como alumno (a), la formación inicial en las instituciones de educación superior y el ejercicio cotidiano en los diferentes espacios educativos, en el cual se construye una forma propia de sentirse profesor(a).

Recuperando parte de lo narrado por las estudiantes, podemos ver que varias de ellas reflexionan sobre cómo compartiendo un espacio común laboral, comienzan a transformar su subjetividad, sintiéndose docentes.

Posicionándose como la profesora de la sala, una de las estudiantes deja ver en su relato que la formación de la identidad docente se da a través de un proceso de interacción complejo, individual y social, entre la experiencia personal y el contexto de socialización profesional:

> Es así, que noté durante la práctica, que la experiencia y el contexto, me llevaría a demostrar que tipo de docente sería con esos niños. Que en lo que sigan de mis practicas debo ponerme en ese rol de Docente, y continuar por nuevos desafíos en esta bella profesión que elegí de ser Docente, enseñar, participar en la educación de la primera infancia. (Practicante 2)

Otra de las practicantes comienza a reconocerse perteneciente a un colectivo con el que se identifica, en donde puede continuar aprendiendo en la interacción con otras profesoras de educación inicial:

> Seguramente me falte aprender muchísimo más y seguir enriqueciéndome de las enseñanzas de los docentes con quienes compartí en el jardín y por fuera de ellos, pero

ISBN: 978-987-544-908-4

> esta experiencia que tuve fue muy satisfactoria y cargada de sentido, la cual me hizo dar cuenta de que esto es mi vocación. (Practicante 5)

En este proceso también se observa como la autopercepción de ellas comienza a transformarse, de estudiantes de un profesorado a profesoras de educación inicial, entrando en juego factores cognitivos, emotivos y afectivos (Bolívar: 2007)

> Sí, definitivamente las prácticas despejaron mis dudas, mis temores. Si bien fue un proceso largo y de arduo trabajo, con dudas y nervios, las prácticas reafirmaron lo que quiero ser…… Profesora de educación inicial. (Practicante 10)

Una de ellas expone que más allá de los sentimientos contrapuestos que le ocasionó su primera práctica en el jardín de infantes, es allí donde se quiere desarrollar profesionalmente. Como explica Alliaud (2009), el comienzo en el trabajo docente tiene sus particularidades e incertidumbres que se generan al ingresar a la institución educativa, en donde se entrelaza el entusiasmo y el desconcierto:

> Cada día que volvía a casa, me volvía feliz. Cansada pero contenta. Nuestros nenes de sala verde, nos decían que no nos vayamos con mi compañera y nos llenaron de besos y abrazos el último día. Esa satisfacción me hizo dar cuenta que esta carrera es la que quiero, la que elijo y voy a elegir toda mi vida.” (Practicante 7)

Palabras finales

La narración pedagógica sobre las propias prácticas, les permitió hacer consiente el porqué, el para qué y el cómo de las acciones en esta experiencia que llevaron a cabo en las aulas de jardines de infantes de la ciudad. Se reafirma así, la idea de pensar a los(as) docentes como productores de un saber plural y estratégico (Tardif: 2004), que se construye desde el campo de la práctica, en interacción con la teoría; rompiendo con la idea de pensar a los(as) docentes como técnicos ejecutores de planes y transmisores de conocimiento generado por otros grupos.

A través de la escritura las estudiantes reflexionaron sobre la construcción de su identidad docente, al ingresar a un espacio de trabajo en donde comienzan a interaccionar e identificarse con otro (a) que es profesor (a) de educación inicial.

Las narrativas pedagógicas, en la formación inicial, son uno de los caminos para continuar pensando y cuestionando sobre ¿qué es ser docente? ¿cómo se construye la identidad docente? ¿qué estereotipos sociales existen sobre la docencia?...

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1998) *Investigación y formación docente*. Argentina: Colección universitas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En: *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 2, 92-108.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. En *Estudios de Educación*, 12, 1330.

Dávila, P. V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. En *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155.

Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y educación. Diseño curricular Profesorado Educación inicial.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la autonomía.* Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2003) *El grito manso.* Argentina: Siglo XXI.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4.

Porta, L. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. En *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 17, 177-192.

Sanjurjo, L (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: HOMO SAPIENS.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid: Paidós.

Suárez, D. H. (2007). Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?. En: *Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa de documentación pedagógica y memoria docente.* Buenos Aires: Siglo XXII.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea S.A. de Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Discusiones curriculares en el II Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca sobre la formación docente y los contenidos

Lencina, María Natalia
Facultad de Humanidades UNCa
Marchetti, Fernando Elio
Facultad de Humanidades UNCa
marialencina77gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo es parte del proyecto de investigación continuidades y rupturas de las posiciones y definiciones políticas educativas, pedagógicas-didácticas del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (II CPN) en la provincia de Catamarca, cuyos objetivos son comprender las trama relacionales de las posiciones y definiciones asumidas en el mismo para analizar la reedición de los debates educativos que se concretaron, y aún siguen presentes hoy, en ámbito de la educación de la provincia. La historia reciente nos permite abordar lo sucedido en un pasado cercano, próximo y coetáneo para reconstruirlo desde las fuentes orales y los documentos producidos. Desde esta perspectiva analizaremos el *II Congreso Pedagógico (II CPN 1984-1988)* en instancias de su concreción en Catamarca. Nuestro objetivo en esta comunicación es identificar las tensiones curriculares planteadas en las sesiones para reconocer posiciones teóricas respecto de los problemas y planteos curriculares propuestos por la comunidad escolar catamarqueña. La hipótesis de trabajo es que hay discusiones que son continuidades de posiciones y tensiones en los procesos educativos y que, aun hoy, están vigentes y no han podido concretar líneas de acción y desarrollo a pesar de lo que los discursos oficiales señalan. Esperamos identificar continuidades y rupturas en los debates curriculares y perspectivas que se definieron con respecto a la política educativa provincial. Como señalamos anteriormente, lo haremos a partir de reconstruir la trama discursiva a través de entrevistas a los protagonistas y del análisis de documentos oficiales y privados producidos para el

ISBN: 978-987-544-908-4

IICPN. A partir de un análisis histórico contextual cualitativo reconstruiremos las asunciones, lo pendiente y perspectivas definidas en torno a los contenidos enseñanza y la formación docente.

Palabras Clave: Congreso Pedagógico; Curricular; Posiciones; Tensiones

Nuestro planteo problemático

El II Congreso Pedagógico Nacional (II CPN) se convocó por Ley 23.114 en el año 1984. En Catamarca las sesiones se iniciaron en 1986, convocando a los diferentes sectores de políticos, asociaciones de bien público y los representantes de la toda la población. Para esta comunicación abordaremos un primer análisis del informe final donde se recogen las conclusiones finales buscando identificar posiciones y definiciones políticas, ideológicas, epistemológicas y pedagógicas que nos permitan reconocer las tensiones curriculares presentes en la ese informe. Nuestra hipótesis de trabajo indica que es posible que las mismas estén aun vigentes y no han podido concretar líneas de acción y desarrollo a pesar de lo que los discursos oficiales señalan.

Para este trabajo retomamos la propuesta de abordaje para el análisis del discurso de Narvaja de Arnaux (2006) que supone interpretar al discurso como una forma de *práctica social*, que se constituyen en "una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que los enmarcan" (Fairclough y Wodak 2000:367 en Narvaja de Arnaux, 2006: 14 y 15). Tal como específica Van Dijk (1985) un discurso es el uso real del lenguaje en situaciones reales, en relación dialéctica con la sociedad, por lo que lo social moldea al discurso a la vez que se constituye por él[1]. El eje del trabajo en esta perspectiva es la forma en que se relacionan enunciativamente un modo de organización textual y un lugar social. Por lo que se reconocen el carácter relacional dialéctico discursos-sociedad y su imbricación en tanto constituyente y constituida recíprocamente. A su vez se debe considerar también los niveles opacos a la acción estratégica de un sujeto (Pecheux, 1984), que se expone en palabras lo que el sujeto no se propone decir pero lo dice en las opciones que hace.

1Narvaja de Arnaux citando a Maingueneau sostiene que "El interés que gobierna el análisis del discurso es el de aprehender el discurso como *articulación de un texto y un lugar social*, es decir que su objeto no es ni la organización textual ni la situación de comunicación, sino aquello que anuda través de un modo de enunciación. Pensar en los lugares independientes de las palabras que ellos autorizan o pensar las palabras independientemente de los lugares de los que forman parte, sería permanecer fuera de las exigencias en las que se basa el análisis del discurso… *En todos los casos se debe poner en evidencia el carácter central de la noción de género de discurso, que a título de "institución discursiva" desbarata toda exterioridad simple entre "texto" y "contexto". El dispositivo enunciativo corresponde a la vez a lo verbal y a lo institucional*." (1999: 65 en Narvaja de Arnaux, 2006: 15 y 16)).

ISBN: 978-987-544-908-4

El Informe Final

El texto de informe final del II CP es un documento de 180 páginas, titulado "Informe Final del Congreso Pedagógico". Abajo del título principal hay una cita de "Me desvela pensar que la educación es la razón de ser del progreso de los pueblos" del José de San Martín. Por último la fecha " Noviembre, 1987". Luego siguen las autoridades, la comisión organizadora provincial, comisión asesora honoraria y comisión coordinación técnica ejecutiva. Luego aparecen el listado de los delegados provinciales a la Asamblea Pedagógica Nacional: siete titulares y siete suplentes.

El Capítulo 1 se titula como Proyecto: "El hombre argentino y el proyecto nacional a través de la escuela no graduada con entrenamiento en el trabajo y salida laboral inmediata" y como subtítulos de ese capítulo encontramos

"Objetivos y funciones de la Educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional, en el contexto de la liberación latinoamericana"

Describe el documento una situación "crisis educativa" que facilita que los niños y jóvenes a convertirse en instrumentos fáciles de ser llevados por corrientes ideológicas ajenas al acervo nacional". La educación es clave para cambio transformando además los aspectos de la realidad para transformar el país en una nación independiente con crecimiento económico propio, igualdad distributiva de la riqueza, sin marginación y con protagonismo popular cuyo desafío es la liberación. Para lograr el proyecto nacional y en él un sistema educativo que genere creatividad y ejerza justicia inflexible para poner orden requerido para el país.

Las expresiones indican una argumentación donde la finalidad del sistema educativo como eje central de transformación es volverse a lo propio, como nación y como individuos para encontrase con lo propio y lo puro de pueblo y del ser nacional. El hombre es el mismo proyecto y la educación puede permitir reencontrase con los valores del espíritu ante esclavitud, el materialismo y hedonismo.

"El ideal del hombre catamarqueño debe tender al logro de objetivos que afiancen el amor a la tradición, justificación de los valores morales y religiosos para acrecentar a través de ellos el arraigo a su terruño por medio de la valoración de los geográfico, histórico, étnico social y cultural y sobre todo su sentir mariano"

Haciendo foco en estos apartados nos detendremos en algunas referencias puntuales que funcionan como huellas del uso que hacen los sujetos hablantes. Según el trabajo de inferencias indiciales (Ginzburg, 1999 en Narvaja de Arnaux 2006[2]) las palabras seleccionadas o el modo de expresarla

2Usando como ejemplo el método de Morrelli. Esta forma de trabajar con los datos implica atender a los detalles, rastrear señales que por su carácter marginal o secundario son reveladores del sujeto. Esta forma de trabajar fue tomada por Freud,

ISBN: 978-987-544-908-4

para responder a la consulta, hay una elección asumida de un abanico de posibilidades que se realiza en el discurso y la adopción de un dispositivo enunciativo y en las formas de puestas en secuencias o modos de organizar el discurso. Para detectar aquellas opciones lingüísticas no reguladas por el género, ni asociados a la situación de consulta, permitiéndonos identificar las huellas del sujeto hablante. A partir de ellas construimos explicaciones posibles e hipótesis construidas a partir de palabras o expresiones, según referencias a incidentes críticos y claves en los relatos, siguiendo la lógica de la abducción, es decir la inferencia hipotética construida a base de premisas inciertas: esta hipótesis explicativa (Deladalle, 1996) luego se confirman o se descartan.

Aparecen con fuerza retórica las referencias a valores morales y patrióticos, con una mención final a valores religiosos católicos como lo propio y lo puro del pueblo. Sin ninguna referencias a contenidos o discusiones curriculares, se hace evidente las definiciones asumidas en relación a las finalidades pedagógicas. Estas referencias significan un horizonte y una orientación para superar la crisis descripta a continuación. El argumento esgrimido propone volverse a lo propio, encontrar lo puro del ser nacional y del ser catamarqueño señalado en esa referencia al "sentimiento mariano".

Grinberg (2008) señala que todas las ideas pedagógicas y prácticas educativas modernas están atravesadas por un supuesto: la confianza en que el saber es el medio y el fundamento para lograr algo mejor (un estadio de mayoría de edad, una autonomía, unas mejores posibilidades a futuro, etc.) Todas las corrientes pedagógicas, hay un eje que comparten tanto las teorías del consenso como las del conflicto en el campo educativo; y es que a partir de estas prácticas pedagógicas los individuos adquirirían aquellas herramientas necesarias para la mejora personal y social. En las teorías del conflicto el conocimiento es una construcción crítica que dota a los sujetos de herramientas suficientes para volverse sujetos de transformación social. Sin embargo en ambas posturas está presentes tanto la noción de emancipación del sujeto y de progreso social. En su trabajo la Hermenéutica del Sujeto, Foucault (1994) destaca que esta confianza en la escuela y en la educación no es un invento moderno, sino que distintas sociedades se han dado a sí mismas un dispositivo (distintos siempre pero con esta función estratégica) que permita esta transformación del sujeto. Para ilustrarlo recurre a *la paresia* en la Grecia Clásica:

> […] La *paresia* es la técnica que permite al maestro utilizar como es debido aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo […] se utiliza en la relación entre médico y enfermo, entre maestro y discípulo; es esa libertad de movimientos que hace que el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar

---

en una operación de develar lo fundamental a partir de marcas involuntarias, detalles periféricos, no observables habitualmente. Así es como asume este modo de trabajar con conjeturas Ginzburg, como si fuera un Sherlock que interroga a los indicios, que a muchos pueden parecerle imperceptibles, y formula hipótesis partir de ellos. (Narvaja de Arnaux, 2006:20)

ISBN: 978-987-544-908-4

> para la transformación y mejora del sujeto… es un saber que tiene por efecto y por función modificar al ser del sujeto. Es preciso que esta verdad afecte al sujeto (1994:79-80)

Estas precisiones nos permiten, retomando nuestra hipótesis de trabajo, señalar que este primer análisis que el texto del informe final las huellas que dejan las discusiones curriculares hay asunciones teóricas e ideológicas respecto de las finalidades educativas postuladas y sostenidas como oportunidad de transformación. El sistema educativo en tanto aparato ideológico del estado garantiza que los valores elegidos como su horizonte rector se concreten en los procesos formativos. Ellos son la clave: cambiar, transformarse es volver sobre sí mismo y encontrarse de nuevo. Es la dinámica tanto del cada hombre como de la educación en Catamarca, retornar a sí mismo. Las cuestiones curriculares son el lugar de definiciones políticas e ideológicas. Así como lo incida Alicia de Alba (1991) es el currículum una propuesta política educativa supone diversos aspectos, ámbitos y sujetos sociales, e implica aspectos estructurales-formales y procésales-prácticos, ámbitos y sujetos sociales de la determinación, estructuración formal y desarrollo curricular, que se manifiestan en un devenir curricular de carácter histórico. Es la posibilidad de determinación social y efecto perfomrativo asignado a la Educación lo que imponentes estas definiciones de valores para horizontes y organizadores de la propuesta educativa que se acuerdan luego de las sesiones del II CPN.

Bibliografía

De Alba, A. (1991) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Publicado por Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Foucault, M. (2006) *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el Collége de France (1981-1982).* Primera reimpresión de la primera edición en español. Argentina: Fondo de la Cultura Económica. 2001

Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI, gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila editores.

Narvaja de Arnaux (2006) *El análisis del Discurso Modos de Abordar Materiales de Estudio*. Buenos Aires. Santiago de Argos.

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Propuestas de enseñanza colaborativas: Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA

Lipsman, Marilina; Salvatierra, Fernando; Florio, María Paz
UBA-FFyB. Argentina.
apedago@ffyb.uba.ar

Resumen

Esta comunicación presenta los avances de la investigación en el marco del programa UBACyT - Programación científica 2018 denominada "Articulaciones entre la formación docente sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo en la FFyB-UBA que promueven propuestas de enseñanza construidas de modos colaborativos por docentes, pedagogos y tecnólogos educativos". Al cabo del desarrollo de esta indagación nos proponemos interpretar cómo se expresan en las prácticas de enseñanza las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos y los recorridos por trayectos de formación sistemática y el asesoramiento pedagógico continuo, así como los entrecruzamientos entre los modos de hacer ciencia, la vinculación con las tecnologías, las formas de comunicación y de enseñar ciencias de la salud en el nivel superior en la era digital. De los aportes recopilados hasta el momento, en un escenario dinámico y complejo, reconocemos una docencia compartida que negocia significados y distribuye las tareas de manera particular, que involucra articulaciones entre diversos actores y que se expresa en varias dimensiones: i) en la producción de los recursos educativos; ii) en el diseño o planificación de la propuesta; iii) en el dictado de la clase: se evidencia una distribución de roles que se reconoce como móvil, que se va adecuando al contexto, al contenido y al tiempo de clase.

Palabras Clave: colaboración - formación docente - prácticas de la enseñanza – asesoramiento pedagógico

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

A veinticinco años de creación del Área Pedagógica y diecisiete años de la Carrera Docente, una gran mayoría de los docentes auxiliares y profesores de las cátedras de la facultad de Farmacia y Bioquímica han transitado estos espacios de producción de pensamiento pedagógico. Dicha circulación de los docentes genera una revisión permanente de las propuestas de enseñanza y anima al ensayo y a la experimentación pedagógicas. Ambas cuestiones son, además, enriquecidas por las tecnologías, que promueven el intercambio de ideas, experiencias y teorías con gran rapidez y en formatos colaborativos donde distintos docentes pueden construir en conjunto propuestas específicas articulando, de manera interdisciplinaria, con asesores pedagógicos, tecnólogos educativos y otros actores sociales y de la comunidad educativa.

A partir del estudio realizado, procuraremos diseñar dispositivos de intervención en las cátedras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica para la construcción de propuestas de enseñanza que potencien las articulaciones entre los docentes, los pedagogos y los tecnólogos educativos. Consideramos que este diseño puede ser extendido y expandido en los espacios de construcción de este tipo de propuestas en el ámbito de las ciencias de la salud. Por otro lado, es de nuestro interés generar líneas de actualización y formación que puedan incluir estos aportes como avances en el campo de referencia.

Formación docente y tendencias emergentes

La formación y capacitación del personal docente, tanto para la docencia como para la investigación, es esencial para producir actualizaciones e innovaciones pedagógicas, metodológicas y técnicas necesarias para la enseñanza universitaria. El desarrollo profesional como docente universitario se basa, por un lado, en una formación pedagógica y, por otro, en el manejo de técnicas especializadas. Esta doble y compleja formación es la que permite brindar la capacidad de analizar las ideas, conceptos, representaciones y datos estadísticos de la actividad docente que persisten a través de todo el proceso educativo.

Si bien las prácticas habituales de formación para la docencia universitaria se realizan en el trabajo de las cátedras y bajo la tutela y orientación que los profesores formados en una disciplina específica ofrecen a los noveles, en el Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires está prevista la atención especial de la formación de los docentes a través de estudios sistemáticos reconocidos por Resolución de su Consejo Superior. En el caso de la facultad de Farmacia y Bioquímica, la carrera docente ayuda a mejorar la conexión entre la formación pedagógica y las áreas disciplinares específicas. Dicha propuesta tiene como objetivos, por un lado, el desarrollo de una actitud rigurosa hacia la actividad docente y de pautas que permitan intervenir en situaciones educativas, siempre singulares y complejas con recursos conceptuales y metodológicos que hagan

ISBN: 978-987-544-908-4

efectivo el aprendizaje en el aula universitaria; y por otro lado busca promover una actitud crítica y reflexiva para el mejoramiento y desarrollo de planes de estudio con estructuraciones específicas y fortalecer las articulaciones entre la investigación, la docencia y la extensión.

Siguiendo la línea de cambios necesarios, el despliegue y expansión de las tecnologías digitales pone a las universidades frente al desafío de integrar las tecnologías en las prácticas de enseñanza desde programas y proyectos que doten a su inclusión de sentido cultural, disciplinar y cognitivo. En este contexto identificamos tendencias y entornos que pueden articularse con las propuestas de enseñanza tales como la fabricación digital, big data, realidad virtual, aumentada y/o mixta, la nanotecnología, la narrativa transmedia, entre otros. Reconocemos que no necesariamente un cambio o una innovación en la tecnología suponen, de inmediato, un cambio en las prácticas de enseñanza. Los docentes elaboran y resignifican sus estrategias metodológicas -entendidas como la compleja reconstrucción teórica-práctica con el objeto que el alumno aprenda (Litwin, 1997)- en relación con la situación particular del grupo de estudiantes, con sus recursos disponibles, en el contexto de desarrollo de su tarea, con determinados contenidos a enseñar, entre otros.

El trabajo conjunto entre docentes del área de las ciencias de la salud, asesores pedagógicos, tecnólogos, y desarrolladores por mencionar algunos actores, contribuye a pensar las prácticas docentes asumiendo una actitud de compromiso con dicha preocupación, observando otras experiencias de colegas y poniendo en común para elaborar propuestas de trabajo enriquecidas. Se validan las interacciones sociales como también la visión de que el aporte de dos o más personas que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado una producción más enriquecida que la propuesta de uno solo, como consecuencia de las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento.

Abordaje metodológico

Abordaremos esta investigación desde el modo de generación conceptual, el cual se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo, orientado a la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica y la “brújula” de un encuadre teórico, conducentes a una aproximación comprensiva de hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica. (Sirvent, 2011)

Entendemos que la docencia en la universidad requiere una estrecha relación entre los saberes disciplinarios y los saberes pedagógicos que vehiculizan, permiten y favorecen la apropiación de los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. En síntesis, entender la complejidad del oficio docente desde las múltiples dimensiones que permiten analizar las prácticas de la enseñanza.

Apreciaciones preliminares y cierre

ISBN: 978-987-544-908-4

Teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis iniciales que hemos presentado en el proyecto de investigación, pretendemos dar muestra del análisis del primer trabajo en terreno. Identificamos dos objetos para la observación: dictado de clases y asesoramientos en la reorganización de la propuesta de enseñanza a cátedras del ciclo común y superior de las carreras de Farmacia y Bioquímica. En el caso de las observaciones de clase, además se mantuvieron entrevistas semi estructuradas con los docentes previas y posteriores a la observación. Las preguntas incluidas en el instrumento son referidas a las razones sobre la dinámica de la clase, el diseño de recursos, la organización y distribución de las tareas y la articulación entre la formación sistemática en pedagogía y la práctica docente.

Los docentes reconocen la influencia de la formación más o menos sistemática en pedagogía en las decisiones acerca del quehacer docente resultando una transformación para el oficio de enseñar. Por otro lado, hoy, estos saberes se extienden a la gran mayoría de los miembros de los equipos de cátedra traduciéndose en creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje elevando así las discusiones en el campo de la práctica docente. Estas discusiones no se dan de manera aislada sino que se mantienen articuladas con las decisiones de corte disciplinar. Desde otra perspectiva, los docentes perciben que está ocurriendo un cambio generacional que comienza a interpelar la distribución jerárquica de las cátedras, los espacios de decisiones y movimientos de poder. En tercer término, los docentes observados consideran los dispositivos de investigación como espacios de retroalimentación, otorgándole un valor a las conversaciones con el asesor pedagógico como una oportunidad de iniciar o profundizar diálogos entre los docentes de la cátedra para revisar y validar las estrategias de enseñanza.

De los aportes recopilados hasta el momento, en un escenario dinámico y complejo (Najmanovich, 2019) reconocemos una docencia compartida que negocia significados y distribuye las tareas de manera particular, que involucra articulaciones entre diversos actores y que se expresa en varias dimensiones: i) *en la producción de los recursos educativos*: en este aspecto la construcción de materiales educativos digitales y la articulación con entornos virtuales se pone en escena como recursos que posibilitan un acceso al contenido y el desarrollo de otras habilidades cognitivas por parte de los estudiantes, ii) *en el diseño o planificación de la propuesta*: esta es la dimensión en la que se expresa en gran medida la articulación entre los docentes y los asesores pedagógicos, se registran y transparentan las razones acerca de la enseñanza y el aprendizaje , iii) *en el dictado de la clase*: se evidencia una distribución de roles que se reconoce como móvil, que se va adecuando al contexto, al contenido y al tiempo de clase.

A partir de este primer relevamiento y la reconstrucción de los interrogantes, avanzaremos en la selección de casos para profundizar en el reconocimiento de las articulaciones entre la formación

ISBN: 978-987-544-908-4

docente y el asesoramiento pedagógico así como la descripción de esta docencia compartida desde múltiples perspectivas.

Referencias bibliográficas

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires: Noveduc.

Sirvent, M. T.; De Angelis, S. (2011). "Pedagogía de formación en la investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica". *Cuadernos de Educación* año IX - N°9. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras .

ISBN: 978-987-544-908-4

La importancia del rol del coformador en la formación inicial de docentes de lengua extranjera inglés

LLanderal, Claudia Vanessa

Institución: Instituto Superior "Josefina Contte", Corrientes, Argentina

vanessa_llanderal@hotmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo relata la experiencia de conformación efectiva de equipos de práctica entre los profesores formadores, a cargo de Práctica Docente III y Residencia Pedagógica del Profesorado de Inglés del Instituto Superior "Josefina Contte" y los docentes coformadores de las escuelas asociadas de todos los niveles del sistema educativo- inicial, primario y secundario, que reciben a practicantes y residentes en sus aulas de lengua extranjera Inglés. Valoriza la función del coformador y su influencia en el proceso de formación inicial de los estudiantes futuros docentes, en el trabajo articulado con el profesor de práctica docente.

Se presentan experiencias de coformadores docentes de Inglés, de niveles inicial, primario y secundario. A la luz de las teorías que sustentan este rol, se van entrelazando sus voces para revalorizar su tarea e incentivar a otros colegas a sumarse al equipo, guiar a los estudiantes futuros docentes en el desarrollo de sus capacidades y contribuir a la formación inicial de futuros profesores de inglés.

Palabras clave: Formador; Coformador; Estudiante; Equipo de práctica

Contexto de realización

El Instituto Superior "Josefina Contte" se encuentra ubicado en la ciudad de Corrientes Capital y posee una vasta y reconocida trayectoria en la formación de docentes de Lenguas Extranjeras y Artes en la región. En su oferta educativa presenta los Profesorados de Inglés, Francés, Portugués,

ISBN: 978-987-544-908-4

Italiano y Artes Visuales, que forman futuros docentes a desempeñarse en los niveles inicial, primario y secundario.

Esta experiencia en particular tiene lugar en el Profesorado de Inglés, en Práctica Docente III y Residencia Pedagógica, de 3er y 4to año respectivamente, de ambos turnos de cursado (mañana y tarde). Involucra a las profesoras a cargo de dichas unidades curriculares, a los estudiantes practicantes y residentes cursando las mismas, y a los profesores coformadores de las escuelas asociadas de nivel inicial, primario y secundario que los reciben en sus aulas.

Acciones realizadas

La experiencia se viene desarrollando por los actores participantes hace varios años, incluso antes de las reformas en los planes de estudio. En la última década, la demanda creciente de profesores de Inglés requeridos por la inserción del espacio curricular en los diseños curriculares del nivel primario de la provincia y la presencia de la lengua extranjera en el ciclo básico y orientado del nivel secundario, tuvo como consecuencia un mayor número de estudiantes que desean formarse para enseñar este idioma.

Así es como cada inicio de ciclo lectivo, el Profesorado de Inglés cuenta con un elevado número de ingresantes, que al llegar al 3er año deben realizar sus observaciones y prácticas en salas de nivel inicial, todos los grados del nivel primario y años de nivel secundario. Y en 4to año, realizar la residencia docente en todos los niveles del sistema educativo.

Por ello, la red de escuelas asociadas se fue ampliando cada vez más , debido a la gran cantidad de practicantes y residentes que deben realizar sus prácticas en ellas (en el presente año son aproximadamente ochenta). Además, cabe mencionar aquí que las profesoras a cargo de las unidades curriculares involucradas son solamente dos, y el seguimiento y/o acompañamiento a las trayectorias de cada estudiante en estas etapas de formación requieren ser constantes y progresivos.

A raíz de esto, la integración de los profesores coformadores a cargo de los cursos que reciben practicantes de 3er año y residentes de 4to año del Profesorado de Inglés, al equipo de práctica, no es una novedad en la formación docente inicial del futuro profesor de Inglés del Instituto Superior “Josefina Contte”.

La experiencia se lleva a cabo durante todo el ciclo lectivo, ni bien los estudiantes salen a terreno. Los que cursan 3er año, deben realizar observaciones y prácticas en todos los niveles del sistema educativo. Se incentiva el conocimiento de contextos diversos y decisiones curriculares diferentes. Por ello, los estudiantes, en conocimiento de los requerimientos de la normativa

ISBN: 978-987-544-908-4

vigente en cuanto al número de observaciones y prácticas a cumplimentar y de las escuelas asociadas a las que pueden acudir, delinean y organizan su recorrido personal de acuerdo a sus posibilidades de horarios, los cuales la mayoría de las veces articulan lo laboral, lo institucional y lo familiar. Finalizan su recorrido habiendo visitado al menos dos jardines de infantes, cuatro escuelas primarias y cuatro escuelas secundarias diferentes, teniendo como requisito no realizar más de dos observaciones y prácticas en la misma institución.

Al principio, sus primeras experiencias son en parejas pedagógicas, quienes acuden a la escuela asociada y establecen contacto con el profesor orientador y/o coformador para acordar día y hora de observación de la clase y el grupo de alumnos. Una vez cumplido esto, el profesor coformador designa el contenido a enseñar por los practicantes y éstos planifican la clase. Una vez aprobado el plan por la profesora de Práctica Docente III, llevan a cabo su clase, siendo acompañados por el profesor coformador y el formador, de acuerdo a sus posibilidades de horarios y cronograma de observaciones. El seguimiento, la supervisión del proceso realizado por cada estudiante y el análisis y reflexión sobre el mismo se realiza en los talleres presenciales en el ISFD, como así también a través de la ubicuidad: la comunicación a través del correo electrónico y redes sociales.

Por su parte, los estudiantes de 4to año deben realizar su residencia pedagógica en todos los niveles. Una vez definidas las escuelas asociadas, que en su gran mayoría fueron en donde realizaron sus prácticas el año anterior, y en base a esa experiencia, tienen la libertad de elegir en que escuela y sala/grado/ curso desean realizar su residencia.

Una vez hecha la elección, contactado al profesor coformador, y después de varias observaciones de la institución, del grupo de alumnos y sus características, de entrevistas al coformador, los estudiantes elaboran un proyecto de residencia que llevarán a cabo durante una secuencia de clases. El mismo describe todos los elementos observados previos a empezar el proceso de residencia, y en base a los cuales elaboran el proyecto. Además, contiene una fundamentación, con propósitos del docente, objetivos a alcanzar por el alumno, secuenciación de contenidos a desarrollar (conceptuales, procedimentales, actitudinales), cronograma, recursos didácticos y tecnológicos, bibliografía. Este proyecto es supervisado por el profesor de práctica y la mayoría de las veces también por el coformador. Una vez aceptado, el residente inicia su experiencia en el curso e institución de nivel primario/ inicial seleccionada. Terminada la residencia en los niveles mencionados, realizan el mismo proceso en el nivel secundario, acompañados por el coformador del nivel.

Encuadre conceptual

ISBN: 978-987-544-908-4

"Con el término profesor coformador designamos al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes" (Sanjurjo,2009)

Ya en la Res. 24/07 "Lineamientos para la formación docente inicial", fueron delineadas las siguientes características de los profesores coformadores. El artículo 68 dice que

> "El rol de los docentes orientadores de las escuelas toma especial importancia en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el docente orientador aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto Superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etc. facilitándoles a los alumnos –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén- contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas, según corresponda. (69) En segundo lugar, el docente orientador es el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del Instituto Superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar por ello, la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza. (70). En tercer lugar, el docente orientador es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del Instituto Superior entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del Instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica."

Justamente, lo expuesto en el art 68, se evidencia en el relato de una de las coformadoras, de esta manera: "…destaco que como coformador debo invitar a los alumnos a la reflexión, para que la crítica se transforme en construcción de conocimientos adaptándome al marco institucional donde el futuro docente practica." Otra de las coformadoras expresa que el "futuro docente tiene la posibilidad de estar en contacto con una persona que puede brindarle guía, apoyo y consejos basados en la experiencia de estar frente al aula todos los días y que no se encuentra en ningún libro. Un docente comprometido en formar futuros docentes acompaña, guía, sugiere, corrige, da palabras de aliento."

Este seguimiento individualizado de los futuros docentes es de gran ayuda para los profesores formadores, que, a causa del elevado número de estudiantes a su cargo, se ven imposibilitados de asistir a cada clase que los estudiantes tienen que dar. Entonces, contar con la orientación, participación en el proceso de formación, incluyendo la devolución (feedback) escrita y/u oral del coformador en los diarios de clase/ journals de los practicantes y residentes contribuye a la evaluación del proceso que lleva a cabo cada uno de ellos. Esta instancia de participación en el proceso es descrita por una de las coformadoras en su relato,

> "La devolución de la clase por escrito es otro punto azaroso. Asumir el compromiso de acompañar y guiar a la alumna dejando todo por escrito genera una gran expectativa. Las primeras devoluciones que redacté fueron muy generales, pero hubo una situación en particular que despertó la necesidad de ser más detallista. Y recuerdo, que, mientras escribía,

ISBN: 978-987-544-908-4

> llegué a cuestionar mis competencias para juzgar las prácticas de los cuasi docentes, siendo la observación un proceso cargado de subjetividades. Muchas veces me pregunté si las sugerencias a modo de pregunta que dejaba plasmada en ese cuaderno no eran solamente caprichos personales. Ahora con un poco más de experiencia (muy poca pero más que el año pasado) considero que en realidad uno como coformador lo que busca es la excelencia en ese futuro colega, y que, siendo o no gustos personales, la trayectoria académica de cada uno aporta a la formación de ese sujeto. La diversidad y los tintes personales enriquecen el abanico de opciones a imitar (o no) que se le ofrece a este futuro docente"

Continuando con los autores estudiosos de este rol, Perrenoud (2001) denomina a los coformadores "formadores en terreno" y conceptualiza su papel desde la autonomía profesional. Pero también sostiene que es necesario estar de acuerdo con los objetivos del proceso sin que pierdan la libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. Estas son algunas de las actividades que desarrollan: construir espacios de diálogo, facilitar la construcción de una propuesta pedagógica, aportar desde su experiencia pedagógica, comprometerse con el proceso, capitalizar los aportes para su propia práctica y difundir los saberes construidos. A su vez, Davini (2015) sostiene que

> "El aprendizaje de los futuros docentes –como todo aprendizaje– se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales. Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares. La mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual."

Siguiendo esta línea de pensamiento, coincido con la misma autora en afirmar que

> "en la formación inicial, y en particular en la formación en las prácticas docentes, este proceso necesita del trabajo en equipo de los profesores del Campo, junto a los docentes orientadores de la escuela asociada, en torno a las prácticas que se desea enseñar. Este andamiaje es de gran importancia durante las prácticas iniciales y, en especial, durante la residencia. Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo entre pares. De este modo, todos aprenden y también se benefician la propia escuela y sus docentes al incorporar nuevas *experiencias a la vida cotidiana."*

Esta idea se manifiesta en el relato de una de las profesoras coformadoras involucradas. Sostiene que "el docente que recibe a un practicante/residente se "perfecciona" con las nuevas ideas, frescas ideas y propuestas que trae ese futuro docente. Actividades que no son pensadas por un docente que está más concentrado en la realidad y en los problemas áulicos que debe afrontar en cada grupo a su cargo"

Davini también fomenta el rol tutorial del docente incentivando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de la acción para facilitar la elaboración del conocimiento y de las experiencias. Para ello, el rol del docente coformador es fundamental y establece las siguientes funciones para el mismo: dar información; guiar la búsqueda de nueva información y

ISBN: 978-987-544-908-4

de otras experiencias que refuercen el aprendizaje; apoyar la reflexión a través del diálogo; dar ayudas o pistas; demostrar en forma crítica; proponer tareas desafiantes y ayudar en aquello que el estudiante no puede resolver solo; favorecer el intercambio de ideas, la colaboración y el debate; alentar y estimular; retroalimentar permanentemente las tareas en forma personalizada, atendiendo a las necesidades y características del grupo; vincular el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

Fernández Panizza (2011) aporta a la importancia del rol del coformador afirmando que

> "los residentes valoran especialmente el rol del maestro guía, docentes en ejercicio que están dispuestos a recibir estudiantes residentes del ISFD en sus aulas y acompañarlos en su proceso de formación. Cuando logran establecer relaciones armoniosas e incluirse en las aulas, primero desde tareas de ayudantía y luego asumiendo todas las tareas docentes, los aprendizajes en torno al oficio y a la formación profesional son muy valiosos."

En la actualidad, este trabajo en equipo sigue en proceso de construcción, reacomodación, elaboración de pautas comunes de trabajo, y de incorporación de nuevos integrantes coformadores, a medida que se integran nuevas comunidades educativas a la red de escuelas asociadas. Los objetivos que se han establecidos son los siguientes:

- Conformar equipos efectivos de práctica integrados por formadores del ISFD, profesores coformadores de las escuelas asociadas de nivel inicial, primario y secundario, y estudiantes de 3ro y 4to año del Profesorado de Inglés.
- Establecer redes y pautas de trabajo articulado que realmente contribuyan al conocimiento profesional docente.
- Acompañar las trayectorias estudiantiles en esta etapa de la formación inicial.
- Considerar los aportes de los coformadores como insumo fuente de cambios, mejora e innovación en la formación inicial en la práctica docente.

Logros

Cada ciclo lectivo cierra sus puertas con el alcance de los objetivos propuestos para este trabajo articulado del equipo de práctica. Para los formadores, contar con el apoyo sostenido e involucramiento en el proceso por parte de los profesores coformadores es de gran ayuda y contribución a la formación de futuros docentes de Inglés. Esta variedad de miradas que invitan a la reflexión, mejora e innovación de la práctica docente de los estudiantes en su formación inicial desterra la idea de que sólo el profesor de práctica está autorizado a "evaluar" al

ISBN: 978-987-544-908-4

practicante. Y estos últimos valoran el tiempo y la dedicación de los profesores coformadores en sus procesos individuales, haciéndose eco de sus devoluciones, volviéndose conscientes de sus fortalezas y debilidades, y al mismo tiempo desarrollando en proceso sus capacidades docentes.

Bibliografía

Davini, M. (2015). *"Acerca de las prácticas docentes y su formación"* Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Davini, M. (2015). *"La Formación en la Práctica Docente".* Argentina: Editorial Paidós.

Fernández Panizza, G. (2011). "*El análisis de la práctica docente: del dicho al hecho"* Encuentro Nacional sobre el Campo de las Prácticas -INFD – Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación

Sanjurjo, L. (2009). *"Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales"* Argentina:Homo Sapiens Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Inglés con fines específicos y académicos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral: una propuesta didáctica basada en la enseñanza de géneros discursivos.

Lodi, Carolina; Puccio, Diana; Chávez Magdalena
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
carolodi74@gmail.com

Resumen: En respuesta a las demandas de los estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de insertarse en el mundo académico profesional usando la lengua extranjera, tanto para comprender bibliografía especializada, como así también producir sus propios textos académicos, se dicta en nuestra facultad la asignatura Inglés III. Además de complementar la formación de idioma extranjero con fines generales del Ciclo Inicial, se busca alcanzar una competencia discursiva mediante el desarrollo de géneros discursivos relevantes que les permita a nuestros estudiantes desenvolverse adecuadamente en los contextos académicos y profesionales de sus comunidades disciplinares. La propuesta didáctica que diseñamos se sustenta principalmente en la didáctica basada en la enseñanza de géneros discursivos desde la perspectiva de inglés con fines específicos (ESP por sus siglas en inglés). Describiremos el proceso que seguimos para su elaboración: análisis de necesidades y demandas de los estudiantes; identificación del contexto de uso de la lengua extranjera; selección de evento lingüístico y géneros discursivos propios de este evento; redacción de objetivos y elaboración del programa de cátedra; conformación, estudio y análisis del corpus; diseño de actividades; implementación y evaluación. Esta propuesta se desarrolló por primera vez en el año 2016 y se encuentra en continua revisión y optimización.

Palabras clave: inglés con fines específicos – didáctica de géneros discursivos - competencia discursiva

Introducción

La enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) es una de las áreas académicas transversales para la mayoría de las unidades académicas y cuenta con dos ciclos. El Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros en carreras de grado presenciales está destinado a la enseñanza de inglés con fines generales y orientado al desarrollo de las cuatro macrohabilidades (producción escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y producción oral). El Ciclo Inicial (CI) articula con un Ciclo Superior (CS) dedicado a la enseñanza de idiomas con fines específicos, que aún no se ha implementado en todas las unidades académicas.

ISBN: 978-987-544-908-4

El objetivo de esta ponencia es describir una propuesta didáctica que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) como parte del CS a partir del año 2016 con la denominación Inglés III. Se trata de una asignatura optativa de formación disciplinar de cursado cuatrimestral con una carga horaria total de 90hs; 60hs de dictado presencial distribuidas en 4hs semanales y 30hs de autogestión.

El programa de cátedra está basado en el proyecto de creación del Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros para las carreras de grado de la UNL desarrollado por el Centro de Idiomas y apunta a satisfacer las demandas de los estudiantes de insertarse en el mundo académico profesional usando la lengua extranjera, tanto para comprender bibliografía especializada con la que se trabaja en las distintas cátedras, como así también producir sus propios textos académicos. Para tal fin, se propone profundizar los discursos disciplinares propios de cada carrera con énfasis en la lectura y escritura del lenguaje académico-profesional, sin descuidar las competencias de producción oral y comprensión auditiva.

Los objetivos son fortalecer los niveles de desarrollo de las competencias y destrezas logrados en el CI; promover el desarrollo de una competencia discursiva que les permita a los estudiantes interpretar y producir correctamente los géneros más relevantes usados por su comunidad de discurso a partir del análisis de las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas propias; promover la valoración de la lengua meta como medio para acceder a la comunidad disciplinar internacional y participar en la construcción y difusión del conocimiento específico.

Los estudiantes deben contar como mínimo con un nivel de dominio A2.2 (siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en la interacción, expresión oral y comprensión auditiva, que es el nivel de logro esperado para el CI. Por otra parte, se busca que los estudiantes superen los niveles esperados para el CI en su expresión escrita y comprensión lectora, alcanzando los niveles B1.1 y B2, respectivamente.

A continuación, presentaremos la propuesta didáctica que diseñamos y describiremos el proceso que seguimos para su elaboración y los fundamentos teóricos subyacentes. Además incluiremos algunas reflexiones surgidas de las observaciones y evaluaciones por parte de las docentes de la cátedra y sugerencias de los estudiantes con los cuales se ha implementado la propuesta.

Marco Teórico

Nuestra propuesta se sustenta principalmente en la noción de género desde la perspectiva de inglés con fines específicos (ESP por sus siglas en inglés). Esta noción parte de la definición que Swales (1990: 58) hace del género discursivo como

"un conjunto de eventos comunicativos que comparten una serie de propósitos que son reconocidos por los miembros expertos de una comunidad discursiva. Estos propósitos constituyen la esencia del género, le dan

ISBN: 978-987-544-908-4

forma y determinan la estructura esquemática del discurso e influyen en la elección del contenido y el estilo".

Los textos no solo son un producto social determinado por los problemas, prácticas y formas de pensamiento de una comunidad específica (Kuhn, 1970; MacDonald, 1994 en Hyland, 2000) sino que también son un elemento constitutivo de la comunidad discursiva (Hyland, 2000: 3).

Nuestros estudiantes necesitan desarrollar la competencia discursiva propia de las comunidades de las que desean formar parte. Como sostiene Swales (1990), las comunidades discursivas se caracterizan por tener propósitos comunes y mecanismos de intercomunicación, participación y retroalimentación entre sus miembros; utilizan y por tanto poseen uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos; han adquirido un léxico específico y cuentan con una cantidad razonable de miembros que tienen un grado adecuado de experiencia discursiva y dominio de contenido relevante.

El enfoque de ESP aporta datos valiosos para la enseñanza basada en géneros discursivos, ya que proporciona información relevante acerca de las formas en que se construyen los textos y los contextos retóricos en los que se usan. Los autores que adhieren a esta perspectiva se enfocan en transformar los resultados de investigaciones en material pedagógico para docentes y estudiantes de la lengua materna y de la lengua extranjera (Master, 2000; Swales & Feak, 1994, 2000 en Hyland, 2002).

Para el diseño de nuestro plan de estudio nos centramos en los lineamientos de la didáctica de géneros discursivos, ya que ofrece a los estudiantes una visión integradora del lenguaje, el contenido y los contextos de uso. Hyland (2004) señala que la didáctica de géneros promueve el desarrollo de la competencia discursiva al ser "explícita, sistemática, crítica y basada en las necesidades de los estudiantes" (en Hyland, 2007: 150).

El conocimiento sobre cómo se construye significado a través de la estructura retórica de un texto y de las elecciones gramaticales y léxicas les proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para entender cómo se manipula el lenguaje para cumplir determinados propósitos y para tomar decisiones informadas a la hora de producir un texto. Una enseñanza efectiva reconoce las necesidades y los conocimientos previos de los estudiantes, además de identificar los géneros que serán necesarios para desenvolverse en las situaciones de uso requeridas (Hyland, 2007).

Propuesta didáctica

Nuestra propuesta se funda en los lineamientos sugeridos por Burns y Joyce (1997 en Hyland, 2007) para la organización de un curso basado en la enseñanza de géneros discursivos. Estos autores proponen, en primer lugar, determinar el contexto en el que los destinatarios de la propuesta usan o necesitarán usar la lengua meta y a partir de allí, establecer los objetivos del

ISBN: 978-987-544-908-4

curso. A continuación, se propone identificar la secuencia de eventos lingüísticos propios del contexto de uso seleccionado y los géneros discursivos utilizados en esta secuencia. Una vez realizada esta selección, los autores sugieren delinear los contenidos que los estudiantes necesitan para participar en este contexto, recolectar textos representativos y, por último, desarrollar unidades didácticas.

En base al análisis de las necesidades reales de nuestros estudiantes, decidimos utilizar el evento lingüístico "La asistencia a un congreso internacional" como eje organizador de nuestro programa de cátedra y seleccionamos los géneros discursivos propios de este evento secuenciados de la manera en la que generalmente ocurren en un contexto real. Hyland (2007) afirma que los géneros discursivos casi nunca aparecen de forma aislada en el mundo real, sino que se relacionan e interactúan formando "constelaciones" (Swales, 2004), "colonias" (Bhatia, 2004) o "sistemas" (Bazerman, 1994) para los usuarios en contextos concretos.

Los géneros discursivos que incluimos son: sitio web de un congreso internacional, formularios de inscripción al congreso y de solicitud de cartas de invitación, breve biografía profesional, instrucciones para el envío de resúmenes, resumen o *abstract* para congresos, póster académico y presentación oral.

Para el desarrollo de los materiales utilizamos textos extraídos de internet en base a las respuestas obtenidas de los docentes de distintas cátedras encuestados acerca de los eventos internacionales en los que participan y la bibliografía utilizada. Seleccionamos un corpus amplio y variado de textos de modo tal que resulte lo suficientemente representativo de las distintas disciplinas.

Para el diseño de las actividades, estudiamos la bibliografía existente sobre los géneros discursivos que forman parte del corpus y los analizamos dentro de sus respectivos contextos de producción para detectar y comprender las prácticas más convencionales de las distintas comunidades discursivas. Además, examinamos los textos en función a los movimientos propios de su estructura retórica y componentes léxico-gramaticales.

La didáctica basada en géneros discursivos típicamente utiliza el concepto de "andamiaje" (Vygotsky, 1978 en Hyland, 2007) como base para el diseño de los cursos. Se parte de actividades más controladas hasta llegar a formas libres de comunicación autónoma, reduciendo la intervención docente a medida que los estudiantes gradualmente asimilan los requerimientos de las actividades y los procedimientos para construir el género de forma efectiva. (Hyland, 2007)

Además, para este tipo de cursos, Hyland (2000) sostiene que es fundamental el desarrollo de estrategias metacognitivas por medio del análisis y reflexión constante de las prácticas sociales de cada disciplina, de los propósitos comunicativos de los textos y cómo estos propósitos se explicitan a través de las convenciones del lenguaje. Para tal fin, se brinda una gran cantidad de ejemplos de los distintos géneros discursivos y explicaciones explícitas y sistemáticas de cómo estos géneros se estructuran, se interpretan y se escriben en distintas comunidades disciplinares. (Hyland, 2007).

ISBN: 978-987-544-908-4

Las actividades que incluimos en la propuesta están orientadas a sensibilizar a los estudiantes acerca del rol social de un género discursivo, explicitar su estructura retórica, desarrollar la competencia de comprensión textual, trabajar con los exponentes lingüísticos propios del género y crear el contexto auténtico para la producción de un texto.

Para cada género discursivo que forma parte de la propuesta, se comienza con actividades que apuntan a activar los conocimientos previos de los estudiantes y a sensibilizarlos acerca de su rol social: contexto de uso, propósito comunicativo, participantes y contenido. Luego, a partir de un modelo seleccionado por las docentes o por los estudiantes se trabaja con la estructura retórica del género discursivo. Los estudiantes responden preguntas que los guían a descubrir las distintas secciones y sus características, unen las distintas partes de un género con la información propia de cada una de ellas, analizan textos y verifican si se logra el propósito comunicativo, si contienen todas las secciones generalmente presentes en el género analizado y realizan hipótesis sobre la alteración de su orden u omisión, seleccionan de una lista los consejos apropiados para el diseño del género y comparan críticamente ejemplos adecuados e inadecuados así como también la estructura retórica entre las distintas disciplinas.

Las siguientes actividades tienen como objetivo propiciar el desarrollo de la comprensión textual a partir de un modelo del género discursivo analizado. Se incluyen distintos tipos de consignas centradas tanto en la comprensión de la idea general del texto como de la información específica. A continuación, se trabaja con actividades en las que se explicitan y se ponen en práctica los exponentes léxicos y gramaticales propios del género analizado.

Se culmina con una actividad final que responde a una consigna que busca crear un contexto auténtico para la producción del género discursivo estudiado. Los estudiantes buscan el sitio web de un congreso internacional en el que estén interesados en participar y comparten la información con el grupo de pares; interactúan con un compañero, completan un formulario de inscripción al congreso y otro de solicitud de carta de invitación; escriben una breve biografía profesional y un resumen de un trabajo académico de acuerdo a las instrucciones para los autores; escriben y presentan de forma oral un póster académico. Para las actividades de producción oral, los estudiantes cuentan con una guía que los ayuda a estructurar su presentación (preguntas, palabras clave, soporte visual). Para las actividades de producción escrita, se trabaja por etapas: entrega de borrador, sugerencias o preguntas para que los estudiantes puedan autocorregirse, interacción con pares para mejorar la producción y entrega final.

Implementación y evaluación

Esta propuesta se desarrolló por primera vez en el segundo cuatrimestre del año 2016 de forma piloto como materia electiva para todos los estudiantes de la UNL que estuvieran interesados en la propuesta, con el único requisito de tener aprobado el CI. En esta primera experiencia no se le dio

ISBN: 978-987-544-908-4

suficiente énfasis a la producción e interacción oral. Luego de una primera evaluación, se decidió implementarla como materia optativa solo para los estudiantes de la FHUC, con el fin de reducir la cantidad de disciplinas con las que se trabajaba y se propuso dar más relevancia al desarrollo de la oralidad. En las observaciones e indagaciones realizadas, la mayoría de los estudiantes manifestó no tener experiencia previa en cuanto a la formación y producción de algunos de los géneros discursivos abordados tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera y demostraron interés en la asignatura por la importancia que tiene para su formación académica y profesional. La propuesta se encuentra en continua revisión y optimización de acuerdo a las sugerencias y necesidades de los estudiantes y las observaciones de las docentes responsables de la cátedra.

Referencias Bibliográficas.

Bazerman, C. (1994). Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. En A. Freedman & P. Medway (Eds.). *Genre and the New Rhetoric* (pp. 79–101). Londres: Taylor and Francis.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A genre-based view*. Londres: Continuum.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Retirado mayo 21, 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Hyland, K. (2000) *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Hyland, K. (2002) Genre: Language, context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. Volumen 22, 113-135. Retirado mayo 19, 2019 de https://www.researchgate.net/publication/231992238_Genre_Language_context_and_literacy

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, Volumen 16, 148-164. Retirado mayo 21, 2019 de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000495

Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. Retirado junio 30, 2019 de https://www.researchgate.net/publication/235342149_Research_genres_Explorations_and_applications/link/00b4952c6e879e00c5000000/download

ISBN: 978-987-544-908-4

Las Intervenciones Psicoeducativas en el Nivel Superior

Martin, Laura C.
Roco, María Victoria
Facultad Ciencias de la Educación- Universidad Nacional del Comahue.
laucmartin@yahoo.com.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo se desprende del Proyecto de Investigación *Significaciones estudiantiles acerca de las prácticas psicoeducativas en los Profesorados de la UNCo*[1], el cual tiene como propósito principal, indagar acerca de las significaciones de los estudiantes en relación a las intervenciones psicoeducativas que se despliegan en las carreras de profesorados de la UNCo.

Desde el encuadre del proyecto, nos interesa particularmente reconocer aquellas intervenciones que propician prácticas de aprendizajes estudiantiles que los incluyen como legítimos integrantes de una comunidad de prácticas, es decir no sólo aprendizajes de saberes disciplinares.

Partimos de reconocer que, si bien las prácticas psicoeducativas, resultan una temática de relevancia en los sistemas educativos en sus distintos niveles y modalidades, no existe un criterio único para la definición de las mismas, lo que da cuenta de la vigencia de distintos modelos y postura ideológicas que confluyen en diversos tipos de prácticas vigentes.

Dada la característica que presenta la Universidad Nacional del Comahue en cuanto a dispersión geográfica[2], las prácticas psicoeducativas que se despliegan generan diferentes formas de relación

[1] Proyecto de Investigación C 138 presentado ante el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación (2018-2020), dirigido por la Mg. Mónica Calvet.

[2] La Universidad Nacional del Comahue cuenta con 12 Facultades distribuidas en 2 provincias: Facultad de Economía y Administración, de Ingeniería, de Humanidades, de Ciencias del Ambiente y la Salud, de Turismo, de Informática (con centro en la Provincia de Neuquén) de Ciencias Médicas, de Ciencias de la Educación y Psicología, de Lenguas, de Derecho y Ciencias Sociales, de Ciencias Agrarias, de Ciencias y Tecnología de los Alimentos (con centro en la provincia de Río Negro); 2 Centros Regionales como son el Centro Regional Universitario Bariloche y el Centro Universitario Regional Zona Atlántica, 1 asentamiento Universitario en Zapala y una Escuela Superior de Ciencias Marinas. Se dictan 22 carreras de profesorados en total, distribuidas en las distintas facultades y Centros Universitarios. Al menos una de las facultades utiliza la educación a distancia como una opción pedagógica válida para hacer frente a los problemas de ingreso y permanencia considerando que dicha modalidad se constituye en un factor democratizador del acceso.

ISBN: 978-987-544-908-4

con el resto de los actores institucionales, el establecimiento de prioridades con respecto a las funciones que se despliegan, como asimismo la construcción identitaria de dichas prácticas.

En general, a partir de la información recabada, podemos advertir que, la mayoría de los proyectos y casos analizados vinculados a las prácticas psicoeducativas de la UNCo, es el estudiante universitario el principal destinatario de las acciones desarrolladas, las que se despliegan en relación a las dificultades para el ingreso y la permanencia durante su trayecto formativo y a demandas puntuales de los estudiantes relacionadas a la necesidad de orientaciones con respecto a las inscripciones, horarios, características de los planes de estudio, entre otros aspectos vinculados a lo técnico administrativo.

El propósito de este trabajo es desarrollar parte del marco teórico, en relación a las intervenciones educativas dentro del ámbito universitario tomando como eje teórico metodológico la teoría de la actividad.

Palabras clave: intervenciones psicoeducativas; teoría de la actividad; Universidad

Introducción

Si bien en el contexto argentino, el ingreso a la universidad está asegurado a través de políticas educativas de ingreso irrestricto, ingresar y permanecer en la universidad se presenta de modo mucho más complejo; en tanto requiere de un proceso de aprendizaje tanto de exigencias intelectuales como de lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel. Es decir, quienes ingresan deben incorporar una doble afiliación: intelectual e institucional; lo que supone un proceso de alfabetización cognitiva que implica la relación del estudiante con el conocimiento, y también un proceso de socialización en la academia que supone las relaciones intersubjetivas que la posibilitan.

Siguiendo el planteo de Tinto (1989) y Engeström (2001), el ingreso directo como "puerta abierta" muchas veces se convierte en "puerta giratoria", en tanto si no se implementan estrategias de apoyo y orientación para los "recién llegados" al nivel, estos rápidamente se van desenganchando, con el riesgo que ello implica de caerse y así quedar por fuera del sistema. Es decir, aunque se trata de un aprendizaje que presupone una construcción individual, sin lugar a dudas que la institución puede y debe generar diversas instancias de apoyo y orientación.

Democratizar el nivel superior no reside, entonces, en no restringir el acceso, sino en asegurar condiciones pedagógicas que posibiliten la permanencia de los estudiantes en él. La incorporación a la universidad demanda necesariamente un proceso de aprendizaje del "oficio de estudiante" que implica comprender exigencias intelectuales, así como reglas institucionales. Es decir, aprender a participar en la vida universitaria adquiriendo el oficio de estudiante universitario

ISBN: 978-987-544-908-4

requiere del dominio de saberes específicos del campo disciplinar y de saberes acerca de pautas y patrones de funcionamiento de la institución. Este aprendizaje tácito del oficio de estudiante impacta notablemente en el rendimiento académico.

Frente a las problemáticas de la educación superior, las políticas que organizan las prácticas de intervención psicoeducativas, se instalaron en la última década como solución a problemas comunes advertidos como son ingreso, deserción y graduación. En este sentido, es posible advertir que, las prácticas de intervención psicoeducativas en las universidades argentinas, no se presentan organizadas de manera homogénea, sino que un relevamiento de las experiencias llevadas a cabo, nos permite identificar una trama compleja de significados y prácticas, con (re)interpretaciones, adaptaciones y reconfiguraciones a partir de los procesos de recepción y traducción de las políticas nacionales.

En el contexto nacional, las prácticas de intervención psicoeducativas en la universidad, se presentan como campo organizacional y profesional relativamente nuevo, por lo que se enfrenta al desafío de instalar nuevos roles y funciones en las universidades, los que se van configurando al calor de las prácticas. Las dificultades implicadas en este proceso, pueden explicar que la interinstitucionalidad juegue un importante rol legitimador.

Podemos advertir así que, las prácticas de intervención psicoeducativas en las universidades argentinas, en general, se organizan a través de procesos de institucionalización progresivos y con variedad de configuraciones en las modalidades de intervención.

Una mirada a la historia nos permite advertir que, en nuestro país, los primeros departamentos de pedagogía universitaria se crean en la década de los 50. Mientas que en los años 60, se crean las consultorías y asesorías pedagógicas; recién en la década de los 80, y tras la dictadura militar, estas áreas comienzan a extenderse en las instituciones de educación superior. Con posterioridad a la década del 90, y como consecuencia de los programas de mejora a partir de los procesos de acreditación de las carreras, es que las asesorías pedagógicas universitarias se extienden.

En este sentido, una mirada general a las prácticas que se han organizado hasta ahora nos permite advertir que las prácticas que van tomando fuerza, privilegian la mirada sobre los estudiantes y sus aprendizajes, ya sea para resolver problemas y/o promover su formación académica y profesional.

En este sentido, a partir del año 2003 y promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, es posible identificar una serie de programas de mejora de calidad promovidos con el propósito de buscar mejoras en el sistema de educación superior universitario. En este sentido, se financiaron numerosos proyectos de apoyo a los estudiantes fundamentalmente a través de sistemas de tutoría- en carreras de grado que han atravesado procesos de acreditación. Tuvieron lugar también, programas de asignación de becas y ayudas estudiantiles que impactaron

ISBN: 978-987-544-908-4

a su vez, en programas institucionales muy diversos y particularizados en los primeros años de las carreras.

El propósito general del proyecto de investigación, apunta a comprender las significaciones estudiantiles acerca de unas prácticas sociales particulares, como son las prácticas universitarias de intervención psicoeducativas. Conceptualizamos estas prácticas como mediadoras entre enseñantes y estudiantes con la finalidad de promover prácticas de participación y comprensión de un ambiente complejo como es la universidad. Esto significa, promover aprendizajes situados en una comunidad con reglas y una distribución del trabajo que anteceden a los sujetos particulares (Chaiklin y Lave: 2001).

Dirección de Orientación e Ingreso, acerca de cómo se organiza la experiencia de intervención psicoeducativa en la Universidad del Comahue.

La Dirección de Orientación e Ingreso (DOIE) forma parte de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue[i]. Dicha Dirección tiene a cargo tareas como la facilitación del acceso a la información académico-administrativa necesaria y a las diferentes actividades, que si bien se focalizan en los estudiantes próximos a egresar del secundario, están abiertas para todas las personas que deseen cursar estudios superiores, promoviendo de esta manera la formación profesional como una opción de vida.

En este sentido, de acuerdo a los objetivos propuestos desde la propia Dirección, se apunta a facilitar el conocimiento del futuro ámbito de estudio. Así, atento a las particularidades de distribución geográfica que caracterizan a la Universidad Nacional del Comahue, desde la DOIE se promueve la inclusión y contención de estudiantes provenientes de localidades distantes, facilitando el conocimiento del futuro ámbito de estudio y de servicios que se brindan a los alumnos por medio de charlas de ambientación a la vida universitaria, fomentando la construcción del oficio de estudiante universitario en los futuros ingresantes. Con estas actividades, desde la DOIE, se proponen trabajar facilitando el acceso a la información y colaborando en la reflexión y análisis de las diferentes variables y estrategias que intervienen en el proceso de elección de una carrera, intenta contribuir a la realización de una buena elección, a favorecer y mejorar el acceso y permanencia de las personas en la universidad.

La DOIE participa del Programa Nexos[3] del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: *Articulación Educativa Universidad-Escuela Media -Convocatoria 2018* en la Provincia de Neuquén y *Convocatoria 2019* en Río Negro.

[3] El Programa NEXOS es una herramienta que ayuda a organizar espacios de acción conjunta entre la Universidad y las instituciones de nivel secundario. El objetivo principal es fortalecer el proceso de

ISBN: 978-987-544-908-4

Las actividades que se desarrollan en forma permanente son:

- *Visitas Guiadas en la UNCo*- sede Neuquén: actividad destinada para los estudiantes de nivel medio próximos a egresar de escuelas secundarias. En una primera instancia se desarrolla una charla sobre ambientación a la vida universitaria, difusión de la oferta académica, información sobre los ingresos a las diferentes carreras, sobre el sistema de becas y otros beneficios estudiantiles con los que la UNCo cuenta. Posteriormente, se realiza un recorrido por las diferentes facultades, visitando los lugares de inscripción, aulas, Biblioteca Central, centros de documentación, laboratorios, y demás instalaciones con los estudiantes de la carrera Guía de Turismo, en el marco de sus prácticas profesionales. Para poder acceder a este programa,los/las asesores/as, docentes y/o directivos/as de las instituciones educativas deben comunicarse telefónicamente con la Dirección de Orientación e Ingreso Estudiantil.
- *Sábados para elegir*: Talleres de Orientación vocación-ocupacional, organizados en encuentros con estudiantes próximos a concluir el nivel medio y con el público en general en donde se dialoga sobre temas vinculados al trabajo, la vocación, los estudios universitarios, las ocupaciones. Se brinda además, información sobre las carreras de la UNCo.
- *Re- Orientación Vocacional*: encuentros de trabajo destinados a estudiantes que desean cambiar de carrera o desean repensar la elección realizada una vez que han ingresado a la UNCo. Estos talleres se realizan a solicitud de los interesados durante todo el año.
- *Construyendo Vocaciones*: Talleres de Orientación Vocacional destinado a personas jóvenes-adultas y a estudiantes próximos a egresar de escuelas nocturnas. Son espacios de trabajo donde se aborda el proceso de elección y de construcción de un proyecto de vida a partir de los diversos trayectos vitales y educativos. Además, se brinda información acerca de la vida universitaria y de las carreras de la UNCo.
- *Miradas al futuro,* Espacio destinado a familias de ingresantes universitarios que tiene como propósito elaborar en conjunto distintas estrategias, ideas y nuevas formas de acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria. Se trabaja además con posibles inquietudes que puedan surgir acerca del proceso de adaptación a la vida universitaria. Se

inserción de los alumnos en el nivel superior, promover la continuidad de sus estudios, formar para el ejercicio de la ciudadanía y brindar las competencias requeridas por el mundo del trabajo. Dicho Programa busca promover estrategias de integración entre los distintos niveles educativos para construir un diagnóstico compartido y un plan de trabajo común. Impulsa además estrategias educativas focalizadas en el último año del nivel secundario y el ingreso a la educación superior, en virtud de la complejidad que conlleva esta inserción. Las principales Líneas de acción apuntan a: Tutoría académicas en las escuelas secundarias; Actividades aproximación a la vida universitaria; a la Producción de material educativo y la implementación de estrategias de formación y capacitación permanente.

ISBN: 978-987-544-908-4

brinda información sobre los dispositivos de acompañamiento planificados desde la UNCo para los distintos trayectos académicos.

- *Charlas Informativas sobre Nuestras Carreras*: son encuentros que se organizan junto con expositores docentes, estudiantes y egresados de las carreras, donde se conversa sobre distintas informaciones en relación a las profesiones: cómo y dónde se desarrollan, diferentes lugares de trabajo, formación necesaria, características del campo laboral, etc. Además, se informa sobre el período de inscripciones, cursos de ambientación/nivelación, fechas estimativas del inicio de las actividades académicas, horarios de cursado, plan de estudios, beneficios estudiantiles, etc.
- *Programa de Ingreso a la UNCo para personas mayores de 25 años sin título secundario*, en el marco de la Ley 27204/15, que permite a quienes no han finalizado sus estudios secundarios acceder a una carrera universitaria rindiendo exámenes nivelatorios.

Siguiendo los aportes de Lucarelli (2015) es posible advertir que las acciones más frecuentes tienen como destinatario directo al grupo de estudiantes a través de actividades que tienen como objetivo principal el acompañamiento a los estudiantes en distintos momentos de su trayectoria escolar: encontramos por un lado, actividades que buscan favorecer el ingreso a la vida universitaria; otras actividades que se proponen facilitar la retención de los estudiantes; y por último, actividades que hacen foco en la orientación vocacional. Pareciera primar, en términos generales, una función centrada en estrategias de apoyo y orientación para los "recién llegados" al nivel. Este tipo de dispositivo apunta a incidir positivamente en los estudiantes para "la educación para la carrera", entendida como "el conjunto de estrategias que un sujeto debe implementar a lo largo de toda su vida para la toma de decisiones de índole académica, profesional, ocupacional y personal (familia, uso de tiempo libre, etc.)" (Canessa y otros en Larramendy y otras: 2012, p.250).

Si bien son los estudiantes los principales destinatarios de las acciones desarrolladas, es posible señalar que las actividades propuestas se encaminan a la vez, a buscar alternativas hacia el interior de la propia institución, que buscan, en palabras de Mastache (2007) acompañar un pasaje, un "cruce entre dos orillas" (Mastache: 2007, p.12). Una revisión de las distintas actividades, nos permite advertir que éstas se plantean como objetivo principal, acompañar a los estudiantes y a las propias instituciones en este "cruce", a través de actividades que buscan trabajar en la construcción y el fortalecimiento de la adquisición de habilidades necesarias para promover procesos reflexivos que ayudan a identificar obstáculos y posibilidades de mejora en las trayectorias estudiantiles e institucionales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una de las cuestiones clave que los ingresantes de la universidad deben desarrollar es el oficio de ser estudiantes, que incluye el saber estudiar y el saber aprender. Como señalan Larramendy y otras (2012), comienza a delinearse, entonces,

> la necesidad de intervenir para hacer efectiva la democratización en el acceso a la universidad mediante acciones que permitan atenuar las crisis de los inicios, favorecer el sostenimiento de los alumnos en la carrera y promover la terminalidad de los estudios (pp. 247-248).

Ahora bien, cabe aclarar que cada unidad académica organiza por sí misma con un Área de Orientación, Ingreso y Permanencia, dependiente de la Secretaría Académica. En este sentido, es posible advertir que las prácticas psicoeducativas se presentan bajo un modelo diversos grados de centralización y descentralización, lo que da lugar a distintas orientaciones y posibilidades de impacto.

Referencias Bibliográficas:

Chaiklin, S y Lave, J: (2002) *Estudiar las Prácticas*. Bs. As: Amorrortu.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas.* Bs. As.: Amorrortu.

Larramendy, A. (2012). La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante. En E. *en la Universidad: desafíos, perspectivas, producciones*. Bs As: Miño y Davila

Lucarelli y C. Finkelstein. *El asesor pedagógico* Bs. As: Miño y Dávila

Lucarelli, E. (Ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico.* Bs As, Argentina: Miño y Davila.

Lucarelli, E.; Finkelstein, C. *y* Solberg, V *(2014)* El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación 10* (9). 227-246

Lucarelli, C. (2008) Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. En Revista *PROFESORADO Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf

Mastache, A (2007) *Formas personas competentes* Bs As: Noveduc

Resolución Consejo Federal de Educación RES CFE N°321/17

Resolución Consejo Federal de Educación RES CFE N°321/17-Anexo

Resolución Ministerial de creación del programa: Resolución N° 3117/2017

ISBN: 978-987-544-908-4

La enseñanza de la investigación educativa desde perspectivas cualitativas.

El 'aprender haciendo' en el taller de metodología

Martins de Abreu, Graciela

Cruz, Lorena

Saffi, Alejandro

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

grabreu@yahoo.com.ar

Eje 5**:** Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo compartir nuestra experiencia de formación en Investigación Educativa desde perspectivas cualitativas en el marco del Taller de Metodología de la Investigación II de la Carrera Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Desde nuestra experiencia como docentes en el taller, observábamos que el aprendizaje de los distintos modos de hacer investigación en educación requería del hacer y de la vivencia para pasar, de incorporar teorías y metodologías desarrolladas por otros, a tomar decisiones fundamentadas en proyectos de investigación que resultasen significativos para el estudiante. Luego de muchas propuestas diversas, entendimos que debíamos definir una metodología de trabajo en torno al taller como modalidad curricular de estudio y trabajo cooperativo. La propuesta consiste en problematizar el fenómeno educativo, en instancias de inserción en el campo, construir un proyecto de investigación cualitativa a través de un proceso inductivo de recogida y análisis de la información. Se trata que los estudiantes vivencien situaciones de toma de decisiones que se conviertan en experiencias que los aproximen a la complejidad de un verdadero proceso de investigación. A partir de diversas prácticas de aprendizaje centradas en poner al estudiante en situación de investigador en formación, se le permite desarrollar el rol y vivenciar distintas etapas de un proceso de investigación, sobre la base del proyecto diseñado y el objeto de estudio construido a partir de la inserción en el campo. Se trata de un recorrido cuyo rasgo distintivo es la construcción del objeto de estudio en un doble proceso de construcción teórica e investigación empírica. Estos procesos relacionados de modo dialéctico y recursivo, se integran

ISBN: 978-987-544-908-4

en una práctica que incluye múltiples procedimientos de observación y análisis para avanzar en la comprensión del contenido histórico y social del fenómeno abordado.

Palabras clave: experiencia en investigación educativa; formación en investigación; enseñanza de la investigación educativa

I. Nuestra propuesta de enseñanza

> *"Llega un momento en que es necesario abandonar las ropas usadas que ya tienen la forma de nuestro cuerpo y olvidar los caminos que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el momento de la travesía. Y, si no osamos emprenderla, nos habremos quedado para siempre al margen de nosotros mismos".*
>
> Fernando Pessoa

Desde nuestra experiencia como docentes en el taller de Metodología de la Investigación II, espacio curricular perteneciente a la formación de grado universitario de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, y luego de años desarrollando nuestra práctica docente, primero como jefes de trabajos prácticos y luego como profesoras a cargo del mismo, observábamos que el aprendizaje de los distintos modos de hacer investigación en educación requería del hacer y de la vivencia propios para pasar, de incorporar teorías y metodologías desarrolladas por otros, a tomar decisiones fundamentadas en proyectos de investigación que resultasen significativos para el estudiante.

Luego de poner en práctica diversas propuestas de organización y desarrollo de la cátedra, y a raíz de la escucha atenta de lo que nos decían nuestros estudiantes al evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendimos que debíamos definir una metodología de trabajo en torno al taller como modalidad curricular de estudio y trabajo cooperativo.

La propuesta del taller consiste en problematizar el fenómeno educativo, en instancias de inserción en el campo, desde las cuales los estudiantes deben construir un proyecto de investigación educativa, desde perspectivas cualitativas, a través de un proceso inductivo de recogida y análisis de la información.

Fundamentamos nuestra propuesta, en coincidencia con Denzin y Lincoln (2011), en que "el investigador cualitativo opera comprensivamente con distintos paradigmas, sin pretender integrarlos ya que esos paradigmas, que representan regímenes de creencias y suponen determinadas visiones del mundo, implican sistemas filosóficos globales cada uno de los cuales posee su propia ontología, epistemología y metodología." Partimos, además, de reconocer junto con los mencionados autores que "En el campo de la investigación cualitativa coexisten múltiples opciones. Nunca antes los investigadores tuvieron a su alcance tantos paradigmas,

ISBN: 978-987-544-908-4

estrategias de investigación y métodos de análisis. El momento actual puede caracterizarse, entonces, como de descubrimientos y re descubrimientos, y en él se discuten nuevas formas de mirar, de interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana."

Desde estas concepciones, buscamos proporcionar herramientas que sean útiles para la formulación, elaboración y desarrollo de proyectos de investigación cualitativa en educación, por un lado, y por el otro, que el estudiante de las carreras de Ciencias de la Educación desarrolle capacidades que le permitan, en el desarrollo de su profesión, problematizar la educación, observar, analizar e interpretar los hechos educativos y analizar y evaluar las formas de producción de conocimiento en el área y su impacto en el campo de la Educación. Es decir, proponemos al estudiante, a través del Taller de Metodología de la Investigación II, el adquirir herramientas y desarrollar capacidades que le permitan producir conocimiento desde metodologías de investigación cualitativa, evaluar la validez del conocimiento producido y aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis, propios de la investigación desde perspectivas cualitativas, a sus propias prácticas profesionales, una vez graduados.

La propuesta pedagógica está organizada en cuatro ejes problematizadores y cuatro ejes transversales que se entrelazan a lo largo de todo el proceso, conformando una trama compleja que va desarrollándose a partir de la interrelación permanente entre un abordaje teórico de diversas metodologías de investigación cualitativa y las prácticas de aprendizaje propuestas para aproximarse a la experiencia de realizar investigación cualitativa, a partir del trabajo de campo. El resultado de esta organización es un programa flexible y abierto que se va enriqueciendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza, en el taller y que permite un proceso de construcción del conocimiento espiralado en el cual, las categorías propuestas para el abordaje de todo lo que implica y conlleva hacer investigación cualitativa en ciencias sociales y humanas, se van trabajando y construyendo en los distintos ejes problematizadores y poniéndolos en tensión con los ejes transversales, de modo tal que esto permite al estudiante alcanzar distintos niveles de profundidad, a medida que se avanza en el desarrollo del taller.

Desde el punto de vista pedagógico sustentan nuestra propuesta concepciones que proponen el desarrollo profesional de los docentes, centrado en una actitud investigadora frente a su propia práctica educativa y en concepciones epistemológicas que conciben los procesos de investigación científica, la naturaleza de su objeto, sus procedimientos, las condiciones de realización y sus resultados, como construcciones socio-históricas. En este sentido, nuestra intención es promover la construcción de una cultura pedagógica diferente que supone mirarnos a nosotros mismos para transformar nuestras prácticas, sin perder de vista las condiciones contextuales que las facilitan u obstaculizan. (Camilloni, 2008; Edelstein, 2011; Steiman, 2018)

ISBN: 978-987-544-908-4

El diseño de un proyecto de investigación educativa en el marco de la perspectiva cualitativa y la realización de diversas experiencias de investigación (trabajo de campo, análisis de la información, escritura, la reflexión de la subjetividad) se constituyen en ejes del taller. A partir de diversas prácticas de aprendizaje centradas en poner al estudiante en situación de investigador, se le permite desarrollar el rol y vivenciar distintas etapas de un proceso de investigación, sobre la base del proyecto diseñado y el objeto de estudio construido a partir de la inserción en el campo. Se trata de un recorrido cuyo rasgo distintivo es la construcción del objeto de estudio en un doble proceso de construcción teórica e investigación empírica. Estos procesos relacionados de modo dialéctico y recursivo, se integran en una práctica que incluye múltiples procedimientos de observación y análisis para avanzar en la comprensión del contenido histórico y social del fenómeno abordado.

La propuesta formativa se organiza en cuatro ejes problematizadores: (1) El conocimiento y su construcción en las ciencias sociales y humanas; (2) El proceso de diseño de la investigación cualitativa; (3) El proceso de investigación; (4) Análisis y construcción de conocimiento. Además, Cuatro ejes transversales: I. La curiosidad y el deseo por conocer. La necesidad de cuestionar y cuestionarse. II. La investigación educativa en la formación docente. III. La dimensión ética de la investigación cualitativa. Las relaciones intersubjetivas y de poder en la construcción del conocimiento en Ciencias Sociales. IV. La escritura cualitativa. La escritura privada y pública en investigación cualitativa. Los ejes se entrelazan a lo largo del taller, conformando una trama compleja que va desarrollándose a partir de la interrelación permanente entre un abordaje teórico de diversas metodologías de investigación cualitativa y las prácticas de aprendizaje propuestas para aproximarse a la experiencia de realizar investigación cualitativa, a partir del trabajo de campo. El resultado de esta organización es un programa flexible y abierto que se va enriqueciendo a lo largo de todo el proceso de enseñanza y que permite un proceso de construcción del conocimiento espiralado en el cual, las categorías propuestas para el abordaje de todo lo que implica y conlleva hacer investigación cualitativa en ciencias sociales y humanas, se van trabajando y construyendo en los distintos ejes problematizadores y poniéndolos en tensión con los ejes transversales, de modo tal que esto permite al estudiante alcanzar distintos niveles de profundidad, a medida que se avanza en el desarrollo del taller.

II. La propuesta metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta de taller como ámbito de trabajo cooperativo permite compartir experiencias, dificultades y crecimientos en las distintas instancias o momentos del proceso de investigación educativa. El conocimiento teórico metodológico ocupa un lugar privilegiado en el marco del taller, toda vez que interviene activamente en la construcción y/o consolidación de un marco referencial apropiado tanto para la participación en

ISBN: 978-987-544-908-4

proyectos de investigación como para el análisis crítico de las demandas de investigación y de la producción disponible en el campo de la educación argentina y latinoamericana.

El taller se constituye como un espacio de reflexión y acción que pone en juego los supuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y valorativos que sustentan las prácticas en diversos contextos educativos, sin perder de vista el contexto social y político educativo más amplio, en los que se enmarcan.

Desde una concepción que postula al alumno de la carrera de profesorado en Ciencias de la Educación como futuro docente - investigador, capaz de analizar críticamente la realidad socioeducativa de la que forma parte y realizar su práctica educativa con autonomía profesional en el plano individual y colectivo, el taller abre un espacio para la democratización de las estructuras institucionales ya que ofrece la posibilidad de una "participación real" de todos los actores, desde sus propias concepciones, en los procesos de construcción del conocimiento.

Operativamente, el taller combina dos formas de trabajo:

- Sesiones presenciales que incluyen instancias de presentación de marcos teóricos, comentario de textos y difusión de trabajos de investigación educativa, a cargo del equipo docente; lectura y análisis de textos, elaboración colectiva de marcos teóricos, deliberación y toma de decisiones, análisis crítico de las prácticas de investigación, presentación de informes de avance en jornadas de investigación, debate en plenarios, a cargo de docentes y alumnos; participación en seminarios sobre temáticas críticas que atraviesan a la investigación educativa.
- Sesiones no presenciales, a través del Aula Virtual de la facultad, en las que se prioriza el trabajo en equipos para la realización de prácticas de investigación educativa, trabajo de campo y análisis de la información, centradas en los participantes.

Además, el proceso de aprendizaje y construcción de un proyecto de investigación son guiados en sesiones de tutorías, acompañado con materiales de lectura seleccionados según las particularidades de las problemáticas de investigación construidas en cada caso.

En nuestra propuesta formativa, la evaluación adquiere el carácter de seguimiento del proceso autónomo de construcción y diseño del *Proyecto de Investigación Educativa*, desde perspectivas cualitativas y la realización de *Prácticas de escritura cualitativa*. El proceso se cierra en una instancia de *Coloquio Final Integrador*, en que los estudiantes deben dar cuenta de los aprendizajes alcanzados a lo largo del taller.

III. Algunas conclusiones

En conclusión, y luego de consultar con distintos estudiantes de distintas cohortes podemos afirmar que dicha propuesta les permite comenzar a crear su rol como investigador, conocer

ISBN: 978-987-544-908-4

distintas metodologías cualitativas, sentar bases en la escritura cualitativa, construir su autonomía como estudiante, dar comienzo a procesos de reflexión, y desarrollar la capacidad de trabajo en equipo. Estas capacidades les permites, además, dar comienzo a procesos que les son necesarios para la reflexión y problematización de sus prácticas como futuros profesionales en Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Argentina: Paidós

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011) El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa. Volumen I. Mèxico: Gedisa

Edelstein, G., Coria, A. (1995) Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz. Bs. As.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós.

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva- Buenos Aires. Miño y Dávila.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas de asesoría pedagógica en el nivel superior universitario, demandas y desafíos

Martins de Abreu, Graciela
López, María José
Barischetti, Mercedes
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
gramartinsdeabreu@gmail.com
mjlopeznar@gmail.com
merbarischetti2@gmail.com

Eje organizador: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Nuestro trabajo pretende compartir los resultados de un seminario-taller realizado en la Universidad Nacional de Cuyo, en torno a las prácticas de asesoría pedagógica que se desarrollan en instituciones de nivel superior universitario. En la provincia de Mendoza se han ido constituyendo a partir de las demandas organizacionales, con normativa de diversa índole, por lo cual compartir y debatir acerca de las prácticas cotidianas, las realidades surgidas del análisis de las mismas y la documentación existente era una necesidad.

Se propuso un encuentro entre profesionales vinculados a la tarea de asesoramiento pedagógico en universidades públicas y privadas de la región. De la organización del mismo participaron el Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente y la Secretaría Académica de la UNCuyo, junto con profesionales de unidades académicas con trayectoria en dicha actividad. Se abrió el juego a otras instituciones del nivel.

¿Qué se esperaba encontrar y compartir? La intencionalidad principal fue la de identificar demandas y oportunidades; delimitar competencias profesionales inherentes al desempeño del rol y priorizar posibles necesidades de formación.

¿Cómo nos convocamos? ¿qué tipo de interacción proponemos? Una de las premisas tuvo que ver con el espacio para el diálogo interdisciplinario de saberes, a partir de la valoración de todas las voces, perspectivas, posicionamientos, etc. La intención fue co-construir mediante un dispositivo de intercambio en el que se diera lugar a la escucha y la consideración de las

ISBN: 978-987-544-908-4

experiencias como fuente de construcción del conocimiento.

¿Qué intereses circularon en los debates en relación con las asesorías pedagógicas en educación superior? Se establecieron debates en torno a: la evolución histórica de las asesorías pedagógicas en el nivel superior universitario; las demandas que atraviesan el rol del asesor pedagógico según su ámbito de actuación; la conformación de los equipos.

Palabras clave: asesorías pedagógicas; universidad; demandas; desafíos

I. Contextualización del caso

Comenzaremos poniendo sobre la mesa algunas conceptualizaciones clave que enmarcan y constituyen el caso del nivel superior en Argentina, acerca de las asesorías pedagógicas:

I1. Educación superior:

A nivel administrativo, la educación superior en Argentina comprende[1]:

> "a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.151;
> b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada."

En las universidades nacionales, el gobierno universitario y la gestión está a cargo del trabajo integrado de distintos "claustros"[2]. Asimismo es importante destacar que, en las sucesivas CRES[3] se han ido definiendo postulados que se comparten a nivel internacional acerca del rol y los desafíos de la educación superior, que pueden sintetizarse en lo expresado en el siguiente párrafo:

> "Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.[4]"

I2. Asesoría pedagógica:

El asesoramiento pedagógico es objeto de análisis teórico desde hace ya varias décadas, específicamente en el nivel medio y superior (Astudillo, Pelizza, Rainero, & Clerici, 2018; Castelló & Monereo, 2005; Davis, Karunathilake, & Harden, 2005; Lucarelli, 2000; Nicastro & Andreozzi, 2003; Varpio et al., 2017). En general se han abordado dimensiones como contexto, formación, roles de asesoramiento, estructura organizacional, enfoques teóricos y de política educativa frente al asesoramiento pedagógico, entre otros. En la provincia de Mendoza se han ido conformando a partir de la experiencia misma del rol, con algunas normativas desde el gobierno provincial (Dirección General de Escuelas) respecto de los roles, perfiles y tareas del asesor pedagógico en el nivel secundario[5]. En el nivel superior se han ido constituyendo a partir de las

ISBN: 978-987-544-908-4

demandas organizacionales, con normativa que enmarcan el ejercicio del mismo de diversa índole. No es la misma práctica ni la misma normativa la que regula el trabajo en los Institutos de Educación Superior dependientes del gobierno provincial que las vigentes y/o instituidas en la Universidad Nacional de Cuyo[6] o en las universidades de gestión privada presentes en el territorio. En la UNCuyo, citaremos tres documentos específicos que son los más importantes para el desempeño en estos espacios: las ordenanzas 27 y 44 del Consejo Superior (1986), por las cuales se crean los SAPOE[7] junto con una Coordinación de los mismos. El tercero es el mismo Estatuto previamente mencionado (2013) que realiza algunas consideraciones previas acerca de estos espacios. Sintetizando, los objetivos de estos servicios son: a) favorecer el desempeño ideal del estudiante a lo largo de su vida universitaria; b) brindar asesoramiento pedagógico a los docentes; c) brindar asesoramiento al gobierno de las Facultades y Escuela Superior sobre temas pedagógicos y de asistencia del alumno (Art.3º). La experiencia compartida entre universidades nacionales por las necesidades propias de la academia y por situaciones de gestión, nos pusieron ante la emergencia de problemas, oportunidades y situaciones similares que nos hacían preguntarnos si esta actividad se encontraba en condición de precariedad y a qué se debía.

Hipotetizamos que existen ciertos presupuestos respecto de la educación superior que obturan la posibilidad de aceptar la asesoría pedagógica como un rol necesario o pertinente en este nivel, sobre los cuales ofrecimos oportunamente algunos supuestos para el debate: no hay una normativa que lo exija (excepto en casos específicos, como los cambios de plan de estudios), la pedagogía no es una preocupación predominante entre los gestores institucionales, no siempre se visualizan los problemas pedagógicos en las aulas (aún persiste en muchos espacios académicos la representación de que alcanza con saber el contenido para poder enseñarlo), no es un rol tan reconocido administrativa y académicamente, no está tan claro cuál es el aporte que este cargo podría ofrecer. Por ello, era necesario sentarse a compartir y debatir acerca de las prácticas cotidianas, las realidades surgidas del análisis de las mismas y la documentación existente.

I. ¿Qué se esperaba encontrar y compartir?

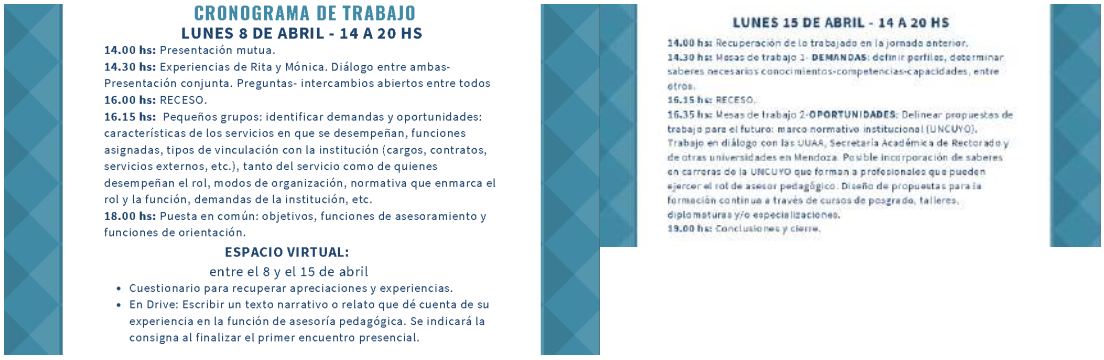
En primer lugar, se esperaba simplemente generar y vivenciar el encuentro como un deseo colectivo de quienes se conocen y se ven cada tanto para dialogar acerca de los problemas de la cotidianeidad pero sin la oportunidad para generar espacios colectivos de reflexión sobre la práctica. Así es que, se propuso la consideración de aspectos vinculados con: a) La evolución histórica del rol: su reconstrucción permitiría unificar imaginarios y discursos, reconocerse y reconocer lo instituido de lo instituyente y analizar la situación a nivel administrativo y legal; b)

ISBN: 978-987-544-908-4

La conformación de los equipos: una mirada general a la conformación de cada SAPOE y sus lógicas predominantes; c) La formación de base de los profesionales: distintos profesionales que se desempeñan en estos espacios, compartiendo los aportes en trabajos interdisciplinarios, desde las lógicas de cada equipo, como forma de aprendizaje colectivo; y d) Las necesidades futuras desde al menos dos miradas: condiciones laborales y necesidades de formación. La intención fue dar cuenta de una especie de "diagnóstico" inicial en la primera jornada (8 de abril de 2019) para luego pasar a un momento más propositivo en la segunda jornada (15 de abril de 2019).

II. ¿Cómo nos convocamos? ¿Qué tipo de interacción proponemos?

Una de las discusiones de la organización tuvo que ver con quién (qué sujeto, qué SAPOE, qué facultad, qué institución) toma la posta o ¿dirige? ¿organiza? ¿coordina? ¿invita? ¿recibe? a las otras. Desde el principio pusimos sobre la mesa los imaginarios y relaciones de poder que entrecruzan prácticas más o menos instituidas y que en algunos casos en lugar de acercar, puede originar mayores alejamientos. Una vez que hicimos explícito este supuesto, apostamos a la organización de un encuentro de tipo horizontal, que se constituyera como espacio para el diálogo interdisciplinario de saberes, a partir de la valoración de todas las voces, perspectivas, posicionamientos, etc. La intención fue co-construir mediante un dispositivo de intercambio en el que se diera lugar a la escucha y la consideración de las experiencias como fuente de construcción del conocimiento. Traemos a continuación el esquema de trabajo propuesto:



III. ¿Qué intereses circularon en los debates?

III1. Evolución histórica: durante el Seminario, los testimonios[8] de las asesoras pedagógicas con mayor trayectoria en universidades nacionales tomaron en principio la palabra para recuperar desde lo narrativo algún sentido histórico:

> "Rol artesanal" , trabajo centrado en la comunicación "yo-tú" , creo que esa es una de las cosas más difíciles que tiene nuestra tarea "construir la relación"; "va a trabajar siempre en la incertidumbre". (MG- UNC) "la asesoría pedagógica y la tarea educativa siempre van a ser inciertas", "asumir la incertidumbre de la tarea es lo más importante", "no lo sabemos todo, como el otro tampoco lo sabe todo". "Hay un lenguaje que uno maneja que no es el

ISBN: 978-987-544-908-4

lenguaje del otro". (MG- UNC)

Desde los '90, los servicios de asesoría pedagógica han ido en aumento a partir de la necesidad de contar con profesionales del área pedagógica que permitan a las instituciones universitarias dar cumplimiento a requerimientos vinculados con los marcos normativos vigentes, y las necesidades particulares de evaluación y acreditación periódica de algunas carreras ante CONEAU (LES, Arts. 42, 43 y 44). Las protagonistas nos cuentan:

> "Este oficio basado tanto en la comunicación" , "cómo recupero la experiencia?, en el 92…"valoré mucho el trabajo de un grupo de la Universidad del Litoral, uno de los pocos grupos en ese momento en el país" "Estados de Disponibilidad" para el asesoramiento", de los que habla Lidia Fernández. "en las ingenierías oba como estado de disponibilidad la revisión de los planes de estudio (del 92 al 96) en que las carreras pasan de 6 a 5 años. Al acortar las carreras no se puede comprimir los contenidos…" (RA- UNRC) "Hay una cultura profesional que permea creencias, …, demanda y necesidad en el caso de las ingenierías . Emilce… (UNLPl) ha elaborado un documento pequeño en donde cuenta su experiencia en los procesos de acreditación de las ingenierías."

A partir de estos testimonios, y a partir del formato dialogado, aparecen también en esta trama elementos afectivos y pedagógicos que atraviesan la asesoría pedagógica en el nivel:

> "Habla por una forma de pensar, de una forma de ver la vida que tienen los ingenieros que yo creo humildemente que me he apropiado". "El asesoramiento pedagógico es una oportunidad de formarme", "yo me emociono…" (RA- UNRC) "Un espacio y un territorio. Territorio es simbólico - construyendo la identidad del asesor pedagógico …. no está establecida en su totalidad …, mundo cambiante …, ciertas creencias: ¿qué es lo que el otro piensa que le vamos a poder dar? ¿trabajar? . Esas creencias están contaminadas "huy, ahí viene la pedagoga". (MG- UNC) "Nos manejamos en una cuestión muy particular. Analogías con otras disciplinas, asesoramiento en empresas en nuestro caso, también está teñido del "si yo enseño", ¿qué va a venir a enseñarme si ya enseño?" (MG- UNC)

Y en esta experiencia colectiva emergen además valoraciones respecto del compartir que dan cuenta de ausencias y necesidades que generadas por la incipiencia del rol en este nivel:

> "Me fui tranquila porque esto que me pasa también les pasa a otros colegas". (VA-U.Aconcagua) "Me pareció muy importante el encuentro en general por los interrogantes que surgieron. Está bueno esto de definir límites en el marco de espacios de encuentro e interdisciplinarios". (LM-UCA Mendoza) "Me encantaron las intervenciones de Rita y Mónica "la asesoría pedagógica se construye desde un rol muy artesanal en diálogos entre el asesor, el docente y lo que está pasando en la institución" (SC- UNCuyo-FFYL) "Vine a escuchar, para seguir aprendiendo, muy rico los aportes de todos. Una pena que no estén los coordinadores de nivel superior no universitario. Sería bueno incorporarlos". (VP-UCA Mendoza) "Yo estoy jubilada y siento que tengo mucho por dar y por aprender". (LV-UNCA) "Nos convocó más el interés de saber cómo se maneja esto en el nivel universitario". (OA-UNCA)

III2. Demandas que atraviesan el rol: el rol se configura, en la mayoría de las experiencias en función de los contextos particulares y demandas propias de los campos de formación y con la singularidad de cada comunidad educativa. Algunas ideas que circularon alrededor de estas demandas, se traducen en palabras como:

> "Salir de la soledad de la función, del aislamiento en que, a veces, algunas instituciones quieren que ejerzamos" (RA- UNRC) "Ese es "Asesoramiento técnico". (RA- UNRC)

ISBN: 978-987-544-908-4

> "Acreditación: me llamaban como asesora de imagen, maquillaje."(RA- UNRC) "Uno no siempre puede acompañar, no siempre puede ayudar. El escollo eran las metáforas sobre el conocimiento". "del conocimiento como arma, un profesional para la competencia"(RA-UNRC) "esta tarea tiene sus límites" (RA- UNRC) "La función de asesoría en los hechos está desarrollada en los lugares donde se les da espacio y en otros lo hacen algunas personas de alguna manera". (MJL-UNCuyo FCM)

Quienes ejercen el rol en la educación superior universitaria realizan funciones de asesoramiento, orientación, actualización y acompañamiento a docentes y equipos de gestión en acciones tendientes a una mejora continua en la calidad de los procesos de enseñanza y en los procesos de gestión y evaluación curricular e institucional y desarrollan, además, propuestas de formación docente en servicio. Al debatir en pequeños grupos estos asuntos, surgieron expresiones como:

> "Todavía no me queda claro qué hacer, pareciera que es administrativo, pero no lo es. una cosa rara entre lo administrativo y lo pedagógico" (LB-UAconcagua) "Este también es un saber práctico que va desarrollándose" "no está dicho que no, entonces se puede." (RA-UNRC) "Orientación incluye la orientación psicopedagógica y la asesoría, y también la asesoría docente." (GG- UNCuyo) "Importancia de la PROFESIONALIDAD DEL ASESOR PEDAGÓGICO porque sino pierde valor. " (RA- UNRC) "Está vinculado al cambio, proyectos, ejemplo programa nexos, tutorías, o en las reformas curriculares". "Hace a la tarea los vínculos que tiene el asesoramiento con la conformación de una DIDÁCTICA UNIVERSITARIA. creo que el asesor pedagógico hace en ese sentido y es algo que hay que poner en valor por su formación y por su Didáctica de la Ingeniería, por ej. "Cualquier profesión consiste en poder adaptar problemas generales a la realidad que les toca. y definir qué actividades no deberían ser desatendidas. Hay actividades que demandan más al asesor pedagógico que otros que se van dando en el tiempo y qué hacer…Qué es lo que las asesorías son… o deberían ser… para tensionar…. ejes comunes que hacen al desarrollo general". (MJL-UNCuyo FCM)

Algunas funciones que se mencionaron expresamente son (resumiendo aportes de grupo):

> Formación docente.
> Atención a estudiantes en problemas de aprendizaje (función asumida por profesores tutores).
> Apoyo a los órganos de gestión.
> Asesoramiento relativo a metodologías de enseñanza y evaluación.
> Vinculación con otras instituciones.

III3. Conformación de equipos: los asesores pedagógicos que se desempeñan en instituciones universitarias tienen distintas situaciones en cuanto a cargos, cargas horarias, funciones y grado de institucionalización de la función[9]. Desde esa diversidad son los profesionales que se desempeñan en tales cargos quienes construyen sus prácticas de asesoramiento desde la singularidad de cada una de las unidades académicas o universidades que las requieren. Recuperamos algunas reflexiones a partir de las experiencias en la práctica:

> "El título de grado no habilita totalmente para el ejercicio del rol…" "la mirada tiene que ver con ir más allá de mi formación…"/ "Trabajo MULTIDISCIPLINAR: los distintos profesionales que tiene que ver con la tarea del aprendizaje y la enseñanza"./ "Disponibilidad horaria que debe tener el asesor para poder cumplir con todas las funciones. El límite se pone de modo delicado y es movible."/ "Cuando nosotros ocupamos el rol en ciencias médicas el rol era de Asesoría Docente y lo fuimos mutando a Asesoría Pedagógica y la discusión es si es necesario o no el equipo interdisciplinario, entre funciones complementarias que sumen .

ISBN: 978-987-544-908-4

> Trabajamos con muchas carreras y es necesario definir el rol porque cuando no se define el rol nos enfermamos". /"(quedan) problemas sin resolver" "no hay respuesta al tema multicultural"./ ¿A quién uno está asesorando: a la facultad, al docente, ….?

Asimismo, disquisiciones relacionadas con la misma naturaleza del rol en relación al tipo de relación laboral y a partir de ello las palabras ASESORÍA Y SERVICIO:

> ASESORÍA: es una función única, específica . El asesor trabaja en base a problemas. Uno debe saber cuál es el límite porque no es el lugar que me soluciona todos los problemas. Un profesional pedagógico para ese momento
> SERVICIO: estamos de servicio, estoy a tu servicio. un equipo interdisciplinario por eso es servicio. "Abran la puerta": un servicio abierto tiene la puerta abierta. Es un paso más a la denominación de Gabinete.

Por ello, observamos una multiplicidad de variantes y configuraciones en que se concreta el cumplimiento de la función, siendo generalmente las instituciones que forman profesionales que habitualmente carecen de formación pedagógica (salud, ingenierías, ciencias exactas, etc.), las que han incorporado áreas o servicios destinados a institucionalizar el rol de asesor pedagógico.

III4. Funciones y alcances de las prácticas de asesoría pedagógica en la universidad: los asesores pedagógicos en el nivel superior universitario cumplen, entre otras, funciones vinculadas con dos ejes centrales: "las prácticas pedagógicas" y "el asesoramiento técnico curricular y apoyo a la gestión institucional". En relación con el primero, realizan acciones de orientación y asesoramiento pedagógico, didáctico y de formación docente. En relación al segundo, se demanda el acompañamiento a la gestión en aspectos vinculados al diseño, desarrollo, gestión y evaluación del currículum en sus dimensiones áulica e institucional.

Al finalizar el segundo encuentro se pudieron establecer ciertas líneas de trabajo que quedaron plasmados en un esquema colectivo, dividido en: demandas, saberes, capacidades y perfiles.[10] En las conclusiones del seminario, se concentró el esfuerzo del debate en imaginar posibles conformaciones de equipos, aunque en cada institución varían las demandas y requerimientos, los problemas y desafíos. Compartimos en esta ocasión el esquema que quedó dibujado como elaboración colectiva:



ISBN: 978-987-544-908-4

La experiencia del seminario permitió precisar las particularidades que ha ido configurando el rol de asesor pedagógico en el nivel, en instituciones de gestión pública y privada. Se coincide en que el mismo se construye en conjunto con las autoridades y docentes, en función de las demandas, urgencias y exigencias del sistema, lo que genera un conjunto de procesos multidimensionales y complejos que se llevan a cabo con el fin de diseñar, organizar, promover y evaluar propuestas docentes contextualizadas al sujeto del aprendizaje actual, que requieren la mirada y el aporte profesional del especialista en educación. Esta primera experiencia tiene ahora el desafío de articular con otras instituciones de nivel superior, de sostener la reflexión sobre las prácticas de asesoría y de proponer documentación que fundamente principios para la toma de decisiones a nivel de políticas educativas en educación superior.

Bibliografía

Astudillo, M., Pelizza, L., Rainero, M. D., y Clerici, J. (2018). Asesorías Pedagógicas Universitarias: Contextos, prácticas y desafíos. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU) (UniRio). Río Cuarto.

Castelló, M., & Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. La práctica del asesoramiento educativo a examen, Barcelona, Graó, 323-340.

Davis, M. H., Karunathilake, I., & Harden, R. M. (2005). AMEE Education Guide no. 28: The development and role of departments of medical education. Medical teacher, 27(8), 665-675.

Lucarelli, E. (2000). El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.

Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2003). Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor. Paidós.

Varpio, L., O'Brien, B., Hu, W., ten Cate, O., Durning, S. J., van der Vleuten, C., Hamstra, S. J. (2017). Exploring the institutional logics of health professions education scholarship units. Medical education, 51(7), 755-767.

1 Información tomada de la página del Ministerio de Educación, cultura, ciencia y tecnología: https://www.argentina.gob.ar/validez-nacional-de-titulos/educacion-superior al 30 de julio de 2019.

2 Habitualmente cuatro: docente, estudiante, graduados y administrativo. En el caso que proponemos, la Universidad Nacional de Cuyo establece en el Título IV de su Estatuto los siguientes: 1) docentes, 2) egresados, 3) estudiantes, 4) personal de apoyo académico. Universidad Nacional de Cuyo (2013) Estatuto. En http://www.uncu.edu.ar/reforma/upload/estatuto-universitario-uncuyo2.pdf

3 Siglas de Conferencia Regional de Educación Superior, actividad que reúne a representantes de este nivel educativo en forma periódica.

4 Extraído del Preámbulo de la Declaración Final de la CRES 2018, Córdoba, Argentina.

ISBN: 978-987-544-908-4

5 Al respecto, la resolución 1311/2007, emanada DEByP establece funciones en diferentes ámbitos de la educación secundaria: a) a nivel institucional, b) en relación con los equipos docentes, c) en relación con el Servicio de Orientación, d) en relación con los preceptores del curso, e) en relación con los alumnos y f) en relación con la familia.

6 En adelante, "UNCuyo".

7 SAPOE: Servicios de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante.

8 En la recuperación de los testimonios y debates, se indica entre paréntesis al final de cada cita: las iniciales del/de la testimoniante seguidas por un guión y la filiación institucional a la que representa, si es relevante el dato. Al final del trabajo se nombra a todos/todas los/las participantes.

9 En el seminario se rescataron: "En el Nivel superior de la provincia de Mendoza: existe el cargo de coordinador pedagógico que cumple funciones de asesor." /"En la UMaza se denomina "Asesoría Educativa". Es personal de apoyo, contratado. Jubilatoriamente hay problemas/ En la UCA existe una Coordinadora de Carreras educativas /En la UNCuyo (Medicina): tiene entidad de departamento, y se crean antes de la creación de la normativa de la UNCUYO, en el año '87. ofrecen cursos electivos a estudiantes (para cumplir el requisito de estar frente a alumnos./ En la UNCuyo (Odontología) son cargos docentes que no tienen alumnos a cargo por lo que se los ponía a cargo de espacios curriculares. /UNRC: un cargo de Profesor Adjunto Exclusivo y otras asesorías pedagógicas con cargos de Ayudantes de primera simples. /(?)Alguna vez hablaron de que era un 5to claustro./ En la UNCuyo (FCE) "cuando hablamos de asesoría pedagógica se habla de insertos en las Unidades Académicas bajo una cierta normativa"/UNC: Cuesta ver en siglo XXI que la tarea está aún tan "precarizada"

10 Por cuestiones de espacio no es posible compartir en esta comunicación el trabajo de los grupos, aunque el mismo podría sintetizarse en:

demandas	**saberes**	**capacidades**	**perfiles**
Formación docente. Análisis y actualización curricular de acuerdo a estándares. Asesoramiento a docentes y desarrollo profesional docente. Revisión de exámenes. Integrar diferentes comisiones. Participar en evaluación institucional. Investigación. Actualización profesional de los docentes en diferentes profesiones. Asesoramiento. Asistente técnico administrativo (nociones en TIC). Capacidades.Necesidades. Habilidades sociales - interno y externo. Conocimiento de las normativas administrativas.Facilidad para sistematización de datos cuantitativos. Nociones sobre evaluación, extensión e investigación. Revisión de exámenes. Integrar diferentes comisiones. Participar en evaluación institucional. Investigación. Extensión. Asesoramiento en políticas y/o tendencias educativas. Producción de indicadores educativos. Visibilización de emergentes. Articulación con autoridades. Vinculación con ingreso y ambientación. Propuestas micropolíticas	Políticas educativas. Normativa. Comunicación. Lenguaje disciplinar /saberes de cada carrera. Ser docente en la universidad. Perfil de egresado. Pensamiento creativo. TIC. Habilidades sociales. Circuitos administrativos. Sistematización de datos. Evaluación. Investigación. Extensión. Resolución de problemas. Formación como equipos. Reflexión sobre la práctica. Jerarquizar problemáticas. Formación sólida. Empatía. Mirada política. Reconocimiento de las propias limitaciones.	Escucha. Equipo interdisciplinario. Mediación pedagógica. Lógica disciplinar. Profesional que se haya formado en pedagogía. Necesidad de equipos. Conocimiento en problemáticas en trayectorias educativas en el nivel superior. Planificación en competencias , evaluación cualitativa de docentes y de rendimiento de estudiantes. Orientación vocacional, educación emocional, diagnóstico grupal e individual (problemas de aprendizaje). Ttrabajar la prevención de la deserción, violencias: institucional, de género. Profesional formado en pedagogía. Pedagogo con conocimiento disciplinar. (se hizo un juego de posibles conformaciones de equipos).	

ISBN: 978-987-544-908-4

La Alfabetización científica en la educación Primaria. Una aproximación a la alfabetización ambiental en escuelas de la provincia de Santa Fe. Primeranálisis de la información recolectada.

Mas, María Virginia
FBCB – UNL, Argentina
virmas12@hotmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se describen en este trabajo las cuestiones centrales del proyecto de tesis doctoral cuyo objetivo es intentar contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la enseñanza de las ciencias en la educación primaria analizando, en un conjunto de escuelas del departamento San Jerónimo, provincia de Santa Fe. Allí nos preguntamos si dichas prácticas de enseñanza promueven la alfabetización científica y ambiental, la formación como futuros ciudadanos responsables y partícipes en la toma de decisiones fundamentadas con el fin de hacer efectivo el derecho a un ambiente sano que garantice el derecho a vivir.
Para ello, se han seleccionado las escuelas asociadas a los Institutos de Formación docente del departamento, donde se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria y se han realizado entrevistas y observaciones, distinguiendo prácticas educativas relacionadas con temáticas ambientales e intentando identificar las condiciones que las favorecen. En total se logró representar en el trabajo a doce instituciones escolares: diez escuelas primarias y dos institutos de formación docente. Se entrevistó a sesenta personas: nueve directivos, treinta docentes, dieciséis estudiantes de profesorado y otros cinco profesores de institutos de formación docente o de escuelas primarias de áreas como tecnologías. Se presenta aquí un primer análisis de la información recolectada, específicamente en torno a la introducción de temáticas ambientales en las clases observadas y en las comentadas en las entrevistas.

Palabras clave: Alfabetización científica; Alfabetización ambiental; Enseñanza de las ciencias.

Introducción

La presente investigación resulta de relevancia dado que numerosos autores mencionan la importancia de la Alfabetización científica y ambiental; otros tantos enumeran los inconvenientes encontrados en las clases de ciencias para fomentar estas concepciones y

ISBN: 978-987-544-908-4

propuestas para superarlos. Sin embargo, muy pocos trabajos sitúan estas problemáticas en la República Argentina, o intentan identificar las prácticas pedagógicas que se realizan en las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe.

Se explica en este trabajo un primer relevamiento y análisis de la información relacionada con el proyecto de tesis doctoral que tiene por objetivo general intentar contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la enseñanza de las ciencias para la alfabetización científica y ambiental de la población, en el departamento San Jerónimo, Provincia de Santa Fe.

Para ello, se han seleccionado Institutos de Formación docente donde se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria y las Escuelas primarias asociadas a los mismos, es decir, las instituciones donde los estudiantes de profesorado realizan sus prácticas.

Marco teórico

La ciencia y la tecnología le han dado a la humanidad una gran capacidad para explicar los fenómenos y también para controlar y transformar el mundo. Muchas aplicaciones de la ciencia han sido beneficiosas, aunque "ha producido armas de destrucción masiva, (…) ha dominado las energías naturales, pero también ha sometido a los seres humanos" (Morin: 2011, p.29).

Por ello, ante estos avances, es preciso tomar decisiones, acceder a la información y poder elegir en función de la misma. En este sentido, es necesario que la escuela forme ciudadanos competentes para tomar decisiones en un mundo invadido por la información. Es decir, debe apuntar a lograr la alfabetización científica de todas las personas (Vázquez y Manassero: 2008). Esto es, formar ciudadanos capaces de usar criterios racionales, juzgar las alternativas y razonar las posibles soluciones a la hora de decidir sobre los problemas de la vida diaria (Golombek: 2008)

Además, resulta particularmente importante que los ciudadanos se involucren en temáticas que atañen a cuestiones ambientales, teniendo en cuenta que se reconoce a la crisis ambiental actual como de carácter planetario.

El ejercicio de la mayoría de nuestros derechos humanos depende de la preservación del ambiente. Ante esto, se necesita que la población no sea una simple espectadora de los problemas sino que sea capaz de participar democráticamente (Macedo: 2016). Esto exige una reforma de pensamiento (Morin: 2011) para lo cual se requiere de un sistema educativo completamente diferente.

En síntesis, la sociedad actual requiere de acciones educativas continuadas que modifiquen percepciones, hábitos, que orienten las acciones hacia la comprensión de las situaciones, la concepción de medidas adecuadas, la participación social, es decir, que logren la alfabetización ambiental de los educandos (Figueroa Hernández: 1998). Esto marca el tipo de relación que

ISBN: 978-987-544-908-4

debería tener la sociedad con el ambiente, que no concierne sólo proteger la vida silvestre, ni se reduce a separar residuos, sino promover la comprensión crítica de las problemáticas para tomar decisiones e intervenir en las soluciones (González Gaudiano: 2012).

No es posible lograr estos cambios en las actitudes de los educandos a través de clases tradicionales, desde el enfoque disciplinar, atomizado. Tampoco a través de "actividades esporádicas y sin una planificación e intencionalidad clara" (Cardona Restrepo: 2012. p.91). Por el contrario, se requiere de acciones que permitan el conocimiento de los problemas concretos que se viven en la región, y que se aúnen esfuerzos para sus posibles soluciones.

Existen diferentes perspectivas de integración curricular de las temáticas ambientales: a través de actividades puntuales (aprovechando ciertas celebraciones como el día del medio ambiente); disciplinar, incorporada al programa de alguna asignatura, generalmente Ciencias Naturales; como una Materia en sí; a través de Proyectos, integrando diferentes áreas curriculares; multidisciplinar: articulando temas en las demás asignaturas; interdisciplinar: donde todas las áreas incluyen elementos; y transdisciplinar: a través de todo el curriculum, haciéndolo parte de la vida institucional, realizando una Ambientalización del currículo, siendo esta última "la manera más completa y compleja" (Cardona Restrepo: 2012, p.53).

La escuela primaria tiene un papel primordial en la formación de este tipo de pensamiento y es por esto, que este trabajo de tesis intenta relevar las prácticas actuales en torno a la enseñanza de las ciencias para la alfabetización científica y ambiental de la población, identificando, analizando, aquellas propuestas educativas interesantes, buscando responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué temas aparecen en estas prácticas?¿Se manifiestan problemáticas ambientales regionales?¿Cómo se abordan?¿Cuál es la concepción de conocimiento que subyace?¿Qué aprendizajes se privilegian?¿Qué guía a los docentes a tomar esas decisiones didácticas?

En orden a comprender los avances en torno a la educación ambiental, también se buscará examinar y sistematizar políticas públicas nacionales y provinciales que se hayan propuesto promover la alfabetización científica y ambiental.

En este marco, se analiza la reforma efectuada al plan de estudio de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, en el año 2009, en la provincia de Santa Fe. Este nuevo diseño curricular, plantea un año más de cursado para la carrera, pasando a tener una duración de cuatro años, agregándose en el primer año, talleres como Ciencias Naturales para una cultura ciudadana. Este taller tiene como propósito preparar a los docentes para que puedan contribuir al proceso de extensión de la cultura científica al conjunto de la ciudadanía, formando futuros ciudadanos conscientes y activos frente a los problemas que plantean las transformaciones actuales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Sin embargo, a partir de que los diseños curriculares llegan a las instituciones y comienzan a implementarse en las aulas, median sujetos que desde sus diferentes roles intervienen en la modificación de lo que se enseña en las escuelas. Por lo que el cambio en el currículum, seguramente no ejerce efecto directo en las prácticas sino que es parte integrante del cambio. Se desea conocer si, efectivamente, el nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación primaria ofrece nuevas oportunidades a los futuros maestros.

El objetivo general de este trabajo es:

- Contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la enseñanza de las ciencias para la alfabetización científica y ambiental de la población.

Metodología

El desarrollo de este trabajo se fundamenta en la investigación cualitativa, usando como fuentes de investigación: Entrevistas Semi- estructuradas a docentes en ejercicio titulados bajo el nuevo diseño curricular (Resolución Nº 528 – 2009) y a otros recibidos de planes anteriores, a alumnos practicantes actualmente, a docentes de nivel terciario, a directivos de los establecimiento intervinientes; Análisis de secuencias didácticas elaboradas; Observación de clases planificadas y desarrolladas por las personas entrevistadas; Diario de campo; Lectura y análisis comprensivo de documentos y proyectos diseñados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe que promuevan la alfabetización científica y ambiental.

Algunos resultados

La propuesta de esta investigación fue trabajar con las escuelas primarias asociadas a los institutos de formación docente del departamento San Jerónimo. Para ello, primeramente se buscó firmar un acuerdo con los equipos directivos de las instituciones, y entrevistarse con ellos, pidiendo trabajar con algún docente que diera estos contenidos en sus clases. En algunos casos se habilitaron, además, observaciones y se facilitaron proyectos y planificaciones.

Dado que no se pudo firmar el acuerdo con todas las escuelas asociadas, se decidió entrevistar a docentes por fuera de ellas, permitiendo enriquecer el trabajo, incluso con planificaciones y fotos, aunque no se posibilitó la observación de estos casos. De esta manera, las escuelas que no firmaron acuerdos igualmente están representadas en el estudio.

También se entrevistó a docentes egresados de ambos planes de estudio que no trabajaran en estas escuelas, pero si lo hicieran en la zona.

Por otro lado, en los Institutos de Formación Docente, se firmó acuerdo y realizó entrevistas con directivos; con docentes de los talleres de práctica; con docente de la asignatura Taller de

ISBN: 978-987-544-908-4

Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana y Espacio para la definición institucional (EDI); y con estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria.

En total se logró representar en el trabajo a doce instituciones escolares: diez escuelas primarias y dos institutos de formación docente. Se entrevistó a sesenta personas: nueve directivos, treinta docentes, dieciséis estudiantes de profesorado y otros cinco profesores de institutos de formación docente o de escuelas primarias de áreas como tecnologías. En cuanto a los estudiantes, se entrevistó a ocho de cada instituto. Y en cuanto a los docentes se trabajó con catorce egresados del actual plan de estudio y dieciséis de planes anteriores.

En algunas de las escuelas participantes de este estudio se observa una propuesta que propicia aprendizajes más allá del conocimiento conceptual, tales como capacidades científicas, formulación de preguntas, análisis de datos obtenidos. En otras, se evidencia un predominio de estrategias de enseñanza de índole transmisiva, el docente, el libro o un video son la fuente de conocimiento, y los alumnos solo responden preguntas sencillas en una posición pasiva.

Existen innovaciones puntuales en las prácticas de enseñanza que dependen mayormente de la iniciativa de las instituciones, equipos directivos y docentes, que son poco difundidas.

En cuanto a los contenidos trabajados, en la mayoría de los casos aparece como propuesta relacionada al ambiente, la huerta. En muchos, es un recurso donde se trabaja para mostrar un ejemplo de lo tratado previamente en clase. En otros, se usa como recreación o para hacer investigaciones de poco impacto. Pero en otras ocasiones, se nota un verdadero trabajo integrado con experiencias de manipulación de variables, análisis de información, elaboración de conclusiones.

Las temáticas ambientales se trabajan a través de actividades puntuales, aprovechando, sobre todo en primer ciclo, las efemérides, o las carteleras (afiches preparados por los docentes que tratan una temática y que se presentan al comienzo de la jornada para toda la institución). En segundo ciclo, se restringe a Ciencias Naturales y los proyectos se plantean para mostrar en la feria de ciencias, muchas veces impuestos.

Por otro lado, las escuelas no son ambientes sustentables, donde se cuida el uso de recursos. Por ejemplo, muchas canillas gotean o se dejan abiertas; la mayoría presenta lámparas que no son de bajo consumo y las luces permanecen innecesariamente prendidas; no hay propuestas de reducción o reutilización del papel de oficina. Por lo cual, el mensaje resulta un poco ambiguo.

En resumen, las principales falencias pueden deberse a:

• Falta de continuidad en el tratamiento del problema, realizando actividades aisladas, puntuales, para la feria de ciencias, por ejemplo. Esto se debe, principalmente, a que los docentes van cambiando de instituciones y / o de cursos a cargo por motivos de titularización o

ISBN: 978-987-544-908-4

traslado; o porque los equipos directivos se modifican, lo que imposibilita la continuidad pedagógica.

• Escasa reflexión sobre lo local debido a campañas de sensibilización que llegan impuestas a las escuelas, inconexas con la propuesta curricular.

• Planteo de objetivos en relación a cubrir contenidos y no en busca de procesos hacia la sustentabilidad, con un abordaje superficial del problema, olvidando causas sociales, políticas, económicas de fondo. No se trabaja desde la noción de conflicto ambiental. Quizás, debido a que se piensa en que la edad de los estudiantes es insuficiente para comprender estos procesos.

En general, los proyectos son fragmentados, con el objeto de sensibilizar y concientizar, pero donde no se fomenta un aprendizaje más activo y participativo, intentando promover la participación comunitaria en la definición, análisis y toma de decisiones. Además, los procesos de titularización y traslado dificultan la estabilidad y continuidad de las propuestas institucionales.

Se debe mencionar que el camino de las propuestas ministeriales está en congruencia con la búsqueda de refuerzo de la formación docente.

Referencias bibliográficas

Cardona Restrepo, J. D. (2012) *Concepciones sobre Educación Ambiental y desarrollo profesional del profesorado de ciencias experimentales en formación*. Tesis doctoral. Huelva, España: Universidad De Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias (Experimentales, Sociales y Matemáticas) y Filosofía.

Figueroa Hernández, A. (1998) Alfabetización ambiental en San Luis de Potosí. En *Encuentro de Educación, SEMARNAP, México,* 87- 98. Consultado el 29 de noviembre de 2017. Disponible en: http://anea.org.mx/docs/Figueroa-Alfabeti.pdf.

González Gaudiano, E. (2012) La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. En *Revista del currículum y formación del profesorado, 16 (2),* 16-24. Disponible en http://www.ugr.es/~recfpro/rev162ART1.pdf

Golombek, D. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Macedo, B. (2016) *Educación científica.* Montevideo, Uruguay: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). Fundamentos y líneas de trabajo. El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 5(3),* 274-292.

ISBN: 978-987-544-908-4

Deconstrucción de la Enseñanza como forma de protesta universitaria en una Carrera de Grado de la Universidad Nacional de Misiones

Mac Lean, Sybil
Díaz, Norma Eduviges
Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones.
sybilmaclean@hotmail.com.ar

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La presente comunicación informa una experiencia desarrollada en la Asignatura Psicología Social, Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

El año 2018, Centenario de la Reforma Universitaria, caracterizado por manifestaciones y movilizaciones contra las políticas presidenciales y en defensa del sistema universitario nacional, que fueron promovidas por diferentes claustros de la UNaM en articulación con distintos gremios y sindicatos nacionales o provinciales, tomando mayor fuerza el segundo cuatrimestre. El plan de lucha legitimaba las voces que indicaban "suspensión total de actividades".

Estas circunstancias hacían propicio romper con las estructuras tradicionales de clases en las aulas y, como Equipo Docente, consideramos necesario evitar el vaciamiento universitario y también hacer visibles las protestas. Construimos con el consenso de les estudiantes una modalidad diferente de enfrentar activamente la protesta contra las políticas de gobierno, las cuales apuntan al desfinanciamiento y deslegitimación de las Universidades Nacionales apoyadas en una campaña mediática de desprestigio de la Institución y de quienes formamos parte, desacreditando el derecho de acceso a la educación pública, gratuita, laica y de calidad, y a sus actores.

Entendiendo la enseñanza como construcción dialéctica del saber y la concepción de sujeto bio-socio-psicológico-singular, devino el protagonismo de les estudiantes para la adquisición, resignificación y construcción del conocimiento. Planteamos producir un quiebre con los modelos de clases dentro del aula para producir saberes en espacios visibles, complementando

ISBN: 978-987-544-908-4

formas grupales e individuales de aprender. Este posicionamiento, inscripto en el programa de estudios, fue reflejado durante todo el ciclo lectivo 2018, con ocupación sistemática de una de las plazas de la ciudad, dialogando entre docentes, estudiantes y otros ciudadanos transeúntes del lugar. Este proceso de Deconstrucción de la enseñanza, propiciando y facilitando el contacto con "la realidad", acuñó también Deconstrucción de la modalidad de protesta de esta institución, afianzada por la continuidad y sistematicidad.

Palabras clave: Deconstrucción; Enseñanza; Protesta

Problemas y objetivos propuestos

Una serie de circunstancias operaron a modo de contexto que hacía propicio problematizar las formas tradicionales de expresión de las protestas universitarias. Generalmente las luchas toman la forma de suspensión de clases donde se ven afectados los estudiantes y sus familias, o también se concibe a la ocupación o corte de calles como expresión contundente de las protestas. Decidimos acompañar todas estas protestas pero implementando una modalidad diferente desde esta Cátedra. Consideramos necesario diseñar una estrategia para acercar a la ciudadanía "de a pie" los fundamentos de la manifestación pública, apelando a su empatía, evitando su enojo, para que se in-forme de primera mano sobre los contenidos de la lucha y compartir sus opiniones para que puedan ser escuchadas por estudiantes y docentes, e incluso asumidas como material discursivo que refleja las diversas subjetividades en un contexto neoliberal. Acordamos: "desarrollo de clases públicas de Psicología Social en Plaza San Martín, lunes y jueves de 20 a 22 y miércoles de 11 a 13 (en caso de lluvia la actividad se desarrolla en uno de los pasillos de la facultad)"

La propuesta sustentaba, entre los propósitos ya mencionados, los siguientes:

* Evitar obstruir calles y la circulación de personas para promover su empatía o al menos interés;

* Que les inscriptos en la Asignatura no perdieran un año de cursada, ni la oportunidad de una reflexión académica sobre el contexto neoliberal que no logra atrapar a la universidad en su lógica financiera;

* Articular los contenidos del programa con los graves acontecimientos sociales y políticos actuales;

* Hacer visible a les ciudadanes transeúntes el interés por la formación universitaria de les involucrades, habilitando la participación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, contrarrestando en ACTO el discurso dominante de deslegitimación institucional.

Encuadre conceptual sobre el que se basa la experiencia

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta Asignatura, Psicología Social, parte del recorrido de formación de futuros profesionales Licenciados en Trabajo Social, pretende operar como gestora de un entramado discursivo entre teoría sobre el sujeto (dividido), contextos productores de subjetividad y dispositivos de producción de ideologías, en un contexto socio-político cuyos dispositivos promueven una concepción reduccionista de un individuo emprendedor, consumidor, despolitizado y meritocrático.

La posición ideológica del Equipo de Cátedra, compartiendo una concepción de sujeto social e histórico y de la enseñanza como proceso de construcción dinámica del saber, reconoce en les estudiantes sujetos responsables en la adquisición y resignificación del conocimiento. En vista de ello se desarrolló una modalidad de enseñanza que rompe con los modelos tradicionales de clases magistrales dentro de las aulas convocando a les estudiantes a producir saberes en forma grupal e individual complementariamente, posición inscripta en el programa de estudios y reflejada en las dinámicas de los encuentros entre estudiantes y docentes. Un encuentro con el maestro emancipador de Ranciere (2003; p 11) nos ayuda a pensar en esta apelación a la voluntad de saber del autor, o el deseo o epistemofilia. Así, en términos de Ranciere, sus inteligencias se enfrentan con el material (libros, artículos de revistas, películas, cortos de noticias, discursos de transeúntes, recortes de revistas, elc.) mientras les docentes (maestros) se corren del lugar del saber, en un intento de romper la subordinación intelectual tradicional.

El marco epistémico sostiene una concepción de sujeto Bio-Socio-Psicológico-Singular, y desde ese lugar invitamos a les estudiantes a pensarnos como puntos neurálgicos donde confluyen, además de las variables geo-políticas y socio-económicas, las modalidades pedagógicas y las formas de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Intentando desandar nuestras propias categorías memorísticas irreflexivas, propusimos que sean constructores del saber, lo cual implicaba necesariamente una deconstrucción de sí mismos, del lugar de estudiantes, y del rol ciudadano, que se puso de manifiesto, por momentos, en la resistencia a asumir esta nueva manera de habitar la clase.

Contexto de realización y participantes

El contexto político pleno de aplicación de las recetas económicas del FMI que implican desfinanciamiento y vaciamiento de programas y políticas públicas en general y del sistema universitario Nacional en particular, por medio de recortes presupuestarios y déficit de su funcionamiento pleno. La Asignatura Psicología Social, es la única asignatura con contenidos del campo disciplinar de la Psicología en la carrera de referencia, y se halla en el segundo año de cursado cuya carga horaria le otorga carácter anual. En el ciclo 2018 contó con 132 inscriptos, de los cuales solamente 98 participaron activamente de la experiencia.

El Equipo Docenter: un Prof.Titular (Psicólogo), una Prof.Asociada (Lic. en Trabajo Social), una JTP (Lic. en Psicología), y dos Adscriptos Graduados (un Lic. en Psicología y una Lic. En

ISBN: 978-987-544-908-4

Trabajo Social). Funcionarios del municipio local habilitaban el uso de las instalaciones del lugar; los no docentes, como personal de apoyo; y agentes de policía que custodiaban la seguridad de la plaza. En reiteradas ocasiones, las clases eran divulgadas a través de programas radiales y televisivos locales, o en las redes sociales. Con lo cual la amplitud de participantes dio lugar a la propagación del mensaje, y en muchos casos a las expresiones explicitas e implícitas de resistencia a esta novedad, indicio de que algo se salía de la norma o de los encuadres habituales de funcionamiento institucional. Esta modalidad "subversiva y no dogmática" de inscripción de nuevos textos en las subjetividades y en el imaginario universitario y social, interpeló a otros miembros de la comunidad académica. Las reacciones en general, incluidas expresiones de molestia del personal de mantenimiento frente a la necesidad de instalación en la plaza de equipos de sonido y pantalla, estaba dentro de lo esperable, si tenemos en cuenta que las narrativas subversivas alejan permanentemente las esperanzas de recibir un "sentido tranquilizante". (Krieger, 2004)

Acciones realizadas

Las acciones integraban de modo articulado tareas a cargo de los docentes y tareas a cargo de los estudiantes, a partir de una organización previa acordada durante el primer cuatrimestre.

En cuanto a conformación: Una comisión general cuyo encuentro semanal se producía los días jueves. Dos Subcomisiones: una con clase los días lunes y otra los días miércoles. Cada subcomisión estaba subdividida en grupos de 8-10 estudiantes.

En cuanto modo de participación, además de la presencialidad, las actividades se sostuvieron a través de alternativas basadas por un lado en la virtualidad, y por otro en la escritura, registrándose de modo permanente todo el proceso de la experiencia. Fotografías, videos, informes, afiches, grabaciones de sonidos, forman ese archivo. La virtualidad, habilitó espacios complementarios que fueron denominados "actividades no presenciales", sostenida como soporte para la comunicación a través de las alternativas de Internet (correos electrónicos, Facebook o WhatsApp).

Les estudiantes recibían también toda la bibliografía en formato digital y, de ser necesario, los link para acceder a informaciones complementarias. La vía de comunicación quedaba abierta de modo tal que las consultas podían realizarse en doble vía, en cualquier momento. De este modo, los procesos de aprendizaje continuaban más allá de los espacios presenciales, donde, de la mano de "las consignas" grupales o individuales operaba la mediación docente para garantizar que las elaboraciones o producciones de les estudiantes estuvieran disponibles en la siguiente clase. Como resultado, les estudiantes diseñaron y desplegaron una variedad de producciones y creaciones, integrando contenidos y formas de transmisión.

La emergencia de conflictos, posiblemente a modo de resistencia, fue evidente en los primeros momentos, pero en vista de considerar la dimensión política, se abordó como problema y se

ISBN: 978-987-544-908-4

trabajó desde esa perspectiva. En el mismo sentido, en oportunidad de anunciar el profesor titular la modalidad de protesta adoptada por la catedra, aclarando la opción de no cortar calles porque nuestro objetivo es lograr la empatía del transeúnte y no generar enojos, descontento y rechazo, abonando los prejuicios que ya operan sobre la figura de las protestas, de las militancias y de la misma universidad pública, llamativamente emerge la reacción de un estudiante que se identificó con la militancia y cuestionó la reflexión expresando que muchos de los logros estudiantiles, como por ejemplo el comedor, eran producto de expresiones públicas de reclamo en las calles, con marchas y cortes. Con lo cual las modalidades de protesta puesta en acto, resultó desestructuradora en diversos sentidos.

Principales logros y obstáculos

Entendemos que entre los principales logros encontramos La Deconstrucción como forma de protesta; (de) construcción de saberes a partir de habilitar la posibilidad que allí algo nuevo emerja, e incluso sorprenda. Esto se integró con el aporte o la opinión de transeúntes, su acuerdo o rechazo a la protesta, sujetos que en su discurrir contribuían a los procesos de enseñanza aportando material discursivo con el cual se podía articular el material teórico de la asignatura.

Respecto del discurso científico positivista que separa en pedazos al hombre: cuerpo disociado de espíritu, lo somático disociado de lo psíquico, desde la bilogía y la medicina, cosificado, aspecto nodal de la fábrica del hombre occidental (Legendre. 2008), e aquí la deconstrucción central: de un "individuo" biológico medible y controlable, útil al modelo neoliberal mundializado.

Las evaluaciones y valoraciones aportadas por les estudiantes al cerrar el año, resignificando sus experiencias de aprendizaje, abrieron el camino para vincularlo al concepto "deconstrucción", tanto en lo que respecta a rupturas con las modalidades de protesta tradicionales, como para una modalidad de enseñanza tradicional, unidireccionada e irreflexiva.

Abordar la lecto-escritura, construcción de saberes en espacios públicos resultó inquietante para les estudiantes, y también para docentes, que algunas veces expresaron su incomodidad y resistencia: "demasiado frío", "nos vamos a enfermar", "es muy incómodo estar en la plaza".

Pero les estudiantes se apropiaron del desafío y comenzaron a desplegar una serie de propuestas de lo más diversa: encuestar a los transeúntes sobre género, invitar otres profes para entrevistar, invitar estudiantes de otros cursos, hacer remeras con logos, o pañuelos, desempeñar el rol de profes y diseñar las clases, hacer cartelería y guirnaldas, videos, revistas, collage de noticias, afiches, radio abierta, etc. Con lo cual nuestra exigencia docente se orientó a vincular esas creaciones con el material de lectura, de la manera que a elles mejor les pareciera.

No obstante esto, la evidente deconstrucción se dio con la actitud de protesta docente habitual. El paro siguió operando en la modalidad acostumbrada, no asistencia a clases, lo cual produjo un vaciamiento de la dinámica universitaria, a nuestro criterio. La reflexión esgrimida y

ISBN: 978-987-544-908-4

compartida con les estudiantes apuntó al gran favor que eso le significa al movimiento financiero político, que como una de sus armas de gestión, demoniza, entre otros demonios creado por el discurso dominante, a las Universidades Públicas, la calidad, la vagancia, la militancia, les estudiantes crónicos, que "mantenemos todos con nuestros impuestos." En esta última oración no utilizamos lenguaje inclusivo por que no representa al discurso conservador.

Haciendo la salvedad de los diferentes contextos, momentos históricos y sectores en lucha, que hace su texto singular, en términos de Derridá, podemos pensar que dentro de las expresiones subversivas a la normalidad ciudadana, es decir, en el ámbito de la militancia, existe una modalidad que ya adquirió hegemonía, que se considera la modalidad obvia de expresión popular, y las propuestas que involucran "no molestar" sino atraer o provocar curiosidad al transeúnte hacia una clase publica, resultó una nueva versión de protesta, respecto de la modalidad instalada en la Facultad de Humanidades, donde son agrupaciones estudiantiles las que encabezan protestas, y se generó en la experiencia un nuevo texto para ese contexto.

Consideramos que el análisis crítico de los procesos geopolíticos mundializados que atraviesan a la Universidad Argentina, ultimo bastión de resistencia a la captación de la lógica financiera, no puede profundizarse sin un abordaje de la construcción de subjetividad en general y la neoliberal en particular, en tanto que dicha revisión crítica debe tener como fin último, la emancipación de los sujetos de sus determinaciones inconcientes, producto de dispositivos neoliberales; por cuanto:

> "El Neoliberalismo, no solo somete, también y esto de un modo agudo y particular, establece dependencias, marcos de conducta, encuadramientos mentales y corporales, donde la subjetividad queda inscripta en una nueva versión de la servidumbre voluntaria. Incluso en un apego apasionado a la misma."(Alemán. 2016; p. 60)

Nuestra tarea emancipadora es hoy intentar revertir la disociación entre cuerpo y espíritu instalada por la barbarie occidental de la mano de la propaganda científica de la "eficiencia". (Legendre. 2008). Recuperar la dimensión política del sujeto en la Universidad, recuperar la grieta como aquel Tajo que es el Lenguaje que divide al sujeto en dos, uniendo la Razón con la Sin Razón. La aparición de lo inconciente en el hombre en la Facultad, escapa a las Leyes científicas, relativiza nuestras certidumbres, lo que significa un malestar al pensamiento positivista, por que trasciende el mito de la racionalidad. (Legendre. 2008b) Fue una experiencia docente que generó incomodidad.

Bibliografía

Alemán, J. (2016) *Horizontes neoliberales en la subjetividad.* Grama Ediciones. Buenos Aires.

Legendre, P. (2008) *La fábrica del hombre occidental. Seguido de El hombre homicida*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Legendre, P. (2008b) *El Tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

ISBN: 978-987-544-908-4

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona, España: Editorial Laertes.

Artículo

Agamben, G. (2011) *¿Qué es un dispositivo?* Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto.

De Peretti, C. (1989). *Entrevista con Jaques Derrida. Política y Sociedad, 3 (1989), Madrid (pp.101-106).* Consultado en Julio 15, 2019 de https://core.ac.uk/download/pdf/38819662.pdf

Krieger, P. (2004). *La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004).* An.Inst.Investig.Estét.Vol.26 no84 México mar.2004. Consultado en Julio 19, 2019 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-12762004000100009#n2b.

ISBN: 978-987-544-908-4

Distancia entre el Discurso y la Práctica en un Centro de Integración y Fortalecimiento Familiar teniendo en Cuenta la Dimensión Ideológica-Ética-Política en la Animación Sociocultural

Fortini, Valeria Inés; Medina Krilich; Sebastián Oscar
U.E.G.P. Nº 22 "Nuestra Señora de Fátima" Instituto de Nivel Superior, Argentina
valeriainesfortini@gmail.com

Resumen

La formación docente en los Institutos de Educación Superior se ve atravesada por el desafío de formar a sujetos comprehensivos de la complejidad que reviste al campo educativo, reconociendo los diferentes escenarios propios del futuro campo de desarrollo profesional. Desde el reconocimiento de esta necesidad, y en el marco de la cátedra de Práctica Docente III del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, se ponen en juego propuestas de intervención institucional es espacios no formales. En el basto escenario social, se selecciona el Centro de Integración de Fortalecimiento Familiar[1] (en adelante CIFF) como Institución Asociada[2] para el trabajo de intervención por parte del estudiantado, en tanto la misma se enmarca en la modalidad de Educación No Formal, asumiendo características de la Animación Sociocultural. En la identificación de problemáticas se pueden reconocer distintas aristas que ponen de manifiesto la complejidad de la realidad institucional, emergiendo problemáticas directamente vinculada a la escases de recursos materiales y financieros, pero por otro lado, escasos recursos humanos formados profesionalmente para llevar adelante la multiplicidad de tareas que le permitan lograr sus objetivos institucionales.Desde el reconocimiento de las problemáticas, el proyecto de intervención, se encuentra en una primera etapa de diseño de líneas de acción que pretenden atacar los mencionados focos problemáticos; atendiendo, de esta manera, con intervenciones tendientes a subsanar la escases de recursos materiales, pero por otro lado, con propuestas que corresponden a la dimensión educativa, a través de charlas-talleres a cargo de especialistas, entre otros.

Palabras Clave: Animación. Sociocultural. Ideológica. Ética. Política.

[1] El Centro de Integración de Fortalecimiento Familiar (CIFF), es una institución pública ubicada en la localidad de Quitilipi Chaco, dependiente de Desarrollo Social de la Nación.
[2] Se denomina Instituciones Asociadas a las Instituciones (Formales y No Formales), con las que el Instituto de Educación Superior articula para el trabajo de campo de los estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diagnóstico y definición del problema

La formación docente en los Institutos de Educación Superior se ve atravesada por el desafío de formar a sujetos comprehensivos de la complejidad que reviste al campo educativo, reconociendo los diferentes escenarios propios del futuro campo de desarrollo profesional. Desde el reconocimiento de esta necesidad, y en el marco de la cátedra de Práctica Docente III del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, se ponen en juego propuestas de intervención institucional es espacios no formales.

Para el mismo hemos seleccionado, como campo de estudio, una institución situada en la localidad de Quitilipi-Chaco, la cual presenta características de la Animación Sociocultural. Las actividades que en ella se desarrollan responden a demandas familiares, de alimentación (siendo esta la única demanda que solventa el Estado), de educación, transculturales, de educación física, intercambio con otras instituciones, celebraciones con los padres y articulación con el hospital y el Centro Integrador Comunitario (CIC).

A partir de la recolección de datos durante el trabajo de campo, a través de observaciones institucionales y entrevistas semi-estructuradas a la Responsable Institucional, se identifican dos problemáticas, por un lado, la falta de recursos materiales, como ser: mobiliarios, artículos relacionados al área de cocina, materiales didácticos, entre otros. Desde la voz de la entrevistada, se puede recuperar:

"(…) el Estado, no está ausente pero solo reintegra uno de los tantos gastos que asume la institución, su asistencia es tardía debido a la extrema burocracia que conllevan las instituciones de este tipo, asumiendo todos los filtros que existen de por medio, lo cual hace que siempre el establecimiento reciba "lo menos"".

Por otro lado, se reconoce escasos recursos humanos formados profesionalmente para llevar adelante la multiplicidad de tareas que le permitan lograr sus objetivos institucionales. El mismo, se observa cuando expresa:*"Yo soy Técnica Superior de Niñez, me faltaría un equipo técnico (…). Es una carencia que tenemos en el orden educativo formal y no formal." "los actores institucionales responden, además de su rol, a otras tareas para que el mecanismo organizacional siga trabajando".*

La propuesta de intervención está dirigida al CIFF, y su respectiva población, los diferentes actores institucionales que en ella confluyen. Asimismo se ha establecido un margen temporal en el cual consideramos pertinente el desarrollo de dicho proyecto de intervención, siendo este el lapso entre los meses de julio y noviembre del corriente año, estimativamente.

Definición de objetivos

En el reconocimiento de las distintas problemáticas institucionales, la propuesta de intervención tiene una doble intencionalidad; pretende aportar a partir de propuestas tendientes al mejoramiento institucional, al mismo tiempo, que generar experiencias formativas en el plano práctico, para los ejecutores de dicho proyecto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Objetivos Generales:

- Identificar la importancia de las prácticas en ámbitos de Educación No Formal y su contribución a la formación como futuros profesionales docentes.
- Reconocer cuales son los valores de tinte ideológico-ético-político que atraviesan las prácticas educativas en Instituciones no formales.

Objetivos Específicos:

- Generar propuestas de intervención a partir del reconocimiento de valores ético-político.
- Promover espacios de experiencias de formación que acerquen a la realidad práctica en Instituciones de modalidad No Formal.

Encuadre conceptual

Las personas, como miembros participantes de una sociedad, aprehenden las claves de una cultura, no solo en la escuela sino en un vasto conjunto de instituciones y procesos. De lo mencionado, se desprende una definición, que alude a la modalidad de la Educación No Formal, y consideramos relevante citarla, para la configuración de nuestro escrito:

"(…) si la educación es un esfuerzo sostenido, intencional y sistemático para transmitir, evocar o adquirir conocimientos, actitudes, valores o habilidades, así como los resultados de este esfuerzo; entonces claro que la educación de niños, jóvenes y adultos tiene y ha tenido lugar en muchos espacios y a través de diversas actividades. Las escuelas, por tanto, no son las únicas ni la más potente institución para educar." (Cremin, 1976. En Cabello Martínez, 2002)

Mencionábamos anteriormente que la institución seleccionada asumía ciertas características de la Animación Sociocultural, la cual es definida como:

"Conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural." (Trilla, 1997:23)

Desde los planteamientos del autor Trilla (1988), la Animación Sociocultural comprende determinados niveles de teorización, los cuales refieren a la reflexión, discusión y elaboración de contenidos en la Animación Sociocultural, siendo estos los que explicarían la distancia existente entre el discurso y la práctica concreta de las intervenciones socioculturales. En lo que al proyecto de intervención refiere y su derivada temática seleccionada comprende, consideramos selecto el Nivel ideológico-ético-político, planteado por el autor Trilla (1988) entendiendo a dicho nivel como:

"En el cual se discuten finalidades, compromisos, beligerancias, etc. (...). Parece que por su propia esencia, la Animación Sociocultural ha de tener un componente ideológico, ético, político que se traduzca en términos de beligerancia social La Animación Sociocultural no es políticamente neutra, además de que no puede serlo, porque no quiere serlo. Por tanto será bueno que persista un nivel de discusión ideológica en torno a los

ISBN: 978-987-544-908-4

fines a conseguir (...), a los "enemigos" a combatir, a los principios éticos y deontológicos a los que no hay que renunciar, etc." (p. 20).

Asimismo consideramos como concepto estructurante de dicho proyecto, la noción de políticas públicas, lo cual daría sustento a nuestra hipótesis. Los autores Kraft, M. y Furlong, S. (2006) la definen como:

"Las políticas públicas reflejan no sólo los valores más importantes de una sociedad, sino que también el conflicto entre valores. Las políticas dejan de manifiesto a cuál de los muchos diferentes valores, se le asigna la más alta prioridad en una determinada decisión."

Asumiendo que las instituciones atienden a distintos destinatarios de diferentes procedencias y diversas necesidades, los cuales se ven limitados por los canones que la sociedad establece para ellos teniendo en cuenta su punto de partida, la institución debe formar una conciencia democrática, teniendo como herramienta valores éticos y morales. Retomamos entonces para ello, los aportes de Kohlberg, quien:

"Define el juicio moral como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Además, para desarrollar este juicio moral es necesaria la asunción de roles, que se refiere tanto a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, como de poder observar la situación problemática desde una perspectiva de tercera persona, o como un otro generalizado. Las situaciones problemáticas generan un desequilibrio en la vida de la persona. Lo que deberá hacer es buscar restaurar el equilibrio, clarificando sus creencias y justificando su decisión." (Hersh, 1988: cap. 3)

Construcción de líneas de acción

A partir de los problemas identificados se han diseñado dos líneas de acción. La primera consiste en asistir a la institución para subsanar la falta de recursos materiales por medio de una propuesta, en la cual se logre recaudar, a través de una colecta comunal: ropa, calzados, juguetes, artículos de higiene, mercaderías, demás bienes que gocen de buena condición para realizar una venta y con los fondos obtenidos poder destinarlos a la compra o renovación de algún recurso material didácticos faltante, de esta manera y contando con nuestra colaboración, el mismo proyecto puede volver a repetirse a fin de que se pueda reducir la falta de recursos material en la institución.

La segunda línea de acción tiende a contribuir para subsanar la escasez de recursos humanos formados profesionalmente para cumplimentar la compleja tarea institucional. Se propone la programación y ejecución de charlas que tengan un foco en la importancia y el valor de la educación, resaltando firmemente la importancia de la educación Formal como motor para la superación personal.

A modo de cierre:

Si bien el trabajo de campo continúa su proceso, el mismo se encuentra en su etapa inicial, ya hemos realizado una aproximación al terreno en la cual hemos podido recoger información, definir el problema y plasmar líneas de acción para la intervención; sin embargo, cabe destacar, que aún no

ISBN: 978-987-544-908-4

se ha podido realizar las acciones prácticas en terreno, debido al adelantamiento del receso de invierno y actividades previamente programadas en la institución destinataria.

Referencias Bibliográficas.

Cabello Martínez, MM. (2002). *Educación Permanente y Educación Social*. Málaga: Aljibe S.L.

Hersh, R. (1988). El desarrollo del Juicio moral. En de Piaget a Kholberg, *El crecimiento moral* (pp.44-53) Madrid: Ed Narcea.

Kraft, M; Furlong, S. (2006). *Public Policy:* Politics, Analysis and Alternatives, Washington, DC: CQ Press.

Trilla, J.B. (1988). *Animación Sociocultural, Educación y Educación No Formal*. Barcelona: Universidad de Salamanca Ediciones.

Trilla, J, B. (1997). *Animación Sociocultural*: Teorías, Programas y Ámbitos. Barcelona: Ariel.

ISBN: 978-987-544-908-4

Profesorados Universitarios en Matemática de Argentina: un recorrido por sus planes de estudio

Mengarelli, María Sol
Menna, Cinthia;
Sgreccia, Natalia
Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
mariasol@fceia.unr.edu.ar

Eje 5 - organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el presente estudio interesa construir, a largo plazo, una tipología tanto de los planes de estudio como del trayecto de la Práctica Profesional Docente de las carreras de Profesorado Universitario en Matemática en Argentina. A partir de un análisis documental cuanti-cualitativo del material publicado en los sitios web institucionales de tales carreras, se abordaron cuatro fases de acción que comprendieron, en primera instancia, un análisis exploratorio de las universidades de gestión estatal. Posteriormente se efectuó un análisis descriptivo de las carreras de PUM para avanzar luego hacia un análisis de tipo interpretativo con respecto a los campos de formación en los planes de estudio. Como cuarta instancia se proyecta continuar hacia un análisis de contenido de información adicional solicitada a informantes clave de algunas carreras seleccionadas. Se ha constatado la importancia de contar con una base de datos confiable sobre los PUM, para diversos planos de acción y decisión de la comunidad universitaria, razón por la cual se prevé socializar los hallazgos con colegas, instituciones y asociaciones vinculadas.

Palabras clave: Profesorado en Matemática; Currículum Universitario; Campo de Formación

Presentación

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación *El trayecto de la Práctica Profesional Docente en el Profesorado en Matemática. El caso de la Universidad Nacional de Rosario* (1ING576, 2018-2021), cuyo objetivo general consiste en analizar los dispositivos de formación en el trayecto de la Práctica Profesional Docente (PPD) en carreras de Profesorado Universitario en Matemática (PUM). El estudio que aquí se

ISBN: 978-987-544-908-4

comparte se desarrolla en el marco de la Beca de Iniciación a la Investigación *Planes de Estudio de carreras de PUM del país* (2018-2019) así como del Programa de Posdoctoración *El campo de formación en la PPD en los PUM de las Universidades Nacionales* (2018-2020).

La intención es construir, a largo plazo, una tipología tanto de los planes de estudio como del trayecto PPD de las carreras PUM en Argentina.

Conocimiento matemático para la enseñanza

Ball, Thames y Phelps (2008), con base en sus investigaciones de práctica de aula, proponen un modelo teórico (*MKT*) que procura caracterizar los conocimientos propios de los profesores en Matemática. Se basan en los aportes de Shulman (1986, 1987) y delimitan, en principio, dos dominios de conocimiento: de la disciplina y didáctico del contenido. A su vez subdividen cada una de estas dos categorías en tres subdominios de conocimiento: *común del contenido* (Matemática de cualquier ámbito científico o profesional); *en el horizonte matemático* (conciencia sobre la génesis y relación de los contenidos matemáticos); *especializado del contenido* (usos específicos, adaptaciones y secuenciaciones realizadas para transformar el contenido en enseñable); *del contenido y de los estudiantes* (integra conocimiento acerca de la cognición de los alumnos en vinculación con ese contenido); *del contenido y de la enseñanza* (conocimiento didáctico específico que requiere un profesor para actuar desde la enseñanza); *del contenido y del curriculum* (se precisa para dar un enfoque y organización a los contenidos que se pretenden enseñar). Este modelo constituye el marco de referencia global del Proyecto de Investigación 1ING576.

Curriculum universitario

Acerca de los formatos curriculares, Camilloni (2016) reconoce cinco estructuras principales:

Currículo por asignaturas: entendiendo por asignatura una secuencia organizada de contenidos tomados de una disciplina, o de más de una disciplina, destinada a ser enseñada en un ciclo lectivo.

Currículo por disciplinas: donde cada disciplina tiene un papel formativo, siendo una primera decisión de diseño determinar cuáles son las disciplinas que se van a incluir en el currículo. En el proceso de diseño, las disciplinas se dividen luego en asignaturas.

Currículo con grupos de asignaturas que constituyen bloques: algunos de sus componentes se integran en bloques. Aunque las asignaturas que componen el bloque conservan su propia identidad, el estudiante debe cursarlas simultáneamente de modo de avanzar en todas ellas de modo acompasado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estructura en ciclos: como etapas sucesivas de formación. Por ejemplo: un ciclo básico, un ciclo intermedio, un ciclo final, o un ciclo básico general y un ciclo profesional.

Currículo por columnas: la distribución de la formación es vertical y no horizontal. Desde los primeros años se dedica parte del tiempo a los distintos tipos de formación.

Morelli (2017) advierte que la inclusión de aspectos sociales en clave de saberes en la complejidad da cuenta de un compromiso universitario que trasciende la mera selección de contenidos. De este modo se trata de un proyecto político, pedagógico, cultural e identitario, que atiende tanto a lo *local* como a lo *global*.

Método

El diseño del estudio comprendió cuatro fases que han orientado el proceso investigativo:

1. *Análisis exploratorio de las universidades de gestión estatal*. Se efectuó un recorrido de los sitios web de las universidades argentinas. En un principio no se trabajó con instituciones privadas ni la UTN ni las universidades provinciales que no tuvieran algún Profesorado afín. De esto resultó un conjunto de 55 universidades nacionales y una provincial.
2. *Análisis descriptivo de las carreras de PUM*. Se identificó a 29 universidades públicas en las que se dicta PUM: UADER, UBA, UNCa, UNCPBA, UNCaus, UNCom, UNC, UNCu, UNER, UNR, UNGS, UNAHUR, UNLPam, UNLP, UNL, UNMDP, UNM, UNNE, UNPA, UNPSJB, UNRC, UNR, UNSa, UNSJ, UNSL, UNSE, UNS, UNT y UNVM. Sobre ellas se procuró conocer el año de creación de la unidad académica en que se desarrolla la carrera, el año desde el que se dicta la misma y los años de cambio de plan de estudios.
3. *Análisis interpretativo de los campos de formación en los planes de estudio*. A partir de los Campos de Formación Disciplinar Específico, General, Pedagógica y Práctica Profesional Docente (Res.CIN856/13), se clasificaron las asignaturas obligatorias, con su respectiva carga horaria. También se registró la presencia de espacios curriculares optativos, en caso de haber. Se listaron las cargas horarias por campo y se hallaron medidas descriptivas de interés.
4. *Análisis de contenido de información adicional solicitada a informantes clave* (no reportada aquí). Se estableció contacto virtual con actores institucionales de cada PUM seleccionado (ocho en total), procurando profundizar en peculiaridades reconocidas (en particular en lo relativo a la PPD) y desentrañar su historia para comprender su presente.

De este modo el enfoque adoptado fue tanto cuantitativo como cualitativo, de manera

ISBN: 978-987-544-908-4

complementaria, y profundizándose este último a medida que se avanzó en las fases. El alcance también fue matizándose de acuerdo a las fases del estudio: exploratorio en primer término, con posterior tratamiento descriptivo e interpretativo. Puntualmente, la técnica empleada fue la de análisis documental de los planes de estudio publicados en los sitios web institucionales con registro en matrices de datos.

Resultados

Se presentan sucintamente los hallazgos recorriendo las fases (1 a 4) mencionadas.

Fase 1. Análisis exploratorio de las universidades de gestión estatal.

Se detectó que 32 universidades tienen algún Profesorado en Ciencias Exactas y Naturales (CEN: Biología, Computación, Física, Matemática y Química). De estos, en tres universidades (UNChi, UNLu y UNRN) no se ofrece puntualmente el PUM. De las que sí lo hacen, en particular tres (UNER, UNPA y UNVM) tienen solo Matemática. Particularmente 13 universidades tienen presencia de todas las carreras de CEN (ya sea como Profesorado o Licenciatura) y puntualmente cuatro (UBA, UNCu, UNRC y UNSL) ofrecen las 10 carreras (es decir, tanto Profesorado como Licenciatura en las cinco disciplinas que conforman el área). En cinco (de las 13 en cuestión) se cursan estas carreras (de las cinco disciplinas) en una misma unidad académica; en particular dos (UBA y UNRC) de las que ofrecen las 10 carreras.

Fase 2. Análisis descriptivo de las carreras de PUM.

Si bien la primera Universidad Nacional de nuestro país data del siglo XV, el PUM más antiguo fue creado sobre finales de la primera mitad del siglo XVIII en la UNS (1946) y el más reciente es el de la UNER (2018).

Con base en la información encontrada relativa al año de creación, y recorriendo las décadas, se tiene que en la de 1940 se creó uno, en 1950 dos, 1960 uno, 1970 siete, 1980 uno (UNR), 1990 seis, 2000 cuatro, 2010 tres (se desconoce de cuatro universidades). De este modo se advierte una concentración en las décadas de 1970 y 1990.

Acerca del último cambio de plan de estudio, de las 24 universidades sobre las que se conoce esta información, cuatro no han realizado cambios (UBA, UNCAus, UNAHUR, UNER; las dos últimas iniciaron recientemente). De las 20 que lo han hecho, 13 fueron hasta el 2012 y siete del 2013 en adelante -posiblemente en estas últimas se hayan tenido en cuenta los estándares para la acreditación de Profesorados en CEN (Res.CIN856/13)-.

Con relación a la duración de las carreras de PUM, en 23 es de cuatro años y en las seis restantes (UBA, UNCu, UNGS, UNL, UNLP y UNT) es mayor; siendo el máximo seis años (UBA, incluyendo el Ciclo Básico Común a todas sus carreras).

ISBN: 978-987-544-908-4

Fase 3. Análisis interpretativo de los campos de formación en los planes de estudio. Se observó que en todos los PUM están los cuatro campos de formación (con excepción de un caso, sin campo general). Se consideraron las cargas horarias por campo, detectándose los mínimos y máximos, se hallaron medidas estadísticas de interés y se comparó con lo establecido por la Res.CIN856/13 (Tabla 1). Fue posible advertir una marcada heterogeneidad en cuanto al peso relativo de los campos de formación en cada carrera (indicado a través de los desvíos estándar reportados comparados a su vez con los estándares). Asimismo, este desvío no resulta tan significativo cuando se mira el plan completo.

Tabla 1. Cargas horarias de los campos de formación y planes de estudio

Campo	Carga horaria					Cantidad de universidades	
	Mínimo	Máximo	Promedio	Desvío estándar	Res.CIN856/13	< al promedio	>= al promedio
Disciplinar Específico	1500	2560	1992	222,6	1800	16	13
General	150	660	315	142,6	180	15	14
Pedagógico	150	495	321	82,6	300	15	14
PPD	90	544	322	113,4	420	13	16
Plan							

ISBN: 978-987-544-908-4

completo	26 70	3904	3082	239,3	2900	16	13

Para cada campo de formación se analizó longitudinalmente la carga horaria a través de los años de duración de la carrera. Aquí se sintetiza esta información con respecto a la PPD (1 a 4; 5 para las seis carreras que duran más de cuatro años), indicándose además el porcentaje de PPD por año con respecto a la presencia total en cada carrera analizada (Tabla 2). Por otro lado, cabe advertir que la carga total del campo en los planes varía del 3% a casi el 18%. Solo 11 universidades (de las 29) incluyen espacios curriculares relativos a PPD en alguno de los dos primeros años de formación (seis, en particular UNR, lo hacen en ambos años).

Tabla 2. Presencia relativa del campo PPD a través de los años de formación

PPD	Cantidad de universidades que desarrollan	Mínimo porcentaje	Máximo porcentaje
1	8	7	24
2	9	12	32
3	11	16	40
4	26	16	100
5	6	50	100

Conclusiones

El recorrido por las diferentes fases no fue tarea sencilla dada la heterogeneidad de PUM y sus respectivos diseños de planes de estudio. Camilloni (2016) reconoce una complejidad intrínseca en las cuestiones curriculares, dado que comprenden decisiones que requieren atender simultáneamente a una diversidad considerable de ideas, dimensiones, aspectos, factores y fuerzas. El gran espectro de peso relativo de los campos de formación (Tabla 1) da cuenta de ello. Por otro lado, en cuanto a los formatos curriculares mencionados por esta autora, fue posible advertir que en la mayoría prevalece el denominado *por asignaturas* (19 casos). También se presentó el formato *por columnas* (7, entre ellos UNR), *por disciplinas* (2) y *en ciclos* (1). A su vez, cabe advertir que la mayoría de los planes diseñados por

ISBN: 978-987-544-908-4

columnas son los que le otorgan visibilidad a la PPD desde los primeros años de formación (Tabla 2), mientras que en la mayor parte de los planes diseñados por asignaturas prevalecen las orientadas al campo específico disciplinar.

Acorde con lo planteado por Morelli (2017), reflexionar sobre la formación universitaria requiere identificar lo local (cada PUM), destacando sus particularidades, su identidad, su idiosincrasia, a su vez en un marco global (PUM de Argentina) que lo comprende. Reconocer lo común (con otros) y lo singular (de uno mismo) contribuye a la proyección de mejoras contextualizadas. En esta línea, se prevé continuar el trabajo con la fase 4 y posterior socialización de los hallazgos.

Se ha constatado la importancia de contar con una base de datos confiable sobre los PUM para diversos planos de acción y decisión de la comunidad universitaria: cómo se encuadra curricularmente la configuración del conocimiento matemático para la enseñanza (Ball et al, 2008) resulta un tema de agenda.

Referencias bibliográficas

Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special? En *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407.

Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. En *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87.

Consejo Interuniversitario Nacional (2013). *Propuesta de Estándares para la Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales* (Res.CIN856/13). Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Nacional.

Morelli, S. (2017). El Curriculum Universitario y la Relación con el Saber. Nociones desde la Posmodernidad. En *Investigación Cualitativa*, *2*(2) 68-82.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. En *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. En *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.

ISBN: 978-987-544-908-4

Corporeidad y motricidad en la formación docente.

Migliorata Pablo; Minuchin José
Instituto Superior de Formación Docente Nº 19. Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina.
pablomigliorata@yahoo.com.ar / joseminuchin@gmail.com

Resumen

"En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, debemos fortalecer la capacidad de ver y sentir con el otro, construyendo nuevas maneras de dialogar…"

Diseño Curricular del Profesorado de Ed. Especial 2008

El diseño curricular vigente para la formación docente en la Provincia de Buenos Aires incorpora un espacio que estuvo ausente en planes anteriores. Es el de la Corporeidad y la Motricidad, incluida en el "Campo de la Subjetividad y las Culturas", que introduce abordajes acordes a miradas complejas del sujeto. De esta manera se pone en foco una dimensión de lo corporal como construcción social y una escuela implicada en tal construcción en tanto productora de subjetividades.

Creemos que la incorporación de esta materia y los debates que allí se generan, han enriquecido la mirada del sujeto desde un enfoque holístico alejado de posturas reduccionistas.

Los nuevos paradigmas nos hablan de la ruptura de los mandatos positivistas. Podemos decir que el siglo XXI se inicia con ideas que tienden a sustentar un reencuentro del sujeto con su cuerpo. Una toma de conciencia paulatina de la propia capacidad de ser, superando lentamente los efectos rupturistas de las concepciones filosóficas generadoras de una dualidad ficticia entre la mente y el cuerpo.

Un futuro docente que no experimente desde su propia corporeidad como construcción compleja, lugar de contención, de agresión, de expresión, de ensayo y error, difícilmente podrá implicarse y habilitar a una niña o un niño a explorar sus posibilidades motrices que facilite el camino hacia su autonomía.

Palabras clave: cuerpo; corporeidad; movimiento; motricidad; formación docente

Nuevas miradas conceptuales

Una nueva visión de la corporeidad y la motricidad humanas como constructos complejos y continuos del sí mismo en el devenir histórico social. Son de destacar en esta temática los trabajos sobre la construcción social del cuerpo desarrollados por Marleau Ponty, Manuel

ISBN: 978-987-544-908-4

Sergio y Davis Le Bretón, entre otros. En el marco de análisis críticos de las instituciones sociales y las acciones humanas nos remitimos a Michael Foucault, Pierre Bourdieu y Giles Deleuze desde la filosofía y Paulo Freire, David Ausubel y Lev Vigotsky desde la psicología y la pedagogía. Éstos han producido una ruptura con teorías conservadoras que propiciaban prácticas mecanicistas y biologicistas que tenían por objeto una mera reproducción cultural.

Hoy es un hecho indiscutible que el cuerpo es esencial en la adquisición del saber del mundo y la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas. Con el cuerpo y su movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a ser y a hacer.

La corporeidad es una categoría fenomenológica que entiende que el ser humano es cuerpo y esto implica una posición desde la complejidad, puesto que desde allí es posible comprender sus múltiples dimensiones.

El cuerpo se constituye en una unidad significante (no objeto ni instrumento pasivo) dotado de sentido; la corporeidad es el modo de ser en el mundo, como centro de las relaciones de existencia con el medio y con los otros; el cuerpo es el vehículo de ser en el mundo (M Ponty 1975: 100).

Esta nueva concepción pretende dejar de lado el discurso hegemónico racionalista y plantea nuevas formas de comprender el mundo y al ser humano desde la diferencia, el reconocimiento del otro, el diálogo y el contexto social e histórico; dado que el ser humano en el momento en que nace se incorpora a una cultura, se vincula a una comunidad socialmente constituida e inicia el proceso de humanización o de formación como sujeto construyendo su propia subjetividad.

En cuanto al movimiento los nuevos paradigmas lo consideran como una subcategoría de la motricidad y, en consecuencia, es una de las manifestaciones de ésta, la cual se centra en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional que genera trascendencia. Sin embargo, desde la perspectiva de la corporeidad, por su complejidad, la motricidad desborda el concepto de movimiento.

La Motricidad es concebida como un fenómeno interdependiente de los procesos humanos, constituyéndose en su forma de expresión, como acto consciente e intencionado con características que incluyen también factores subjetivos que van más allá de los procesos biológicos y neurofuncionales, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y además motor, aunque diferenciable por sus particularidades características dentro del contexto general educativo.

Enfoques epistemológicos

En la concepción cartesiana del cuerpo máquina planteada por Descartes, el hombre aparece como un autómata al que el alma hizo madurar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los sentidos, la experiencia que tiene del mundo, no son fuentes fiables de conocimiento si la razón no las purifica previamente. Kant más adelante toma a la experiencia como centro del conocimiento del mundo.

En la actualidad el concepto de cuerpo se toma por cierto que el mismo se encuentra en relación con las emociones y de la psiquis, no como unidades separadas, por lo que acción y formación de pensamiento y personalidad se desarrollan en forma conjunta.

Se puede pensar en una diferenciación entre cuerpo y organismo llamando organismo a aquello que es heredado genéticamente y común a la especie, y cuerpo a aquello que el sujeto construye sobre la base orgánica, a través de su propia experiencia de vida.

La corporeidad construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, culturales y motrices. Es vía de expresión del lenguaje simbólico y comunicación afectiva con el que se trasciende la palabra y se manifiesta nuestra propia biografía.

La motricidad en tanto manifestación de la corporeidad permite adecuarse al plano social de la convivencia, lo que supone la apropiación de la cultura y da un significado a la forma de vincularse con el otro para concretar proyectos, crear, transformar e integrarse como sujetos sociales.

Hoy el cuerpo se ha transformado en objeto de exaltación, de manipulación, instrumento de goce y creación, fuente de belleza y espejo en nuestras relaciones cotidianas. En él sentimos, deseamos y obramos.

Es una entidad física, receptora y efectora de fenómenos emocionales, está en relación directa con el tiempo y el espacio, es co-formador del otro en la trama social.

Es conocimiento dado que establece relación entre lo que se siente, se percibe y se actúa, y tiene una estrecha relación con el lenguaje a través de la vivencia afectiva y se establece como una fuente privilegiada de comunicación.

El concepto de globalidad con el cual se pretende abordar la mirada sobre el cuerpo en la cátedra Corporeidad y Motricidad implica que en el cuerpo tienen asiento emociones, sensaciones, afectos, conocimientos, acciones y expresiones.

Podemos hablar de tres dimensiones corporales:

- Tónico- afectivo. Donde impera la relación entre tono muscular y afectividad en lo que Ajuriaguerra ha dado en llamar diálogo tónico
- Motriz-instrumental. Se fundamenta en cómo la capacidad de movimiento se convierte progresivamente en instrumento para el aprendizaje de la realidad.
- Práxico cognitivo. Pone énfasis en cómo se logra armar estructuras complejas de acción a partir de la combinación diferentes combinaciones de movimientos.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la actualidad el sujeto proyecta sobre su cuerpo un saber compuesto hecho de zonas sombrías, de imprecisiones, confusiones, de conocimientos más o menos abstractos a los que otorga un cierto relieve.

Hoy tener un cuerpo o ser un cuerpo es el desafío. La corporeidad se construye, se trabaja, se experimenta a través de los caminos recorridos, eso implica saber, hacer, pensar, sentir, comunicar y establecer vínculo afectivo a través del cuerpo como herramienta.

La educación corporal deja hablar al cuerpo que dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su silencio. Es una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones. No se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su fenomenología, su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo.

Como señala Winnicott (1972):

"La educación son dos personas jugando y aprendiendo juntas. Si el niño no puede jugar no puede aprender, entonces la función del docente es involucrarse corporalmente para llevar al niño del estado de no juego al de juego. El éxito es el vínculo y el cuerpo la herramienta para lograrlo." (P 51, 52)

Las y los docentes de la actualidad se enfrentan a un desafío que requiere no sólo de conocimientos teóricos sino también de una experiencia psicomotriz y expresiva. Es necesario analizar las causas y los problemas educativos planteados en relación a la formación corporal y motriz de los docentes para generar nuevos procesos de búsqueda e investigación y favorecer cambios que afecten positivamente en su tarea.

Es un pensamiento complejo que abarca el fenómeno educativo, los actores, sus prácticas y el contexto.

En estudiantes de primer año de los diferentes profesorados la formación corporal y motriz otorga la posibilidad de adquirir la noción de creatividad y su relación con el propio cuerpo, a descubrir la relación con los objetos, con el tiempo y el espacio, y a tener la posibilidad del vincularse afectivamente con los demás, que supone relación e intercomunicación.

La educación corporal y motriz permite pensar desde otro lugar la corporeidad en la educación porque ese lugar ya no es el cuerpo como organismo-objeto, sino que el cuerpo se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva.

Aquí la educación toma al cuerpo como punto de referencia para la apertura a lo humano puesto que a través de la educación, el sujeto se recrea, se labra, se transforma, se elabora y este proceso por el cual se constituye es la subjetivación.

Una educación corporal y motriz que vaya hacia la producción de sentido sobre el cuerpo-vivido y las experiencias vividas dejan ver cómo la propia persona experimenta su corporalidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es posible imaginar un futuro docente que se descubre, se hace, se ocupa de sí incluido en el mundo como un ser encarnado, que se piensa corporalmente y que no trata de disolver al ser humano en partes.

A modo de cierre

La materia Corporeidad y Motricidad en los primeros años de los profesorados se propone situar la formación del futuro docente en estrecho vínculo con la experimentación corporal y motriz otorgando un espacio de investigación personal y grupal para acceder a nuevas ideas y encontrar la forma de concretarlas obteniendo una innovadora mirada sobre el propio desarrollo humano para trascender los condicionamientos de la biografía escolar en las prácticas profesionales.

Las prácticas corporales escolares se piensan actualmente como la posibilidad de facilitar a los sujetos el desarrollo armonioso y progresivo de sus facultades de movimiento, y con ellas el resto de sus facultades personales; debe trascender los fines y objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades, destrezas y capacidades motrices y éstas se constituyen además de un objetivo de aprendizaje, en un medio de perfeccionamiento global del sujeto en todas sus dimensiones: biológica, afectiva, expresiva y cognitiva.

Busca la potenciación de las conductas humanas propiciando un despliegue de todas las facultades del sujeto, tendiendo al equilibrio para el desarrollo personal. Las tendencias contemporáneas y propuestas curriculares emergentes plantean un tratamiento transversal a partir del juego y las prácticas corporales expresivas para un desarrollo humano con inclusión.

¿Para qué se mueve el ser humano? Por cierto, ¡para hacer un mundo mejor!

Margarita María Benjumea Pérez.2005, Bogotá, Colombia

Referencias bibliográficas

Benjumea Pérez M. (2005). Corporeidad y motricidad, un cambio posible". *Revista digital Instituto Pedagógico de Caracas Publicación* Nº 18

Cao Rey, A. (2005) *¿Motricidad quién eres? Publicación Creatividad y motricidad*, Universidad de La Coruña.

Dirección General de Cultura y Educación, (2008). Marco General de Política Curricular. Provincia de Buenos Aires

Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. (2008) D.G.C. y E. Niveles Inicial y Primaria.

Le Breton, D. (1995) Antropología del cuerpo y Modernidad. Ediciones Nueva Visión.

Morin E. (1994) *Epistemología de la complejidad, nuevos paradigmas*, Ed. Paidós

Sergio, M. (2001) *Un objeto de estudio: La motricidad humana*. Instituto Piaget. Lisboa.

Levín, Esteban (2006) *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires, Ed Nueva Visión

ISBN: 978-987-544-908-4

Rodriguez R. (2019) *Psicoanálisis para psicomotricistas*. Ed Corpora.

Torres, N. (2019) *Cinco lecturas sobre la teoría de la Psicomotricidad Relacional. Fundamentos para el juego espontáneo*. Madrid: Ed. Corpora.

Tortorelli, A. (2005) *Pensamiento contemporáneo y subjetividad, Fragmentos comentados de Descartes, Deleuze, Derrida y Foucault*, Apunte de cátedra de la carrera: Especialización en psicología y psicoanálisis de las vínculos, Universidad Nacional de Mar del Plata

Winnicott, D. W., & Mazía, F. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas Pedagógicas Socio-comunitarias en Contextos Complejos en la Residencia de la Formación Docente

Funes Soledad; Juárez Lucía A; Modón José Luis
Instituto de Formación Docente. San Luis. Argentina
joseluis.modon@gmail.com

Resumen: Estudiantes de la Residencia de los distintos profesorados de educación secundaria comenzaron a tener la posibilidad de elegir, en su primera etapa de cursada, realizar sus prácticas en merenderos barriales. Una actividad inédita que produjo un impacto que nos interpeló a todos los involucrados en nuestro sentir docente. Los fundamentos desde la Educación Formal y No Formal en contextos complejos, la mirada desde la Educación Popular, el marco de las políticas socioeducativas, el anclaje desde una pedagogía de la esperanza parecerían ya suficientes para justificar este tipo de decisiones hacia el interior de la Residencia Pedagógica. Pero también se puede fundamentar desde la normativa vigente. La Ley de Educación Nacional N°26.206, en muchos pasajes, justifica estas acciones. ¿Por qué no podrían estudiantes de Residencia Pedagógica realizar prácticas educativas formales y no formales en contextos complejos como son los merenderos? esta propuesta, en realidad, es un intento de fundamentar desde distintas dimensiones, la inserción de estudiantes de la Residencia Pedagógica en un contexto no formal, como los merenderos, donde lleven a cabo experiencias educativas formales y no formales. Muchas son intervenciones escolarizantes. Formales en el sentido de que se utilizan saberes, métodos y estrategias de enseñanza que se han logrado primero en la formación docente que brinda el IFDC y que se transponen al contexto no formal del merendero, en este caso. Y no formales también, porque se generan prácticas y acciones genuinas no sistematizadas y no planificadas que atienden a los emergentes de ese tipo de ámbito. Por eso englobamos estas acciones dentro del concepto de Prácticas Pedagógicas Socio-comunitarias.

Palabras Claves: Prácticas pedagógicas; sociocomunitarias; contextos complejos

Nuestro Trabajo

El presente, da cuenta de una experiencia de Educación No Formal llevada a cabo desde la asignatura Residencia Pedagógica perteneciente a los Profesorados en Educación Secundaria de Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Ciencia Política. Según los planes de estudio sugeridos

ISBN: 978-987-544-908-4

para los mencionados profesorados, la Orientación Pedagógico- Didáctica que pretende la Residencia tiene que ver con una *"etapa del proceso formativo donde los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo, donde resignifican las capacidades desarrolladas, construidas y adquiridas en su proceso de formación"*.

En el Tercer Eje de contenidos denominado Práctica Docente, considera que debe proponer a los estudiantes*"espacios para la acción-reflexión de, en y sobre la práctica docente. Esta metodología acompaña todo el trayecto de la Residencia, al poner el énfasis en los procesos de desnaturalización y objetivación de los modelos de enseñanza y aprendizaje que han estructurado la experiencia escolar de los futuros docentes*".

Aquí se narran los procesos de construcción de saberes que hemos dado en llamar prácticas socio pedagógicas producto de la experiencia con niños y jóvenes que reciben apoyo escolar a través de un Proyecto de intervención socio comunitaria sobre Mejoramiento de las Trayectorias Escolares. Dichas experiencias surgen desde la propuesta de diversificación de los contextos de formación como los que tienen lugar en las escuelas rurales, marginales formales y de contexto de encierro de dicha asignatura y desde 2017 con la posibilidad de elegir realizar sus prácticas en un merendero barrial en el que se viene trabajando, ubicado en un asentamiento de la ciudad Capital de San Luis denominado "La República". En él que se detectaron situaciones de indigencia y vulnerabilidad social, así como trayectorias educativas caracterizadas por ausencia y/o ingreso tardío a la escolarización y procesos de avance caracterizados por la repetición reiterada en los primeros grados, con el consecuente número importante de niños con sobre edad y finalmente con procesos cercanos a los de abandono para quedar finalmente sin escolarización para el caso del nivel medio.

Contábamos con fundamentos tomados en la Educación Formal con asiento en el Pensamiento Latinoamericano y en el ámbito No Formal en la mirada de la Educación Popular en el marco de las políticas socioeducativas, con anclaje general en la Pedagogía de la Esperanza. Amparados en los principios de La Ley de Educación Nacional N°26.206, en particular el Capítulo II cuando enuncia, en su Artículo N°11, que es necesario *"Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad"* y *"Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida"*, estos son considerados Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional.

En esta línea los Institutos de Formación Docente son instituciones públicas de gestión estatal, por ende, los docentes y futuros docentes están comprometidos en la generación de acciones en

ISBN: 978-987-544-908-4

coherencia con los fines y objetivos de la mencionada ley. Esto último esta expresado en el Capítulo I de las Disposiciones Generales de la Ley mencionada que expresa en su artículo N°14: "*El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación*."

En las voces de los Residentes

Según la visión de Daniel Smith en su Memoria Profesional, practicante del profesorado de Geografía en el 2017 "*Las prácticas realizadas consistieron en poner a prueba y desarrollar las capacidades docentes de los estudiantes del profesorado en un contexto de vulnerabilidad social (…) las prácticas en el " merendero escolar" no buscan reemplazar al sistema educativo formal, sino al contrario bajo el formato de clases de apoyo se intenta (y se logra) reforzar conocimientos que ya fueron vistos en la escuela y que no llegaron a ser comprendidos por los alumnos. Esto implica que los alumnos del merendero sean estudiantes de diferentes edades, con problemas de comprensión de una multiplicidad de materias y que se encuentran cursando desde el primer grado educación primaria hasta el último año de la secundaria y que todos compartan el derecho a recibir educación*"

La narrativa de Daniel Smith sintetiza el giro necesario de las prácticas de residencia cuando señala que en este proyecto las preguntas tenían que ver con las características de las intervenciones de las prácticas pedagógicas hasta las sociales.

Nuestra gran preocupación consistía además del trabajo en terreno, fue fundamentar cómo se inscribían dichas prácticas en las tradicionales de la Residencia Pedagógica, es decir pasar del eje organizador del saber en el contexto de la transmisión a el de trabajo con saberes diversos y emergentes a partir de sus necesidades para la permanencia en la escuela.

Juan, Mariano y Manuel (son nombres ficticios) son tres hermanos de 14, 15 y 22 años que a pesar de no tener problemas de aprendizaje, han tenido que abandonar la escuela primaria. Ellos asistían a una "para niños con problemas sociales", otra vez la culpa es de ellos, si bien el problema real era sólo la falta de continuidad en la asistencia porque debían trabajar. A la muerte de su madre se trasladaron a un asentamiento ubicado a 20km de su antigua escuela y a una nueva comunidad (compuesto por un conjunto de tres barrios de los más humildes de la Capital) la que cuenta con una sola escuela que recibe alumnos con sobre edad, aunque no dispone de vacantes. Estos "chicos con problemas sociales" lo que han hecho realmente es sobrevivir al fallecimiento de su madre y a un

ISBN: 978-987-544-908-4

padre que se ha vuelto alcohólico y que solo tiene esporádicamente trabajo.

En este escenario la intervención consistía en la reinserción a la escuela para evitar la temprana exclusión de los circuitos social y productivo. Para su vuelta al colegio anterior el que además estaba pensado con mayor flexibilidad de estrategias y alternativas que consideran las condiciones de educabilidad. En este caso se requerían boletos gratuitos y para ello cada uno debía estar documentado y con libre deuda de tasas y servicios… cualquiera podría suponer que los habitantes de asentamientos no suelen tener servicios es decir necesidades básicas satisfechas, como luz, agua, transporte, recogido de basura etc. Compartían la cotidianeidad escolar con niños de tercer grado transformándose en jóvenes a quienes se les profundizaban las dificultades para permanecer.

En estos escenarios se realizó el trabajo de acompañamiento y fortalecimiento pedagógico con el objetivo de lograr la terminalidad. Vale recordar aquí el Capítulo IV dedicado a la Educación Secundaria, cuando expresa en su artículo N°32, inciso f, que se deben generar desde las Jurisdicciones, estrategias y dispositivos que aseguren *"La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena"*.

Es la misma Ley que fundamenta en el Artículo N°71 dedicado a La Formación Docente: *"La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa."*Y, como si faltaran más fundamentos legislativos afirma que el Estado debe: *"Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza".* Finalmente, en el capítulo dedicado a las Políticas de Promoción de la igualdad educativa, enuncia que *"Las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la Ley Nº 26.061, junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales. Promoverán la inclusión de niños/as no escolarizados/as en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plenos. Asimismo, participarán de las acciones preventivas para la erradicación efectiva del trabajo infantil que implementen los organismos competentes"*.

Las intervenciones son escolarizantes tendientes a lograr las expectativas formales en el sentido de que se utilizan saberes, métodos y estrategias de enseñanza que se han logrado primero en la formación docente que brinda el IFDC y que se transponen al contexto no formal del merendero, en

ISBN: 978-987-544-908-4

este caso. Y no formales también, porque se generan prácticas y acciones genuinas no sistematizadas y no planificadas que atienden a los emergentes de ese tipo de ámbito. Por eso englobamos estas acciones dentro del concepto de Prácticas Pedagógicas Socio-comunitarias.

Uno de los primeros aprendizajes en el trabajo en contextos de vulnerabilidad social, es que los sujetos "de la educación" están entrampados en círculos de pobreza y exclusión donde la educación claramente no es su primera necesidad. Las experiencias escolares suelen ser un lugar más de frustración, y por las condiciones estructurales de existencia, los convierten de víctima a victimario (son vagos, nos les interesa, vienen por un plan), fundamentalmente cuando la desigualdad es "reconocida o comprendida" desde la inacción o impertinencia de sucesos de la vida cotidiana que en realidad no controlan. Se tiende a estar ensimismado en la transmisión del conocimiento, que se cree y no con gran margen de error, que les permitirá mantenerse "dentro" del sistema. Resulta entonces profundamente complejo ordenar las prioridades, cubrir las faltas, para que el saber, la escuela y el peaje a la inclusión, abran paso al sentido, al goce y al aprendizaje.

A sólo **tres meses** de haber iniciado primer grado, Juan llega al taller de apoyo en el merendero. Nos mira con sus brillantes ojos negros y sonríe…sonríe dejando ver que ha perdido varios dientes, sonríe con expresión de quien reconoce haber cometido una falta, como pidiendo disculpas quizá por costumbre, habla poquito y obedece al pedido de la madre de sacar el cuaderno y aunque acaba de salir de la escuela y todavía lleva puesto su guardapolvo blanco…rendido se sienta y toma el lápiz. Debe continuar con los deberes en el merendero…hacer la tarea, sin que importen sus pocos años, su lógica necesidad de juego y la posible pérdida atención.

¿Que necesitará Juan, luego de varias horas de infructuosos esfuerzos que solo le recuerdan que hay un mundo en la escuela que no comprende muy bien y ante el cual parece estar bastante solo? Al fondo de un garaje transformado en espacio- aula, su mama espera con un bebe en brazos…tímidamente sonríe y espera que todos partan del taller, solo entonces muestra el cuaderno de Juan y con una mirada expectante… señala los mensajes de la maestra, aclara que no sabe leer… pero ya le han dicho que su hijo va mal y que va a repetir. La ley está escrita. Juan se encuentra en la etapa pre-silábica es el primero de su familia que estará alfabetizado, el no sabe que para ser mayo es correcta su

ISBN: 978-987-544-908-4

construcción…más bien todas las señales que recibe le reiteran que él no puede. Sin embargo se esfuerza y como muchos niños del taller que aunque saben que no es de la escuela… espera, disfruta y exhibe los Muy Bien! Ese diez que deslizándose en sus hojitas, le acercan un esperanzado "yo puedo".

¿En qué segundo fugaz la escuela dimitió? ¿Cuándo fue que se transformó de uno de los pocos espacios de igualdad que la sociedad aún reclama y espera, en un salto con dificultad?

Reflexiones finales a modo de conclusiones:

Si se revisan las memorias de los alumnos residentes es posible establecer la pertinencia de experiencias de formación en el ámbito no formal por cuanto redundan en el desarrollo de habilidades docentes caracterizadas por la capacidad de atender con el mismo orden de prioridad prácticas sociales como educativas; y que el abordaje desde lo que hemos dado en llamar practicas socio pedagógicas se impone por relación al contexto de la experiencia y a la situación de empobrecimiento que ha impactado con más fuerza en los que menos tienen.

El contexto de la práctica impone la rotación de las prioridades en tanto como ya es bien sabido nada se podrá lograr en el orden educativo sino se satisfacen otras necesidades antes. Las actividades que realizaban los residentes pasaron a ser prioritarias aunque nunca se los hubiera formado para estar atentos a ellas, llegar e ir a buscar agua porque hacía dos días que no tenían formaba parte de asegurar las condiciones del aprendizaje, abrigarlos asegurándose que todos tenían equipos mínimos para el invierno como camperas, zapatillas y medias, fue tan importante como asegurar los útiles necesarios para aprender, algo caliente, algo para comer, hablar sobre sus vidas y preocupaciones eran la previa de la intervención pedagógica…En paralelo buscábamos turnos en los hospitales, les conseguíamos remedios porque los hay gratis en estos últimos y en los centros de salud de cada barrio, pero por momentos el asentamiento funciona como barrera de protección y tienden a encerrarse con grandes dificultades para la inclusión. Les conseguíamos atención de especialistas, hasta detectó un residente del profesorado de historia dificultades de visión y se encargó de conseguir los anteojos, pero de alguna manera la exclusión por falta de recursos termina por dominar los escenarios de acción. Solo luego de ser atendidos en estos aspectos podíamos dedicarnos a hacer las tareas en un espacio al que llamaron a poco de andar "escuelita".

Es en estos sentidos que pensamos que las intervenciones necesarias fueron de orden socio pedagógico y que la experiencia tiene la potencialidad de movilizar el desarrollo integral de habilidades pedagógicas. De la misma manera que estudiábamos sobre alfabetización inicial con

ISBN: 978-987-544-908-4

futuros profesores de ciencia política se las arreglaban para construir imanógrafos …porque la mayor parte del tiempo no había luz …o armaban cartillas para compensar un aprestamiento jamás hecho, impidiendo el desarrollo de habilidades para la escritura incluso en aspecto formales que tienen la potencialidad de ser definitorios en los procesos evaluación, una carpeta desprolija, incompleta con letra poco legible es equivalente a tener problemas de aprendizaje con pocas chances de transitar trayectorias que empoderen. Creemos que este tipo de experiencia motiva la aparición del pensamiento práctico del profesor, refuerza la creatividad pedagógica y alienta el compromiso ético político.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.* Santa Fe-Rosario: Laborde Editor. Capítulo 2.

Castro-Gómez, S. (2003), "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro' en su: *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*", Buenos Aires, Argentina. Clacso.

Freire, P, (2004). *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P, (2006), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Construcción del Vínculo como Saber Pedagógicos

Molina, Yamile Alexia
Strazza, Tello Carla
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
yamilemolina971986@gmail.com

Eje 5: Prácticas, Problemáticas y Desafíos Contemporáneos de la Formación en Docencia y en otras Prácticas Profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Se pretende compartir en el presente trabajo las reconstrucciones de las experiencias de las residentes del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, a partir de la propuesta de los Talleres de Relatos realizados en las materias de Residencias Pedagógicas de Jardín Maternal y Residencias Pedagógicas en Jardín de Infantes del último año de dicha carrera, que tienen como objetivo recuperan experiencias que marcaron, dejaron huella en la construcción de su ser docente en relación a los vínculos que se establecieron y como se re significaron en sus prácticas pre profesionales, las cuales se llevan a cabo en diferentes instituciones educativas del medio.

Los vínculos resultan un eje fundamental en las prácticas pedagógicas, ya que dejan una impronta en el porvenir de cada sujeto en su formación. Ayuda a reconocer a otro de que algo se espera de él, estableciendo confianza, en los diversos encuentros educativo donde afloran las emociones particulares de cada persona que siente en ese espacio y tiempo determinado. En esta relación vincular existen interrelaciones subjetivas, en el cual el docente cumple una función transformadora a través de la palabra donde están llenas de gestos, miradas, voces, que afectan y deja su impronta en la construcción de la identidad docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trata de poner en cuestión cómo estos vínculos pueden facilitar u obstaculizar, las prácticas docentes, rescatamos aquellas relaciones que fueron significativas para la construcción de saberes desde el campo educativo.

Entendemos que el proceso de las prácticas profesionales promueve la recuperación de los saberes de la experiencia obtenidos durante la formación y la propia práctica, y de esta manera invitarlas a la reflexividad constante de las vivencias de la práctica, enriqueciéndose y transformándola.

Palabras clave: Vínculo Educativo; Narrativas Pedagógicas; Formación; Identidad Docente

Introducción

El inicio de recuperar experiencias que dejaron huellas en la construcción del ser docente y en relación a los vínculos que se establecieron en las Residencias Pedagógicas en Jardín Maternal y Jardín Infantes, fue a partir de Talleres de relatos, que se dieron en simultaneo en el primer y segundo cuatrimestre para mantener la continuidad de la vivencia y la reflexión de la misma.

Se busca propiciar a partir de la escritura la reflexión de las prácticas pedagógicas, intentando recuperar los sentidos que van marcando su formación. El ejercicio de la reflexión está potencialmente en el desarrollo cognitivo de todos los seres humanos, más allá de la condición socio económica en la que haya nacido. Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción del saber pedagógico, lo construye la escritura de la práctica.

Como expresa Jorge Larrosa: “La escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico “lo que no está escrito no existe” (P.45). Ya que está interpela a la práctica dando la posibilidad de volver a mirar los modos como está se llevó a cabo y transformando el ser docente.

Está interpretación de la construcción de los saberes de los estudiantes practicantes, forma parte de uno de los objetivos centrales del Proyecto de investigación “La formación en la práctica profesional docente en carreras de educación superior, Universidad Nacional de San Luis e Instituto de Formación Docente. Dispositivos, sujetos y saberes” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, del cual somos partes y en el que venimos trabajando desde hace más de 6 años con diferentes equipos de cátedra de prácticas/residencias de los profesorados de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Especial, Química de la UNSL y el Profesorado de Historia del IFDC. Se pone el acento en indagar los vínculos que se construyen en las prácticas profesionales y analizar cómo intervienen en la construcción de la identidad docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ya que lo que se pretende es encontrar los sentidos de las vivencias que marcaron y como estas al recuperarlas ayudan a interpretar como se va construyendo la identidad de cada practicante en relación a la experiencia, entendiendo que en las narraciones cimentamos y expresamos nuestras subjetividades como expresa Jorge Larrosa (2007;P.3) :

"De lo que se trata es de mostrar como el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las auto narraciones o historias personales."

Desde este proyecto se organiza al finalizar el segundo cuatrimestre un Encuentro de Practicantes y Residentes, que ya lleva su Cuarta Edición, donde los alumnos y alumnas practicantes de todas las carreras que lo conforman deben elaborar un relato de experiencia a compartido en una jornada de trabajo en comisiones y plenarios.

Para llegar a la elaboración final de dichos relatos, creemos que es fundamental generar espacios de reflexión y escritura de los mismos, brindándoles las herramientas necesarias para poder realizarlos, momentos de reflexión con diferentes dispositivos, escritura de borradores, compartir con compañeras las experiencias, etc. poniendo en palabras lo que les dejo y como ellas lo van re significando.

Al notar las dificultades que tenían en llevar a cabo estos relatos, los escasos espacios que se dan dentro de la formación para volver a pensar y re pensar la propia práctica, la poca experiencia en hacer este tipo de trabajo, revalorizando la importancia del mismo, las herramientas y posibilidades que esto les aporta es surge la propuesta de dichos Talleres.

Los primeros talleres fueron focalizados en el cómo hacer los relatos, que las alumnas residentes pudieran reconocer algúnexperiencia que las interpelaron, las movilizaron, algún conflicto externo o interno que causo tensión o angustia, como también alguno satisfactorio.

Pudimos visualizar que al principio les cuesta salir de lo "anecdótico" sólo comentar o describir alguna situación, sin poder lograr una reflexión del mismo, de lo que les paso, sintieron, hacer propia la vivencia.

Tomamos la definición de Jorge Larrosa de que:

> …. la experiencia no es lo que pasa, ni el mero pasar, sino lo que nos pasa, el acontecimiento es lo que nos pasa en tanto que tiene sentido para nosotros, en tanto que es interpretado, o en tanto que abre una posibilidad de interpretación. (Larrosa, 2011: 3)

Pretendemos que las practicantes puedan interpretar narrativamente que lo que les pasa, el acontecimiento, la experiencia vivida para que la misma cobre sentido. Y está les da la posibilidad de transformarse.

Esto nos llevó a buscar diferentes metodologías para lograr una apertura, para que que las alumnas se dejen afectar por las experiencias, y para ello usamos por ejemplo: la metáfora como

ISBN: 978-987-544-908-4

manera de transmitir lo vívido, apelando a la creatividad y la capacidad lingüística-comunicativa de la misma. También se les pidió, en otro momento, que eligieran alguna de esas experiencias e hicieran una dramatización de la misma, fue un momento sumamente rico, ya que al poner un componente lúdico, las ayudo a soltarse, a reírse de algunas situaciones que no habían sido positivas o satisfactorias y que les había causado angustia y frustración, y les permitió resignificarlo.

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

Es relevante trabajar para investigar y reconocer estos saberes desde una perspectiva reflexiva como propuesta de formación en las prácticas/residencias. Reflexionando desde esta mirada la formación que se recibe en la práctica profesional docente es aquella que posibilita a las alumnas una instancia que es importante para su futuro desempeño docente. Es por ello que resulta necesario focalizarnos en los saberes pedagógicos que son adquiridos en esta instancia y dejaron huella en la construcción de su ser docente.

Entendiendo el saberespedagógicos, como lo que nacen y se produce desde la experiencia de la práctica docente, estos son identificados a partir de la reflexión del campo de acción de sus protagonistas, las residentes, ya que sólo se recuperan de las situaciones que ellas realizan.

Recuperar estos saberes de la práctica profesional, poder comprenderlos, identificarlos como se desempeñan, forma parte del proceso de las practicantes en la construcción de su identidad docente.

De la producción de los relatos de las practicantes que hemos ido indagando y la recuperación de sus saberes, nos han llevado a interpelarnos en relación a la construcción y reconstrucción de los vínculos y lo que les dejó tales vivencias. Vínculos establecidos con los niños y niñas del jardín, con las docentes co-formadoras, con las docentes responsables de la materia y con las instituciones en las que llevan a cabo sus prácticas.

De manera general podemos decir que los primeros análisis realizados, se pudo identificar aquello que nombra Mansiones (p.26): “Se trata de aprender a registrar las expresiones no conscientes, aprender a concederles un significado para colocarnos en mejores condiciones de operar sobre la situaciones”, es decir que les permite el relato volver sobre la experiencia para conocerla, profundizarla desde otro lugar, permitiéndoles de esta manera movilizarlas internamente, llevando a interrogarse ¿Qué me provocó esta experiencia?, ¿ Qué me movilizó su presencia en mí? y ¿Qué aprendí de ella?

En palabras de practicantes en sus relatos haciendo alusión a lo expresado anteriormente nos dicen:

ISBN: 978-987-544-908-4

"Nuestro paso por la residencia fue una etapa que nos hizo enfrentar un gran desafío, en cuanto al rol como futura Docentes, en general vínculos y el sentirnos segura uno misma". (Relato de Practicante Educación Inicial. R. P. J. M.)

"Por lo que nos lleva a reflexionar acerca de las observaciones, ya que la mirada de un otro, consideramos que nos define como persona, en la que se pone en juego las re-prestaciones en cuanto a los términos: Docente, Educación, Enseñanza- Aprendizaje, infancia, vínculos". (Relato de Practicante Educación Inicial.R. P. J. I.).

Entonces el desafío de pensar la educación como experiencia requiere tanto la vivencia como la implicación subjetiva, a la hora de contar ese suceso, situación y como la misma la vivimos y nos marcó dejando su impronta. Tal como lo plantea Contrera Dominguez (2010; P.32):

Toda práctica busca ser experiencia, y que sea vivida como tal, como algo que da que pensar; Por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivido por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que significa, a lo que les da que pensar.

El vínculo es un tema central y la primera preocupación que expresan las practicantes en las prácticas de enseñanza, en esa relación particular que se da con cada sujeto en el acto educativo, porque también tiene que ver con las disposiciones y deseos del estudiante como el docente en el aprender.

Conclusiones

A modo de cierre y para seguir pensando en relación a los talleres llevados adelante creemos que el uso de las narrativas es una apertura para que desde la formación inicial se invite a este futuro docente a la reflexión, hacerlo protagonista, sujeto activo. Esto adquiere un importante papel ya que invita a objetivar situaciones subjetivas de la cotidianeidad, ayudando a detenerse en ellas, reflexionarlas y llevándolos a producir conocimiento desde el propio que hacer pedagógico.

Quisiéramos expresar que no es tarea sencilla requiere de todo un proceso, aceptación de querer ser partícipe y de convencerse que desde la práctica diaria producimos conocimientos que nacen de las demandas mismas, y que invitan a proponer de manera creativa alternativas.

Para generar este proceso formativo en la formación inicial, es necesario emplear distintas herramientas que orienten este pensarse y hacer explícito o implícito, invitando a los practicantes a constituirse en protagonistas de su propia formación.

Entonces para nosotras sus voces son valiosas para escuchar que traen, que necesita estas realidades para poder generar espacios de transformación desde el propio sujeto desde nuestra responsabilidad de formación de formadores. Donde la enseñanza se ha constituido en esto que plantea Rivas Flores "…consolidación de los modelos hegemónicos que dominan los procesos sociales, culturales y políticos en la sociedad actual, a través de las instituciones que la

ISBN: 978-987-544-908-4

sustentan" (Flores, P.2). Como educadoras debemos correrno de ciertos posicionamientos tecnicistas de ir a las realidades a reproducir lo aprendido porque lo que necesitan los sujetos en formación es construir desde las propias realidades concretas. Teniedo en cuenta que también construimos en relación con otro u otros, tomando a Skliar y Larrosa (2019), quienes dicen que:

… La experiencia no es una simple vivencia sino que supone la experiencia de otro, el reconocimiento de ese otro, la sorpresa de ese otro. Por lo tanto la experiencia no puede darse si no se produce un encuentro, una relación, una afectación, donde tiene que haber una disposición para "deshacer" categorías y poder albergar lo inesperado, lo imprevisto, lo que irrumpe.

Referencias Bibliográficas

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata, S. L

Larrosa, Jorge. (1996). Sobre la Experiencia. Separata Revista Educación y Pedagogía.

Larrosa Jorge. (2007). Narrativa, Identidad y des identificación. Publicado en La experiencia de la lectura sobre literatura y Formación; Edición Electrónica, 2011.

Skliar. C, Larrosa. J. (2009). Reseña de experiencia y alteridad en educación. Rosario-Santa Fe: Flacso.

ISBN: 978-987-544-908-4

Procesos de formación en el concurso de titularización docente de horas cátedra para los profesorados de educación inicial y primaria en la provincia de Santa Fe (2017-2019)

Monserrat, Mercedes; Bruccini, Renata; Díaz, Natalia
UNL, Argentina.
mechecoronda@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunos análisis respecto de los procesos de formación que se suscitaron en el marco del concurso de titularización de horas cátedras en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la provincia de Santa Fe durante los años 2017-2019[1]. Además, esperamos comunicar una serie de discusiones teóricas que nos ayudaron a pensar este objeto de estudio, especialmente sobre las categorías de *dispositivo* (Larrosa, 1995), *formación* (Ferry, 1997), *prácticas de conocimiento* (Guyot, 2011).

Organizamos la ponencia en dos apartados: el primero, expone a grandes rasgos las características que asumió el concurso como dispositivo de evaluación, cuáles fueron sus protagonistas, de qué manera se establecieron las primeras definiciones de la estrategia evaluativa y en qué marco pedagógico político se circunscribe la propuesta en términos normativos. En un segundo momento, se analiza con mayor detenimiento el dispositivo de formación generado por el concurso: el ciclo de acompañamiento a las y los docentes. Además, profundizaremos el estudio sobre las instancias de escritura de proyectos de cátedra como 'el' instrumento de evaluación. Finalmente, dejamos esbozadas algunas referencias sobre otras experiencias de formación que se construyeron a partir de prácticas autogestivas entre instituciones y docentes; dichas experiencias constituyen en este trabajo una 'línea de fuga' (Deleuze, 1990) que permite vislumbrar la posibilidad de prácticas subjetivantes (decisión y libertad).

Palabras clave: concurso docente, procesos de formación, prácticas de conocimiento

El concurso como dispositivo de evaluación

En este trabajo consideramos el concurso docente como dispositivo de evaluación, es decir, como una estrategia que se produce en el marco de y produce a su vez reglas, discursos, relaciones y prácticas; en síntesis: los dispositivos configuran *relaciones de saber y poder* así como también *procesos de subjetivación* en un momento histórico y un espacio específico. En diferentes niveles e

[1] Desde ahora se referirá este proceso como 'el concurso'.

ISBN: 978-987-544-908-4

instancias de los sistemas educativos nacionales, provinciales y locales democráticos se generan dispositivos de evaluación para definir procesos de selección (inclusión - exclusión) y clasificación simbólica y así determinar prácticas pedagógicas específicas. Los dispositivos de evaluación son instrumentos diseñados e implementados para valorar y clasificar, normalizar y dar carácter de verdad, a sujetos, discursos y prácticas. Instalan principios de acción comunes, en el mejor de los casos, consensuados entre grupos sociales con intereses en disputa[2] y definen conductas o comportamientos pertinentes (Barbier, 1999) de los que deben apropiarse los agentes, dentro de los cuales destacamos que se propician determinadas prácticas de conocimiento. En este caso particular, el dispositivo de evaluación operó sobre los docentes concursantes con la intención de definir el desempeño profesional (Barbier, 1999), mediado a través de un proceso de formación (ciclo de acompañamiento), que definió lo por hacer y lo por saber (Foucault citado en Guyot, 2011), configuró una experiencia de sí (Larrosa, 1995), donde, además, se estaba jugando la posibilidad de acceder al puesto de trabajo y a la estabilidad laboral.

Desde el año 2016, y en el ámbito de las reuniones paritarias, se produjeron discusiones entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MEP) y el Gremio Docente AMSAFE sobre la necesidad de sistematizar el concurso de titularización docente en el nivel superior en el Marco del Decreto sobre la Carrera Docente N° 3029/12. En el año 2017, se aprueba la Resolución Ministerial N° 1408/17 que da inicio al proceso de oposición para concursar horas cátedras en los Profesorados de Educación Inicial (RM N° 528/09), Educación Primaria (RM N° 529/09) y Educación Tecnológica (RM N° 2719/14). Dicha Resolución establece el marco normativo general que define: las condiciones de las y los aspirantes para concursar, el papel de la Junta de Escalafonamiento de Nivel Superior en la evaluación de antecedentes profesionales docentes, la conformación y funciones del Jurado de Oposición y de los Tribunales evaluadores, las características de la oposición (centradas en la escritura de proyectos de cátedra y su defensa oral) y del ciclo de acompañamiento a la escritura, los escalafones, ofrecimientos y recusaciones, entre otros. Destacamos que el concurso fue diagramado desde sus inicios con un ciclo de acompañamiento a las y los docentes concursantes, tuvo un sentido 'orientador' de carácter no obligatorio para las instancias de producción de proyectos de cátedra por escrito y su respectiva defensa oral. En ese marco cobran relevancia como actores centrales del proceso de configuración del dispositivo: 1) las y los miembros del Jurado (que incluyen representantes ministeriales y

[2] Ideas fundantes para pensar la noción de dispositivo fueron expresadas en: Foucault (1992), Agamben (2011), Deleuze (1977). Sobre dispositivo pedagógico y evaluación también se revisó el texto de Bernstein (1996), quien sostiene una perspectiva sobre la gramática de la transmisión, sus análisis colaboran en la problematización de los conceptos. Bernstein (1996:65-68) afirma que "el dispositivo pedagógico es el regulador simbólico de la conciencia", "es una condición para la producción, la reproducción y la transformación de la cultura" y tiene tres reglas: distributivas, de recontextualización y de evaluación. Por su parte, la evaluación es la regla que constituye la práctica pedagógica, "condensa el significado de la totalidad del dispositivo", de allí su importancia.

ISBN: 978-987-544-908-4

gremiales) quienes definieron los marcos normativos generales y las características tanto del dispositivo de evaluación como del de formación (RM Nº 1408/17), 2) la Coordinadora del Jurado de Oposición, encargada "de coordinar la capacitación, así como otros requerimientos académicos" (RM Nº 1879/18) y 3) las y los miembros de los tribunales evaluadores cuya función fue la "revisión de los proyectos de cátedra y su defensa oral durante la oposición" (Disp. Nº3/17).

Si bien en los objetivos del Jurado (RM Nº 1879/18) se afirma que el objeto de la evaluación es el proyecto de cátedra, por definición, en un concurso el objeto de la evaluación es el agente (Barbier, 1993). Según este autor, se evalúa un estado de la personalidad en un momento específico, capacidades, disposiciones, una identidad que se manifiesta en ciertas conductas o comportamientos concretos que fueron previamente identificados como pertinentes; lo que Larrosa (1995) llama "la construcción del doble" a partir del cual uno establece relaciones consigo mismo en los dispositivos pedagógicos. La escritura de proyectos de cátedra funciona en este caso como 'prueba' o instrumento que permite al evaluador recolectar la información necesaria para juzgar. La escritura, constriñe al agente a 'representar' un rol específico, dando muestra de sus capacidades y conocimientos (Barbier, 1993) al tiempo que funciona como 'tecnología del yo' en la que el individuo se pone en relación consigo mismo desde ciertas normatividades y saberes dispuestos que pueden generar nuevos procesos de subjetivación. Los criterios de evaluación, más allá de haber sido construidos por pares, funcionan unilateralmente, distinguiendo la relación de poder entre evaluadores y evaluados, y se interiorizan o no como el 'doble', funcionan de diversa manera en los contextos de práctica (actualizan la relación de poder o habilitan nuevas formas de subjetivación), identifican y clasifican a los sujetos, construyendo una experiencia de sí. Esta condición 'dispara' procesos formativos diversos, asociados a los sentidos, direccionalidades y metodologías dispuestos por el concurso o promovidos por los propios agentes (individual o colectivamente), como "disposición a producir un proyecto de transformación personal" (Barbier, 1993: 153). En este sentido, podemos hipotetizar que el Concurso propició un dispositivo de formación de manera explícita: el 'ciclo de acompañamiento', al tiempo que favoreció -por su carácter de dispositivo evaluativo- otras experiencias de formación entre las que podemos reconocer a la escritura de los proyectos de cátedra (que fue simultáneamente instrumento de evaluación) y suponer muchas otras.

II. Dispositivo de formación: el ciclo de acompañamiento para la escritura de proyectos de cátedra

Desde 2006, la LEN Nº 26.206 define en su Art. N° 69 que la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional docente y que en las definiciones políticas es necesaria la participación de las y los representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes. Carrera docente y formación se hallan estrechamente vinculadas

ISBN: 978-987-544-908-4

(Perazza et.al., 2014; Robalino Campos y Körner, 2007; entre otros).

En el concurso, el Ciclo de Acompañamiento fue concebido explícitamente como dispositivo de formación, es decir, como 'mediación' en el proceso de configurar determinadas formas para cumplir con las tareas de la profesión (Ferry, 1997). En mayor o menor medida se sostuvieron condiciones de lugar, tiempo y relación con la realidad que permitieron al sujeto concursante 'volver sobre sí mismo'. En este caso, y dado que nos referimos a acciones de formación continua, se abandonó la actividad profesional para regresar al espacio intermediario de formación, de "construcción de un personaje que es, a la vez, sí mismo, pero también es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que se va a representar (...)" (Ferry, 1997: 57). Asimismo, generó experiencias en ciertas prácticas de conocimiento de las y los docentes que consideramos importante reconocer. Se trató de conferencias presenciales a cargo de especialistas (videograbadas para su consulta asincrónica) y la propuesta de materiales de lectura de acceso a través de una plataforma virtual. Se organizó en módulos, de noviembre de 2017 a marzo de 2018, y se desarrolló según el siguiente cronograma: Módulo 1: Fundamentos epistemológico - políticos: Educación Superior, la formación docente en los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Santa Fe, historia y desafíos. Fecha: 11/11/2017; Módulo 2: Fundamentos político - didácticos. Desde el posicionamiento epistemológico del campo disciplinar a la construcción de una didáctica del Nivel para el que se forma. Fecha: 24/02/2018; Módulo 3: Los proyectos de cátedra en clave política y educativa. Fecha: 17/03/18. La plataforma virtual[3] se habilitó en diciembre de 2017. Se trató de un entorno virtual al que tuvieron acceso las y los aspirantes a titularizar así como las y los miembros de tribunales. En él se fue publicando contenido a medida que se fueron desarrollando los diferentes momentos del concurso. Es un entorno simple, de fácil navegación, con links hacia sus propios contenidos y hacia contenidos externos. No permite la interacción (no cuenta con mensajería, chat, etc.). Al momento actual cuenta con los siguientes contenidos: presentación y normativas que enmarcan el concurso, aspectos generales sobre el Jurado de Oposición, Coordinadora Académica, miembros de Tribunales de Oposición; cronograma instancia de oposición; módulos, cronograma, contenidos y videos de las conferencias del ciclo de acompañamiento; proyectos de cátedra: aspectos a considerar en la escritura, pautas de presentación, acompañamiento y procedimiento de presentación; criterios de evaluación; tribunales evaluadores; materiales de consulta; entre otros.

La escritura se presenta en el marco del trabajo docente como parte de la cultura escolar y el trabajo intelectual que constituyen la identidad profesional, especialmente en el Nivel Superior. Habitualmente, estas escrituras están ligadas a aspectos de tipo burocráticos y formales (Rockwell, 1992); empero, en el marco del proceso concursal la escritura de los proyectos de cátedra fue

[3] http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html#

ISBN: 978-987-544-908-4

explicitada como "un momento de suspensión, un proceso de reflexión (…) no para reproducir mecánicamente una estructura políticamente correcta, sino fundamentalmente para construir un entramado que potencie la propuesta pedagógica" (MEP, Pautas de escritura, 2017:1). No obstante, esta intención entró en tensión con la escritura de los proyectos de cátedra como instrumento de evaluación, como acto de enunciación del discurso (Barbier, 1999), sobre el que se emitió un juicio de valor y que aportó definiciones sobre el puesto de trabajo y disposiciones de la identidad docente deseables. El proceso de escritura se realizó en el marco de un "dispositivo de control del saber [que es] también dispositivo de control (…) de nuestras prácticas de leer y escribir, de hablar y de escuchar" (Larrosa, 2003: 23). La práctica de escritura devino en *práctica de subjetivación* y *experiencia de formación* donde se articularon "discursos institucionales, regulaciones disciplinarias, interpretaciones contextuales, y 'modos de saber / de hacer / de saber hacer / de actuar' que, más allá de toda justificación lógica o programática, [fueron] decidiendo condiciones y posibilidades de experiencia" (Britos, 2011: 6).

Estos dispositivos de formación se desarrollaron en torno de fundamentos políticos pedagógicos y una propuesta metodológica técnica, y produjeron experiencias de formación que se sostuvieron en y definieron ciertas prácticas de conocimiento a partir de las cuales los docentes concursantes pudieron identificar las conductas y saberes "necesarios" para acreditar y construir una experiencia de sí equivalente o decididamente diferente. Las prácticas de conocimiento, según el modelo conceptual de Guyot, se definen por los usos, las condiciones o régimen de uso, las relaciones de los sujetos con el mismo, los efectos en su producción del conocimiento y en las concepciones y la posibilidad de la transformación de las propias prácticas. En nuestra investigación, no consideraremos formativas a aquellas prácticas alienadas, que reproducen el esquema de saber-poder del dispositivo, sino que le asignaremos valor a aquellas que se vinculan con la posibilidad de articular disciplinas, sujetos, instituciones y praxis, en un intento de "fuga", "disolución del doble" o búsqueda de libertad.

Referencias bibliográficas.

Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica, 26,* 73, 249-264.

Barbier, J.M (1993). *La evaluación en los procesos de formación.* España: Paidós

Barbier, J.M. (1999). Tutoría y función tutorial. En Marta Souto (Compiladora), *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 129-143). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* España: Morata.

Britos, P. Azzolino, M.C., Castells, MdC. y Herrera, M. (2008). "Lecturas y lectores. Prácticas y modos de subjetivación". *Revista Iberoamericana de Educación, 45*(5). Recuperado de

ISBN: 978-987-544-908-4

https://rieoei.org/historico/deloslectores/2401Britos.pdf

Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de la Piqueta.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Revista INDI, 9*, 43-58. FHUC. UNL.

Larrosa, J. (Editor) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Perazza, R. (Coordinadora) (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.

Robalino Campos M. y Körner A. (Coordinadores) (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.* Chile: Andros Impresores. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934

Souto, M. (Compiladora) (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Documentos citados

MEN (2006). Ley de Educación Nacional. Argentina.

MEP (2009). Decretos 528 y 529. Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial.

MEP (2012). Decreto sobre la Carrera Docente N° 3029.

MEP (2017). Concurso de titularización de profesores. Pautas para la escritura. Mimeo.

MEP (2017). Disposición Nº 3. Jurado de Oposición del Concurso. Provincia de Santa Fe.

MEP (2017). Resolución N° 1408. Provincia de Santa Fe.

MEP (2018). Resolución Nº 1879. Provincia de Santa Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Construcción del conocimiento andragógico con los profesores de la Universidad EARTH

Mora Casasola, María Fernanda.
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
fercan.fernanda@gmail.com

Eje 5 - Prácticas problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente documento evidencia los resultados de la investigación de abordaje cualitativa, bajo el enfoque de investigación acción participativa, tuvo como propósito promover la formación docente en andragogía, mediante un proceso dinámico y participativo con el fin de lograr que estos, de acuerdo a sus necesidades, desarrollen las habilidades, actitudes y valores para la mediación del proceso de orientación y aprendizaje del estudiante adulto. El problema de investigación surge debido a que los últimos tres años, la Universidad Internacional EARTH, ha admitido al menos un 10% de estudiantes con edades entre los 26 y los 43 años. Esta población ha presentado un bajo rendimiento académico, lo cual ha generado en la institución una situación de incertidumbre con respecto a cuáles serán las estrategias metodológicas idóneas que posibiliten un aprendizaje significativo en estos estudiantes. Además de eso, gran parte de los profesores no tienen formación didáctico-pedagógica y tampoco existen programas de formación continua en este tema. Teniendo en cuenta esos antecedentes, se recurre a la fundamentación teórica andragógica para construir procesos de enseñanza coherentes con el modelo educativo de la institución y que traten de responder a las necesidades detectadas en los diferentes diagnósticos realizados. Para ese fin se elaboró un taller dividido en dos sesiones con doce profesores, en el que se trabajó el concepto de andragogía, el rol del docente y del estudiante, estrategias didácticas y la evaluación. Como resultado de estos encuentros, los participantes generaron diversos materiales didácticos para sus clases en donde se plantearon actividades desde una concepción andragógica. Por último, se recomendó a la institución la creación de una comunidad de aprendizaje, en donde se compartan experiencias y estrategias con miras al fortalecimiento del actuar docente.

Palabras clave: andragogía; educación superior; formación docente

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Ante la necesidad de promover la formación didáctico-andragógica, el trabajo que se desarrollará en seguida, tiene como propósito mostrar el proceso llevado a cabo con un grupo de profesores de la Universidad EARTH, durante el taller en el que se trabajó el concepto de andragogía, así como los temas del rol del docente y del estudiante, estrategias didácticas y la evaluación, para promover la mediación del proceso de orientación y aprendizaje del estudiante adulto.

El problema de investigación surgió de una necesidad detectada por la investigadora en reuniones realizadas por el cuerpo de docentes, en donde el tema del bajo rendimiento académico de estudiantes adultos (26 a 43 años) era categorizado como normal debido a la edad de ellos. La investigadora al no ver una relación directa entre las bajas calificaciones y las edades, decidió realizar una entrevista con estos estudiantes para conocer cuáles fueron los principales retos, dificultades y ventajas que han tenido como parte de su inmersión en la institución. Las respuestas fueron desalentadoras, ya que algunos se sentían reprimidos, o no se sentían parte del sistema, ni mucho menos de los grupos de clase a los cuales pertenecían, incluso algunos indicaron que los profesores no tomaban en cuenta sus necesidades de formación. Otro antecedente que se presentó fue la fragilidad formativa en términos de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores, quienes se caracterizan a nivel profesional por poseer un grado mínimo de maestría en la especialidad que imparten (cultivos, malezas, fitopatología, entre otros), sin embargo, no es requisito indispensable para ser docente, tener formación en el área de educación.

Ante los argumentos expuestos fue planteado como propósito general promover la construcción del conocimiento andragógico por parte del equipo/cuerpo docente en un proceso dinámico y participativo con el fin de lograr que estos, de acuerdo a sus necesidades, desarrollen las habilidades, actitudes y valores para la mediación del proceso de orientación y aprendizaje del adulto. Y como propósitos específicos se plantearon: concientizar a los profesores a través de diferentes actividades acerca de la importancia de su mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes adultos y propiciar un cambio en la mediación docente que promueva la verdadera inclusión de los estudiantes adultos al sistema educativo de la Universidad EARTH.

La investigación acción participativa fue la metodología seleccionada ya que esta está orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza porque construye desde y para la práctica, la cual se pretende transformar para mejorarla, no sin antes comprenderla. Para llevar a cabo esta transformación se requiere un trabajo en conjunto con los sujetos implicados (en este caso los profesores), quienes son los que colaboran en todas las etapas del proceso de investigación, mediante una serie de prácticas que involucran la reflexión crítica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fundamentación teórica ¿Qué se entiende por andragogía?

Malcolm Knowles, en su texto *The Modern Practice of Adult Education: Andralogy versus Pedagogy* reconoce que el término de andragogía es empleado por primera vez por el alemán Alexander Kapp, quien utilizó éste en el año 1833 como sinónimo de la interacción didáctica que vivía con sus estudiantes adultos en las escuelas nocturnas. Es hasta 1957 que F. Poggler logra con su publicación *Introduction into Andragogy: Basic Issues in Adult Education*, difundir la andragogía por toda Europa, relacionándola directamente con la formación profesional y educación de adultos.

Existe gran cantidad de definiciones de andragogía, tales como: un conjunto de supuestos (Brookfield: 1986), una teoría (Knowles: 1989), una serie de lineamientos (Merriman: 1993) o una filosofía (Pratt: 1993), todos estos citados en Knight (2005), quien a su vez la define como "un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje" (p.3).

Mientras que Alcalá en 1999 realizó una recopilación de definiciones entorno a este término y propone la siguiente:

> Es la ciencia y el arte que, siendo parte de la Antropogogía y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad, cuyo proceso al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad de lograr su autorrealización. (p.11)

Por lo tanto, la andragogía busca que el aprendizaje del adulto se realice de manera eficaz, tomando como punto de partida las experiencias propias del sujeto, logrando con esto enriquecer su proceso de formación.

El modelo andragógico

Malcolm Knowles (2001) presenta seis premisas en la que se basa el modelo andragógico, estas son: la necesidad de saber (los adultos deben conocer el por qué es necesario aprender lo que están aprendiendo); el autoconcepto de los alumnos (los adultos sienten la necesidad de hacerse responsables y ser parte de su propio proceso de aprendizaje); el papel de las experiencias; disposición de aprender; orientación del aprendizaje y motivación (p.69).

Por su parte, el andragogo, mejor conocido como mediador de aprendizaje o tutor, tiene como función principal mediar las interacciones interpersonales entre los integrantes del grupo, además de acompañar al participante adulto durante el proceso, para enriquecerlo con base en su experiencia y conocimientos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Gil (2007), complementa las ideas anteriores, indicando como debe ser llevado a cabo la docencia: Es importante acotar que cuando se habla de la base del proceso, es decir, la docencia, no se habla de una docencia anclada a patrones tradicionales, sino de una docencia basada en los principios de la horizontalidad y participación andragógica, que posibilitan una mayor interacción, integración y comunicación entre docentes y estudiantes. (p.217)

Así, la metodología aplicada en un ambiente andragógico debe estar dirigida a la formación de sujetos críticos y responsables de su propio aprendizaje, además de propiciar espacios en donde se promueva la autogestión y la reflexión de los mismos. Con respecto a la didáctica, Gómez y Pinzón (2012) indican: "la concepción de la didáctica desde la perspectiva andragógica involucra un proceso participativo, crítico-reflexivo, dialógico y horizontal que lleva al estudiante a construir desde sus vivencias un aprendizaje orientado hacia la investigación acción" (p.4). Por lo tanto, la praxis educativa puede desarrollarse de manera adecuada si tanto mediador como partícipe del proceso ejercen un liderazgo compartido en donde predomine el respeto y la comunicación y donde además se busque un objetivo común, el aprendizaje.

Descripción del proceso

La investigación se llevó a cabo mediante diferentes momentos, detallados a continuación:

Primer momento (diagnóstico exploratorio): constó de una entrevista a los estudiantes adultos, compuesta por 10 preguntas en las que se abarcó desde la secuencia en el periodo de estudios hasta los retos a los que tuvieron que enfrentarse al ingresar a la institución. La segunda parte fue una entrevista semi-estructurada a 10 docentes, que tuvo como fin identificar las características de los docentes de EARTH, incluyendo sus destrezas y habilidades educativas.

Segundo momento: elaboración del taller (estructurado en dos sesiones).

- Primera sesión: duración 3 horas. Descripción de actividades:

i) Reflexionar acerca de la importancia que tiene la mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes adulto mediante un extracto del libro de Paulo Freire, la Pedagogía del Oprimido.

ii) De forma individual, cada participante respondía en un material de trabajo dado, lo siguiente: ¿Qué características me diferenciaban de ser un estudiante joven a un adulto?, ¿Cómo estudiaba en secundaria y en la universidad? ¿Por qué es importante la mediación del profesor en el aprendizaje de un joven o de un adulto? ¿Considera que el rol del docente debe cambiar de un público a otro?

iii) Presentación de diferentes definiciones de andragogía (trabajo en parejas).

ISBN: 978-987-544-908-4

iv) Construcción colectiva de las diferencias entre el aprendizaje de jóvenes y de adultos (desde la perspectiva del rol del estudiante, del profesor, de las estrategias didácticas empleadas y evaluación).

v) Cierre de la sesión y asignación de trabajo virtual que consiste en el caso de Marcos (nombre asignado) un estudiante de 35 años que ingresa a la Universidad. Se expone a los participantes este caso en un foro abierto por una semana, en donde con base en su experiencia que responder ¿cómo puede desde su propia disciplina formular un curso para Marcos? ¿Qué estrategias metodológicas utilizaría? Además de ello se compartió vía correo electrónico el modelo andragógico expuesto por Malcolm Knowles en el 2001.

-Segunda sesión: duración 3 horas. Descripción de actividades:

i) Se retomó las premisas del modelo andragógico que se enviaron por correo y se abrió un espacio para que los participantes expresen sus opiniones acerca de las mismas.

ii) Se construyó en conjunto con los participantes cuál es el perfil del docente en el contexto de la andragogía, desde los criterios de: habilidades, conocimientos, actitudes y valores.

iii) Caracterización del estudiante adultos desde el punto de vista de motivaciones, actitudes e intereses y obstáculos del aprendizaje.

iv) Estrategias que se puede utilizar en la educación de adultos. Para ello se cuestionó ¿qué aspectos se deben de considerar para crear un ambiente adecuado? ¿Cómo hacer un diagnóstico de las necesidades y por qué es importante? ¿Por qué es importante establecer objetivos y cómo deben ser estos? ¿Qué elementos mínimos se deben considerar a la hora de estructurar un plan de estudios dirigidos a los adultos? ¿Qué tipo de actividades se pueden realizar para abordar temas (independientemente de la disciplina) con los adultos? En esta actividad se retomó el caso trabajado en el foro y para eso se analizo cuáles elementos mencionados por los profesores fueron tomados en cuenta cuando estructuraron el curso para el estudiante asignado. Finalmente, los participantes se reunieron por áreas específicas para compartir cuáles estrategias desarrollarían para trabajar con un estudiante adulto, además se trabajaron estrategias de evaluación. Cierre del taller.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de los diferentes procesos de la investigación fueron analizados utilizando tres categorías, que se indican a continuación:

i. El proceso educativo en la educación superior: se refiere al análisis desde diferentes perspectivas y disciplinas del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
ii. El aprendizaje en los adultos en contextos de interculturalidad y diversidad: establece las características de los adultos y la diferencia entre el aprendizaje de adultos y el de jóvenes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Incluye los constructos teóricos y estrategias metodológicas que permitan desarrollar una práctica educativa que responda a las necesidades de la población adulta.

iii. Construcción de conocimiento andragógico: contempla los conocimientos teóricos y los principios andragógicos de participación y horizontalidad que debe caracterizar la praxis andragógica.

Con respecto a la primera categoría de análisis, se concluye que tanto profesores como estudiantes coinciden en la importancia de incorporar los conocimientos previos de estos últimos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de enriquecer el mismo. Aunado a esto, se tiene el sentir de los estudiantes, quienes consideran que si bien, una condición necesaria para la enseñanza es el conocimiento y la experiencia en la materia que debe poseer el docente, esto no es suficiente, porque además este debe contar con características tales como: el dominio de estrategias de enseñanza y la capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales. La formación continua del docente en diversas áreas fue también mencionada.

En la segunda categoría se concluye con base en la información recopilada, que si bien los participantes han estado involucrados en la enseñanza por al menos 2 años, no se habían realizado antes prácticas diferenciadas de acuerdo a la población presente en la universidad, es decir, nunca se había conversado y/o trabajado al respecto de los puntos de convergencia o divergencia entre la enseñanza dirigida a adultos y la dirigida a jóvenes. Con respecto al caso de Marcos los participantes indican que no es suficiente el trabajo con el docente, sino que requiere de mucha más ayuda de diversas áreas para lograr terminar con éxito su carrera universitaria.

En la tercera categoría, el trabajar en algunos lineamientos básicos que debe tener el mediador en un contexto andragógico, les permitió a los participantes reflexionar acerca de cuál es el perfil que se pretende que ellos posean para ser parte de una educación de adultos (a los cuales ellos caracterizaron también). Se hizo énfasis en este nuevo rol del profesor porque se espera que este tenga la capacidad de ver al estudiante como una persona llena actitudes e intereses que se acercan de nuevo a un sistema formal en búsqueda de respuestas a situaciones inmediatas, y que también cuenta con una serie de obstáculos que restringen su aprendizaje como lo son una mala relación con el profesor y las formas conservadoras de enseñanza.

Es así como las necesidades actuales de formación en andragogía de los profesores de la institución en general abarcan conocimientos, habilidades y actitudes en varios aspectos como son: aplicación de los principios andragógicos de participación y horizontalidad, uso de estrategias centradas en el estudiante, selección e implementación de técnicas de aprendizaje para adultos más acordes con este ambiente educativo multicultural y por último selección y aplicación de técnicas de evaluación más participativas. Se tiene que trabajar con los estudiantes temas de convivencia, el trabajo en grupo, y manejo de conflictos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Algunas recomendaciones que surgen a partir de la evaluación del taller son: incorporar más participantes en las sesiones y trabajar más estudios de caso y las recomendaciones a la universidad son: elaboración del perfil del docente (donde se incluya conocimientos en el área de la educación) , el proceso de selección de estudiantes debe ir sujeto a una caracterización de los postulantes, creación de una comunidad de aprendizaje (en donde los profesores cada cierto tiempo se reúnan para compartir las experiencias que resultan de la implementación de diferentes estrategias y para establecer objetivos claros de hacia dónde dirigir los esfuerzos para lograr una educación significativa) y finalmente la parte administrativa debe sumar esfuerzos para trabajar la andragogía como un tema necesario y para ello debe invertir en traer profesionales que profundicen en el tema.

Referencias Bibliográficas

Alcalá, A. (1999). *Es la andragogía una ciencia*. Caracas: Ponencia.

Gil, R. (2007). Teoría Andragógico-Integradora para la transformación universitaria. En *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(48) 210-232.

Gómez, P., Pinzón, B. (2012). Aspectos didáctico-andragógicos para el aprendizaje de la investigación-acción en ambientes universitarios. En *Redalyc* 12, 215-220.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: formación para la Excelencia*. Madrid, España: Narcea.

Knowles, M. (2001). *Andragogía*. México D.F., México: Alfaomeg.

ISBN: 978-987-544-908-4

El sistema universitario argentino y la formación de profesionales en lenguas extranjeras: un estado de situación

Mórtola, Gustavo
Monserrat, Mariano
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
formaciondocente.unaj@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta ponencia abordaremos la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en el sistema universitario argentino. Para ello nos focalizaremos en las tres titulaciones más relevantes que oferta este nivel educativo: los traductorados, los profesorados en lenguas extranjeras y las licenciaturas. En este sentido nos preguntamos: ¿Cuál es el estado de situación del campo de la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en el sistema universitario de nuestro país?

Palabras clave: lenguas extranjeras; universidad; formación profesional; hegemonía del inglés

Introducción

Partiremos en este artículo de la siguiente idea fuerza: las lenguas extranjeras constituyen un campo laboral que se ha ido profesionalizando en forma paulatina en los dos últimos siglos. ¿Qué profesiones tienen como razón de su hacer profesional a las lenguas extranjeras? Aunque existen más, dos son las principales: la traducción y la docencia. Traductores y profesores de idiomas se han consolidado como profesiones modernas y desde el siglo XIX han desarrollado sus dispositivos de formación, sus organizaciones representativas, sus referentes disciplinares, sus textos canónicos y las normas que regulan su hacer laboral, entre sus elementos constitutivos centrales. En este artículo abordaremos el sistema universitario argentino de formación de profesionales de las lenguas extranjeras. Para ello nos focalizaremos en las tres titulaciones más relevantes que oferta este nivel educativo: los traductorados, los profesorados en lenguas extranjeras y las licenciaturas.

Los profesorados

El nacimiento de la formación de docentes de lenguas extranjeras en el subsistema terciario puede rastrearse al año 1904 cuando el entonces Ministro de Instrucción Pública y Justicia Juan

ISBN: 978-987-544-908-4

Ramón Fernández crea en la ciudad de Buenos Aires (CABA) los Institutos de Profesorado de Lenguas Vivas y del Instituto Nacional Superior del Profesorado como seminario pedagógico. Aunque este mojón seminal se encuentra relativamente bien documentado, por el contrario, no contamos con datos que nos permitan compartir hitos para tal tipo de formación en la universidad. Si subsumimos la formación de docentes de lenguas extranjeras a la de los docentes secundarios en general –aún hay títulos universitarios que siguen formando solo para tal nivel –la universidad de La Plata comienza a formar profesores para el nivel medio en el año 1902 y la Universidad de Buenos Aires en 1907 (Diker y Terigi: 1997).

Tabla 1. Profesorados de lenguas extranjeras universitarios (año 2018)

Lengua extranjera	**Profesorados universitarios**			
	Público	**Privado**	**Total**	**%**
Inglés	14	5	19	**51,4**
Francés	7	0	7	**18,9**
Alemán	1	0	1	**2,7**
Italiano	3	0	3	**8,1**
Portugués	7	0	7	**18,9**
Totales	**32**	**5**	**37**	**100**

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Se puede observar que la universidad oferta en total 37 carreras de profesorado de lenguas extranjeras. Es bien interesante que el sector público universitario cuenta con una oferta plenamente diversificada, pues las cinco lenguas europeas triunfantes en la disputa curricular en el campo educativo –inglés, francés, alemán, italiano y portugués– pueden ser estudiadas en ámbitos universitarios públicos. Por el contrario, el sector privado solo ofrece cinco carreras de profesorado siendo todas ellas en inglés.

Ahora, si el inglés posee una mayoría simple en la oferta de profesorados universitarios, los números de ingresantes y egresados parecen poner de manifiesto otra dinámica: los mecanismos internos del sistema parecen acentuar aún más tal mayoría.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tabla 2. Ingresantes y egresados de los profesorados universitarios de lenguas extranjeras (2006-2016)

Idioma	2006 - 2016			
	Ingresantes	**%**	**Egresados**	**%**
Inglés	15446	**79,9**	2679	**84,1**
Francés	738	**3,8**	64	**2**
Italiano	456	**2,4**	118	**3,7**
Portugués	2561	**13,2**	309	**9,7**
Alemán	128	**0,7**	15	**0,5**
Total	**19329**	**100**	**3185**	**100**

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

A pesar de que en cantidad de carreras los profesorados de inglés constituyen el 51,4% de la oferta, sus ingresantes –que expresan en parte una demanda social– pasan a ser el 79,9% de todos los que ingresaron a la formación de docentes universitarios de idiomas en el período analizado. Y, sorprendentemente, los egresados de profesorados de inglés muestran una relevante representación sobre el total de titulados con un 84,1% de todos los profesores de idiomas que se formaron entre los años 2006 y 2016.

De alguna manera, los guarismos compartidos nos comienzan a mostrar un fenómeno que hemos abordado en trabajos anteriores y al que denominamos la hegemonía del inglés (Mórtola y Montserrat: 2018). En síntesis: puede afirmarse que en los profesorados de idiomas universitarios se aprecia una oferta variopinta pero una demanda social que se expresa fuertemente en los ingresantes y egresados en inglés.

Las licenciaturas

Otra titulación universitaria presente en el campo profesional de las lenguas extranjeras es la de licenciatura. ¿Cómo es la oferta de licenciaturas universitarias? Las universidades ofertan un total de 30 licenciaturas de las cuales 22 son de inglés (73,3%), cinco de lengua francesa (16,7%) y una de cada una de las otras tres lenguas extranjeras. El sector público brinda 21 licenciaturas; trece de inglés, las cinco de francés y las tres que existen de portugués, italiano y alemán. El sector privado concentra su oferta en el idioma inglés en tanto que las nueve licenciaturas que brinda son en esa lengua.

Se observa que el inglés es mayoritario en la oferta universitaria. Sin embargo, tal como se señalaba en los profesorados, *otro es el cantar* cuando se aprecia el comportamiento de los ingresantes y egresados en el período 2006-2016.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tabla 3. Ingresantes y egresados de las licenciaturas universitarias de lenguas extranjeras (2006-2016)

Idioma	2006 - 2016			
	Ingresantes	%	Egresados	%
Inglés	9264	**92,6**	1253	97,4
Francés	358	**3,6**	18	1,4
Italiano	126	**1,3**	12	0,9
Portugués	187	**1,9**	1	0,1
Alemán	72	**0,7**	3	0,2
Total	**10007**	**100**	**1287**	100

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

El inglés hegemoniza la demanda con un 92,6% de los ingresantes y consigue casi una hegemonía total en el caso de los egresados con un 97,4% de los licenciados titulados en 11 años. Los números hablan por sí solos a la vez que plantean una pregunta acuciante: ¿Por qué serie de razones si la oferta se encuentra diversificada los ingresantes y egresados se encuentran fuertemente hegemonizados por el inglés?

Los traductorados

¿Cómo es la oferta universitaria de traductorados? En total se ofertan 33 traductorados universitarios de los cuales 20 son brindados por universidades públicas y 13 por las privadas. La oferta pública es diversa en tanto que ocho son de inglés (40% del total), cinco de francés (25%), tres de italiano (15%), dos de portugués y la misma cantidad de traductorados de alemán. En claro contraste, el inglés es hegemónico en el sector privado con once traductorados de la lengua sajona (84,6%) del total. Además, este último sector brinda un traductorado de italiano y otro de portugués (ver Tabla IV).

Tabla 4. Oferta de traductorados universitarios

Idioma	Gestión				Total	%
	Pública	%	Privada	%		
Inglés	8	**40**	11	**84,6**	19	**57,6**
Francés	5	**25**	0	**0**	5	**15,2**
Italiano	3	**15**	1	**7,7**	4	**12,1**
Portugué	2	**10**	1	**7,7**	3	**9,1**

ISBN: 978-987-544-908-4

s						
Alemán	2	**10**	0	**0**	2	**6,1**
Total	**20**	**100**	**13**	**100**	**33**	**100**

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Es interesante observar el fenómeno que acontece con los ingresantes y egresados de los traductorados, por cierto, de características llamativamente similares al analizado en las licenciaturas. Si la oferta es diversa, a pesar de que el inglés termina convirtiéndose en mayoritario si consideramos en conjunto al sector público y al privado (57,6% del total), no acontece lo mismo con los ingresantes y egresados. En estos casos el inglés deviene definitivamente hegemónico.

Tabla 5. Ingresantes y egresados de los traductorados universitarios (2006-2016)

Idioma	**2006 - 2016**			
	Ingresantes	**%**	**Egresados**	**%**
Inglés	22027	**91,6**	5289	**95,8**
Francés	549	**2,3**	65	**1,2**
Italiano	606	**2,5**	87	**1,6**
Portugués	590	**2,5**	36	**0,7**
Alemán	271	**1,1**	41	**0,7**
Total	**24043**	**100**	**5518**	**100**

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias

Una vez más, el inglés concentra hegemónicamente a los ingresantes con el 91,6% del total de individuos que entre el año 2006 y el 2016 comenzaron a estudiar carreras de traductorado. El porcentaje aumenta en los egresados que llega así al 95,8% del total de titulados de las cinco lenguas. Los titulados de francés, italiano, portugués y alemán son marginales por su escaso volumen, llegando al 5,2% del total en caso de considerarlos agrupados (ver Tabla V).

Conclusión: la hegemonía del inglés: del sentido común a la construcción de sentidos

Tal como hemos visto, el inglés tiende a hegemonizar las aspiraciones de la demanda de estudios universitarios de lenguas extranjeras en las universidades, que sin importar su tipo de gestión, se adaptan a sus requerimientos. Es indudable que el inglés se ha erigido como victorioso entre las titulaciones de idiomas extranjeros que ofertan las universidades. Ahora:

ISBN: 978-987-544-908-4

¿cómo se explica teóricamente este fenómeno sin ceder a la tentación de caer en lugares comunes?

Desde nuestra perspectiva, el inglés en Argentina se constituyó en una aspiración social que fue tornándose gradualmente hegemónica a lo largo de los dos últimos siglos. En este proceso, su adquisición como un bien simbólico-cultural valioso se fue naturalizando para los sectores sociales más dinámicos, que comenzaron a depositar en él una especie de crédito como uno de aquellos elementos necesarios para posicionarse competitivamente en torno a la movilidad social ascendente. Este "fetichismo lingüístico" (Bien: 2012), aunque presente en varias lenguas, se verifica fuertemente en el inglés como epítome actual de una lengua internacional o franca.

Hemos observado cómo la universidad pública diversifica su oferta al brindar titulaciones en distintas lenguas extranjeras, en claro contraste con el sector privado. Sin embargo, esta no alcanza para frenar la potencia expresada en el número de ingresantes y egresados en las carreras de inglés en el sector público. Fernández Vítores (2009) describe cómo el inglés construye su senda victoriosa a partir de la enorme presión de abajo hacia arriba que generan las aspiraciones sociales en torno al aprendizaje de esta lengua y a pesar de las políticas plurilingües de la Unión Europea. Podemos afirmar entonces que en la universidad pública el inglés triunfa por defecto venciendo a la diversificación de la oferta.

Para finalizar, sostenemos que el sistema universitario argentino de formación de profesionales en lenguas extranjeras ha sido hegemonizado por el inglés. ¿Ha sido este proceso el resultado de la planificación de sus decisores a lo largo de la historia? Hipotetizamos en otros trabajos que esto no ha sido así. La tentación subyacente es la de explicar esta problemática desde los sentidos comunes sin comprender las dinámicas que subyacen a este fenómeno o generar mecanismos de matización y morigeración. En este sentido, esperamos que esta ponencia contribuya a incentivar un debate profundo en el campo. Un riesgo en tiempo presente es que lengua extranjera equivalga a decir inglés. Las inercias de nuestro sistema y las dinámicas globales parecerían acercarnos a tal escenario.

Referencias Bibliográficas

Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos. En *Quaderna*, 1(12). 1-17. Disponible en: http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós Editorial.

Fernández Vítores, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. En *Odisea* 10, 57-69

ISBN: 978-987-544-908-4

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas. 10* (10) 167-191. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804

ISBN: 978-987-544-908-4

Los abordajes institucionales de la formación docente en la Universidad de Buenos Aires: la carrera docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica

Mulle, Verónica
Universidad de Buenos Aires - Argentina
v.mulle@gmail.com

Resumen Desde el Estatuto universitario de 1958, la Universidad de Buenos Aires ha incorporado entre sus regulaciones la "carrera docente" como una instancia de formación para docentes profesionales y estimulación de las vocaciones de investigación de sus graduados con miras a incorporarlos a sus cuadros de enseñanza. La culminación de la carrera docente conduce al título de docente autorizado, que es otorgado por el Consejo Superior. Según el estatuto, los docentes autorizados colaboran con los profesores en las tareas universitarias y su tarea es compatible con el dictado de cursos y con el desempeño de jefaturas de investigación o de trabajos prácticos. Las características generales de la formación suponen la asistencia y participación en cursos y seminarios sobre temas vinculados a la respectiva asignatura, así como también la asistencia y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y de investigación; las características específicas varían de acuerdo a los planes de estudios de las mismas. La presencia de este tema en una norma de la envergadura del estatuto universitario refleja la importancia que esta figura ha tenido en el tiempo. Posteriormente, las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires fueron desarrollando diferentes estrategias para la formación de los docentes: desde formaciones sistemáticas como carreras de posgrado de formación especializada en docencia de las distintas disciplinas o carreras de grado de profesorado; hasta capacitaciones, cursos y programas de actualización, o escuelas de ayudantes. En la actualidad, seis Facultades poseen un régimen de carrera docente en funcionamiento de acuerdo con lo establecido por el Estatuto de la Universidad. El objetivo de este trabajo es analizar desde una dimensión curricular normativa las características de los planes de estudio de las carreras docentes de la Universidad de Buenos Aires, haciendo especial referencia al caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Palabras clave: universidad – formación docente – carrera docente

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En un trabajo clásico, Weber señala: "todo joven que sienta en sí el llamado del ejercicio de la profesión académica debe estar del todo consciente de que la tarea que le espera tiene dos vertientes por donde debe correr. No debe bastarle haber sido calificado como sabio, sino que, es necesario que le sean atribuidas cualidades como profesor, y entre lo uno y lo otro no hay, ni siquiera remotamente, implicación alguna" (Weber, 1986: 65).

Las tensiones entre las dos vertientes a las que alude Weber nos permite entender, en parte, por qué los términos "carrera docente" tienen en la actualidad más de una acepción y remiten a diferentes cuestiones. Por un lado, se la interpreta como un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes, apuntando a incrementar la calidad académica; otros la utilizan para denominar el conjunto de reglas que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.); también es la denominación del sistema de formación y capacitación de los docentes en algunas universidades. Más allá del modo en que se defina este concepto, las tres formas de interpretarlo se relacionan entre sí y se influencian mutuamente.

Desde el Estatuto universitario aprobado en la Asamblea Universitaria del año 1958, la Universidad de Buenos Aires ha incorporado entre sus regulaciones la "carrera docente" como una instancia de formación para docentes profesionales y estimulación de las vocaciones de investigación de sus graduados "con miras a incorporar a sus cuadros de enseñanza a los graduados que tienen aptitud para ello, ofreciéndoles condiciones de seguridad y posibilidades de perfeccionamiento" (art. 23 Estatuto universitario). La culminación de la carrera docente conduce al título de docente autorizado, que es otorgado por el Consejo Superior. La figura del docente autorizado y la carrera docente están reguladas en el estatuto estableciendo: a) el propósito: la carrera docente está destinada a la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario; b) las funciones: los docentes autorizados colaboran con los profesores en las tareas universitarias y su tarea es compatible con el dictado de cursos y con el desempeño de jefaturas de investigación o de trabajos prácticos; c) los mecanismos institucionales para la reglamentación: la carrera docente debe ser aprobada por el Consejo Superior a propuesta del Consejo Directivo de cada Facultad; d) el alcance: se adapta a la estructura de cada una de las Facultades y puede comprender las tres categorías de auxiliares docentes previstas en el estatuto -jefe de trabajos prácticos, ayudantes primeros y ayudantes segundos-, o bien puede tener un régimen especial para el otorgamiento del título de docente autorizado; e) la determinación del cese en sus funciones: los docentes autorizados mantienen su condición de tales

ISBN: 978-987-544-908-4

hasta los sesenta y cinco años de edad, salvo que el Consejo Directivo pida su cesación en virtud de no cumplir las reglamentaciones vigentes; f) las características del desarrollo de la formación: implica la asistencia y participación en cursos y seminarios sobre temas vinculados a la respectiva asignatura, así como también la asistencia y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y la investigación (arts. 61, 62, 65, 66 y 67, Estatuto universitario UBA).

La presencia de este tema en una norma de la envergadura del estatuto universitario refleja la importancia que esta figura ha tenido en el tiempo.

Posteriormente, las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires fueron desarrollando diferentes estrategias para la formación de los docentes: desde formaciones sistemáticas como carreras de posgrado de formación especializada en docencia de las distintas disciplinas o carreras de grado de profesorado; hasta capacitaciones, cursos y programas de actualización, o escuelas de ayudantes. En la actualidad, seis Facultades poseen un régimen de carrera docente en funcionamiento de acuerdo con lo establecido por el Estatuto de la Universidad: la Facultad de Agronomía, de Ciencias Veterinarias, de Derecho, de Farmacia y Bioquímica, de Medicina y de Odontología.

El objetivo de este trabajo es analizar desde una dimensión curricular normativa las características de los planes de estudio de las carreras docentes de la Universidad de Buenos Aires, haciendo especial referencia al caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

La formación docente en la Universidad de Buenos Aires

La formación y capacitación del personal docente, tanto para la docencia como para la investigación es un instrumento central para producir innovaciones pedagógicas y técnicas indispensables en la enseñanza universitaria. El dinamismo del desarrollo del conocimiento exige capacitación continua en general y en el ámbito universitario en particular, debido a su relación directa con la generación de conocimiento disciplinar y la formación de futuros profesionales. Siguiendo a Molinari (2005: 28) “el desafío que implica la formación docente en el marco de la universidad pública es la dimensión que la vincula con la formación continua, entendida ésta como la necesidad de actualización técnico-profesional en lo referente al dominio específico y a las cuestiones tecnológicas y pedagógicas”.

Las unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires desarrollan diferentes estrategias instituciones para la formación de sus docentes. En lo que respecta a los programas de formación más sistematizados, la mayoría de las facultades tienen planes de carrera docente que recogen el espíritu de la figura de “docente autorizado” que plantea el Estatuto universitario. Otras unidades académicas desarrollaron además carreras de posgrado, de especialización más concretamente, que apoyadas, o no,

ISBN: 978-987-544-908-4

en carreras docentes preexistentes, se ocupan de brindar formación pedagógica con foco en la enseñanza de las disciplinas respectivas. Finalmente, otras unidades académicas dictan carreras de grado de profesorado en las disciplinas de la Facultad.

Por un lado, las unidades académicas que han creado una "carrera docente" son: Facultad de Agronomía, Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Veterinarias, Facultad de Derecho, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Facultad de Medicina y Facultad de Odontología. En la actualidad se encuentran vigentes seis de ellas.

Asimismo, las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Ciencias Económicas y de Ciencias Veterinarias crearon carreras docentes y sobre la base de esa formación generaron además carreras de posgrado de formación especializada en docencia de las distintas disciplinas. Cabe señalar que en los dos primeros casos las carreras docentes no están funcionamiento actualmente, sino que tienen carreras de Especialización únicamente; mientras que en el caso de Ciencias Veterinarias, el título de docente autorizado se otorga luego de aprobar el primer año de la Especialización en Docencia.

Vale destacar también que en el caso de la Facultad de Derecho, la reglamentación de la carrera docente no incluye un plan de estudios sino la existencia de cursos de formación pedagógica por lo que su realización no conduce a la titulación de "docente autorizado", a diferencia de lo que sucede en Agronomía, Ciencias Veterinarias, Farmacia y Bioquímica, Medicina y Odontología.

También hay cuatro unidades académicas que no tienen en vigencia ninguna reglamentación sobre la carrera docente en los términos del Estatuto, sino que ofertan profesorados: la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología. Cabe señalar que la Facultad de Derecho, además de la carrera docente, ofrece el Profesorado de Ciencias Jurídicas para sus graduados de Abogacía.

Por su parte, la Facultad de Ingeniería no cuenta con carrera docente en los términos del Estatuto, o de profesorado ni posgrados en docencia universitaria.

Con respecto a la carrera docente, que es el foco de este trabajo, se entiende que la formación que debe brindarse en ese marco implica saberes disciplinares vinculados a las asignaturas, metodología de la enseñanza y la investigación, tal como lo define el estatuto universitario. Una característica esencial de la carrera docente es que supone la predominancia de saberes relacionados con la enseñanza. En las facultades de corte más profesionalista, los conocimientos particulares de las asignaturas y su actualización, pueden ser adquiridos a través de distintos circuitos ofrecidos por las propias unidades académicas, en ocasiones al interior de las cátedras. Por ello, una de las cuestiones que aparece con mayor nitidez en el análisis de los planes de estudio de estas formaciones es que el peso de los espacios

ISBN: 978-987-544-908-4

curriculares vinculados a la pedagogía suele superar el 50 % de la carga horaria total, alcanzando incluso hasta el 80 % en algunos casos. Este aspecto puede visualizarse en el cuadro I, donde se presenta una síntesis de los planes de estudio de las carreras docentes de las distintas unidades académicas.

Cuadro I. Síntesis de los planes de estudio de las carreras docentes de las distintas unidades académicas

Unidad Académica	**Resoluciones CS de creación y modif.**	**Carga horaria total**	**Asignaturas/módulos**
Facultad de Agronomía	1319/70; 216/83; 198/84; 6202/13	208 hs. (84 % formación pedagógica)	Área I (80 hs.) Módulo de Pedagogía Universitaria Módulo de Didáctica General Módulo de Didáctica Especial Área II (32 hs.) Módulo de Taller de Investigación Área III (96 hs.) Módulo de Práctica de la Enseñanza
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2528/95; 5905/01 Actualmente la carrera no se encuentra vigente	400 hs. (48 % formación pedagógica)	Módulo I. Área de formación didáctica y teórico epistemológica (192 hs.) Módulo II. Taller de Investigación (144 hs.) Módulo III. Actualización de conocimientos (64 hs.)
Facultad de Ciencias Económicas	27/86; 2065/87; 3722/89. Actualmente la carrera no se encuentra vigente.	No especifica.	1-Área pedagógica: cursos de formación para la docencia universitaria 2-Área Investigación: cursos o seminarios de metodología de la investigación y en trabajos de investigación. 3-Área de especialización: cursos avanzados de la especialidad elegida. 4-Área de trabajos: se deberá presentar anualmente un trabajo escrito de divulgación, un informe de investigación o una monografía.
Facultad de Ciencias Veterinarias	1326/83; 2420/88 243/94; modificatoria 3362/99; 6113/01; 6773/13	No consiste en una carrera independiente. Carga horaria	Al finalizar primer año de la Especialización, haber completado 10 créditos de cursos de posgrado de actualización científica (160 hs.), obtienen título de Docente Autorizado.

ISBN: 978-987-544-908-4

	Actualmente la carrera constituye el primer tramo de la Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas.	estimada: 368 hs. (56 % formación pedagógica)	 Módulo I: Problemática universitaria (32 hs.) Módulo II: Problemática pedagógica (64 hs.) Módulo III: Metodología de la investigación y Didáctica de las Ciencias Veterinarias y Biológicas (80 hs.) Práctica supervisada (16 hs.) 2 seminarios electivos (16 hs. cada uno)
Facultad de Derecho	469/80; 3481/07; 2380/07; 3667/15 Se trata de una formación que no otorga el título de docente autorizado	No especifica	Formación pedagógica: 4 cursos (seminarios-talleres de 30 hs.)
Facultad de Farmacia y Bioquímica	5243/01; 618/10	264 hs. (77 % formación pedagógica)	Trayecto estructurado (162 hs.) Trayecto de observación y análisis de la práctica docente (42 hs.) Trayecto de especialización académica (42 hs.) Trayecto no estructurado (18 hs.)
Facultad de Medicina	3230/88; 4693/89; 4474/89; 1930/95; 3918/08	472 hs. (72 % formación pedagógica)	Dos tipos de actividades: 1. Curso de Formación Docente en Ciencias de la Salud (272 hs.) Módulo A (Pedagógico, 140 hs.) Didáctica (60 hs.) Políticas en Educación y Salud (30 hs.) Organización y Práctica de la Enseñanza (50 hs) Módulo B (Metodológico, 50 hs.) Metodología de la Investigación Científica (30 hs.) Introducción a la Epistemología de las Ciencias de la Salud (10 hs.) Seminario: “Estructura y Método de una monografía y de una tesis de Doctorado y/o

ISBN: 978-987-544-908-4

			Maestría (10 hs.) Módulo C (Socio-humanístico, 82 hs.) Historia de la Medicina y de las Ciencias de la Salud o Historia de la Ciencia (50 hs. cada uno, deberán optar por uno de ellos) Socioantropología médica y de la Salud (16 hs.) Organización y Administración académica (16 hs.) 2. Práctica Docente en Terreno (200 hs.)
Facultad de Odontología	776/86; 1596/91; 754/19	No especifica.	Nivel I: 1. Metodología de la Enseñanza I: a) Recursos didácticos I b) Técnicas de enseñanza I c) Planeamiento I d) Evaluación I 2. Metodología de la Investigación 3. Administración y Organización de una cátedra Nivel II: 4. Metodología de la Enseñanza II: a) Recursos didácticos II b) Técnicas de enseñanza II c) Planeamiento II d) Evaluación II 5. Estadística 6. Funcionamiento institucional de la Facultad y Universidad 7. Taller de Reflexión sobre la Articulación Docente-Asistencial

En los últimos 6 años, la Universidad otorgó el título de docente autorizado a más de 300 docentes. Del total de diplomas emitidos, alrededor del 40 % le corresponden a la carrera docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, seguida por la de la Facultad de Odontología con un 30%.

ISBN: 978-987-544-908-4

El caso de la Facultad de Farmacia y Bioquímica

Entre 1994 y 2001 la Facultad desarrolló el Programa de Capacitación Docente, que tenía una carga horaria de 300 horas reloj distribuidas en 6 cuatrimestres. Participaron de este Programa 110 docentes de diferentes cátedras de la Facultad y en el último año que se dictó, recibió otros nuevos 35 inscriptos.

En 2001, por Resolución (CS) N° 5243/01, sobre la base del Programa de Capacitación Docente se creó la Carrera Docente. Entre los fundamentos de su creación se señalaba que la participación de los docentes en el Programa de Capacitación había promovido cambios en los modos en que éstos planteaban sus clases, las formas de enseñanza, las evaluaciones, los programas y el diseño de actividades, entre otras cuestiones. De este modo, la experiencia exitosa podía profundizarse a partir de la creación de la Carrera Docente con el objetivo de institucionalizar la formación docente y brindar conocimientos para reflexionar sobre los problemas de la enseñanza en el contexto de la unidad académica.

El plan de estudios previsto se estructuraba en torno a tres componentes: uno de Metodología de la Investigación Científica, compuesto de dos módulos: Metodología de la Investigación y Práctica de la Investigación; otro de Especialización en los distintos campos disciplinares del área de las Ciencias de la Salud, con contenidos mínimos que se corresponden con las disciplinas enseñadas en cada una de las cátedras en las cuales los cursantes son parte y se acredita mediante tres módulos: Escuela de Ayudantes, Práctica Docente y Seminarios de formación disciplinar; y el componente Pedagógico, integrado por cinco módulos: Didáctica, Universidad, Prácticas de la enseñanza, Didáctica de las Ciencias de la Salud y Formación General. La carga horaria total era de 608 horas reloj, distribuidas en 304 hs. del componente pedagógico, 160 hs. Metodología de la Investigación y 144 hs. de Especialización. Cabe destacar que el componente pedagógico representaba el 50% de la carga horaria total prevista y su organización modular de contenidos permitía seleccionar y articular conocimientos provenientes de diferentes campos disciplinares y áreas en torno a ejes problemáticos y flexibilizar el acceso a dichos contenidos a partir de un abordaje espiralado, pues los temas se van desarrollando en niveles de complejidad creciente. Los 5 módulos se desarrollaban en bloques: Bases Didácticas I (48 hs.), Bases Didácticas II (48 hs.), Análisis y Diseño de materiales didácticos (32 hs.), Universidad (48 hs.), Observación y análisis de la práctica docente (20 hs.), Práctica docente supervisada (12 hs.), Didáctica de las Ciencias de la Salud (48 hs.), Formación General (48 hs.).

En 2010, se aprobó una modificación de la carrera docente mediante Res. (CS) N° 681/10. Como se expresa en los fundamentos de la propuesta de actualización, los cambios realizados devienen en parte

ISBN: 978-987-544-908-4

de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de grado que se dictan en la Facultad, los que planteaban una nueva estructuración con mayor flexibilidad; y por otra parte, en la necesidad de actualizar contenidos de asignaturas a partir de los diferentes avances en la disciplinas pedagógicas, como incorporación de la tecnología en el aula por ejemplo. Para la actualización de la carrera docente también se tuvo en cuenta la experiencia adquirida hasta el presente y los aportes de los docentes autorizados de la Facultad.

La carrera docente pasó a organizarse en 4 trayectos que se realizan en 2 años, con una carga horaria total de 264 hs. Los trayectos son: estructurado (162 hs. distribuidas en 5 asignaturas -Bases didácticas, Tecnología educativa, Evaluación de la calidad educativa, Políticas de educación superior y acciones científico tecnológicas, Didáctica y epistemología de las ciencias de la salud-); de observación y análisis de la práctica docente (42 hs.); de especialización académica (42 hs.); no estructurado (taller optativo de 18 hs.). Nuevamente las asignaturas pedagógicas ocuparon una porción importante del plan, con más del 70 % de la carga horaria total.

Reflexiones finales

La profesionalización del rol docente en la Universidad requiere de una formación que permita analizar las ideas y representaciones acerca de la docencia que persisten a través de toda la vida escolar, dimensionar los conflictos particulares de la Universidad como institución en la que se desarrollan dichas prácticas, discutir sobre el marco ético y político en el que se inscribe la docencia, reconocer si se apropian las herramientas didácticas y especialmente, si se generan cambios concretos en las aulas. Las múltiples trayectorias de intereses y de significados trazados por quienes transitan las instituciones, dan cuenta de la necesidad de desentrañar cuáles son los esquemas y normas de acción que orientan, en buena medida, a los docentes en las formas de asumir su rol. En este sentido, la formación docente contribuye a que cada docente indague sobre cómo construye su particular modo de enseñar y cómo puede desarrollar nuevos abordajes y construcciones metodológicas alternativas para superar los problemas no resueltos en la enseñanza de las distintas disciplinas.

En relación con la formación de la carrera docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica, como señalan Lipsman y oros (2008), el espacio de la formación docente debería centrarse en la resolución de los problemas de articulación entre la formación pedagógica y los diversos campos disciplinares que se desarrollan en la Facultad, así como en la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan intervenir en situaciones educativas que son singulares y complejas en el aula universitaria. Los diversos proyectos, planes de estudios de la carrera docente y sus

ISBN: 978-987-544-908-4

modificaciones procuraron ofrecer marcos normativos curriculares para avanzar sobre la concreción de esa meta.

Referencias bibliográficas

Lipsman, M.; Hara, G.; Salvatierra, F.; Trippano, S.; Augustovski, I. y Florio, M. (2008) "Área Pedagógica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica: tareas, funciones y proyectos". Primer Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. Experiencias y Desafíos. Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario. 26 y 27 de junio 2008. Mimeo.

Molinari, A. (2005) “La formación docente en la Universidad”. En: Cardinaux, N.; Clérico, L. Molinari, A. y Ruiz, G. (coords.) De cursos y de formaciones docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho, UBA. Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

Universidad de Buenos Aires. Resoluciones del Consejo Superior referidas a “carrera docente” varias.

ISBN: 978-987-544-908-4

La comunidad de aprendizaje como sostén de estrategias para una formación docente crítica y reflexiva

Néspolo, María José
Panizzo, Alejandra
Vargas, Augustos
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina
majonespolo@yahoo.com.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La actividad docente se caracteriza por la complejidad del acto pedagógico; la indeterminación de las situaciones; y por el carácter político, institucional, colectivo y transformador que demandan implicación personal y un obligado posicionamiento ético. (Terigi: 2013), Teniendo en cuenta estas características del trabajo docente, los saberes que requiere son igualmente complejos, múltiples y diversos. Abordamos el tema de la formación de educadores en el contexto actual que reclama a los sistemas escolares y sus agentes respuesta ante los graves problemas sociales de desigualdad, exclusión y vulnerabilidad enfrentando los desafíos de inclusión, calidad y construcción de sentidos y saberes para la re-configuración del mundo.

En la formación docente pueden describirse tradiciones o modelos (Diker y Terigi: 1997) que tuvieron mucha incidencia en nuestro país. Por un lado la tradición normalizadora que ponía el acento en el moldeamiento del docente como disciplinador aportando rutinas y procedimientos para instalar prácticas homogéneas y homogeneizadoras. Este enfoque podía coincidir o no, con formar al docente como un experto disciplinar sólido en la asignatura conectando con la tradición academicista. Por otro lado puede encontrarse un enfoque eficientista, que plantea al docente como técnico que sigue un guión diseñado desde afuera. Esta tradición tecnocrática, preveía una secuencia de procedimientos para la aplicación lineal y acrítica de conocimientos.

Nuestro trabajo parte del interés de construir una modalidad que permita potenciar prácticas de enseñanza y formación docente. Agotados los esquemas de formación clásicos, se hace necesario redefinir modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber pedagógico atento a las diversidades de la escuela. Teniendo en cuenta que en el ejercicio profesional se activan conocimientos no solo teóricos y conscientes sino también habitus se requiere del desarrollo de una práctica reflexiva (Perrenoud: 2011). Esto conlleva la necesidad

ISBN: 978-987-544-908-4

de trabajar la formación de una práctica reflexiva (Schön: 1992) que implica: la puesta en juego del conocimiento táctico en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; que posibilite la capacidad de observación, de análisis, de meta-cognición y de meta-comunicación; un diálogo del pensamiento y la acción que aporte para modelar la acción futura.

La propuesta de trabajo en la Cátedra *Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Psicología*, en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, incluye la participación y el encuentro semanal a través de grupos acotados en número de doce a quince *docentes en formación*, con la díada o tríada de profesores que acompaña como tutores y facilitadores, conformando *comunidades de prácticas*, de reflexión y tutorías en las que se pondera y favorece el trabajo común.

Los desarrollos sobre actividad culturalmente mediada y sistemas de actividad (Vigotsky: 1960; Leontiev: 1971; Wertsch: 1988), constituyen el basamento del concepto de *comunidad de práctica* (Wenger y Lave: 1991) como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes. Pueden describirse como dimensiones centrales de la comunidad: el compromiso mutuo de los participantes, el esfuerzo conjunto, un repertorio de discursos y acciones compartidos históricamente producidos.

Pensando al grupo, entonces, a manera de entramado, como espacio potencial que permite tejer relaciones entre conocimientos teóricos, y aquellos referidos a la práctica, explícitos e implícitos, es que proponemos como estrategia de formación y enseñanza la construcción de *comunidades de aprendizaje.* Estas pueden definirse como "historias compartidas de aprendizaje" (Rodríguez Arocho y Aleman: 2009, p.7), como zonas de construcción y desarrollo en las que se configuran andamiajes múltiples (Bruner: 1976), y en las que las experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica, permitiendo en tanto sistemas de actividad transformaciones expansivas. (Engeström: 2001).

Palabras clave: Práctica reflexiva; Comunidad de práctica; Entramados; Dialogicidad; Aprendizaje

La actividad docente se caracteriza por la complejidad del acto pedagógico; la indeterminación de las situaciones; y por el carácter político, institucional, colectivo y transformador que demandan implicación personal y un obligado posicionamiento ético. (Terigi: 2013), Teniendo en cuenta estas características del trabajo docente, los saberes que requiere son igualmente complejos, múltiples y diversos. Abordamos el tema de la formación de educadores en el

ISBN: 978-987-544-908-4

contexto actual que reclama a los sistemas escolares y sus agentes respuesta ante los graves problemas sociales de desigualdad, exclusión y vulnerabilidad enfrentando los desafíos de inclusión, calidad y construcción de sentidos y saberes para la re-configuración del mundo.

En la formación docente pueden describirse tradiciones o modelos (Diker y Terigi: 1997) que tuvieron mucha incidencia en nuestro país. Por un lado la tradición normalizadora que ponía el acento en el moldeamiento del docente como disciplinador aportando rutinas y procedimientos para instalar prácticas homogéneas y homogeneizadoras. Este enfoque podía coincidir o no, con formar al docente como un experto disciplinar sólido en la asignatura conectando con la tradición academicista. Por otro lado puede encontrarse un enfoque eficientista, que plantea al docente como técnico que sigue un guión diseñado desde afuera. Esta tradición tecnocrática, preveía una secuencia de procedimientos para la aplicación lineal y acrítica de conocimientos.

Nuestro trabajo parte del interés de construir una modalidad que permita potenciar prácticas de enseñanza y formación docente. Agotados los esquemas de formación clásicos, se hace necesario redefinir modos de intervención a través de estrategias que apunten a habilitar un saber pedagógico atento a las diversidades de presentes en los centros educativos. Teniendo en cuenta que en el ejercicio profesional se activan conocimientos no solo teóricos y conscientes sino también otros saberes, representaciones, modelos, habitus e intenciones, se requiere del desarrollo de una práctica reflexiva (Perrenoud: 2011) Esto conlleva la necesidad de trabajar la formación de una reflexión sobre la práctica (Schön: 1992) que se despliega en tres momentos: la puesta en juego del conocimiento táctico en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. En especial en este último momento se posibilita la capacidad de observación, de análisis, de meta-cognición y de meta-comunicación; un diálogo del pensamiento y la acción que aporte para modelar la acción futura.

La propuesta de trabajo en la Cátedra *Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza de la Psicología*, en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, incluye la participación y el encuentro semanal a través de grupos acotados en número de doce a dieciséis *docentes en formación*, con la díada o tríada de profesores que acompaña como tutores y facilitadores, conformando *comunidades de prácticas*, de reflexión y tutorías en las que se pondera y favorece el trabajo común.

Los desarrollos sobre actividad culturalmente mediada y sistemas de actividad (Vigotsky: 1960; Leontiev: 1971; Wertsch: 1988), constituyen el basamento del concepto de “comunidad de práctica” (Wenger y Lave, 1991) como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes. Pueden describirse como dimensiones centrales de la comunidad: el compromiso mutuo de los participantes, el esfuerzo conjunto, un repertorio de

ISBN: 978-987-544-908-4

discursos y acciones compartidos históricamente producidos. La participación es examinada utilizando la unidad de análisis propuesta por Vygotsky (1996) de *vivencia*, para lograr la comprensión de las relaciones entre el sujeto y la situación, en una unidad que no escinde los aspectos afectivos, intelectuales y situacionales. El grupo o comunidad es pensado como *entramado*, como espacio potencial que permite tejer relaciones entre conocimientos teóricos, y aquellos referidos a la práctica, explícitos e implícitos. Un espacio en el que pueden producirse al decir de Cazden (2010) *encuentro de mentes*, es decir un discurso colaborativo que realiza conexiones construyendo sobre lo familiar y otorga sostén para comprender relaciones intelectuales tanto de similitud como de diferencia entre lo conocido y lo nuevo. En este sentido, el entramado posibilita conectar y desbloquear, introducir modificaciones tomando a las aulas como *espacios híbridos*, es decir como lugar de encuentro, puente entre discursos.

El aprendizaje en comunidades de práctica es analizado por Rogoff (1997) como *apropiación participativa*. Para la autora, la actividad sociocultural puede ser analizada en tres planos: uno institucional o comunidad; otro interpersonal, de participación guiada, y un plano individual, de apropiación participativa. Esta última implica un "modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones […] Se trata de un proceso de reconversión más que de adquisición" (Rogoff: 1997, p.113) El concepto de apropiación remite y se inscribe en la ley vygotskyana "de doble formación de los procesos psicológicos", que sostiene que las funciones psicológicas se originan en la *interiorización* de funciones que se han dado primero en el plano social o intersubjetivo como restructuración, reconstrucción, que varía creativamente la operación en juego. La categoría de *interiorización* es solidaria con la noción de *zona de desarrollo próximo*, sistema de interacciones socialmente definido, caracterizado por la distancia entre el nivel de desarrollo real de resolución de un problema y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky: 1934). Esta categoría de zona de desarrollo próximo capta la naturaleza de las situaciones de interacción social, capaces de potenciar aprendizajes y sobre todo de producir desarrollo.

Por eso es que proponemos como estrategia de formación y enseñanza la construcción de *comunidades de aprendizaje.* Estas pueden definirse como "historias compartidas de aprendizaje" (Rodríguez Arocho y Aleman: 2009, p.7), como zonas de construcción y desarrollo en las que se configuran andamiajes múltiples (Bruner: 1976), y en las que las experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica, permitiendo en tanto sistemas de actividad transformaciones expansivas. (Engeström: 2001). Definir la clase como sistema de actividad, implica concebirla como un complejo sistema colectivo de acciones en el seno de una organización, mediado por instrumentos, reglas, formas de división del trabajo y orientado a objetivos; que, a su vez, interactúan con otros sistemas de

ISBN: 978-987-544-908-4

actividad. Engeström (1987) sostiene un uso social o colectivo de la Zona de Desarrollo Próximo, dado que en marcos institucionales más amplios, "la ZDP puede entenderse como la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de la actividad social que puede ser colectivamente generada" (Baquero: 2012, p.78) El aprendizaje expansivo refleja "una teoría cultural de la mente, en la cual la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos […] El ciclo expansivo comienza con un cuestionamiento por parte de los individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema". (Erausquin: 2014, p.179). El reto del aprendizaje expansivo es la adquisición de una nueva forma de trabajo, para la que no se dispone un modelo, se trata de una construcción creativa de nuevas instrumentalidades y a la producción de nuevos objetos mediante la *exteriorización* de nuevas formas de actividad. La *transformación expansiva* se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son re-conceptualizados para incorporar nuevas posibilidades, e implica "un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad (Engeström: 2001, p.4) Aprendizaje expansivo: es el aprendizaje que requiere esencialmente un esfuerzo colectivo, y produce nuevos patrones culturales de actividad.

Apoyados en esta posición y a partir de la construcción de comunidades de práctica que sostienen tanto la cursada en comisiones de trabajos prácticos como las prácticas docentes en nivel medio y superior, se proponen estrategias centrales para la formación:

a- El trabajo en pareja pedagógica, como elemento mínimo para conformar comunidad, introduciendo la multiplicidad de voces y el diálogo como elemento central en la cursada y como punto de partida para la construcción de la comunidad.

b- Micro clases en el marco de la cursada de trabajos prácticos y tutorías. Allí se apuesta a la preparación de los temas del programa desde horizontalidad no tanto como simulación de dictado de clases sino como real preparación de una clase destinada a sus compañeros de cursada, la propia comunidad, y a partir de ellas poder trabajar la reflexión en y sobre la práctica, la observación, el análisis, la construcción de alternativas a los problemas o potencialidades observados o figurados, se desarrolla la autoevaluación, coevaluación y meta evaluación, además del estudio sobre implicación personal, los aspectos efectivos e intelectuales en juego en la práctica desarrollada u observada.

c- Registro narrativo de experiencias pedagógicas y de la autobiografía escolar. Se trata de escribir: poner en palabras la experiencia vivida, relatar situaciones, contar historias, sus acontecimientos, personajes, escenarios; es decir, lo que sucede en la escuela y lo que le

ISBN: 978-987-544-908-4

sucede a los actores educativos. Convoca a destejer y volver a tejer la "madeja" de aspectos de la experiencia. En este proceso, la certeza se diluye y prevalece la pregunta. Se accede al estudio de la propia perspectiva y a recoger las de los otros. La superposición de líneas de análisis e interpretaciones da cuenta de la multivocalidad de las prácticas educativas. La narración permite traducir los acontecimientos divertidos, confusos, comunes, atroces o placenteros, en experiencia: algo único e inédito que acontece y del que se toma posesión y posición. Desde la perspectiva socio histórica, no es hacer una copia de la acción sino que se relaciona con la apropiación, en el sentido de hacer propios, de crear y recrear, los objetivos, instrumentos de mediación y modos de actividad.

El profesional en formación puede experimentar y conceptualizar su proyección futura a través de la inmersión en la cultura de su profesión, desde el comienzo de su formación, haciendo uso de los instrumentos cognitivos, sosteniendo la ética y responsabilidad en su disciplina y reconociéndose a sí mismo dentro de ella. Mediante su participación en prácticas culturales, los estudiantes pueden no sólo adquirir competencias específicas, sino también experimentar las relaciones y tensiones que atraviesan la disciplina y el quehacer profesional. Ello supone aspectos cognitivos y metacognitivos, pero también motivacionales y afectivos, recursos personales y la posibilidad de movilizarlos de modo estratégico y oportuno, y tratar la cosmovisión, la ética y la concepción como elementos sustanciales para el desarrollo de la identidad profesional. Como síntesis señalamos que les estrategias implementadas posibilitan:

- Recuperar la vivencia como unidad afectivo- intelectual y como experiencia social y cultural (Vygotsky: 1996) revirtiendo la escisión emoción-cognición observada en el desacople de saberes en las prácticas habituales.
- Construir de espacios de reflexión sobre la práctica como aspecto central la dialogicidad. (Bakthin: 1982) Dando lugar al encuentro de voces y perspectivas para construir entramados (Cazden: 2010).
- Historizar, recuperando la experiencia de la práctica cotidiana y de la propia formación.
- Crear espacios de intercambio y negociación en los que los actores de la comunidad de aprendizaje y con actores las escuelas co-formadoras o de prácticas, contribuyen a la expansión del aprendizaje (Engeström: 2001).

Estos aspectos creemos que operan contra el encapsulamiento, contribuyendo a la aparición de movimientos, dudas y nuevas perspectivas en dirección a un enriquecimiento de la formación profesional compatible con el giro contextualista o situacional (Pintrich: 1994) Supone además considerar al docente en formación no como una pieza de la maquinaria productiva sino como la persona que se implica en el proceso de producción a partir de, y sobre la base de, sus

ISBN: 978-987-544-908-4

intenciones y motivos, sus afectos y resistencias, sus convicciones y valores, donde se apunta al *aprendizaje autorregulado* que según Rodriguez Mena (2003) se caracteriza por atender a:

- La responsabilidad personal sobre el futuro
- La visión sistémica (analizar las interrelaciones de forma no lineal).
- La capacidad de trabajo en equipo.
- La capacidad para reestructurar conocimientos, practica o modelos mentales.
- La capacidad de aprender de la experiencia y de los errores.
- El desarrollo de la creatividad, la innovación
- Desarrollo de mecanismos para la captación del conocimiento producido por otros y para la transmisión y difusión del conocimiento autogenerado. (Rodriguez Mena: 2003, p.3)

Este aprendizaje, para el autor, tiene como dimensiones: la comunidad en tanto implica afiliación; la identidad como devenir histórico; el significado de la experiencia; y la práctica o el hacer. Apuntar a el logro de aprendizajes que incluyan más que conocimientos conceptuales, disciplinares y teóricos de diverso índole, la posibilidad de prácticas e intervenciones llevó en el campo de la psicología y la educación a proponer la formación por competencias. No profundizaremos sobre este tema pero señalamos que pesa el sesgo instrumentalista, tecnocrático y economicista con el que han sido tratadas las competencias, a partir de la aplicación del modelo neoliberal que manipula a las personas con el fin de la productividad y la eficiencia. Pero más allá de ello las competencias constituyen una categoría transdisciplinar. En los últimos años la definición de competencia ha ido evolucionando desde un concepto normalizado hacia un concepto comprehensivo como conjuntos integrados por saberes, cualidades o características personales recursos y capacidades movilizados por el sujeto en situación para la ejecución de una tarea o resolución de un problema (Levy-Leboyer: 1997; Perrenoud: 1998; Le Boterf: 2001). Nosotros optamos por una conceptualización de competencias desde el enfoque socio- histórico-cultural como "proceso emergente y autorregulado de actualización de actualización de potencialidades y de movilización – articulación de los recursos necesarios orientado a dar respuesta a una demanda contextual- de una práctica social e históricamente construida- que se expresa en un desempeño individual y/o colectivo autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad (Reodriguez Mena: 2019, p.21).

Referencias Bibliográficas

Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate* .Buenos Aires: Manantial

Diker, G. y Terigi F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs As: Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

Engeström, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. En *Jounal of Education and Work*. *14* (1)

Erausquin, C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. En *Revista de Psicología -Segunda Epoca 13*. Disponible en http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM.

Perrenoud, P. (2011) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Ed. Graó

Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. En *Educational Psychology* (29)137-148.

Rodriguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. En *Costa rica Actualidades investigativas en educación*. *9*, 1-21. Disponible en http://revista.inie.ucr.ac.cr

Rodríguez-Mena García, M (2015) Las Competencias Y Su Formación Desde El Enfoque Histórico Social. En *Revista Alternativas Cubanas en Psicología 3* (7) 73-85.

Rodríguez-Mena García, M (2019) Formación por competencias. En *Congreso interamericano de psicología. Sociedad Interamericana de Psicología.* La Habana Cuba.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós

Terigi, F. (2013) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué.* Buenos Aires: Fundación Santillana

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

Wertsch, J. (1998) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

Vygotsky, L. (1996) Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor

Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. México: Grijalbo

ISBN: 978-987-544-908-4

Los aportes al profesional de Cs. de la Educación…
los desafíos de las cátedras Didáctica General y Educación Especial

Obachi, María Eugenia
Robledo, Magdalena del Rocío
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Sede San Pedro-
UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
Argentina
terceraverno_87@hotmail.com
ro.romagui@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La intención de esta comunicación apunta a reflexionar y problematizar las experiencias de las cátedras de Didáctica General y Educación Especial de la carrera de Lic. y Prof. de Cs. de la Educación de la FHyCS Sede San Pedro, de la Universidad Nacional de Jujuy.

Se considera el campo de las Cs. de la Educación como un espacio disciplinar complejo en donde se constituyen diferentes objetos de conocimiento que aportan a la educación, haciendo de este un campo en constante dinamismo y resignificación, al interior de su objeto como son los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las cátedras de Didáctica General y Educación Especial tienen la intencionalidad de comunicar mediante este escrito, las reflexiones, aportes y desafíos de los espacios de formación en la carrera de Ciencias de la Educación, y la contribución disciplinar de ambas cátedras, para la co-construcción del futuro profesional universitario.

Para esta experiencia, se proveyó un dispositivo de escritura, al grupo de estudiantes del 5to año de carrera, que ya cursó Didáctica General en el año 2015, y está transitando Educación Especial en el presente periodo lectivo. Se recuperó las construcciones de cada estudiante en torno al conocimiento de la Didáctica y de la EE, pretendiendo puedan identificar los aportes y lo potencial de la formación, a partir del ejercicio de reflexión, como práctica constitutiva del futuro profesional. Para ello, se tiene

en cuenta los alcances del título del profesional de Ciencias de la Educación, como es: *Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia, y los destinados a* personas con discapacidad[1] (Plan de estudio 1998).

Palabras Claves: Perfil Profesional; Ciencias de la Educación; Cátedra Didáctica General; Cátedra Educación Especial; Reflexión

De los marcos teóricos…

Para presentar el terreno teórico de esta comunicación se plantea los referentes abordados en ambas cátedras y otros seleccionados en relación al perfil profesional de Cs. de la Educación; para ello los alcances de título son de significancia para problematizar con las construcciones de los estudiantes, en relación a los aportes y desafíos que implican ambas cátedras.

A continuación se detallan las incumbencias del profesional en Ciencias de la Educación delimitadas en el Plan de Estudio de la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación creado en 1998:

- *Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia.*
- *Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares, a nivel macro y microeducativo, para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia.*
- *Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar, planes, programas y proyectos educativos y culturales.*
- *Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de administración educacional.*
- *Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar proyectos de investigación educativa.*
- *Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica.*
- *Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización, para el desempeño de los distintos roles educativos.*
- *Diseñar, dirigir, ejecutar y evaluar programas y proyectos destinados a la capacitación de recursos humanos.*
- *Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje destinados a personas* con discapacidad[2].
- *Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos y realizar acciones de prevención y asistencia psicopedagógica, destinadas a personas con dificultades de aprendizaje.*

1La expresión se modificó, en el texto original se denomina *Necesidades Educativas Especiales*.

2Idem, nota anterior.

ISBN: 978-987-544-908-4

- *Elaborar, ejecutar y evaluar planes, programas y proyectos de información y orientación educacional, vocacional y ocupacional.*
- *Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos.*
- *Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.*
- *Asesorar en la elaboración de normas en materia educativa y las inherentes a la actividad profesional.*
- *Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.*
- *Participar, desde la perspectiva educativa, en la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos de acción sociocultural en comunidades.*
- *Asesorar en la formulación de criterios y normas destinadas a promover la dimensión educativa de los medios de comunicación social.*
- *Asesorar para el diseño y planeamiento de los espacios y de la infraestructura destinados a actividades educativas, recreativas y culturales.* (Plan de Estudio 1998.)

La cátedra de Educación Especial es de cursada cuatrimestral, en donde se abordan conocimientos de un campo disciplinar en construcción, con un tinte innovador para la formación del cientista de la educación, pretendiendo conocer y comprender respecto del Modelo, enfoque y concepciones actuales y prácticas en EE; que exigen complejidad evitando la reducción de este campo a un parasistema.

En esta área de conocimiento a la que aportan diversas perspectivas teóricas que se constituyen en *un ámbito de preocupación teórica y científica* (Torres González, 2011, pp. 138), es decir un campo complejo en el que las Ciencias de la Educación abarcan desde su generalidad, dicha constitución disciplinar. Por ello, los aportes de la cátedra Educación Especial en la actualidad, es de significancia a la formación del profesional de esta carrera, ya que se promueve la comprensión, análisis y discusión de la Educación Especial como parte de la educación, superando las separaciones disciplinares en pos del enfoque de Inclusión y del Modelo Social de la Discapacidad. En una futura práctica profesional donde se enfrentarán a Personas con Discapacidad, sobre todo en el ámbito de la Educación, por esto se promueve herramientas conceptuales, prácticas y competenciales para comprender, actuar y proponer prácticas educativas inclusivas, diversificadas que atiendan a la diversidad y garanticen el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad.

Pensar-nos desde y para la Didáctica General, fue primero pensar-nos como, y al egresado en Ciencias de la Educación recuperando los alcances que tiene el perfil, para proponer objetivos y estilos que

adoptaría la cátedra. La misma se sitúa en el tercer año de la carrera, luego de haber cursado otras disciplinas necesarias para el enriquecimiento del abordaje teórico disciplinar.

La Didáctica General con la misión de mirar, describir y analizar el acto de enseñanza, sin perder el carácter propositivo de su objeto, la enseñanza; tiende a reconocer y estudiar diferentes ámbitos de problemas vinculados con las prácticas de enseñanza: problemas de la producción, recontextualización curricular, transmisión y apropiación de conocimientos en contextos institucionales; los procesos de construcción metodológica que encara el docente para tratar con el conocimiento en las aulas; los problemas emergentes en las interacciones docentes-alumnos-conocimiento; la relación entre lo planeado y lo no previsto; las formas de evaluación de los conocimientos.

Por lo que la cátedra promueve problematizar esos escenarios, para pensar, analizar y planificar, la intervención que desde la didáctica puede aportar a la práctica de enseñar. Entendida esta última, en sentido que Basabe propone, al mencionarla como *práctica social, intencional, humana y situada que involucra y relaciona a docentes y alumnos alrededor del saber* (Basabe,2007). Práctica que generalmente –aunque no únicamente- se desarrolla en una sala de clase; ambiente social singular, complejo y multideterminado.

Se considera que el escenario donde se desplazan los elementos de la Didáctica, es complejo y dinámico, es a partir de ello que la cátedra dispuso contribuir desde lo disciplinar para interpelar e intervenir desde y para la práctica social, para evitar así una teorización utópica de la enseñanza.

De los aportes… las construcciones de los estudiantes

Una vez planteado el terreno teórico, las cátedras de Didáctica General y Educación Especial, en articulación curricular, pretenden problematizar y analizar los aportes teóricos conceptuales, de ambos campos disciplinares, a la co-construcción al perfil profesional en Ciencias de la Educación, de los futuros egresados.

Se propuso, un dispositivo diseñado e implementado, con el objetivo de recoger el aporte de los estudiantes de la carrera Cs. de la Educación de la FHyCS expansión San Pedro, de forma voluntaria y anónima respecto a lo que consideran de ambas cátedras para el perfil profesional de Ciencias de la Educación. Se valoró una muestra de 16 estudiantes avanzados del 5to año de la carrera y otros aportes de las experiencias realizadas al interior de las cátedras.

Desde la construcción significativa, con respecto a lo abordado desde la cátedra de D.G. los aportes fueron vinculados al carácter propositivo que tiene la disciplina, desde la descripción, comprensión de la experiencia para poder pensar en diseñar instrumentos, dispositivos en favor de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, al respecto mencionan los estudiantes:

ISBN: 978-987-544-908-4

Alumno 1 - "Permite comprender la lectura que se hace de los contenidos curriculares, y como estos son llevados al aula a través de la transposición didáctica".

Alumno 2- "Porque nos brinda herramientas con las cuales podemos pensar nuestro trabajo como futuro profesionales, en el sentido en que a partir de sus aportes podemos pensar en dispositivos de intervención que influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje". (Articulación Inter-cátedra: Dispositivo de valoración. 2019).

Si bien en ambos fragmentos resuena el lugar de intervención de la disciplina, asimismo se acentúa la descripción y comprensión del proceso de enseñanza - aprendizaje, por tal, la explicación de esa práctica social, para poder contribuir in situ, y no en lejanía de la realidad, al respecto Basabe (2007) manifiesta que la *didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica*, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que la misma movilizan a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa.

En sintonía a lo expuesto, Steiman aporta que, *la didáctica no puede ser ajena a un compromiso con el docente concreto ni con los requerimientos de la práctica pedagógica cotidiana. Allí habrá que buscar la construcción del nuevo saber didáctico: en las prácticas del aula* (Steiman, 2004:12). En función de esto, los estudiantes re-significan que la disciplina contribuye al perfil profesional desde la acción, el campo a la teorización, sin encasillar su profesión en la docencia, además suscita implícitamente en su discurso el de investigar, considerando que la profesionalización de la docencia requiere, en términos de Edelstein, *avanzar hacia una autonomía contextualizada dando lugar a la consolidación de dispositivos de colaboración profesional entre docentes e investigadores* (Edelstein, 2007:48). Los estudiantes expresan:

Alumno: Nos permite Elaborar, Ejecutar y Evaluar diferentes estrategias o planes de acciones que ayuden al docente a pensar la transposición didáctica de los contenidos

Alumno: Como expuse en la respuesta anterior, considero que la materia nos brinda aportes importantes para pensar en el enfoque desde el cual nos pararemos para llevar a cabo nuestro trabajo en las instituciones educativas. (Articulación Inter-cátedra: Dispositivo de valoración. 2019).

De igual manera, la significatividad que le adjudican los estudiantes, lleva a reflexionar el mensaje que deja la cátedra para su formación, puntualmente al señalar como cabal "la transposición didáctica" de la D.G. como algo propio, cuando ésta no se limita a un carácter normativo, y el cual no es un término constitutivo de la misma, sino de una Didáctica Específica, que apunta a describir e intervenir para aportar desde su vertiginosa conformación, a la enseñanza.

En cuanto a la Educación Especial comprendido como campo disciplinar dentro de las Ciencias de la Educación, se considera esta construcción compleja que se reconceptualiza en cuanto a los enfoque y modelos que sostienen hoy a la EE, relacionando a los aportes de los estudiantes, cuando exponen:

Alumno 1 "*La constitución de la educación especial como disciplina está enmarcada dentro del espacio educativo, y su evolución conceptual es desde una perspectiva político administrativa... es una disciplina que se nutre de otras ciencias para conocer las causas que determinan la discapacidad… algunas de las disciplinas son la psicología la filosofía, antropología, sociología, biología, medicina, lingüística… una disciplina interdisciplinaria que se complementa con distintas disciplinas para lograr una acción conjunta y cooperativa"….(Articulación Inter-cátedra: Dispositivo de valoración. 2019).*

Este terreno de interdisciplinariedad donde se problematiza la Educación Especial, tiene que ver con la idea desarrollada anteriormente, en la que se comprende el aporte desde la construcción disciplinar y conceptual dentro de las Cs. de la Educación, poniendo en discusión el estatus epistemológico de la EE. En consonancia a esto, se recupera este aporte de un estudiante, la EE *"no es jerárquica, esto quiere decir, que no hay una disciplina por arriba de la otra, la Educación Especial es considerada como un punto de encuentro, un campo de reflexión e investigación" (Articulación Inter-cátedra: Dispositivo de valoración. 2019).* Estos aportes, se alejan de la concepción subsidiaria de la EE dentro de la generalidad de las Cs. de la Educación, planteando un terreno más acorde a un área de conocimiento con una mirada más disciplinar y educativa.

Por esto, es claro, que los nichos laborales en donde el profesional en Cs. de la Educación se constituyen en el campo de la educación, sin necesidad de conceptualizar en las separaciones de "especial y general". En torno a esto, se recupera:

Alumno 3: ..."*nuestras incumbencia el generar dispositivos de intervención, talleres, capacitaciones, acompañamiento y asesoramiento a profesionales que trabajen en el campo de la educación, tener los aportes de lo que expone la Educación Especial nos abre un abanico que nos permite intervenir en distintas modalidades del sistema educativo, y en distintas situaciones que se nos presenten". (Articulación Inter-cátedra: Dispositivo de valoración. 2019).*

Con la idea de co-construir y recuperar los aportes de los estudiantes, los marcos referenciales teórico conceptuales de ambas cátedras, se planteó en esta comunicación dar a conocer la articulación vertical

ISBN: 978-987-544-908-4

dentro del trayecto formativo de la carrera de Cs. de la Educación, la resignificación en relación al perfil profesional universitario en el campo de la educación y el sentido de las cátedras en la cursada de este mismo trayecto, siendo una co-construcción que al menos los estudiantes pudieron identificar y resignificar.

Los aportes de esta comunicación y el de los estudiantes, se plantearon como ejes de análisis y reflexión para cada cátedra, y así encaminar las futuras propuestas.

Posfacio

Se adopta el concepto "posfacio", en sentido que le otorga Mónica Maldonado (2004) a modo de repensar el problema, parafraseando a la autora, seguir mirando con otros lentes a las problemáticas educativas, y que seguramente se abrirán puertas para seguir investigando lo que sucede en las prácticas de enseñanza, lo que sienten, aprenden y reflexionan los estudiantes, las construcciones de cada cátedra, es decir seguir predispuesto a la reflexión y abierto a nuevas preguntas y problematización en torno a la formación. Esto amerita, además seguir analizando y trabajando el tema del perfil en Ciencias de la Educación, investigar la complejidad que no culmina desde este aporte iniciado por las cátedras, sino es un camino a seguir construyendo, trabajando para contribuir al perfil desde la experiencia como equipos de cátedra, desde los estudiantes y desde el campo mismo que nos problematiza y moviliza a reconstruir nuestras matrices de formación.

Bibliografía

Basabe, L. y Cols, E. (2007): La enseñanza. En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico* (pp. 125-161). Ed. Paidós. Buenos Aires.

Camilloni, A. Comp. (2007): Justificación de la Didáctica. *El saber didáctico*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Cometta, A. (2017): *La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes*. Archivos de Ciencias de la Educación, nº 11, e021, 2017. ISSN 2346-8866. Universidad Nacional de La Plata.

Edelstein, G. (2007): Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. *Itinerarios Educativos* (3), 38-59. Disponible en: https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3913 (consultado 29/07/2019).

Edelstein, G. (2011): Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación. *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As.

López Melero, M. (1997): *La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?* Educar 21, 1997 7-17. Universidad de Málaga. España.

Maldonado, M. (2004): *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90.* Eudeba. Bs. As.

Plan de Estudio (1998): carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. FHyCS. UNJu.

Steiman, J.; Misirlis, G. y Montero, M. (2014): *Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistoricos en las aulas de la Argentina.* Universidad Nacional de San Martín– Escuela de Humanidades. Disponible en: https://ecaths1.s3.amazonaws.com/cpdoradevalle/didacticassteiman_misirlis_montero[1].pdf (consultado 29/07/2019)

Torres González, J. A. (2011): *La identidad científica de la educación especial: marcando el sendero de la inclusión educativa.* Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. Campus de "Las Lagunillas" s/n. Edificio C5. 23071 Jaén. España.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Cuál es el sentido que los programas del campo de las prácticas le otorgan a la formación docente?: Un aporte para la construcción de saberes didácticos en el Nivel Superior.

Olivarez, María Silvina
Scarpecci, Luciana Noelia
Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Argentina
msilvinao@hotmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación *Las prácticas de enseñanza en los profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue* dirigido por la Mg. Rita De Pascuale, iniciado en el año 2018. Dicho proyecto se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, las cuales contribuyen a describir y comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza en el nivel superior, a partir del estudio de los saberes didácticos en los profesorados universitarios.

Este escrito pretende analizar el sentido que juegan algunos programas de cátedra del Campo de la Práctica Profesional correspondientes a 2 (dos) profesorados de la Universidad Nacional del Comahue, con la intención de pensar qué aportes realizan formadores de formadores a la construcción de saberes didácticos.

A partir de lo desarrollado, centraremos la mirada en torno a tres ejes de análisis: 1. Recortes teóricos que se evidencian en la construcción de cada programa. 2. El sentido que se le otorga al oficio docente y su futuro campo profesional. 3. Cómo se vinculan y/o recuperan los aportes del Campo de la Formación General en el Campo de la Práctica Profesional. Con la intención de indagar sobre qué conocimientos aportan los programas en la construcción de saberes didácticos en la formación docente, ya que consideramos a la misma como un proceso permanente que acompaña nuestra vida profesional, siendo la formación inicial la que merece ser repensada para mejorar cada día más nuestras prácticas, con el compromiso que requiere asumir el desafío de enseñar.

Palabras clave: Formación Docente; Prácticas de Enseñanza; Saberes Didácticos

ISBN: 978-987-544-908-4

Acerca del proyecto de investigación

El presente trabajo se desprende del proyecto de investigación *Las prácticas de enseñanza en los profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue* dirigido por la Mg. Rita De Pascuale, iniciado en el año 2018. Dicho proyecto se sostiene en un marco teórico en el que convergen disciplinas tales como Psicología y Didáctica, las cuales contribuyen a describir y comprender la complejidad de las prácticas de enseñanza en el nivel superior, a partir del estudio de los saberes didácticos en los profesorados universitarios.

En este marco, nos centraremos en perspectivas que nos permiten entender a los procesos de enseñanza como un Sistema de Actividad según el cual, el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Este posicionamiento teórico nos permite articular el campo de la Didáctica y la Psicología.

Las propuestas de la Teoría de la Actividad, si bien focalizan en la cognición distribuida en contextos de participación social, en su conjunto, son sugerentes para analizar las prácticas de la enseñanza en el marco de un sistema educativo de Nivel Superior interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social.

En este sentido, algunos de los interrogantes que orientan nuestra investigación son: ¿Cuáles son los saberes didácticos que median hoy en las prácticas de enseñanza en los profesorados universitarios para Nivel Medio y Superior? ¿Cómo se despliega el binomio continuidad - novedad en relación a los saberes didácticos para la formación? ¿Cuáles son los sentidos que los/as formadores/as de formadores/as le otorgan a los saberes didácticos en sus prácticas de enseñanza? ¿Los/as estudiantes avanzados de los profesorados realizan demandas de saberes didácticos a la formación, si es así, cuáles y por qué?

Nuestra unidad de estudio se recorta en 5 (cinco) profesorados de Nivel Medio y Superior pertenecientes a tres Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ingeniería, Facultad de Economía y Administración y Facultad de Ciencias de la Educación-. La recolección de información se realiza a través de documentos, como por ejemplo, planes de estudios, programas y entrevistas semi-estructuradas a Secretarios/as Académicos/as, Directores/as de Departamento, docentes, y estudiantes.

Dicha investigación, se inscribe dentro del tipo descriptivo-interpretativo, por cuanto se trata de comprender la complejidad del objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa.

Este escrito, en particular, pretende compartir algunas primeras líneas de descripción y análisis en torno a cuál es el sentido que juegan algunos programas de cátedra correspondientes al Campo de la Práctica Profesional en la formación docente en el Nivel Superior, con la intención

ISBN: 978-987-544-908-4

de pensar qué aportes realizan formadores/as de formadores/as a la construcción de saberes didácticos.

Acerca de la Educación Superior, algunos escenarios posibles

Recuperando aportes de la Teoría de la Actividad los contextos forman parte de un sistema de actividad en el que se desenvuelven las prácticas de enseñanza en la formación docente (Engeström: 2001). Es por esto que nos resulta fundamental considerar parte del contexto universitario de las dos carreras en las cuales centraremos el análisis de este trabajo.

En la actualidad, sabemos que, la educación en general y el nivel superior en particular, transitan por caminos turbulentos, con políticas educativas ofensivas, que la han llevado a momentos críticos y complejos. Una sociedad donde las políticas neoliberales y el avance de la revolución tecnológica, ha generado cambios en la vinculación con el conocimiento como así también en la comunicación, en la manera de actuar, sentir y pensar de las y los sujetos contemporáneos:

> La mayoría de los intelectuales e investigadores sostienen que las sociedades contemporáneas, plantean a los ciudadanos nuevos estímulos y posibilidades y a la vez nuevos desafíos y nuevas incertidumbres por la rapidez, profundidad y extensión de los cambios en todos los ámbitos de la vida y las costumbres. (Pérez Gómez: 2012, p.62)

En este vasto campo de reflexiones, la educación superior también se enfrenta a delinear propuestas educativas que puedan responder a los retos de esta compleja y cambiante era, para poder afrontar los desafíos del presente y las exigencias del futuro. En su larga trayectoria las universidades siempre han pretendido la formación profesional del personal calificado que demanda la sociedad, generaciones y generaciones reconocen sus rasgos originarios en la misión educativa académica y enciclopédica, una institución social que también manifiesta en su entramado los cambios que vive la sociedad.

Cada vez más, se considera necesario que la educación superior genere contextos educativos innovadores, que enfrente a los/as futuros/as profesionales a vivenciar espacios que promuevan el pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Apostando a desnaturalizar las concepciones jerárquicas entre la teoría y la práctica e intentando generar lazos más genuinos con la comunidad. La universidad tiene que seguir siendo un espacio de posibilidades de construcción de pensamiento autónomo y de resistencia en relación al poder político de turno.

Acerca de los primeros análisis

En línea con lo desarrollado, este trabajo en particular se centrará en 2 (dos) profesorados de la Universidad Nacional del Comahue que cuenta con sus facultades distribuidas en varias

ISBN: 978-987-544-908-4

ciudades de las provincias de Río Negro y Neuquén. Más específicamente analizaremos 2 (dos) programas correspondientes al campo de la Formación en la Práctica Profesional de las Carreras Nº 1 y Nº 5[1]. Desde el equipo de investigación entendemos a los programas de cátedra como instrumentos de mediación, por lo que cobran un sentido relevante en las prácticas de la enseñanza, en ellos se manifiesta una determinada mirada epistemológica, ideológica, ética y política de la tarea docente.

Los programas de las dos carreras seleccionadas responden a recortes y decisiones docentes en función de un determinado diseño curricular, a partir del cual se establecen los marcos que han de orientar las acciones y los proyectos de trabajo de la institución. Así como el plan de estudio constituye un documento sujeto a redefiniciones por los/as actores/as involucrados, los programas que cada equipo de cátedra o docente elabora reflejan también los resultados de diversas confrontaciones, tensiones y decisiones.

De este modo, es posible observar definiciones teóricas que posicionan a cada docente que construye su programa. En el Documento C de la Carrera 1, se presenta toda una diversidad de enfoques teóricos: un ejemplo de ello, aparece cuando se menciona la importancia de promover la función epistémica a partir de una formación docente para el desarrollo del *Conocimiento Profesional del Profesorado* siguiendo lógicas de aprendizaje con metas epistémicas. En el mismo apartado del programa, se desarrolla que el *profesor novel* pueda abordar su campo de acción e intervención profesional, pretendiendo que:

> sea capaz de diagnosticar e identificar la naturaleza y características que representa su campo de acción, de modo que puede generar un Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) o Saber Didáctico Específico, fundamentada en una epistemología profesional del docente apropiado, en relación con los contextos de aprendizaje y la especificidad de su disciplina. (Documento C, Carrera Nº1, p 2)

Uno de los interrogantes que surge a partir de este análisis refiere a cuáles son los saberes didácticos que promueve una propuesta de trabajo en la que se evidencia una gran diversidad de posicionamientos teóricos, en términos de homologar ciertos conceptos correspondientes a diferentes marcos teóricos, lo que podría prestarse a todo tipo de confusiones.

En *Currículum y América Latina*, Magendzo (1986) realiza un análisis más que interesante en relación al currículum como documento que refleja relaciones interpersonales que conllevan el uso y la negociación del poder, en este mismo sentido, el programa opera como un dispositivo de selección de contenidos y decisiones incluso respecto a formas de trabajo que influyen en el

[1] Se nominan las carreras y los programas de cátedra con letra y número para resguardar la privacidad de los/as sujetos/as docentes involucrados/as en los análisis.

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizaje de estudiantes de un determinado profesorado. Claro está, que hablamos de poder no en un sentido negativo sino en un sentido formativo (Foucault: 2002), produciendo un saber, produciendo ciertos efectos deseados, construyendo un sujeto, un/a futuro/a profesor/a.

En relación al Documento C, de la Carrera Nº 5 no se observa una multiplicidad de marcos teóricos, sino un único y claro posicionamiento desde un enfoque psicoanalítico respecto a la formación docente. No obstante, tal y como ampliaremos más adelante, es posible evidenciar cierta abundancia de dicho enfoque teórico, complejizando la interpretación de este programa al *diluirse* la propuesta metodológica entre definiciones conceptuales acerca de formación, situación, alternancia, dispositivo de formación complejo, representación, etc.

Creemos que un programa es un instrumento poderoso en el sentido que ofrece posibilidades de acción, pudiendo desarrollar el máximo potencial de un determinado espacio curricular. Ahora bien, consideramos que forma parte de nuestro oficio docente el realizar cierto ejercicio reflexivo sobre estos aspectos, en términos de buena enseñanza (Fentesmacher: 1989) tanto moral como epistemológicamente en el sentido de si lo que enseño es digno de que el/la estudiante lo conozca, lo crea, lo comprenda, lo ponga en práctica. Estar conscientes de la propuesta que se construye y asume, implica a su vez, estar conscientes de otras opciones alternativas que están disponibles y se deciden no incorporar. (Magendzo: 1986)

En línea con todo lo desarrollado hasta aquí, entendemos que en la etapa de formación inicial se manifiestan las primeras huellas en la construcción del oficio docente, por lo que resulta importante evaluar y revisar qué construcciones de este oficio se van generando a lo largo de la formación docente. En el Documento C, de la Carrera Nº 1 se centra la mirada fuertemente en el cómo enseñar en relación a la disciplina para la cual se forma, poniendo énfasis en la didáctica específica. Constantemente se expresa que la práctica docente se inserta en un contexto socio-político complejo, pudiendo evidenciar cierta connotación negativa en relación a las problemáticas sociales, que perjudica cuando realizan las prácticas de los/as estudiantes.

En el Documento C de la carrera Nº 5 el despliegue de abundancia teórica sobre el posicionamiento de la cátedra en relación a la formación, enfatiza en la intelectualización del oficio docente, reduciendo los aportes teóricos acerca de la enseñanza como así también la construcción metodológica de la clase.

Tanto en una carrera como en otra, las creencias de los/as docentes configuradas en teorías acerca del oficio comprenden concepciones de enseñanza, aprendizaje, modalidades de evaluación etc., generando efectos en la enseñanza y volviendo imprescindible ocuparse de ellas, "(...) ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas." (Camilloni: 2011, p.44).

ISBN: 978-987-544-908-4

Entendemos que el oficio docente se construye en el andar, y no solo a cargo de la formación de los/as docentes que imparten los espacio curriculares, o asignaturas como prácticas/residencias, o la organización de las instituciones que imparten formación superior, sino en la complejidad del entrecruzamiento de todas esas dimensiones.

De esta manera se torna necesario, rever las connotaciones que se le adjudican al oficio del/la docente en los programas cuando no es pensada desde la complejidad.

Un último aspecto a considerar en nuestro escrito, refiere a los posibles aportes del Campo de la Formación General en el Campo de la Práctica Profesional. Encontramos que en ambos programas se vislumbran algunas nociones referidas a la Didáctica General desde cierta mirada academicista e instrumental. En el sentido de que las preocupaciones que se expresan en torno a la enseñanza giran alrededor de qué enseñar y cómo enseñar, en un determinado tiempo y contexto; ambos aspectos caracterizados como grandes influencias a la hora de pensar y preparar una propuesta de enseñanza. Este recorte descuida otro aspecto fundamental de la Didáctica referido a lo epistemológico, reflexionando acerca del para qué enseño lo que enseño.

Algunas reflexiones posibles

La tarea docente, se caracteriza por la complejidad, incertidumbre, singularidad, conflictos de valores, que le adjudican a la profesión un plus diferente. Muchas investigaciones han ayudado a pensar esta complejidad, poniendo en el centro la importancia de la reflexión, uno de los aporte es el de Donald Schön (1982) que nos habla de la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente.

Desde esta mirada, el papel que juegan los programas en la formación inicial, no son únicamente instrumental sino que comienzan a cobrar sentido en el oficio docente, considerando que en ellos, se delinean los primeros esbozos en relación a los nuevos conocimientos con los que se vinculan los y las estudiantes en formación, los primeros sentidos que formadores/as de formadores/as le otorgan a los saberes didácticos en la construcción del oficio docente. En esta línea seguimos reflexionando, ¿creemos que estamos formando en un oficio que nos permite sostener la obstinación por la enseñanza?, ¿los temas, problemas, maneras de actuar y perspectivas teóricas que ofrecemos posibilitan reconocer la incertidumbre, la complejidad, pero también el placer y la pasión que significa el encuentro entre quienes enseñamos y quienes aprenden? (De Pascuale: 2015-2016)

Merece ser repensada la formación inicial, como un proceso permanente que acompaña nuestra vida profesional, que permita mejorar cada día más nuestras prácticas, con el compromiso que requiere asumir el desafío de enseñar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2015-2016) La Didáctica General en la Formación Docente Actual. En *Revista Novedades Educativas 28* (300- 301) 40-45.

Camilloni, A. (2011*). El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (comps.), *Estudiar las Prácticas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher, G. (1989). Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidos.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.* Bs As: Siglo XXI Editores Argentina.

Litwin, E. (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. En *I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria.*

Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Nuñoa: PIIE.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar.* Barcelona: Octaedro.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* España: Morata.

De Pascuale, R. (2015-2016). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. En *Revista Novedades Educativas 28* (300-301) 50-53.

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La dimensión afectiva y emocional del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Estudio de casos.

Ortiz, Margarita C.
Flores, Fernando A.
Silvestri, Lisel I.
Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. R. Argentina.
margaritacristinaortiz@gmail.com;

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Presentamos resultados en el marco del Proyecto: El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Un estudio de casos múltiples.

Esta comunicación se centra en el análisis de uno de los componentes: la dimensión afectiva del CDC. En este sentido nos preguntamos acerca de las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos de los/as docentes en torno de la asignatura y del modo en que éstas influyen en la selección de los contenidos y en el cómo los enseñan, con el objetivo de acercarnos a la comprensión de este constructo en disciplinas de las áreas de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales y Humanas.

Estas aproximaciones a la dimensión afectiva y emocional del CDC de las docentes participantes develan: a) su relación con las concepciones sobre los roles y la selección de estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje en variadas configuraciones forma-contenido y b) la singular vinculación con los procesos cognitivos y motivacionales del profesor respecto de la docencia.

En función de los resultados sostenemos que la inclusión de la dimensión afectiva y emocional del CDC de los profesores enriquece los componentes cognitivos pues se complementan y refuerzan.

Los avances de las investigaciones en las Didácticas Específicas aportan fundamentos teóricos y empíricos para avanzar en esta línea de indagación.

Palabras clave: dimensión afectiva del CDC; emociones; cognición y afectividad; buena enseñanza; docentes experimentadas

ISBN: 978-987-544-908-4

Referentes teóricos

Para Shulman (1987), el CDC es una forma de razonamiento y acción didáctica por la que profesores/as transforman un tópico disciplinar en representaciones comprensibles para sus estudiantes. Se trata de un conocimiento elaborado en la práctica de la enseñanza que la caracteriza como profesión y lo diferencia del conocimiento del especialista en la disciplina científica.

Si bien abordamos los componentes más clásicos del CDC: las orientaciones y concepciones sobre la enseñanza de las ciencias; el currículo; el conocimiento del aprendizaje y las concepciones estudiantiles; las estrategias didácticas y la evaluación establecidos por Magnusson, Krajcik y Borko (1999), en este trabajo focalizamos la mirada en la dimensión afectiva y emocional de docentes experimentadas de dos unidades académicas de la Universidad Nacional del Nordeste.

De acuerdo con investigaciones recientes, toda acción humana es posible y se fundamenta en emociones, por lo que éstas forman parte del CDC. La relación entre lo cognitivo y lo afectivo de profesores y profesoras amerita la necesidad de considerar la dimensión afectiva en este constructo.

Garritz (2010) propone incluir el componente de dominio afectivo: *conocimiento y creencias de tipo afectivo relativos al contenido específico de la materia en cuestión*, dentro del conocimiento y creencias requeridas por los estudiantes para alcanzar la comprensión los tópicos específicos de las disciplinas del campo en los que se forman. Es constitutiva del CDC por su vínculo con temáticas disciplinarias. Además, los afectos son una dimensión de la identidad profesional docente.

La dimensión afectiva incluye estados y procesos emocionales, psicológicos y sociales asociados con la actividad docente, emociones de la enseñanza que generan, acompañan y tamizan la actuación o son su corolario.

La bibliografía sobre la relevancia de la afectividad en el proceso formativo de los profesionales universitarios, es escasa. Dado que entendemos al afecto como emoción cardinal, es ineludible considerarla en los procesos de conocer, pensar, actuar y relacionarse por constituir -en el ámbito universitario-, una de las bases de la formación para el desarrollo de estas competencias profesionales en futuros/as docentes.

Metodología

En esta oportunidad, trabajamos con los casos de tres profesoras experimentadas de más de 25 años de antigüedad, titulares y/o adjuntas de asignaturas de FaCENA-Facultad de Ciencias

ISBN: 978-987-544-908-4

Exactas y Naturales y Agrimensura- (Profesorado y Licenciatura en Biología) y de Humanidades (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y de Educación Inicial). Asumimos un enfoque cualitativo, la estrategia de estudio de casos y apelamos a las entrevistas en profundidad, con el objetivo de caracterizar la dimensión afectiva y emocional del CDC.

La profesora de Biología (Elsa), es titular de una cátedra del trayecto formativo de orientación disciplinar y en sus 50 años de ejercicio desempeña sus funciones en dos contextos: un instituto de investigación y en aulas y laboratorio en FaCENA. Las restantes, titular y adjunta en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial (Ma. Luisa) y en el Profesorado de Ciencias de la Educación (Moni), en cátedras vinculadas con la futura práctica profesional docente en los Departamentos homónimos de la Facultad de Humanidades.

Discusión de resultados.

La clase es un espacio y tiempo de intercambios cognitivos y de construcción de actitudes y vivencias subjetivas de estudiantes y docentes, mediados por el afecto como componente sustantivo del conocer, actuar y relacionarse, tal como denotan los siguientes decires:

> (…,) para mí el contacto con el otro, con un sujeto con el que me relaciono desde el saber y desde el conocimiento, me interpela, me desafía, me atrae y me apasiona. Todo esto lo vuelco en situación de relación pedagógica, en relación de formación…lo más importante es poner cuerpo y alma en lo que se pone en juego: el conocimiento, el saber, la formación…reconocer al otro como un interlocutor válido y que puede construir conmigo. Todo esto que describo, necesita de pasión. (Moni, Entrev.: 2019).
>
> (…) en el teórico fuimos analizando un caso de taxonomía y nomenclatura recuperando lo que sabían… si hubieras visto la cara de felicidad que tenían porque vivieron el proceso de cómo hacerlo y luego vieron la teoría…fue algo maravilloso. Al terminar la clase me sentía un ser realmente útil y generosa de poder dar lo mejor de mí y esto es la docencia…es una cadena de enseñanza de valores no sólo de atención e interés… una entrega, donde una da todo su ser". (Elsa, Entrev.: 2017)

En estos testimonios las emociones están en el corazón de la enseñanza, las profesoras están plenas de emociones todo el tiempo y el andamiaje cognitivo de conceptos y estrategias de enseñanza se refuerza con vínculos emocionales, en términos de Hargreaves (1998). Así lo manifiestan en sus relatos:

> La amabilidad es una cualidad del docente, hay que considerar la individualidad… el alumno es un ser humano con emociones y sentimientos. No todo es contenidos,

ISBN: 978-987-544-908-4

> generalmente descuidamos otros aspectos que enriquecen el alma… Para aprender, lo afectivo es elemental, el buen trato, el buen clima de aprendizaje. (Elsa, Entrev.: 2017)
>
> (…) qué impacto tiene el otro en mí y yo en el otro en esa construcción. Porque de eso se trata el enseñar y el aprender… No vale de nada el esfuerzo y la disposición de uno, si el otro no está dispuesto a construir en forma conjunta. (Moni, Entrev.: 2019)

Al mismo tiempo, las voces hacen referencia al recuerdo de los buenos profesores por cualidades asociadas al dominio afectivo como cariño, sensibilidad, humor, confianza, entre otros, por parte de los alumnos (Korthagen: 2010):

> Los ex-alumnos cuando se acercan me dicen "profe…cuánto la recordaba al estar en el aula"… "trato de ser exigente como Ud. y a la vez, ser flexible"… "recuerdo cuando fui su alumna y los valores que nos inculcó"… "intento darles cariño y confianza para dialogar" … son palabras que alimentan el alma (Elsa, Entrev.: 2018)

Sus praxis se caracterizan como "buena" enseñanza en el sentido moral y epistemológico. El dominio disciplinar se manifiesta pregnado por la pasión de enseñar generando climas de aprendizaje con una mayoría de estudiantes motivados e interesados y un feed back dialógico y recursivo, de respeto y confianza mutuos. Detectamos no sólo el interés personal y situacional de los/as estudiantes sino también por el tópico de enseñanza estimulado por las docentes, a los que relacionamos con la motivación. Esto se visibiliza en los fragmentos siguientes:

> (…) yo era responsable de darle valor al contenido que enseñaba… porque yo lo valoro, para que sea epistemológicamente bueno y moralmente buena mi enseñanza… Así entre docencia e investigación espero que mis alumnas universitarias puedan vincularse con el conocimiento con pasión… Y eso trae aparejado sentimientos…eso moviliza y da sentido al estudio. (Ma. Luisa, Entrev.: 2018)
>
> …de pasión y de un modo particular de comprender y entender al saber y al conocimiento: como algo que se comparte, que se construye de modo dinámico. Además significa, reconocer que no hay una sola verdad, que es importante el enfoque en el que me posiciono, que no necesariamente tiene que ser el mismo en el que se posiciona mi interlocutor, aunque ambas miradas pueden dialogar….sin perder identidad.(Moni, Entrev.: 2019)

La explicitación de la pasión por la docencia, nos remite al eros pedagógico descripto por Bedoya (2001) en tanto relación amorosa entre docentes y sus estudiantes como expresión de sus deseos de contribuir a su formación; de sus expectativas de que éstos/as transiten hacia el rol de docentes investigadores; de despertar el deseo por el conocimiento, la capacidad de asombro, de interrogarse y de investigar para llegar a la explicación y comprensión de lo planteado:

ISBN: 978-987-544-908-4

> Como observaste desde el inicio propongo actividades que involucran a las alumnas, las interpelan…y creo que tocando emociones y tradiciones arraigadas puede conformarse una metodología diferente. La vuelta a mirarlas debía ser por otro camino. Tomar conciencia que es la representación de sí mismas (imagen gráfica del rol docente), describir qué hacen en esa ocasión…luego de esta conciencia volver a mirar la situación desde más arriba, como en un doble rulo o bucle recursivo. (Ma. Luisa, Entrev.: 2018)

En este sentido, inferimos que en las tres docentes la trama del entendimiento de tópicos de enseñanza de sus materias y de una real afectividad por éstos, crea las condiciones de posibilidad para una buena enseñanza.

En dos de los casos (Elsa y Ma. Luisa) en la construcción del CDC emerge el recuerdo de las emociones hacia el aprendizaje de los contenidos de las materias del secundario y/o de la formación inicial (motivación, interés, entusiasmo, tensión, preocupación, aburrimiento), de cómo éstas tiñeron sus creencias en la inserción profesional y de lo que realmente sintieron y sienten en sus prácticas de enseñanza:

> En mi trayectoria en la enseñanza para la formación docente me hice varios replanteos acerca de la formación. Muchas veces me oí poner en palabras que se aprende poniendo la corporalidad plena, que el aprendizaje se construye…buceaba en mi memoria buscando estrategias que no hicieran disonancia con lo que decía...pero en la bitácora de la formación docente inicial no estaban… sí estaba y valoro, la capacidad para conocer teorías, la formación académica ha sido muy buena en ese sentido. (Ma. Luisa, Entrev.: 2017)

> En la secundaria, mi profe de Biología nos motivaba y proponía actividades que nos entusiasmaban. En investigación nos formaron hasta en las pequeñas cosas…hasta el valor de escribir correctamente una carta, una nota. Esto es algo que rescaté de (…) y llevé a la práctica con mis discípulos. No así el tipo de trato. (Elsa, Entrev.: 2018)

La profesión docente exige sensibilidad emocional en la medida que implica el trabajo con un otro. Cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos y hacen de estos vínculos el soporte del aprendizaje, se crean condiciones propicias y resultados académicos de más alto nivel, bienestar y satisfacción personal, testimoniado por una de las profesoras:

> (…) al finalizar el año al evaluar, las clases que recuerdan son aquellas por las que pasaron vivencias, experiencias que comprometieron no sólo la cabeza, lo intelectual, sino las emociones-aquellas que gustan o no gustan-, que generaron sensaciones interoceptivas en el estómago o tal vez sensación de mucho desequilibrio cognitivo..

ISBN: 978-987-544-908-4

> Estas respuestas corporales y verbales me dan la pauta de que las estrategias movilizan el contenido y la pasión por el conocimiento… (Ma. Luisa, Entrev.: 2018)

En síntesis, las emociones juegan un rol relevante en la identidad de los/as profesores/as y en los componentes didácticos, tal como señalan Hugo, Sanmartí y Adúriz-Bravo (2013).

Conclusiones

Estos hallazgos acerca de la dimensión afectiva y emocional del CDC de las profesoras participantes revelan vínculos con las concepciones sobre los roles y la selección de estrategias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje en variadas configuraciones forma-contenido y con los procesos cognitivos y motivacionales del profesor respecto de la docencia.

Asimismo, dan cuenta de las preocupaciones docentes en torno a las cuales se fundaron/n las emociones sobre la enseñanza: 1) motivos del ejercicio docente que dan sentido al quehacer profesional; 2) conocimiento y valoración de sí mismas como profesoras (autoconcepto y autoestima) y 3) percepción y valoración de la enseñanza, su complejidad, interpelaciones y la relación vincular con otros/as.

En función de los resultados, sostenemos que la inclusión de la dimensión afectiva y emocional del CDC de los profesores nutre los componentes cognitivos pues se complementan y refuerzan. Actualmente, las contribuciones de los estudios en el ámbito de la Didáctica aportan fundamentos teóricos y empíricos para avanzar en esta línea de indagación.

Referencias bibliográficas

Bedoya, J. I. (2001). La paidéutica platónica: una propuesta para la pedagogía actual. En: *Forjadores de pensamiento en occidente y sus reflexiones sobre la educación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Garritz, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge and the affective domain of Scholarship of Teaching and Learning, En *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning 4*(2), 1-6.

Gutiérrez Rojas, M. (2004) Educar: un verbo que se conjuga en el paradigma de la afectividad. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. En: Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*. *4* (2).

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching, En *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 68*, 83-101.

ISBN: 978-987-544-908-4

Hugo, D. V., Sanmartí, N. y Adúriz-Bravo, A. (2013). Estilos de trabajo emocional del futuro profesorado de ciencias durante el practicum. En *Enseñanza de las Ciencias*, 31(1), 151-168.

Magnusson, S., Krajcik, J. and Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of the PCK for science teaching. En J. Gess-Newsome and N. G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge.* Dordrecht: Kluwer.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. En *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

ISBN: 978-987-544-908-4

Redescubrir la escuela

Pedroso, María Ximena
Instituto Superior Josefina Contte, Corrientes, Argentina
ximepedroso@gmail.com

Resumen: El presente proyecto se lleva a cabo en el primer año de la carrera de Profesorado de inglés en el espacio curricular de Práctica Docente 1 en un instituto de la ciudad de Corrientes.
La propuesta radica en analizar las instituciones en los distintos niveles de referencia del sistema educativo. El mismo consiste en la construcción de un caso a partir de las observaciones y entrevistas realizadas a escuelas en la capital. Se trata de un trabajo de análisis donde se busca promover la compresión de la realidad del escenario donde los estudiantes ejercerán como futuros docentes. El objetivo es poder desnaturalizar e interpelar "la escuela" para empezar a pensarla como una organización compleja atravesada por múltiples instituciones. A su vez, se intenta erradicar la idea de la "bajada" teórica a terreno, para dar lugar a la construcción del propio conocimiento donde el material bibliográfico es utilizado para "explicar" la realidad que nos rodea y para resignificar la idea de "escuela" marcando una doble experiencia, por un lado como parte de su biografía escolar y por otro, como futuro lugar de trabajo. La lectura de las normativas, leyes y resoluciones son otro insumo para analizar aquello que acontece en cada institución en particular. A partir de debates, se logran identificar aquellas características que son particulares a cada nivel y aquellas comunes al sistema. Se fomenta la construcción de opiniones basadas y sostenidas en fundamentos a partir de conclusiones a las que arriban luego de un extenso análisis. En cuanto a los aspectos referidos a la elaboración en sí, el acompañamiento por parte de los docentes del espacio es fundamental, a partir de tutorías y talleres. La idea de construcción responde a la modalidad del espacio "taller" de aprender haciendo.

Palabras claves: Interpelar-observar-resignificar.

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo la socialización del trabajo realizado a lo largo del año en el espacio curricular de Práctica Docente 1 del Profesorado de Inglés en el Instituto Superior Josefina Contte.

ISBN: 978-987-544-908-4

De acuerdo al diseño curricular de la carrera, este espacio está dividido en dos ejes, uno perteneciente a técnicas de recolección de la información y un segundo eje destinado a conocer el escenario institucional.

Tal como lo define el proyecto de cátedra,

(…) Introduce gradualmente al futuro docente en los conceptos fundamentales de la práctica investigativa como así también en los paradigmas que la sustenta y en los procedimientos de la investigación educativa emprendiendo el aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar informaciones empíricas en trabajos de campo en las escuelas.

Está orientada a gestionar las primeras participaciones de los estudiantes en contextos reales teniendo como propósito iniciarlos en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales para el análisis de éstas. Se busca que el futuro docente se piense como actor, poseedor de un potencial de transformación, como también de conservación, afianzamiento o cristalización de lo ya establecido (…)[1]

La materia se divide en dos partes, el primer cuatrimestre se trabaja desde el aula con la idea de reeducar la mirada a partir del ejercicio de la observación y la entrevista, y durante el segundo cuatrimestre van a campo a realizar la recolección de la información para la elaboración del trabajo final.

La acreditación del espacio se da a partir de la elaboración de una investigación de una escuela caso que se les asigna desde el instituto y en la cual deben realizar 10 observaciones y 4 entrevistas.

Los alumnos son distribuidos en los distintos niveles de referencia y se hacen plenarios de socialización durante la semana (ya sea en las horas clases o en las tutorías) para analizar las diferencias y similitudes entre los niveles.

La bibliografía utilizada es común a los tres niveles, encontrándose la ley y las normativas como material obligatorio de análisis. A su vez cada grupo tiene bibliografía específica de acuerdos a las temáticas que puedan identificar en las escuelas.

Lo valioso del trabajo, más allá de la ardua tarea de análisis, es la manera en la que los alumnos empiezan a cuestionar la realidad en la que viven, la escuela a la que asistieron y el escenario donde se desarrollarán como futuros docentes.

De acuerdo a las memorias recolectadas por ellos, el trabajo es un antes y un después.

[1] Proyecto de Cátedra Práctica Docente 1- Profesorado de Inglés- Instituto Superior Josefina Contte- Corrientes- 2019

ISBN: 978-987-544-908-4

La observación como instrumento para interpelar la escuela

La idea de observación se instala a partir de la necesidad de observase a uno mismo para desestimar aquellos juicios y opiniones que acarreamos de nuestra biografía escolar. El acto de observar es tan significativo como el de mirarse a uno mismo. Como lo plantea la memoria de una alumna

(…) Si tengo que definir cómo fue el recorrido de este camino, diría que fue desde lo interno hacía lo externo(…) y así, curiosos y ansiosos, fuimos transformándonos. Estoy segura que no somos los mismos que estuvimos sentados el primer día de clases. (…)

Roxana

El trabajo de la cátedra se inicia con una observación simple de un extracto de película. Los alumnos deben "observar" la situación y tomar notas.

Durante este ejercicio aparecen las primeras nociones que tenemos de escuela, siendo una de las predilectas, la falacia de que la escuela es solo el aula y la clase.

A partir de las primeras premisas empezamos el trabajo de desnaturalizar y reeducar la mirada a partir de un entrenamiento dentro y fuera del salón, con charlas que muchas veces termina sacando a la luz epistemologías personales que pueden o no dificultar el posterior análisis de la realidad.

Como lo plantea Ávila(2004)

(…)Puesto que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, y desde allí solo es posible tener visiones fragmentadas de la realidad, los sujetos no tienen verdades sino versiones construidas desde un particular punto de vista o perspectiva (…)[2]

La urgencia de practicar se orienta a fortalecer la urgencia empezar a pensar en términos reales y no supuestos que son parte de nuestra vida. Interpelarnos se hace obligatorio si necesitamos interpelar y redescubrir la escuela. Como lo plantean las memorias

"Una de las etapas más importantes y también mi favorita fue la de las observaciones, no fue fácil ingresar a un establecimiento escolar con tantos preconceptos naturalizados, pero las profesoras siempre nos alentaban a ver más allá"

Gilda

Es buscar desarrollar una mirada crítica. Según la autora "Cuando esta se apresura a juzgar sin fundamentación suficiente, se convierte en pre-juicio y nos instala en la criticadera, un mal hábito que nos ha acostumbrado a mirar siempre el lado negativo de las cosas"[3]

[2] (Avila, 2004)
[3] (Avila, 2004)

ISBN: 978-987-544-908-4

La observación se plantea como elemento fundamental pero no se puede lograr dicho trabajo sin la ayuda de las entrevistas. Son un aporte fundamental que se va profundizando en los años siguientes.

Otro desafío que se plantea a la hora de realizar el trabajo, es el de la categorización de la información y su relación con el marco teórico pero con tutorías se puede lograr grandes resultados.

Destaco la gran ayuda de mi compañera por tres años, la profesora Silvia Ostolaza. Sin ella, este trabajo hubiese sido imposible. Se necesita la presencia de la cátedra compartida para que los alumnos saquen provecho de cada encuentro (me gusta llamarlo así más que una clase).

"No me voy a cansar de decir lo gratificante e enriquecedora que fue esta materia, lo bueno les acercamiento de las profesoras que siempre nos motivaban y abrieron sus puertas a todas las preguntas, incluso fuera del horario de clase"

Sol.

ISBN: 978-987-544-908-4

La acción política como práctica pedagógica en la formación docente inicial: perspectiva histórica de una institución: la ENS 7 de CABA.

Peleteiro, Marina
Investigadora Independiente - Konümpa Kimün
marinapeleteiro@gmail.com

Resumen: Este trabajo se propone analizar la dimensión histórica que posibilitó la construcción de espacios de participación política en el Profesorado de la ENS 7 de Ciudad de Buenos Aires. En estos un importante sector del estudiantado los reconoce como fundantes de su identidad profesional docente (Prieto Parra 2004, Vaillant 2007). Estos espacios no necesariamente son abiertos a todas las expresiones ni habilitantes de distintas posibilidades participativas, pero sin duda son constitutivos de la identidad institucional.

Palabras clave: análisis histórico-identidad profesional-formación de profesores- cultura política-reforma educativa

"Los educadores son los sujetos de su propia práctica
a la que crean y recrean mediante la reflexión sobre el trabajo diario".
Paulo Freire

La lucha de los 29 profesorados de la Ciudad de Buenos Aires ante la implementación del proyecto UNICABA que los desarticulaba generó consensos interinstitucionales, interclaustros y decisiones comunes de acciones directas. Sin embargo, al tratarse de instituciones heterogéneas con distintas realidades y génesis diversas, la posibilidad de la acción política para disputar la reforma neoconservadora impuesta por el Gobierno de la Ciudad no se reflejó en forma homogénea en el interior de cada una de las instituciones representadas en ese colectivo.

La socialización en la institución docente y la actividad de "estudiantar" (Fenstermacher, 1999) enriquecen y amplían sustantivamente el capital cultural con el que acceden los futuros maestros a la formación y refuerzan la posibilidad de resignificar la construcción de una identidad profesional docente, otorgándoles a los futuros maestros y maestras un sentido de identidad

ISBN: 978-987-544-908-4

colectiva, identidad pedagógica (Bernstein, 1994) a partir del reconocimiento de las propias individualidades e identidades grupales (Hall y Du Gay, 2003). En trabajos anteriores de investigación sobre la ampliación del capital cultural de los futuros docentes en el Profesorado de la ENS N° 7 "José María Torres" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Peleteiro y otras 2007, 2011), se destacó como los mismos reconocen la participación política como una de las herramientas que inciden positivamente en su formación profesional y que aprecian singularmente del espacio institucional.

La construcción de esos espacios de participación política atravesó distintas disputas de sentido a lo largo de la historia del Profesorado de la ENS N° 7. Las reformas a los planes y a las estructuras de la formación docente inicial planteadas a lo largo de las tres décadas de historia del Nivel Terciario de esta institución funcionaron como ejes de esas disputas. El nivel de organización del estudiantado y del colectivo docente, así como sus interacciones se organizaron tanto en función de emergentes específicamente institucionales como de factores más amplios de construcción política. En cada etapa la resolución de los conflictos que las reformas planteaban no se sustrajeron a los marcos de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales en el marco de la avanzada neoliberal. Sin embargo, no dejaron de definirse particularidades institucionales en relación con la génesis y formación del Nivel Terciario de esta Escuela Normal del barrio porteño de Almagro.

En este trabajo se propone analizar la dimensión histórica que posibilitó la construcción de espacios de participación política en el Profesorado. En estos un importante sector del estudiantado los reconoce como fundantes de su identidad profesional docente (Prieto Parra 2004, Vaillant 2007). Estos espacios no necesariamente son abiertos a todas las expresiones ni habilitantes de distintas posibilidades participativas, pero sin duda son constitutivos de la identidad institucional.

Se definen para el análisis tres etapas entre 1986, año de creación del Profesorado de Nivel Primario hasta 2018 en las cuales se considerarán algunas de las cuestiones de organización institucional y su correlato con las disputas surgidas por la implementación de las reformas a la Formación Docente en la Ciudad de Buenos Aires. En cada una de las etapas diferenciadas (1986-2000, 2001-2010, 2011-2018) es posible indagar cómo la identidad institucional está más ligada a la génesis de un espacio diferenciado de educación superior centrado en la formación

ISBN: 978-987-544-908-4

docente a que a los marcos tradicionales de la escuela normalista. Esta dinámica se contrapone a la que en general se dio en los otros profesorados públicos pertenecientes a escuelas normales de la jurisdicción. En estos últimos construir una identidad ligada a la educación superior implicó una disputa de sentido para desarmar los dispositivos de construcción de la identidad profesional (Rickenmann 2007) que estructuraba la visión normalista.

Esta perspectiva histórica de la organización institucional permite caracterizar algunos de los espacios de interpelación que son entendidos por estudiantes y profesores como acciones políticas que impactan en la formación docente inicial y luego son apropiados como parte de su identidad profesional. Las distintas reformas apuntan en todos los casos a lógicas de agendas políticas que parten de implementar la profesionalización docente (Tenti Fanfani 2009) desde el lugar del déficit y con escasa o nula consulta a formadores, estudiantes y docentes en ejercicio. Desde la lucha común emprendida en contra de la UNICABA, entender las singularidades de los contextos institucionales permite recuperar las subjetividades puestas en juego en las prácticas político pedagógicas que esta reforma interpela. De esta manera la capacidad de la institución y sus actores para romper con las lógicas de mercado de las matrices escolares (Meszaros 2008) estará directamente ligada al reconocimiento de los límites y tensiones de esas prácticas. El caso del Profesorado de la ENS N° 7 puede ser ilustrativo de este proceso.

Bibliografía

Bernstein, B. (1992). *El discurso pedagógico.* Madrid: Morata.

Fenstermacher, G. (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hall, S.y Paul du G.(2003) *Cuestiones de identidad cultural.* Buenos Aires: Amorrortu.

Meszaros, I. (2008) "La educación más allá del capital" En *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 17-72

Peleteiro, M. Varela, C. Heredia, L. y Lombardi M. (2011) *Procesos De Construcción Del Capital Cultural En la configuración de modelos mentales en los alumnos de las carreras de los Profesorados de Nivel Primario.* Proyecto de Investigación Conocer para incidir. Buenos Aires: INFD.

Peleteiro, M. Varela, C. Heredia, L. y Lombardi M. (2016) *Prácticas culturales ampliadas en la construcción de dispositivos específicos de enseñanza para los nuevos escenarios educativos. Un*

ISBN: 978-987-544-908-4

estudio de caso en docentes noveles graduados estudiantes residentes de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la ENS Nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto de Investigación Conocer para incidir. Buenos Aires: INFD.

Prieto-Parra, M. (2004) "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". *Revista Enfoques Educacionales*, 6(1), 29-49.

Rickenmann, R. (2007) "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional2. *ECCOS*, Vol 9 N2 Jul/dez 2007,435-463.

Tenti Fanfani, E. (coord.) (2009) *Estudiantes y profesores de los IFD: opiniones, valoraciones y expectativas. Informe Nacional de Investigación*. Buenos Aires: Área de Investigación INFD.

Vaillant, D. (2007) "La identidad docente" *I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.* Barcelona: GTD-PREAL-ORT 5,6 y 7 septiembre 2007

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Pedagogía en ingeniería?

Perassi, Marisol
Oiene, Andrés
Naudi, Andrés
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
asesoriapedagogica@ingenieria.uner.edu.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En la presente comunicación se pretende visibilizar la relación que existe entre la pedagogía y la ingeniería a partir de una experiencia de formación docente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER). En dicha institución existe un Área de Asesoría Pedagógica, que coordina desde el año 2006 un Programa de Formación Docente, consistente en la organización e implementación de actividades de formación pedagógica que son opcionales y gratuitas para los docentes de la institución, en diversas modalidades tales como: talleres, cursos, seminarios, jornadas y encuentros. Se desarrollan entre 3 y 4 actividades de formación por año y si bien al comienzo la asistencia de los docentes era escasa, a través de los años se ha logrado revertir esta situación, llegando al promedio de 27 docentes asistentes por cada curso en los dos últimos años. El impacto que estas actividades generan en las prácticas docentes se evidencia en el diseño y la implementación de propuestas didácticas innovadoras por parte de los docentes en el marco de sus asignaturas, las cuales se socializan el marco de las Jornadas de presentación de experiencias didácticas organizadas anualmente. Se considera que acciones como el Programa de Formación Docente analizado en este artículo, son herramientas valiosas para mitigar la brecha existente entre la pedagogía y la ingeniería, sobre todo porque respetan las particularidades de la institución y de los problemas característicos de la enseñanza en el contexto de las asignaturas.

Palabras clave: docencia; ingeniería; pedagogía

Introducción

En la presente comunicación se pretende visibilizar la relación que existe entre la pedagogía y la ingeniería -dos campos que no siempre se encuentran vinculados- a partir de una experiencia de

formación docente en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER).

Una de las problemáticas que atraviesa la educación universitaria en nuestro país tiene que ver con la importancia que se le otorga a la formación pedagógica de los docentes. Esta problemática encuentra uno de sus orígenes en la Ley de Educación Superior Nº 24.521 del año 1995 que, en su artículo Nº 36, establece que los docentes "deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia" y que son las instituciones universitarias las que garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, resaltando que dicho perfeccionamiento incluirá "capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos". Queda a la libre elección de cada institución el desarrollo de acciones para fomentar la capacitación de sus docentes en los aspectos pedagógicos.

Las carreras de ingeniería, en general, no escapan a esta problemática. La mayoría de los docentes no poseen formación pedagógica de base y la pedagogía aparece como un campo poco explorado e incluso muchas veces resistido. Lucarelli (2008) señala que históricamente en nuestro país una característica común de los docentes universitarios es que suelen tener una sólida formación en los aspectos disciplinares específicos pero no en los aspectos pedagógicos.

Es necesario entonces desarrollar políticas institucionales que promuevan la profesionalización de la docencia universitaria, considerando que la misma es una profesión especializada (Zabalza: 2009).

La formación docente en la FI-UNER.

La FI-UNER es una de las nueve Facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Además de las carreras de pregrado y posgrado, la FI-UNER ofrece tres carreras de grado: Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte. Actualmente son alrededor de 200 docentes los que conforman la comunidad de esta institución.

En el año 2004 se crea el Área de Asesoría Pedagógica, cuyos objetivos principales son atender las necesidades de docentes y alumnos de la Facultad en pos de una mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ofrecer un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y la tarea universitaria en general y generar un ámbito de indagación y análisis de las problemáticas pedagógicas propias de la institución, entre otros.

Para cumplir con dichos objetivos, en el año 2006 se comienza con Programa de Formación Docente, coordinado desde el Área de Asesoría Pedagógica, el cual continúa en la actualidad, logrando progresivamente a través los años una mayor participación de los docentes de la institución. Este Programa consiste en la organización e implementación de actividades de formación pedagógica que son opcionales y gratuitas para los docentes de la institución, en diversas modalidades tales como: talleres, cursos, seminarios, jornadas y encuentros. Estas

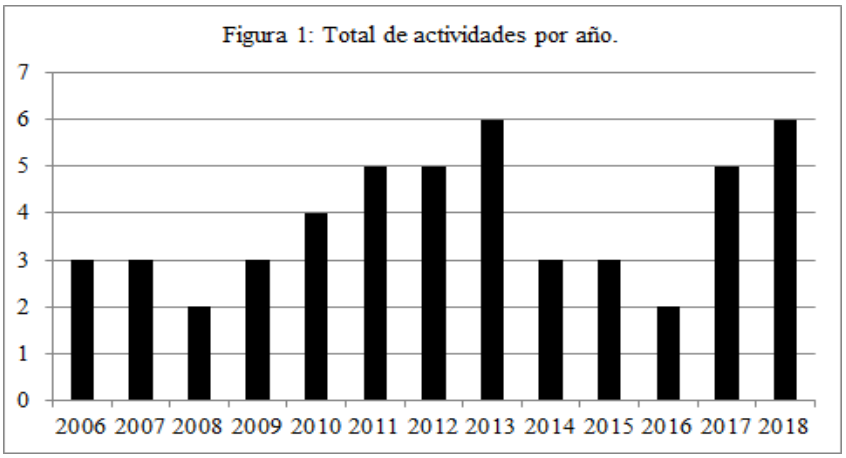
actividades están a cargo de profesionales pertenecientes a la FIUNER y en otras ocasiones los responsables son expertos externos que son convocados con ese fin.

La planificación del Programa sigue criterios tales como: pertinencia disciplinar de las temáticas de los cursos, seminarios, talleres, etc. para una Facultad de Ingeniería; consideración de los intereses y las demandas de formación pedagógica de los docentes de la institución; y adecuación del perfil profesional de los docentes responsables de la formación a la institución. Si bien las actividades desarrolladas a lo largo de estos años han abordado diversas temáticas, en general se han priorizado las directamente relacionadas con la enseñanza universitaria en carreras científico-tecnológicas. Por ejemplo: *La naturaleza de la ciencia en la enseñanza universitaria de las ciencias exactas*; *Problemáticas didácticas específicas de las ciencias naturales en la enseñanza superior*; *Enseñanza de la ingeniería*; *Didáctica de nivel superior*; *Prácticas experimentales como metodología de enseñanza*; *Estrategias didácticas, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en problemas*; *Aprendizaje Basado en Proyectos*; *Estrategias de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias en educación superior*.

Se ha procurado siempre organizar actividades que respondan a los intereses y las demandas de los docentes de la institución en términos de formación pedagógica. Para conocer esto se han realizado consultas periódicas por diferentes medios. Especialmente útiles en este sentido han resultado los comentarios y las sugerencias que realizan por los docentes en las actividades mismas de formación que son parte del Programa así como en las encuestas que se administran al finalizar cada actividad.

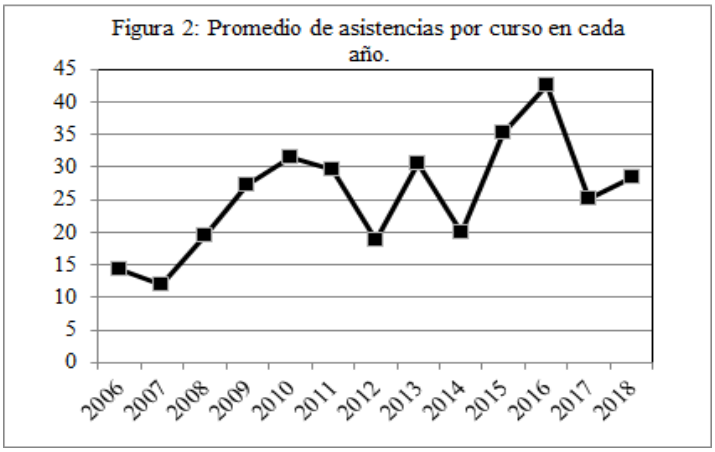
Precisamente como respuesta a una inquietud surgida de algunos docentes de la institución, a partir del año 2011 se incorporó al Programa un Curso de formación pedagógica para Auxiliares Docentes Alumnos de la FI-UNER, que se ha reeditado en los años 2012, 2013, 2015, 2016 y 2018. Dada la buena convocatoria que ha tenido en las distintas ediciones, a partir del 2014 se comenzó a ofrecer además otro Curso de similares características pero para docentes de la FI, el cual se ha reeditado hasta el momento en 2017 y 2018. Ambos Cursos están pensados como una primera aproximación al campo de la pedagogía, tienen una duración de entre 3 y 4 meses y están a cargo de la Asesoría Pedagógica.

Desde su inicio y hasta el año 2018, la cantidad total de actividades de formación pedagógica llevadas a cabo en el marco del Programa de Formación Docente de la FI, es de 50, a razón de 3,8 por año en promedio (ver Figura 1).



Respecto de la participación de los docentes de la institución en estas actividades de formación, se considera que es satisfactoria, sobre todo considerando que las mismas son de carácter optativo y se desarrollan en simultáneo con las actividades académicas habituales de los docentes.

La cantidad de asistentes a las actividades organizadas presenta una tendencia en aumento a lo largo de los años (ver Figura 2), pasando de un promedio de 13 docentes asistentes por cada curso en los dos primeros años a un promedio de 27 docentes asistentes por cada curso en los dos últimos años. Actualmente se observa un alto nivel de participación de docentes de la institución en estas actividades de formación, sobre todo considerando que las mismas son de carácter optativo y se desarrollan en simultáneo con las actividades académicas habituales de los docentes.



Además de asistir, en algunos cursos los docentes tienen la posibilidad de obtener su aprobación elaborando un trabajo escrito que es evaluado por los responsables del curso.

Por otra parte, y con el objetivo de evaluar las actividades, se realiza una encuesta a los docentes participantes al finalizar cada una de las actividades de formación. Los resultados de estas encuestas permiten concluir que la gran mayoría de los docentes, en general, evalúa positivamente la pertinencia, la dinámica y la organización de las actividades. Así como

también la gran mayoría de las respuestas son satisfactorias respecto del aporte que estos cursos realizan a sus propias prácticas.

En cuanto al impacto que estas actividades generan en las prácticas docentes, el mismo se evidencia en el diseño y la implementación de propuestas didácticas innovadoras por parte de los docentes en el marco de sus asignaturas. Muchas de estas propuestas se formalizan en la presentación de Proyectos de innovación e incentivo a la docencia, que es una convocatoria abierta por la Universidad pero gestionada desde la FIUNER. Desde el inicio de este programa, todos los años la Facultad de Ingeniería cubrió la totalidad de las plazas otorgadas por Rectorado para ser financiadas: 10 proyectos por facultad hasta el año 2014 y 14 proyectos desde el 2014 y hasta la actualidad.

Asimismo, el impacto que la formación tiene en las prácticas se observa a través de la presentación de experiencias en el marco de las Jornadas de presentación de experiencias didácticas organizadas anualmente en la Facultad, las mismas se desarrollaron en los años 2013, 2015, 2017 y 2018. Estas Jornadas persiguen los objetivos de ofrecer un espacio de reflexión pedagógica y de autoevaluación en torno a la enseñanza y generar un ámbito de indagación y análisis de las problemáticas pedagógicas propias de la institución. Aquí los docentes de la institución no sólo participan en calidad de asistentes sino también, y sobre todo, como expositores, socializando las experiencias didácticas que llevan adelante en sus materias, resultantes de la implementación de proyectos de innovación, extensión, investigación, o de los trabajos que elaboran en los cursos de formación pedagógica. La mayoría de los docentes que participan de esta actividad lo hacen como expositores y en promedio se presentan unas 18 experiencias en cada Jornada (ver Figura 3).

Figura 3: Total de experiencias presentadas por año.



Cierre.

Se entiende que la formación docente aporta de manera directa a la mejora de los procesos educativos dado que supone un "cambio en el pensamiento práctico, en los modos de hacer y pensar profesional, y en las teorías implícitas que los profesores usan para interpretar y orientar los procesos de enseñanza" (Macchiarola: 2012, p.133).

La asistencia de los docentes a las actividades del Programa se considera valiosa en sí misma dado que permite su acercamiento al campo de la pedagogía, pero además posibilita el intercambio entre los mismos docentes participantes, quienes comparten experiencias, preocupaciones, propuestas acerca de la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje, etc. Particularmente cuando se les da la posibilidad de elaborar trabajos escritos para la aprobación de los cursos, se profundiza la reflexión, el análisis crítico y la fundamentación pedagógica de las mismas. Asimismo, la exposición pública de las experiencias supone un ejercicio de análisis y reflexión crítica que se comparte con los pares, abriéndose de este modo un espacio de generación e intercambio de ideas altamente enriquecedor. Esa reflexión sobre las prácticas, cuando es sistemática y rigurosa, es uno de los caminos más eficaces para mejorar la práctica profesional en la universidad (Santos Guerra: 2001).

La universidad, muchas veces, está plagada de esas prácticas que, a pesar de haber ido perdiendo el sentido que las originó, se reproducen al modo de un mecanismo, un automatismo que se perpetúa sin interrogación (Tenutto: 2002). Se trata de tradiciones, "configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini: 1995, p.20). Superar esto es uno de los desafíos más significativos de los docentes universitarios, pero también uno de los modos más directos de profesionalizar la tarea. Sin embargo, este desafío no debería ser de los docentes individualmente hablando y su concreción no debería depender solamente de la voluntad de cada uno de ellos. Son las instituciones universitarias las que deberían poder impulsar este proceso de profesionalización de sus docentes, brindando las condiciones necesarias para ello.

Finalmente, por todo lo expuesto, se considera que acciones como el Programa de Formación Docente analizado en este artículo, son herramientas valiosas para mitigar la brecha existente entre la pedagogía y la ingeniería, sobre todo porque respetan las particularidades de la institución y de los problemas característicos de la enseñanza en el contexto de las asignaturas.

Referencias Bibliográficas

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. En *Revista Currículum y Formación de Profesorado 12*º (1) 1-14.

Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto: UniRío Editora.

Santos Guerra, M. A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. En *Revista Perspectiva Educacional I y II* (37-38) 9-33.

Tenutto, M. A. (2002). *Herramientas de Evaluación en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Zabalza, M. Al (2009). Ser profesor universitario hoy. En *Revista La Cuestión Universitaria* (5) 69-81.

ISBN: 978-987-544-908-4

La articulación en la Unidad Curricular Práctica Docente de los Profesorados de Educación Inicial en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba

Pérez, Carolina
Luque, Leticia E.
Olmos, Alicia E.
Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación, Doctorado en educación. Argentina
carounsolonombre@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, el proyecto de investigación aborda la articulación entre las cuatro Unidades Curriculares *Práctica docente* (PD en adelante) en el trayecto de la formación docente de Profesorados de Educación Inicial en Instituciones de Gestión Estatal de la Provincia de Córdoba.

Por articulación entendemos al dispositivo de mediación entre los espacios curriculares PD, diseñados para generar una visión holística y comprensiva en el proceso de construcción del conocimiento al interior de la formación docente. Este dispositivo permite superar la fragmentación y atraviesa el recorrido que realiza el estudiante por ella en sus cuatro años de formación inicial. Pretendemos encontrar distintos modos de articulación al interior de los profesorados, para así describirlos y sistematizarlos como prácticas de enseñanza.

Para ello, nos proponemos analizar el espacio PD desde el Diseño curricular como desde la observación e interpretación de lo acontecido al interior de los Profesorados. Recurriremos a variadas estrategias de indagación a partir de las cuales intentaremos interpretar la realidad fundamentalmente desde un abordaje cualitativo. Receptaremos la información de una muestra intencional, a través de la palabra de los actores de los profesorados y de las escuelas asociadas en las que realizan sus prácticas los futuros docentes: directivos, docentes, y estudiantes. También analizaremos la documentación institucional que implica a dicha práctica: proyectos, planificaciones, normativas, acuerdos, registros, entre otros.

Palabras clave: Formación de docentes; Programa de formación de docentes; Evaluación del currículo; Articulación educativa; Práctica pedagógica

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En la presente comunicación pretendemos dar a conocer el proyecto de investigación *La articulación en la Unidad Curricular Práctica Docente de los Profesorados de Educación Inicial en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba*. En el mismo, se intenta comprender los procesos de articulación desarrollados por los docentes formadores en las unidades curriculares *Práctica Docente*, iniciando un análisis desde lo prescripto en el Diseño Curricular hasta lo que sucede al interior de las instituciones formadoras.

La formación docente de la provincia desde el año 2009 comienza un proceso de transformación en sus propuestas formativas de profesorados de Educación Inicial y Primaria. En este proceso, por primera vez se cuenta con un Diseño Curricular, cuya duración se prolonga a cuatro años y la Práctica Docente está presente durante todo el trayecto formativo. Es en este proceso donde nos preguntamos: ¿Cuáles son las estrategias docentes que dan cuenta de procesos de articulación entre las unidades curriculares *Práctica docente*, en los Profesorados de Educación Inicial, en los I.F.D. de Gestión Estatal de la Provincia de Córdoba?

Formación docente inicial

En la instancia de formación inicial de los Profesorados de Educación Inicial, de acuerdo al Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, los estudiantes transitan por la unidad curricular Práctica Docente[1] en los cuatro años de formación. Cada uno de ellos, cuya duración es de 128 a 256 horas anuales, se estructura con sus ejes de contenidos propios, conformando el Campo de la Práctica Docente. Ésta, debe vincularse con los otros dos campos de formación, el de la Formación General y de la Formación Específica, de los cuales no daremos cuenta en de esta investigación. Según los documentos curriculares,

> El campo de la práctica (…) requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empiria. Los ejes propuestos para cada año del trayecto retoman las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos, desmarcándose del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas. (Córdoba, Ministerio de Educación [ME]: 2015, p.18)

Cada una de las unidades curriculares PD siempre han sido estudiadas y analizadas desde diversos focos. Alliaud y Vezub -en un estudio solicitado por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM)- compararon planes de formación docente inicial, la oferta y

[1] Es conveniente aclarar que nos referiremos a Práctica Docente como unidad curricular y a las prácticas docentes, en términos de las acciones que ponen en juego los docentes y equipos directivos a la hora del desarrollo curricular de la unidad de idéntico nombre.

ISBN: 978-987-544-908-4

la organización de la formación continua existente en Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. La investigación focalizó la práctica pre-profesional, sobre lo que las investigadoras manifiestan que:

> La práctica pre-profesional ha cobrado protagonismo en los planes de formación, no sólo debido a su acrecentamiento sino también por su tratamiento diferente. Se han superado las tradiciones deductivas que la colocaban al final de los planes de estudio para incorporarlas desde los inicios de la formación, contemplando distintas dimensiones del quehacer profesional (institucional, del aula, de la comunidad, etc.) (…) Las normativas y los diseños curriculares de la región incorporan un enfoque situado y contextualizado de las prácticas docentes, alertando sobre la importancia de efectivizarlas en escenarios y tipos de instituciones variados (Alliaud y Vezub: 2014, p.36)

Del análisis realizado, las autoras explican que en los países del MERCOSUR prevalecen los *modelos concurrentes* en los planes de estudio, por lo que las prácticas se desarrollan simultáneamente con otros espacios curriculares y se contextúa en un importante marco normativo de jurisdicción nacional y provincial/estadual.

En Argentina se realizó, entre los años 2011 y 2013, una evaluación a los procesos de implementación de los Diseños Curriculares de Profesorados de Educación Inicial y Primaria, por ser estos los primeros en implementarse en el país. De dicho proceso, se elaboraron dos informes, un informe nacional y otro provincial acerca de la evaluación realizada.

El informe nacional destaca varias problemáticas, en este caso sólo tomaremos algunas referidas a la PD, específicamente en lo relativo a la gestión institucional para el desarrollo del curriculum. Allí, los docentes manifiestan recurrentemente la falta de instancias de encuentros entre ellos y horas rentadas para el trabajo colaborativo que tenga como objeto de estudio y de debate, entre otras temáticas, la articulación entre las PD, a los fines de abordarla entre las distintas unidades curriculares y los campos de formación del currículum. También, consideran necesario más horas de gestión organizacional para fortalecer las otras tareas que no comprende en la actualidad la designación por hora cátedra. (Argentina, Ministerio de Educación [ME]: 2015).

Por otra parte, en el informe provincial del año 2011, importa rescatar, para esta investigación, que la desarticulación de la PD y las dificultades que esto acarrea, estaría dando lugar al progresivo decrecimiento del porcentaje de egresados en tiempo y forma. Esto se ve reflejado en el número de estudiantes que aprobaron cada una de las unidades curriculares, (ingreso de los estudiantes año 2009), en la PD observamos una disminución en la cantidad de estudiantes aprobados a medida que avanzan en los años del trayecto de formación, en primer año aprobaron 784 estudiantes PD, en segundo año 607 y en tercer año 454.

ISBN: 978-987-544-908-4

Otra información relevante, son los registros de jornadas docentes -realizadas en la investigación provincial y mencionados en el informe-, los profesores participantes, valoraron la incorporación de contenidos que estaban ausentes en el plan de estudio anterior, a la vez que reconocieron avances en relación a la articulación entre las diferentes unidades curriculares, especialmente en las que participan de los talleres integradores (en ambos sectores de gestión). Aun así, se demandan más cantidad de espacios institucionales que favorezcan el trabajo intercátedra y que se incorporen otras unidades curriculares a los talleres integradores. Algunas expresiones citadas en el informe, fueron:

> los docentes estamos atravesando un proceso de toma de decisiones a partir del acuerdo compartido, ganando experiencia en el trabajo en equipo, ya que esto resulta bastante difícil por la falta de espacios y tiempos (…) se promueve la articulación entre espacios curriculares pero aún se debe seguir trabajando mucho en este aspecto (Córdoba, Ministerio de Educación [ME]: 2013, p.26).

En lo que refiere a la organización del Campo de la Práctica profesional el informe explicita que es valorada por la totalidad de los Institutos, como una de las innovaciones de los nuevos planes de estudios, conjuntamente con la extensión a cuatro años de las carreras. La totalidad de los Institutos reconocen como una fortaleza central la inclusión de los espacios de Práctica Docente desde primer año. Así también se manifiesta que, en su gran mayoría, los diversos proyectos de Práctica Docente que se desarrollan al interior de las instituciones, están fuertemente vinculados a los talleres Integradores.

En el análisis sobre la organización del campo de la Práctica a nivel institucional, expone que es valorada como *Adecuada* por el 71,9% de los IFD y *Muy Adecuada* por el 28,1 %. En el relevamiento sobre las dificultades, remarcan:

a)- "Articulación del campo de la práctica con unidades curriculares de la formación específica y de la formación general".

b)- "Planificación conjunta de actividades con las escuelas asociadas".

c)- "Trabajo conjunto entre docentes del campo de la práctica". (ME: 2013, p.37)

Las dificultades de los items "a" y "c" requieren de un proceso de revisión al interior de los Institutos, mientras que el "b" requiere procesos de trabajo inter e intra institucional.

Articulación

A pesar de los años de implementación del Diseño Curricular vigente en los Institutos de Formación Docente (IFD) de la Provincia de Córdoba, observamos que en dicho documento no se plantea explícitamente la necesidad o sugerencia de que los espacios de la PD se articulen. Sin embargo, podemos visualizar que se infiere una continuidad, en la selección de contenidos y

ISBN: 978-987-544-908-4

en las orientaciones para la enseñanza. Por otra parte, se pueden identificar diferentes manifestaciones respecto de las dificultades en el tratamiento articulado de la unidad curricular PD.

Por ello consideramos necesario tomar algunas conceptualizaciones sobre articulación y su importancia en la construcción del conocimiento en el sistema educativo. Según Lara,

> Si la articulación supone la existencia de partes o elementos entre los cuales existe otro que obra como mediador para garantizar la función de manera armónica, eficiente y eficaz, de modo que esos elementos mantengan su identidad, entonces…articular al interior del sistema educativo es concebir dispositivos mediadores entre componentes considerados como identidades diferentes.
>
> Desde el punto de vista teórico, se plantea que la articulación se constituye en un verdadero marco referencial que condiciona o viabiliza las prácticas docentes. Por lo tanto, la articulación se presenta como una visión holística y comprensiva del proceso constructivo del conocimiento que tiene lugar en la escuela, como una instancia superadora de fragmentaciones que permite instalar un eje que atraviesa la estructura del sistema y, además, es inherente al proceso educativo. (Lara: s/F, p.8)

Siguiendo a este autor, podemos decir que articular significaría poner en juego prácticas para intervenir posicionados en una concepción holística de los sucesos áulicos, por lo que la articulación sería un proceso que implicaría el consenso, el trabajo conjunto y desde acciones concretas (Lara: s/F, p.31).

Para esta indagación, entenderemos la articulación como el dispositivo de mediación entre las unidades curriculares PD de cada año del trayecto de formación, en principio, como la posibilidad de comunicación y de enunciación de acuerdos didácticos-pedagógicos-epistemológicos entre las P.D. Esto, con el objetivo que dicha unidad curricular no actúe como isla, como un trayecto que inicia y termina en un ciclo lectivo y que luego se solicita al estudiante un proceso de integración del recorrido realizado en su trayectoria en el momento de la Residencia (así llamada la P.D. de cuarto año).

Es por ello que planteamos como pregunta inicial de investigación la siguiente:

¿Cuáles son las estrategias docentes que dan cuenta de procesos de articulación entre las unidades curriculares *Práctica docente*, en los Profesorados de Educación Inicial en los I.F.D. de Gestión Estatal de la Provincia de Córdoba?

Como dicen Edelstein y Salit, en la actualidad aún se presentan algunos desafíos ante la puesta en escena del Diseño Curricular vigente:

> La efectiva concreción desde el campo de la práctica de una permanente relación teoría-práctica, trabajo en terreno-procesos de análisis y reflexión, lo que implica garantizar

ISBN: 978-987-544-908-4

correlaciones entre las diferentes unidades curriculares de este campo como con otras unidades curriculares que anteceden o se dan en simultaneidad (correlaciones verticales y horizontales) y que desarrollan conceptualizaciones afines tanto a nivel teórico como metodológico. El consecuente trabajo colaborativo entre formadores como condición de posibilidad (Edelstein y Salit: 2013).

La práctica docente como espacio curricular en la formación inicial

Consideramos relevante estudiar lo que ocurre al interior de institutos de formación docente de la Provincia de Córdoba, analizando lo que sucede en los diferentes momentos del trayecto de la PD y de éstos con otras unidades curriculares.

Posicionándonos en un enfoque cualitativo, es que buscamos comprender las acciones de los sujetos involucrados en el espacio curricular PD, como espacio complejo, que se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra sujetada y determinada por el contexto social, histórico e institucional en el que se desarrolla; interpretando la realidad desde una mirada socio-crítica, caracterizada por su compromiso con las transformaciones de la sociedad a partir de algunas interpretaciones posibles en el campo de las ciencias sociales (Marin Gallego: 2018, p.158).

Esto implica reconocer que la realidad del aula sólo puede entenderse en referencia a ese entramado de orden simbólico del que forma parte. Intentaremos interpretar la realidad sin realizar generalizaciones, recurriendo a estrategias metodológicas cualitativas, en tres Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión estatal de la Provincia de Córdoba.

Sistematizaremos la información, identificando simultáneamente conexiones entre textos -sean estos testimonios de entrevistas, registros observacionales o documentos- y categorías de estudio, a través del hilado de temas que se escuchan en las expresiones de nuestros informantes o emergen de nuestras observaciones con conceptos teóricos que colaboran en la interpretación y sentido de esos datos. Este diálogo entre textos y categorías conceptuales inscribe a las estrategias de codificación como lógica del análisis temático de datos cualitativos, proceso en el que se identifican y describen temas, se establecen vínculos entre ellos, se diseñan dispositivos visuales y se integran en un modelo interpretativo hacia el final del proceso, la construcción de un relato analítico.

Entendemos que en la investigación cualitativa el análisis de los datos no es una etapa diferenciada sino una actividad continua que se desarrolla a la par de la reunión de los datos, y que se completa y profundiza una vez concluido el trabajo de campo. La reunión de datos y el análisis van de la mano. Lo pensamos desde el análisis del discurso como lo expresa Flick, “Combinan procedimientos de análisis del lenguaje con análisis de los procesos y

ISBN: 978-987-544-908-4

construcciones de conocimiento, sin limitarse a los aspectos formales de las presentaciones y procesos lingüísticos" (Flick: 2007, p.218).

Reflexiones finales

Hemos iniciado nuestras indagaciones con un análisis comparativo del Diseño Curricular publicado en el año 2008 y su actualización del 2015, para luego hacer las primeras entrevistas con el equipo técnico curricular de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (en etapa de realización, des-grabación y análisis).

La meta es alcanzar un conocimiento progresivo, sobre las realidades investigadas, con la posibilidad de explicar estrategias de articulación factibles entre las PD, que permitan una trayectoria holística y comprensiva en el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes en su formación inicial, por ello el diseño de investigación es flexible, va adquiriendo su forma final en el transcurso de la investigación de manera interactiva y sensible al contexto en el que se lleva a cabo el trabajo, así como el carácter cíclico y progresivo de las instancias de la reunión y del análisis de los datos.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). *La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos.* Disponible en https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/20302/1/cuad_20_cap1.pdf

Argentina, Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente. (2015). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial.* Disponible en https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf

Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Superior. (2015). Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Disponible en https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Superior. (2013). *Evaluación del desarrollo curricular de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria*. Córdoba

Edelstein, G., y Salit, C. (2013). *Las propuestas para la formación docente en la Jurisdicción Córdoba. De huellas, novedades y desafíos.* Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/168.pdf

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.

ISBN: 978-987-544-908-4

Lara, A. L. (s/F). *La articulación curricular en tiempos de dispersión. Cuaderno 13.* Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf

Marin Gallego, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.*. Bogotá: Magisterio.

UNESCO. (26 de 06 de 2018). Tesauro de la UNESCO. Disponible en http://vocabularies.unesco.org/thesaurus

ISBN: 978-987-544-908-4

Las concepciones de docentes, del nivel superior universitario en ejercicio, como componente fundamental del conocimiento profesional docente

Quintana, Marlene Paola; Demuth Mercado, Patricia Belén.
Facultad de Humanidades-UNNE
quintana_marlene@hotmail.com; patriciademuth@hotmail.com

Resumen: La presente comunicación presenta resultados parciales de una investigación de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que aborda siete casos de docentes de distintas ramas profesionales que actualmente ejercen la docencia universitaria en: Medicina, Humanidades, Arquitectura, Económicas, Ingeniería, y se encuentran cursando la "Especialización en Docencia Universitaria" de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En este trabajo se intenta dar cuenta de la construcción de un encuadre teórico conceptual, que tiene como propósito interpretar los supuestos de la práctica docente de profesores universitarios, desde el análisis de sus concepciones acerca de la noción de formación. Se estudiarán las concepciones de profesores que se dedican a la formación docente, para relacionar sus propuestas de enseñanza en asignaturas a cargo. Se realizará un abordaje de carácter interpretativo mediante el estudio de un caso. En esta oportunidad, se profundizan aquellos aspectos relacionado con las concepciones de formación y su relación con el ejercicio de la docencia. Por ello, se realizó entrevistas sucesivas en profundidad en las cuales se abordaron las trayectorias profesionales y en docencia, que ayudan a comprender las concepciones, el pensamiento y las prácticas del docente universitario. Así como también entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

Palabras Clave: Docencia Universitaria, Concepciones, Formación.

Introducción y Marco Referencial

La presente comunicación presenta resultados parciales de una investigación de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que aborda siete casos de docentes de distintas ramas profesionales que actualmente ejercen la docencia universitaria en: *Medicina, Humanidades, Arquitectura,*

ISBN: 978-987-544-908-4

*Económicas, Ingenier*ía, y se encuentran cursando la "Especialización en Docencia Universitaria" de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. En este trabajo se intenta dar cuenta de la construcción de un encuadre teórico conceptual, que tiene como propósito interpretar los supuestos de la práctica docente de profesores universitarios, desde el análisis de sus concepciones acerca de la noción de formación.

Se estudiarán las concepciones de profesores que se dedican a la formación docente, para relacionar sus propuestas de enseñanza en asignaturas a cargo. Se realiza un abordaje de carácter interpretativo mediante el estudio de un caso. En esta oportunidad, se profundizan aquellos aspectos relacionado con las concepciones de formación y su relación con el ejercicio de la docencia. Por ello, se efectuó entrevistas sucesivas en profundidad en las cuales se abordaron las trayectorias profesionales y en docencia, que ayudan a comprender las concepciones, el pensamiento y las prácticas del docente universitario. Así como también entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

Cabe señalar que la temática en estudio se ubica en el campo de estudio de la Didáctica y el Curriculum de Nivel Superior[1], que se caracteriza por ser un campo de desarrollo relativamente reciente que se dedica al estudio y reflexión sobre los contextos y prácticas en los que se concretan y materializan los fines educacionales, los modelos pedagógicos y los proyectos políticos, sociales y culturales de una sociedad en un tiempo dado respecto de la formación para una práctica profesional. Coherente con el párrafo anterior, se parte de comprender a complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza universitaria.

Como colorario de eso, se busca explicar el sentido de la idea de formación como un proceso de desarrollo personal y profesional, donde el sujeto tiene protagonismo de tomar decisiones acerca de sí mismo, en la marcha de la formación no solamente profesional sino también individual personal biográfica. Además, se intenta caracterizar el proceso de ***¿cómo van elaborando y reelaborando ese concepto en el ejercicio docente como componente fundamental o sustrato del conocimiento profesional docente?***, *también, de esta pregunta general, se derivan los siguientes* cuestionamientos que en el transcurso del análisis podrían formularse: *¿Qué es y cómo se construye el conocimiento profesional docente? ¿Cómo se puede identificar la*

[1] Reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular, es imposible reconstruir la Didáctica al margen del campo del Curriculum. En nuestro contexto, como cruce de tradiciones recibidas (tradición didáctica y entrada de la teorización curricular), estamos obligados a integrar la teoría curricular en una concepción ampliada de la Didáctica. En: Bolívar, A. (1998) "Tiempo y Contexto como ámbito del discursos curricular en España", Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.

ISBN: 978-987-544-908-4

concepción de formación de los profesores en sus prácticas pedagógicas (lo que hacen)? ¿Tienen el fin de favorecer el desarrollo personal y profesional?

En este trabajo se intenta tiene como propósito interpretar los supuestos que surgen del planteo sobre el tema: Las concepciones de docentes del nivel medio y superior en ejercicio, como componente fundamental o sustrato del conocimiento profesional docente. Se intenta tener alguna visión en la manera que los docentes entienden y llevan a cabo su práctica a través de las diferentes concepciones que persiguen con respecto al concepto de formación.

Profundizar el estudio de las concepciones sobre la formación de los profesores universitarios que se dedican a la docencia para relacionar estas concepciones con: las propuestas de enseñanza que llevan a cabo en asignaturas y cátedras, y, el aprendizaje del objeto de estudio disciplinar de los docentes de la carrera de Especialización.

Respecto con esto, se puede mencionar que los supuestos antes mencionados, llevan a plantear el problema de la formación docente en relación con el cambio educativo de cara a los paradigmas didácticos que intentan superar el reduccionismo inherente a la enseñanza como transmisión de saberes descontextualizados.

Comprender las concepciones, el pensamiento y las prácticas del docente permite entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares. La decisión de profundizar estos aspectos se encuentra en función de la complejidad y riqueza de la temática. Comprender cuáles son las concepciones que los docentes indagados sustentan, adquiere entonces, relevancia en la investigación didáctica, al entender que a través de ellas los profesores ven el mundo, lo interpretan y actúan sobre él[2]. (Prats, J. (2003).

En esta línea, Zabalza (2002), ofrece un modelo de análisis que intenta dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza universitaria, identificando un espacio interno y otro externo que interactúan entre sí. En el espacio interno se encuentran la institución universitaria; el profesorado universitario; los alumnos y el componente cultural y técnico que constituyen los conocimientos y habilidades profesionales que forman parte de las carreras que se enseñan. En el espacio externo, se halla el contexto de las políticas de educación superior; los colegios profesionales y sistemas de acreditación; el mundo del empleo y los avances científicos y tecnológicos.

El estudio en profundidad de las concepciones sobre ***formación***, demanda la explicitación de determinados fundamentos en los cuales se asienta el presente marco teórico y encuadre

[2] Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de História/UEL*. Vol. 9 Universidad Estadual de Londrina, Brasil. 1-25.

ISBN: 978-987-544-908-4

metodológico. Su caracterización, análisis e interpretación se realizará a partir de la comprensión de investigaciones que se vienen realizando "sobre las concepciones" los avances y las conceptualizaciones que lo van definiendo como un campo cada vez más abundante y próspero tomando al profesor, sus pensamientos y sus prácticas como ejes de indagación.

Antes, parece necesario afirmar que las teorías personales de los profesores pueden ser categorizadas en función de la coherencia que presentan respecto de las concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la metodología de enseñanza, la evaluación, la planificación, el uso de medios o recursos, la interacción docente-alumnos, la organización social de la clase, y la función social de la escuela. (Alcalá, 2002). En cuanto a las concepciones, no hay un significado unificado en la literatura especializada, y además, aparecen estrechamente vinculadas a las creencias (Dodero, Burroni, Lázaro y Piacentini, 2008). Las segundas "se caracterizan por poder ser sostenidas con varios grados de convicción y por no ser consensuadas (…)" (Thompson, citado por Dodero, Burroni, Lázaron y Piacentini, 2008).

Desde qué perspectiva podría haber una cierta coherencia entre las creencias, concepciones o teorías del profesor respecto al concepto de formación y su práctica educativa. La toma de decisiones del docente referida a la enseñanza, ya sea a la hora de planificar, o en la interacción del aula, o en la evaluación posterior, está determinada por sus concepciones, sobre el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la escuela[3]. Estas concepciones, supuestos y teorías las ha ido construyendo a lo largo de su historia educativa, ya sea desde el rol de alumno o de docente, a través de la experiencia y la socialización profesional, constituyendo su *conocimiento profesional* (Porlán, R. y Rivero, A., 1998), que orienta y modeliza las prácticas pedagógicas que realiza[4].

Concepciones sobre formación:

La formación es un término nuevo (García Carrasco, 1985), cuyas raíces se encuentran en el término *"forma*". Se dice, estrictamente pedagógico, porque un término puede tener como en este caso, un amplio abanico semántico, que introduce la configuración de diversas representaciones intelectuales por tanto, puede servir para numerosos usos. El concepto de formación en el ámbito pedagógico constituye una modalidad específica, del concepto de

[3] La concepción sobre la función social de la escuela tiene una base fuertemente ideológica referida a las relaciones entre Estado, Sociedad y Educación que no se abordarán en este estudio, pero que sin duda se relacionan con las concepciones sobre ciencia, enseñanza y aprendizaje, y estarían operando como marco general cultural, social e históricamente compartido.

[4] Alcalá y Otros (2009) Concepciones sobre conocimiento en profesores y estudiantes de carreras de formación docente. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.

ISBN: 978-987-544-908-4

formación como totalidad (García Hoz, 1970). Interesó, sin embargo, focalizar el sentido pedagógico, sin omitir las referencias necesarias a otros campos semánticos a los que las distintas acepciones refiere[5].

A pesar de las abundantes referencias bibliográficas que ofrece la pluralidad semántica del término, las acepciones con carácter educativo, fueron tardías. En tal sentido *"forma"* hace referencia a figura, imagen, configuración, contorno (Merani, 1983), acepciones que evocan aquello que es captable por medio de los sentidos y que aluden al aspecto exterior de las cosas u objetos, a la apariencia (Foulquié, 1976; De Cobarrubias, 1943). En un sentido filosófico, la acepción primera de forma es lo que hace que algo sea lo que es, contraponiéndose a la idea de materia. La materia expresaría el contenido indiferenciado por sí misma y la *"forma"* la que provoca la determinación, la que configura (García Hoz op.cit) y otorga una imagen, apariencia o figura.[6]

Entre las acepciones que interesa destacar por su proximidad con la voz *"formación"*, es sin duda, aquella que remite desde *"forma"* a la acción de formar: dar forma. (...) Queda en evidencia que la palabra *"forma"*, a partir de la acción y efecto de formar, es el término que más acerca al concepto de *"formación"*. A esta idea se añade un hecho claro que resulta del análisis que realizan García Carrasco y García del Dujo en relación con el concepto de *"formación"*. No obstante, se observa que desde esta amplia gama de acepciones y voces, que al igual que ocurre con el término educación, se pierde o desdibuja la precisión conceptual, con lo cual no resulta sencillo llegar a una sola definición. Pero también deja más espacio para el análisis de la evolución del concepto (...).[7]

En este sentido, es necesario avanzar en la indagación de las distintas tradiciones de formación docente en nuestro país y las huellas que de las mismas se conservan en las prácticas. Estas ***tradiciones*** son definidas por Davini (1995) como configuraciones de pensamiento y de acción que, ***construidas históricamente,*** se mantienen porque están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas de los sujetos:[8]

***La formación como proceso de deformación y transformación:** En primer lugar, el pensamiento de la corriente francesa, en especial de Ferry, para quién la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda de sí mismo y en los otros. Formarse *"...es objetivarse y subjetivarse en*

[5] María Eugenia Venegas Renauld (2004) "El concepto pedagógico "formación" en el Universo Semántico de la Educación". Educación, año/vol.28, número 002. Universidad de Costa Rica.
[6] María Eugenia Venegas Renauld (2004) óp. cit.
[7] María Eugenia Venegas Renauld (2004) óp.cit.
[8] Davini, M.C. 1995. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos"[9]. La formación, (relacionada así con la dialéctica interioridad-exterioridad en palabras de Azucena Rodríguez, 1994), permite una mirada bifronte: la que apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes, y, junto a ella, la que enfoca el objeto de la formación; es la que se pregunta en qué aspectos insistir, para qué finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones. Ferry (1997,54 y 55) al definir formación como desarrollo personal y éste como una dinámica de búsqueda en función de objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe, nadie forma a otro, el sujeto se forma sólo por sus propios medios, uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación[10], esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se provee de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a sí mismo.

***La formación como práctica instrumental:** La formación no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia. Desde el punto de vista curricular, la práctica formativa descansa en la intención de forjar sujetos que a partir de sus procesos de formación, pongan en acción los contenidos aprendidos, articulando la teoría y la práctica para una realidad específica. Llegados a este punto, podemos decir que para el caso de la educación, tanto el saber-hacer como el saber-formar, tienen como fundamento la competencia práctica, la cual busca enfrentar al estudiante a las necesidades de un contexto social dado y potenciar sus capacidades creativas e innovadoras para explicitar los saberes aprendidos. Procura que los sujetos descubran sus posibilidades y las puedan potenciar, lo que deja en claro que no se reduce solo a la acción que busca el desarrollo de habilidades o destrezas necesarias para un desempeño. La práctica formativa integra como proceso las dimensiones del ser, del saber y del saber hacer. Para E.L.Achilli *"la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de la enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y*

[9] Ferry, G. (1999) (p.13) "Pedagogía de la Formación". Serie los Documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

[10] "Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son formadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo" (Ferry; 1997,55).

ISBN: 978-987-544-908-4

como apropiación del oficio docente, como iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar".[11]

En este sentido, las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: *uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe.* Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen.[12]

***La Perspectiva Sociopolítica:** Thomas S. Popkewitz (1994) y Laura Gaidulewicz (1999) son dos estudiosos de la formación desde la perspectiva sociopolítica. Laura Gidulewicz (1999, 80) parte de la premisa de que la formación es un fenómenos social, el soporte teórico para su estudio lo ubica en el concepto de dispositivo[13] de Michel Foucault (…) el cual es conceptualizado. " (…) Como una poderosa herramienta para explicar y analizar diferentes aspectos de la realidad; para dar cuenta de la génesis de fenómenos que, por su carácter de evidente parecerían ser así desde siempre y para siempre (…) permite armar y desarmar una trama que dibuja y desdibuja relaciones de poder y saber. Según Gaidulewicz la enseñanza y la formación como actos pedagógicos de carácter complejo requieren ser tratados desde su complejidad y la multireferencial en diversos niveles de integración. La formación como situación social compleja, entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones atravesadas por fenómenos internos y externos que la significan y la resinifican, "(…) implica capturar la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos – sujeto en formación – formados; enter grupo-organización, etc. para desentrañar las relaciones de poder-saber que actúan y se tejen a través de la formación o enseñanza, el discurso que se construye y

[11] Achilli, E. L (2000) "Investigación y formación docente". Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario. Laborde Editor.

[12] Huberman, Michael; Thompson, Charles L., y Weiland, Steven. Perspectivas de la carrera del profesor. BIDDLE Bruce J., GOOD Thomas L. y GOODSON, Ivor F. (2000). *La enseñanza y los profesores I.* La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.

[13] Laura Gaidulewicz (1990,80) menciona que el concepto de dispositivo "…permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y que la atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación (…) la definición de dispositivo en su capacidad productora de sujeciones y sentidos, que se construyen y reconstruyen de manera permanente, inacabable en un juego de orden – desorden".

ISBN: 978-987-544-908-4

soporta en el marco del dispositivo, los cambios, lo que se mantiene y cómo se entrelazan las relaciones de poder en el marco de la estrategia global de formación. (1999,78).

En este sentido, se puede observar que las distintas concepciones coinciden en postular como centralidad al sujeto como único garante de la formación. *"Es posible ver concepciones como conjunto de posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje (...)"*[14]. Las concepciones son bastante difíciles de estudiar, puesto que son normalmente: subconscientes y bastante huidizas.[15]

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción.[16] Las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores que se han interesado por conocer los contenidos y valores de estas teorías e igualmente, por explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación. Las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones (...). Encontramos de este modo, que algunos autores las denominan "creencias", "conocimiento práctico", "teorías implícitas", "teorías personales", "concepciones del profesor" o "principios de práctica.[17]

Es decir, las concepciones, son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan" (Moreno Moreno y Azcárate Giménez, 2003: 267). Desde una perspectiva similar a la adoptada en el presente trabajo, Baunido y Reising (2000), definen a las concepciones como "conjunto de ideas (explícitas e implícitas) que constituyen un marco de referencia dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora lo que ocurre en el desarrollo de sus tareas. Las concepciones de las que hablamos no siempre son linealmente coherentes, de modo tal que, como Prawat considera, *"las concepciones científicas, las*

[14] Más precisamente, Contreras (1998) considera *concepciones* como o conjunto de posiciones que un investigador asume que un profesor tiene sobre su práctica en tópicos relacionados con enseñanza e aprendizaje de matemáticas.

[15] João Pedro da Ponte, *Universidad de Lisboa, Portugal.* "Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros".

[16] Carmona Fernández, Marcelo (1997) Las concepciones sobre los problemas del desarrollo.[16] En Moreno Miguel (1997). Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo. Barcelona: Ariel. p. 13.

[17] Camilloni, Alicia (2007) (pp. 43 y 44) "El Saber Didáctico". Ediciones Paidós. Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

concepciones sobre el aprendizaje y las concepciones sobre la enseñanza interaccionan entre sí sin que podamos atribuir una mayor preponderancia a ninguna de ellas".[18]

Algo similar sucede en relación con la *concepción psicológica del aprendizaje*, se puede visualizar que los docentes al adoptar el concepto de formación de Ferry, parten de una concepción constructivista del aprendizaje. Dentro de esta corriente las teorías parten de una concepción organicista y estructuralista desde la cual el análisis de las unidades elementales y mínimas se sustituye por el análisis de unidades morales, en las que el todo no es igual a la suma de las partes que lo componen.[19]Al definir formación como desarrollo personal y éste como una dinámica de búsqueda, nos hallamos ante un sujeto activo, que interactúa con el medio desde sus experiencias y conocimientos anteriores. Pero sin embargo, siguiendo las imágenes mencionadas en el caso, la exposición dialogada de los grupos, reivindicaban los fundamentos de la teoría psicológica conductiva, al relacionar los sucesos vivenciados en la especialización y las actividades realizadas en los módulos, como suceso y actividades aisladas.

Siguiendo a Shön, visualizamos en el análisis la separación entre las representaciones expresadas y las representaciones operativas. En este sentido, cabe destacar, que comprender y reflexionar sobre una situación específica, requiere retomar también, las teorías en uso, que aunque no dichas son estructurantes; como sucedió en los docentes de la clase, que representan en sus ilustraciones los sucesos críticos vivenciados a lo largo de la especialización, tomando el concepto de formación como procesos de deformación y transformación, pero sin embargo, sus relatos se contradecían.

Siguiendo a Christopher Day, las teorías profesadas, hacen referencia a lo que decimos acerca de lo que hacemos, aquellas con las que describimos y justificamos lo que hacemos. Y las teorías en uso, hacen referencia a la forma de operativizar las teorías profesadas, esto puede estar en contradicción o ser incoherentes con las profesadas sin que los docentes se percaten de ello[20].

Marco Metodológico

Acorde con esta perspectiva se ha seleccionado como metodología de indagación al estudio de caso al entenderlo como sistema integrado en el que se manifiesta la complejidad y especificidad de un tópico a indagar (Stake, 2007), como estrategia del diseño de la investigación (Wolcott, 1992) incluirá como instrumentos de recolección de datos a entrevistas en profundidad semi-estructuradas, observación de clases no participante, y como fuentes

[18] Porlán, R. y Rivero, A. (1998) (p.135) *"El conocimiento de los profesores"*. Sevilla: Díada.
[19] Pozo, J. (1989) (166-167). "Teorías Cognitivas del Aprendizaje". Madrid: Morata.
[20] Day, Christopher (2005) "Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado", Madrid, Editorial Nancea.

ISBN: 978-987-544-908-4

complementarias de información a documentos personales-profesionales y materiales didácticos.

Se profundiza el estudio de las concepciones de los profesores que se dedican a la formación docente, para relacionar estas concepciones con las propuestas de enseñanza que llevan a cabo en asignaturas; se realizará un abordaje de carácter interpretativo mediante el estudio de casos. En la búsqueda de la mejora de la comprensión: sobre las concepciones de formación implícitas o explicitas los docentes entrevistados, se desarrolla un abordaje metodológico coherente con estos fundamentos o supuestos de la investigación.

Martínez Sánchez (2000) comenta que el diseño del estudio de casos es *particularmente apropiado para el estudio de situaciones que requieren un notable grado de intensidad y, normalmente, un reducido período de intervención* (p.15). El estudio de casos permitiría el análisis profundo de lo que sucede en los casos hacia el interior de los mismos y hacia sus contextos buscando en la síntesis la construcción de significado (p.15). La autora realiza una clasificación de los diferentes tipos de estudios de casos a partir de diferentes criterios: finalidad, perspectiva metodológica, diseño, y contenido.

Para el estudio del caso se propone, el encuadre teórico que incluye, además de los desarrollos conceptuales y metodológicos sobre las concepciones de formación, las nociones de *teorías implícitas, conocimiento tácito, concepciones y creencias* que se han ido construyendo. En la obra señera sobre la temática de las teorías implícitas, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), sostienen que las *teorías implícitas* son construcciones personales que se elaboran en la interacción con la cultura y reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales[21].

Las teorías implícitas en tanto representaciones tienen características comunes con los *esquemas de conocimiento* y con los *modelos dinámicos de conocimiento*. Los esquemas son *"estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria"*.[22] La diferencia fundamental entre ambos es que las teorías implícitas no se adquieren mediante instrucción explícita y/o formal, sino por medio de procesos de aprendizaje espontáneo que tienen lugar en contextos sociales y culturales en los que el grado de elaboración conceptual es muy variable, por lo tanto, no llegarían a constituirse en conocimientos abstractos, como en el caso de los esquemas.

Discusión de resultados:

[21] Marrero, J. (1993) (p.101) "*Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza".* En Rodrigo, Rodríguez y Marrero: Las teorías implícitas, un aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid: Visor.

[22] Alcalá y Otros (2009) Concepciones sobre conocimiento en profesores y estudiantes de carreras de formación docente. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE. Marrero, J. (1993) (p.102) Óp.cit. Marrero, J. (1993) (p.102) Óp.cit.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entre los hallazgo que sobresalen se encontró la importancia de la formación docente en educación superior como fuente principal que resignifican los docentes entrevistados, para elaborar y relaboran sus concepciones sobre formación. Destacan que en ella se nutren desde teorizaciones y aportes que resignifican su mirada sobre su desempeño como profesionales en la docencia universitaria. Se observa profundo interés por la formación docente continua, en tanto permite repensar constantemente la práctica docente que actualmente se encuentran ejerciendo.

Cabe señalar, que los docentes en general cuando construimos conocimiento en el ejercicio, adquirimos un discurso de *"actuales"*, pero las prácticas siguen permaneciendo sustentados en conceptos arraigados por las tradiciones de formación; esto se relaciona con señalado por Davini (1995): las tradiciones de formación son las que ponen un sello y marcan la formación de una época. "Se considera que uno de los problemas centrales de la formación docente es que el modelo de enseñanza que vivencian los estudiantes estaría contribuyendo a la permanencia de una visión determinada del conocimiento, que no se adecuaría a las formulaciones actuales de la gnoseología y la epistemología, como tampoco a los paradigmas didácticos orientados a un protagonismo genuino del alumno en la construcción del conocimiento"[23].

También, desde las concepciones sobre formación en los discursos de los docentes, predominan concepciones de formación como procesos de deformación y transformación, al concebir a la formación como una dinámica de búsqueda en función de objetivos. Es decir, expresan ideas sobre la formación como proceso de transformación y cambio "no se recibe, nadie forma a otro, el sujeto se forma sólo por sus propios medios, uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación". Frente a otros discursos con expresiones que se corresponden con concepciones de formación como práctica instrumental, al prevalecer el desarrollo de habilidades o desempeños.

Conclusiones:

Dando cierre a esta presentación, se plantea una serie de conclusiones que retoman aspectos trabajados en el marco teórico y metodológico: de las múltiples fuentes y categorías que se han estudiado a continuación se detallan algunos resultados preliminares: se trabajó con un sistema de categorías dimensiones[24] (Demuth, 2015) la personal, la docente, la profesional, la gestión y

[23] Alcalá y Otros (2009) Concepciones sobre conocimiento en profesores y estudiantes de carreras de formación docente. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNNE.

[24] DEMUTH MERCADO, Patricia (2015) "Conocimiento y Práctica docente universitaria. Entre la profesión de base y la investigación disciplinar". Estudio de Casos múltiples. REDU: Revista de Docencia Universitaria. Disponible en:

ISBN: 978-987-544-908-4

la investigación establecidas *a priori*. Pero *in situ*, de acuerdo con las respuestas de los sujetos, el análisis de categorías, permitió observar el entrecruzamiento de las dimensiones de Docencia y Profesional. Las relaciones de las dimensiones "docente" y "profesional" tienen cierto orden de relevancia que determinadas dimensiones tienen sobre las demás.

También, desde las concepciones sobre formación en los discursos de los docentes, predominan concepciones de formación como procesos de deformación y transformación, al concebir a la formación como una dinámica de búsqueda en función de objetivos. Es decir, expresan ideas sobre la formación como proceso de transformación y cambio "no se recibe, nadie forma a otro, el sujeto se forma sólo por sus propios medios, uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación". Frente a otros discursos con expresiones que se corresponden con concepciones de formación como práctica instrumental, al prevalecer el desarrollo de habilidades o desempeños.

Algunas interpretaciones construidas respecto a concepciones de formación de los docentes entrevistados:

- Como proceso de transformación: El entusiasmo del docente que quiere formar al otro, formarlo y dejarlo que haga su vida, darle esa libertada y autonomía como para que se desarrollen y en el transcurso de este proceso o trayecto de formación. "Vamos a trabajar sobre este tema, y los voy guiando hasta donde creo que puede llegar, si no llegan tengo que ayudarlos".
- Como posibilidad de "Modelizar": Se relaciona al concepto de formación desde el significado de Modelar: "Es un modo de modelización cuando uno está formando, muchas veces tiene que ver esa modelización con el estándar, pero dentro de lo que uno puede lo pone su parte personal". La formación involucra, no solamente el conocimiento de una disciplina en particular sino también en la enseñanza de valores.
- Concepciones de Formación como Instrumento: Alude al concepto de formación desde el perfeccionamiento y la actualización docente a través de cursos "La formación se verá influenciada por el trayecto personal del docente, de su historia y sus experiencias".

Se han podido determinar la influencia de factores educativos y profesionales que condicionan e influyen en los conocimientos y prácticas docentes de los profesionales, respecto sobre sus concepciones de formación. Asimismo, en los relatos de docentes profesionales entrevistados coinciden que la docencia universitaria, amplia la complejidad de comprender la formación profesional y su manera de concebirla. Los profesionales coinciden que la formación en docencia universitaria permite complejizar sus concepciones respecto a la su formación inicial;

---

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027838 (Fecha de consulta: 14 de junio de 2019).

ISBN: 978-987-544-908-4

ya que manifiestan que fueron reelaborando sus concepciones desde nuevas teorizaciones e interpretaciones didácticas.

Se puede destacar, que algunos docentes tenían una concepción de formación reducida, otros en cambio, parecían poseer una concepción más cercana a lo que refieren las teorías didácticas. Siguiendo al autor Christopher Day, en la teoría de acción de cada persona, pueden distinguirse dos componentes: *"teorías profesadas" y "teorías al uso"*. Las primeras son aquellas que justifican o describen la conducta (lo que decimos acera de lo que hacemos) y las segundas son, lo que hace la persona o su forma de operativizar sus teorías profesadas. La misma práctica profesional está constituida por una serie de teorías de acción interrelacionadas que, "*con respecto a las situaciones de la práctica, especifican las acciones que, dados los supuestos relevantes, producen las consecuencias pretendidas*"[25].

[25] Day, Christopher (2005) (p.41) "Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado", Madrid, Editorial Nancea.

ISBN: 978-987-544-908-4

La pedagogía de la incertidumbre: nuevos argumentos en las estrategias disciplinadoras desplegadas para la formación docente

Ramos Gonzales, Josefina
ENS N° 7 "Dr. José María Torres", ISP "Dr. Joaquín V. González, IICE (FFyL/UBA)
josefinaramosgmail.com

Resumen: En la Argentina las ofensivas neoconservadoras que se abrieron con la última dictadura cívico-militar pretenden cobrar fuerza, intentando refundar el subcircuito de Educación Superior de los recientemente denominados Institutos Superiores de Formación Docente (Nº 26.206/ 2006 art 133). En la actualidad estos viejos impulsos, se profundizan y se reconfiguran, apoyándose, en los procesos de mercantilización de la educación (Giroux 2006,). Su meta principal es anidar en la producción de subjetividades docentes y en la producción de las infancias dentro de la escuela y también, más allá de ella. Precisando este panorama el propósito del trabajo es doble. Identificar algunas "nuevas" estrategias neoconservadoras y neoliberales que siguen siendo solidarias al disciplinamiento social desde la época de las últimas dictaduras en la región de América Latina. Por ejemplo, los argumentos educativos más recientes sobre *la pedagogía de la incertidumbre (La Nación 27/7/2016).* Un paradigma que avizorando el siglo XXI intenta fundamentar la reforma proyectada sobre el sistema educativo y específicamente la formación docente. Asimismo, se intentará visibilizar algunas prácticas y discursos producidas por los sujetos y colectivos escolares que son interpelantes de este paradigma.

Palabras clave: Pedagogía de la incertidumbre, Instituto Superior de Formación Docente, identidad docente, infancias

La vuelta al neoconservadurismo y neoliberalismo. Lo orígenes de binomio educación-mercado

Durante el Proceso de Reorganización Nacional (PRN) la cultura y la educación resultaron piezas centrales e indisociables de otras esferas de regulación y disciplinamiento como la política y la economía (Quiroga y Tcach, 1996; Novaro y Palermo, 2003). La "reorganización nacional" implicó trazar un nuevo modelo de organización del sistema educativo, denominado por quienes lo estudiaron como Proyecto Educativo Autoritario (Tedesco, Bravslasky, Carciofi, 1983). Este PEA evidenció los rasgos del proceso general de deterioro del sistema educativo, al cual el circuito de Instituciones de Formación Docente (IFD) respondía desde las relaciones que estableció con las diferentes dependencias ministeriales (Kaufmann y Doval, 1999).

ISBN: 978-987-544-908-4

En este cuadro, una tendencia general fue la crisis y reconfiguración de los esquemas teóricos con los cuales se conceptualizaban las relaciones entre "educación – sociedad" (Braslavsky y otros, 1983; Puiggrós y Gabliano, 2004). Estas fueron reducidas y/o circunscriptas al binomio "*educación – mercado*" sostenidas por la conceptualizaciones de la teoría del capital humano que, desde la década del '50, asomaba en el campo educativo (Puiggrós, 1997; Southwell, 1997) y que también alcanzaría a las representaciones sobre el trabajo docente.

Se abrió un proceso de reconceptualización de la identidad docente asociada a la pedagogía de la "eficiencia" y la "profesionalización" (Davini, 1981). Si bien, desde los '50 venía trastocando su sentido "fundacional", durante la última dictadura cívico-militar cobraría un cariz particular relacionado con la idea de mercado (Braslavsky y otros, 1983) y la modernización (Vassiliades y Southwell, 2009).

En esta dirección, Southwell (2008, 2009) examina los momentos "post dictatoriales" y las recomendaciones provenientes de diferentes organismos internacionales que dan cuenta de esas nuevas formas de entender y nominar el "trabajo docente". En algunos casos, se presentaría vinculado a la mejora en la formación inicial y la capacitación en servicio; en otros casos, se postularían mecanismos de evaluación de la tarea, como una forma de asignación de incentivos monetarios. Es decir, ligando los ingresos a una —no muy especificada — productividad docente (Southwell, M y De Luca, R 2008).

En efecto, la profunda reforma del ámbito cultural-educativo en consonancia con el político- económico durante el autodenominado PRN muestra el viraje que de acuerdo con los lineamientos dictatoriales necesitaba experimentar la actualmente denominada Educación Superior. Esta avanzada representó la cristalización de perspectivas[1] y la condensación de significantes[2] que circulaban en el campo educativo ya desde la década de 1950 (Southwell, 1997). Un proceso que, de acuerdo con varios trabajos, consagraría a la política educativa *de facto* como la antesala de las reformas de los años '90 (Southwell y De Luca, 2008; De Luca y Prieto, 2013).

El paradigma UniCABA. El profesional docente "jerarquizado" y el sujeto pedagógico "emprendedor"

Transformemos la educación pública para que los chicos adquieran
las herramientas que demandará el futuro.
¿Por qué hablamos de herramientas y por qué hablamos de futuro?
Porque para nosotros estamos en un tiempo donde el cambio
es una constaste y donde nosotros vemos que el futuro ya llegó…

[1]El desarrollismo, luego de un importante impacto a mediados del siglo XX, comenzó a profundizar su dimensión más economicista en desmedro de aquellos fundamentos ligados a la integración social (Southwell, 2014).
[2]Para ampliar en esta perspectiva se puede consultar Vassiliades y Southwell, 2009.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ing. Diego Meiriño

Marzo /2018

En la CABA desde los ámbitos centrales como el Ministerio de Educación se proyecta la instauración de una reciente reorganización[3] de los IFD e innovadores procesos de evaluación[4] como estrategias disciplinadoras contemporáneas.

Siguiendo esta línea, respecto al trabajo docente, no se puede perder de vista que algunos fundamentos fueron planteados recientemente el IV Congreso de Educación y Desarrollo Económico que se sostuvo bajo el lema "*Educar para afrontar la Incertidumbre*" CABA/Junio/2018. El desarrollo del evento protagonizado por banqueros, periodistas, especialistas financieros y delegados del Banco Mundial (B.M) evidencian una concepción "fordista de la educación". En efecto, se trata de concebirla como una línea de producción de conocimiento donde la docencia es confinada a ejecutar lo que "otros" piensan desde paradigmas ajenos, externos y sin duda antagónicos a perspectivas críticas e inclusivas.

Con respecto a la identidad docente la reforma de la UniCABA y la Secundaria del Futuro coinciden en *ubicar* y/o *confinar* al profesorado en un lugar de ocultamiento de la información y silenciamiento de su punto de vista. Es decir, las reformas expresan en su propia implementación, rasgos característicos del perfil docente que aspiran construir. En consonancia, las reformas propiciadas sobre los diferente ámbitos y niveles del sistema educativo parecen sostener como estrategia coincidente, no establecer las condiciones para **un procesamiento racional-crítico** por parte de la docencia y la comunidad educativa toda. Además, cuestionan la formación disciplinaria y proponen otra, innovadora y multidisciplinaria siempre a merced o ponderando el papel de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Este paradigma alienta a pensar que las mejoras de las condiciones laborales ya no tendrían que ver con el reclamo de un conjunto sino con un mérito particular de cada profesional (Acuña, anuncio sobre sueldo diferenciado por titulación agosto/2018).

Examinando este panorama, cabe preguntarse ¿qué persigue el Ministerio de Educación al permutar la enseñanza disciplinar por campos u áreas de conocimiento? En esta línea ¿Cuáles, serían los aspectos valorados del perfil docente si ya no lo son, el dominio sobre los contenidos de los procesos de enseñanza? Y finalmente ¿Quiénes delimitarían estos contenidos y mediante qué procesos se impartirían? Estos

[3] Decreto N 101/2019 GCABA-AJG modifica la estructura de las ISFD de CABA. La ex Dirección general de Educación Superior se reorganiza creándose la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación (art 2). Esta tendrá bajo su dirección a las ISFD que no tienen otros niveles educativos (secundaria, primaria e inicial) a su cargo. Por otra parte, queda conformada, la Dirección General de Escuelas Normales y Artísticas.

[4] El 19/12/2018 los ministros de educación de todo el país, presididos por el Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Alejandro Finocchiaro, se reunieron en el Palacio Sarmiento para conformar la Asamblea número 91 del Consejo Federal de Educación (CFD). En ese marco, se aprobó la formación de una Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC). Estructura destinada a evaluar los ISFD y acreditar las carreras que dictan en el marco de la ley Nº 26.206 y la Ley 24.521.

ISBN: 978-987-544-908-4

interrogantes evidencian la dimensión que pretende adquirir un paradigma del que aún desconocemos la totalidad de sus alcances.

Con respecto al sujeto pedagógico la reforma propone un "alumno-emprendedor" de su propio aprendizaje, desde sus propios intereses "individuales". Así se expresa en el documentos recientes sobre la reforma de escuela secundaria.

"Guías de aprendizaje interactivas con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador. Gamificación: Videojuegos educativos: donde la superación de cada nivel del juego implica la progresión en la adquisición de los contenidos. Proyectos donde los contenidos de las áreas de conocimiento son descubiertos, profundizados e integrados a través de su realización con etapas medibles y evaluables y definición de metas mínimas a alcanzar. Los alumnos son los responsables de planificar y estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planeada que responde a temas ligados a la realidad. (http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20171020125658pisa-y-los-sistemas-educativos-del-igualitarismo-a-la-desideologizacion-de-la-educacion.pdf)

Es decir, cuestiona todo tipo de proceso educativo compartido con otros e incluso, va más allá, devaluando o poniendo es cuestión el moderno y hegemónico paradigma de "trasmisión de conocimiento". No por el de "producción de conocimiento" freireana sino por una cultura de aprendizaje que, intensificando el individualismo, se centra en la mismidad.

Hacia la pedagogía de la incertidumbre: resistencias y oposiciones

"Debemos crear argentinos capaces de vivir
en la incertidumbre y disfrutarla"
Esteban Bullrich

El desembarco de B.M en la Argentina no resulta una novedad, como lo demuestra la polémica inclusión de la economista María Marta Ferreyra al acto de lanzamiento de la Feria Internacional de la Educación Superior Argentina (Página 12 25/8/17). La injerencia de los organismos de crédito internacional en la educación pública busca imponer orientaciones en torno a las identidades docente y la subjetivación de las nuevas generaciones de jóvenes y niños.

En este sentido observemos como una rasgo central de la reforma, la propuesta de plataformas de contenidos, por ejemplo, para la Secundaria del Futuro:

"Formatos flexibles de aprendizaje. Todos los alumnos de secundaria trabajan sobre plataformas /digitales/ de aprendizaje adaptativo que les permite avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación. Guías de aprendizaje interactivas con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por

ISBN: 978-987-544-908-4

un docente facilitador" http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20171020125658pisa-y-los-sistemas-educativos-del-igualitarismo-a-la-desideologizacion-de-la-educacion.pdf)

La respuesta de los sectores organizados sobre los que se intenta impulsar la reforma no se deja esperar:

"Se pierden contenidos nodales de cada asignatura específica y dado el apuro y la improvisación en las planificaciones, las condiciones pedagógicas no son favorables. No permite ninguna profundización ni seriedad en los contenidos interdisciplinares… *se incorporan facilitadoras tecnológicas designadas por fuera del estatuto" "se compraron DRONES que se guardan bajo llave en una escuela donde les estudiantes comen en el piso porque no tienen tan siquiera un comedor en cursadas extendidas"* (circular Escuela Cerámica, el lema: **EL FUTURO NO LLEGÓ** 3/9/2018).

El cuestionamiento sobre la supuesta "jerarquización" que delimita el rol de profesor al lugar de *facilitador* cobra cada vez más fuerza. Y abre todo un proceso de debate y sospecha sobre las reformas que se intentan propiciar sobre el campo educativo y específicamente, sobre la formación docente.

Por su parte, en este complejo escenario los estudiantes de las IFD, sostienen que la Unicaba "es *una pieza más en el engranaje de reformas neoliberales que pretende instalar este gobierno"* (pronunciamiento de la CET 3/18). Y complementariamente, avanzan en la construcción de interpretaciones donde denuncian las verdaderas intenciones de quienes se proponen dar curso a esta reformas *"…buscan modificar planes de estudio y contenidos. Ellos mismos lo han dicho quieren docentes que enseñen a vivir en la incertidumbre del desempleo".*

En suma, las nuevas generaciones del profesorado en formación, lejos de considerarse como funcionarios fieles y obedientes a los designios del Estado Nación, explicitan "*queremos ser docentes que enseñen a pensar, a compartir, a leer críticamente. Nosotras, nosotros -de nuestros profesorados- estamos constantemente debatiendo, discutiendo y pensando nuestro rol en la sociedad… y ellos en cambio necesitan todo lo contrario, necesitan docentes que no sean sujetas críticas, necesitan docente que no discutan sus medidas neoliberales, necesitan docentes que no luche por sus derechos, por lo que les corresponde".* Son identidades emergentes que desde sus prácticas de oposición y disidencia ponen en tensión un formato escolar impuesto que pretende disciplinarlos, intentando desintegrar sus formas y maneras de concebir la educación. Un proceso que esta sucediendo, no sin presentar resistencias.

Conclusiones

El gobierno de Cambiemos desconoce o no quiere recordar, una larga historia de avances y retrocesos en las formas de acceso y democratización de la educación que estuvieron siempre limitadas y cercenadas en los momentos más oscuros de la historia de nuestro país: Las dictaduras cívico- militares.

Sin embargo, a diferencia de otros momentos, donde la docencia construyó su identidad en solidaridad con los elementos hegemónicos de conformación del Estado Nación, es decir,

ISBN: 978-987-544-908-4

promoviendo discursos acordes al ser nacional funcionales a la producción de una ciudadanía pasiva (Rigal 2010), estas nuevas generaciones de docentes forjan subjetividades capaces de resistir los embates de una reforma impuesta y denuncian la intromisión del Estado en sus procesos democráticos y formativos.

Referencias Bibliográficas

Ball, S. (1993) *Foucault y la Educación*. Madrid, Ediciones Morata

Bourdieu, P.y Chartier, R. (2011) El sociólogo y el historiador. Madrid, Abada editorilaes.

Birgin A. (1999) *El trabajo de enseñar.* Buenos Aires. Editorial Troquel. Serie Fracso Acción.

Braslavsky, C.; Carciofi, R. y Tedesco, J. C. (1983). *El proyecto educativo-autoritario. Argentina, 1976-1982*. Buenos Aires: Flacso.

Castro-Gómez, S. (2006*) Michel Foucault y la colonialidad del poder".* Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional de Medellin. Medellin- Colombia, septiempre de 2006.

Giroux, H. (2006). *La Escuela y la Lucha Por la Ciudadanía: Pedagogía crítica de la época Moderna.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Novaro,M. y Palermo,V. (2003). *La dictadura militar. (1976- 1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.

Rose, N. (1996) "Identidad, genealogía, historia" en Cuestiones de Identidad coops. Stuard Hall y Paul du Gay. Buenos Aires- Madrid. Ediciones Amorrortu.

Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la Argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna

Southwell, M y De Luca, R. (2008). Descentralización política y formación docente: el CONADE como intervención política. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, (3)*. Rosario: Laborde.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009, enero-junio). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Plural, (4),* pp. 117-135. Pelotas, Brasil.

ISBN: 978-987-544-908-4

La innovación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: concepciones y tendencias

Rendón Uribe, María Alexandra
Universidad de Antioquia (Colombia)
maria.rendon@udea.edu.co

.

Resumen: En el presente informe de investigación responde a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia? ¿Cuáles son las experiencias innovadoras, los factores asociados y las posibles tendencias en las experiencias desarrolladas al interior de la Facultad de Educación? Se trató de una investigación Cualitativa, estudio de caso, de tipo exploratorio/descriptivo que hizo uso de la encuesta y el análisis de contenido como herramienta de análisis de la información. La muestra fueron los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que respondieron la encuesta de manera voluntaria. En una segunda fase de profundización la muestra estuvo constituida por docentes autores de experiencias de innovación a quienes se les aplicó otra encuesta con el fin de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación en lo que tiene que ver con las tendencias y factores asociados al desarrollo de las experiencias de innovación.Respecto a las concepciones sobre innovar, se identificaron tres acepciones Crear, Cambiar y aportar. De igual forma, como parte de dichas concepciones, se identificaron en las respuestas de los docentes rutas hacia las cuales ellos afirman que está orientada la innovación, ellas son: la didáctica, lo curricular y la práctica. Reportan además los docentes metas de la innovación como las relaciones teoría práctica, las interacciones con la sociedad y el contexto, la solución de problemas y atención a las necesidades, así mismo, mencionan que la innovación posee varios impactos: en el desarrollo personal y/o profesional de los sujetos, la generación de conocimiento, la calidad educativa. En cuanto a las experiencias reseñadas en la segunda parte se ubican en un nivel incipiente de innovación en la medida en que no van más allá del curso específico y no logran la vinculación interdisciplinaria.

Palabras Claves: Innovación, formación docente, educación superior.

Problema de estudio y preguntas

El siglo XXI ha sido el siglo de los cambios y las transformaciones, debido a la globalización, al auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y a las innovaciones en materia de educación (Borjas, De Castro y Ricardo, 2015).

Tal como lo expresa Zabalza (2003-2004), innovar en la docencia, se ha convertido en una

ISBN: 978-987-544-908-4

exigencia sometida a muchas presiones, por ello resulta importante ser conscientes de las posibilidades y limitaciones reales de la innovación educativa. Entre las tensiones que actualmente se presentan pueden considerarse:

- El estilo de mayor recurrencia en la universidad sigue siendo el expositivo o magistral, el cual resulta poco funcional para las demandas actuales, ya que las mentes de los estudiantes son todavía hoy, recompensadas por la cantidad de información que son capaces de retener. Para De Castro y Martínez, A. (2015), "las tendencias actuales en la pedagogía universitaria indican que el rol del docente no es transmitir conocimiento, sino crear ambientes y condiciones que conduzcan al estudiante a un aprendizaje profundo, duradero y significativo" (p.9).
- El posicionamiento del docente (en la institución) depende de la actividad investigativa en el ámbito disciplinar (Vieira y Otros, 2009); ello determina que la enseñanza tienda a ser subvalorada en el ámbito de la educación superior, dejando de lado la conjunción que debe establecer el docente entre el saber específico y el pedagógico, para el trabajo en el aula.
- La docencia en cursos numerosos puede representar un reto para que los profesores promuevan un aprendizaje duradero, pero es posible llevarla a cabo a través de la implementación de estrategias que permitan la interacción del estudiante con el conocimiento.
- La docencia universitaria se enfrenta a una cultura muy individualizada en el contexto universitario, el profesorado se encuentra en una situación de aislamiento en la que es poco común la reflexión acerca de las prácticas docentes, lo que a veces les impide arriesgarse a asumir nuevas formas de enseñanza.

En función de lo anterior, la innovación en la educación superior se constituye en una opción para quienes desarrollan una visión menos compartimentada de la educación, e igualmente como respuesta a los cambios que se gestan tanto en lo tecnológico, como en lo político, económico y social los cuales deben ser objeto de reflexión por parte de quienes hacen parte de una facultad de Educación. Visto de esta manera, la innovación educativa en el contexto universitario se presenta como mediadora del intelecto y como una capacidad necesaria para el desempeño docente.

Como se puede deducir de los argumentos anteriores, nos ubicamos ante la importancia de la Innovación en el campo de la educación superior; por lo tanto, se plantean como preguntas de investigación:

¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre la innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

¿Cuáles son las experiencias innovadoras, los factores asociados y las posibles tendencias en dichas experiencias desarrolladas al interior de la Facultad de Educación?

Objetivos

Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la innovación en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reconocer los factores asociados y las posibles tendencias en las experiencias innovadoras desarrolladas al interior de la Facultad de Educación.

Referentes teóricos

El término innovación surgió dentro del marco general de la economía, y se ha podido comprobar que los modelos económicos de los países más ricos han considerado como la promoción de la innovación; así mismo, la importancia de la innovación tecnológica es reconocida en la teoría económica desde Marx en adelante, especialmente en la década de 1950. Sin embargo, el interés se fue desplazando desde esa concepción de innovación vinculada al desarrollo económico propia de las décadas de la posguerra de mediados del siglo XX, hasta el actual énfasis en el XXI de la innovación como motor generador de riqueza social y cultural. Desde finales de los ochenta del siglo XX, ha sido creciente la presencia de la innovación en los discursos educativos, políticos y científicos y como fruto de ello, se han creado fondos para ciencia y tecnología que se hallan más vinculados a los ministerios de educación, universidades, centros públicos de investigación, e industrias (empresas y sector privado) (González de la Fe, 2009). Desde las primeras aproximaciones al estudio de la innovación como fenómeno educativo, los modelos y las clasificaciones propuestos, han sido diversos. Havelock (1980) identificaba tres modelos: investigación, desarrollo y difusión; interacción social; solución de problemas.

¿Qué se puede entender como innovación educativa o innovación en el campo de la Educación?, ¿es lo mismo innovación educativa que innovación pedagógica y didáctica?

Se define innovación educativa, como aquellas iniciativas didácticas y pedagógicas, que conlleven a la mejora de los procesos formativos, las cuales se centran principalmente en hacer partícipes a los estudiantes del proceso de construcción del conocimiento. Pero una innovación no es solo un cambio; existen otras características asociadas a ese cambio que hacen que esa innovación adquiera un carácter propositivo e intencional, lo cual apunta al mejoramiento del proceso y experiencia de aprendizaje del estudiante.

Pese a la resistencia expresada por algunos, la necesidad de innovar en la docencia universitaria parece estar bastante reconocida en las instituciones de educación superior, al menos en lo que a intenciones se refiere.

La innovación en la educación superior presupone la transformación de las prácticas repetitivas y transmisionistas, la utilización de diversas alternativas metodológicas o de nuevas estrategias e iniciativas que conllevan a la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, lo cual posibilita entre otras cosas, mejorar el nivel de interés y por ende su rendimiento académico y muy seguramente una mejora en la calidad de la formación obtenida.

Metodología

Se trató de una investigación Cualitativa, estudio de caso, de tipo exploratorio/descriptivo que hizo uso de la encuesta y el análisis de contenido como herramienta de análisis de la información.

ISBN: 978-987-544-908-4

La muestra fueron 113 profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que respondieron la encuesta de manera voluntaria. En una segunda fase de profundización la muestra estuvo constituida por 13 docentes autores de experiencias de innovación a quienes se les aplicó otra encuesta con el fin de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación en lo que tiene que ver con las tendencias y factores asociados al desarrollo de las experiencias de innovación.

Discusión de los resultados

En el caso de las concepciones sobre innovación se puede decir que: Sobre el concepto de innovar, aparecieron tres acepciones Crear, Cambiar y aportar. De igual forma, como parte de dichas concepciones, se identificaron en las respuestas de los docentes rutas hacia las cuales ellos afirman que está orientada la innovación, ellas son: la didáctica, lo curricular y la práctica. Reportan además los docentes metas de la innovación como las relaciones teoría práctica, las interacciones con la sociedad y el contexto, la solución de problemas y atención a las necesidades, así mismo, mencionan que la innovación posee varios impactos: en el desarrollo personal y/o profesional de los sujetos, la generación de conocimiento, la calidad educativa.

El término innovación se entiende en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como el cambio, o los aportes y acción de mejorar. En este sentido, la innovación se asocia con algo distinto, con una forma diferente de hacer lo que se haya hecho hasta el momento. Este concepto no sólo supone la creatividad de los individuos, sino que el resultado de su implementación debe agregar valor al contexto. En el caso de la educación, cuando se habla de innovación se esperan mejoras significativas en las experiencias de enseñanza-aprendizaje y que éstas sean valoradas por los actores que participan en ella.

Se identificaron además dos concepciones asociadas a la Innovación educativa: la Macro relacionada con la educación en sentido amplio (social) y el sistema educativo, la Micro referida a las acciones de aula y a la didáctica. Respecto a la Innovación pedagógica surgieron varias concepciones, una relacionada con la Formación, la segunda que considera las relaciones pedagógicas, y una tercera que le da lugar a la reflexión en la innovación pedagógica. En lo que concierne a la Innovación didáctica, se consideraron cuatro elementos o categorías: el Como referido a lo micro y al acontecer de aula, el qué, relacionado con el contenido, el para qué, da lugar a la reflexión práctica, y por último, una concepción que propone la conexión de la innovación didáctica con la pedagogía.

La innovación educativa según los docentes encuestados se da en varios frentes: la didáctica, la gestión curricular, las prácticas docentes, con diversas acciones tendientes a la formación personal y profesional, la integración de los saberes y conocimientos con el contexto y las necesidades sociales. Con esto en mente, la innovación consiste en reflexionar acerca de la propia práctica y realizar cambios paulatinos que permitan obtener nuevas y mejores formas de realizar la actividad docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la segunda fase se caracterizaron 13 experiencias de 30 que han sido financiadas por el centro de investigaciones en 3 convocatorias de innovación didáctica promovidas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En lo que se refiere a la población/ contexto se puede apreciar que las experiencias se desarrollaron en variados espacios de formación: 3 de ellas en el espacio de las prácticas pedagógicas, 3 experiencias plantearon un intercambio con comunidades externas (comunidad de escuela rural, estudiantes de magisterio de una universidad chilena, niños en situación de enfermedad del aula hospitalaria), 5 propuestas en el marco de alguna asignatura; una experiencia se ubica como una propuesta de formación continua como es el caso del semillero, y una experiencia se desarrolla en el contexto de las salidas de Campo de una de las licenciaturas de la facultad. Vale la pena mencionar que estas propuestas se ubican en un nivel incipiente de innovación en la medida en que no van más allá del curso específico y no logran la vinculación interdisciplinaria.

La razón principal común a todos los espacios es la formación de maestras y maestros en la Facultad de Educación que se piensen como profesionales de la educación en un contexto real y cambiante. Bajo este horizonte, se identifica en las respuestas una categoría importante, la reflexión sobre la propia práctica como una manera de acompañar a los maestros en formación en la solución de problemas y preocupaciones teóricas, prácticas y metodológicas y que ponen en tensión la construcción de una identidad profesional. Estos espacios de reflexión se constituyen en un dispositivo de acompañamiento en el que el diálogo abierto acerca de las situaciones a nivel personal y profesional genera nuevas comprensiones y compromiso con la profesión docente.

Las propuestas que consideraban una mirada crítica, desde la pedagogía social, de la investigación narrativa, la sistematización desde la construcción y decodificación se fundamentan en la escritura como estrategia fundamental y como posibilidad de memoria. La autobiografía, por ejemplo, es un ejercicio de historización en el que se pide el análisis de situaciones vividas y de experiencias personales; por su parte, el registro en el diario permite comprender y articular elementos teóricos con realidades experimentadas en la práctica, lo cual ayuda a su vez a potenciar las dimensiones subjetivas, estéticas y políticas del maestro en formación. El intercambio de productos escriturales y el uso de formas de comunicación como las cartas, posibilitan el diálogo reflexivo y la comunicación discursiva de los grupos.

La producción de material didáctico como ejercicio de creación también se hizo evidente en algunas de las experiencias, en las que se logró la configuración de ayudas didácticas, recursos educativos, cartillas - libros que son propuestos por el docente o construidos con los estudiantes.

Otras experiencias echan mano del taller como espacio de creación, que articula la cooperación, estimula la autonomía, y permite la conexión entre las prácticas concretas y el pensamiento, entre el contenido académico y las posturas o reflexiones por parte los integrantes. El taller posibilita la participación activa y reflexiva de los estudiantes y focaliza la construcción de ideas alrededor de

ISBN: 978-987-544-908-4

ciertos temas relevantes para cada caso, intereses y/o necesidades, facilitando de esta manera el empoderamiento de lo que significa ser maestro.

Las experiencias de innovación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se caracterizan por tener una inclinación didáctica o metodológica. La innovación didáctica se refiere por un lado al proceso de planeación, elaboración de registros, construcción de modelos, definición de procesos, por otro a las prácticas de intervención: construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza y también a las prácticas de evaluación de los aprendizajes: diseño de instrumentos y construcción de estrategias. Para el caso de las 13 experiencias descritas, hay una orientación clara hacia las prácticas de intervención, calidad de los materiales y estrategias de enseñanza y en las posibilidades formativas que ofrecen dichas estrategias y materiales.

Es claro que los docentes se constituyen en agentes innovadores, sin embargo, las experiencias descritas no partieron de un diagnóstico o estudio de necesidades de los mismos programas o de la Facultad, sino que se justifican en intenciones o asuntos que para los docentes resultan importantes o necesarios.

Referencias Bibliográficas

Borjas, M., De Castro, A., y Ricardo, C. (2015). REDEI: Página de Recursos Digitales de un colectivo de investigación. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 271-287. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/902

De Castro, A, y Martínez, A. (2015). *Transformar para educar. Cambio Magistral*. Barranquilla Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de: https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/fragmentos-carlos-nc3bac3b1ez-educar-para-transformar.pdf

González de la Fe, T (2009). El modelo de triple hélice de relaciones universidad, industria y gobierno: un análisis crítico. *Revista Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (738) 739-755. Recuperado de: http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/327/328

Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. París: UNESCO. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf

Vieira F, y Otros. (2009). Transformar la pedagogía en la universidad. Narrativas de la práctica. Portugal: De facto editores.

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos educativos, 6-7, 113-136. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049473.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Bibliotecas en red: nuevos sentidos de la Práctica Docente

Resa, Inés N.
Cuttica, Marisa J.
Instituto Superior de Formación Docente N° 99 “Almafuerte” Alejandro Korn. Buenos Aires. República Argentina
resaines@yahoo.com.ar

Eje: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Actualmente la Educación Inclusiva exige a la formación docente inicial, el desarrollo de propuestas pedagógicas que desafíen las tradicionales formas de abordar las Prácticas Docentes en la carrera de Educación Especial. En su condición de Modalidad del Sistema Educativo, la Educación Especial atraviesa todos los Niveles y Modalidades, razón por la cual los futuros docentes son convocados a reflexionar sobre las tradicionales formas de abordar la discapacidad insertándose en las culturas institucionales desde la perspectiva de los enfoques de educación inclusiva.

La experiencia pedagógica que se desarrollará a continuación surge en el Campo de la Práctica Docente de 3ro y 4to año a mediados de 2017, valorando a las bibliotecas escolares como nexo en el entramado de redes que conforman las trayectorias inclusivas de alumnos/as con discapacidad, las trayectorias formativas de los estudiantes de la carrera y las culturas institucionales, estas últimas, en su camino hacia la construcción de nuevas formas de abordar la diversidad en las escuelas.

En primer lugar, se definirán los principales ejes de la problemática que motivaron la definición y puesta en marcha del proyecto, destacando sus propósitos y marcos conceptuales y los actores e instituciones involucradas. A continuación, se efectuará un breve análisis de la experiencia retomando las acciones realizadas y una explicación final sobre los principales obstáculos, logros y proyecciones.

Palabras clave: Práctica Docente; Educación Especial; Bibliotecas; Redes-Inclusión

El proyecto

Tradicionalmente, el abordaje prescripto en el campo de la Práctica Docente de tercero y cuarto año del profesorado de Educación Especial implicaba el desarrollo de un conjunto

ISBN: 978-987-544-908-4

de experiencias que incluían la observación pedagógica, práctica y residencia en las escuelas de Educación Especial siendo más difícil acceder a las prácticas en las propuestas de inclusión en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Sin embargo, la posibilidad de ampliar y enriquecer esas experiencias a través de propuestas pedagógicas innovadoras impactaría en el ejercicio de la práctica como *objeto de transformación*, uno de los principales propósitos de la Formación Profesional Docente. (DGCyE, 2009)

Ante estas necesidades, surgió la posibilidad de extender las fronteras tradicionales de la formación en la práctica docente inicial a través de proyectos de intervención desde las *bibliotecas escolares* ya que éstas constituyen un lugar de aprendizaje abierto al desarrollo de experiencias recreativas, informativas y de educación permanente (León y Ruiz: 2005) ;como espacio interdisciplinar, también posibilitan la lectura de todo tipo de lenguajes, la búsqueda, análisis y tratamiento de la información y la documentación, el desarrollo de actividades culturales y recreativas, así como de la libre expresión y la creatividad. Por tanto, las intervenciones de los/as estudiantes desde las bibliotecas escolares se valoraron como espacios privilegiados para generar experiencias educativas inclusivas en grupos de niños/as, jóvenes y adolescentes con y sin discapacidad, pero también para favorecer el contacto de los estudiantes de la carrera con variados materiales de lectura a fin de contribuir al enriquecimiento de sus trayectorias formativas.

Asimismo, la participación en estas nuevas experiencias formativas promovería su incorporación a la cultura institucional y a la construcción de sentidos y apropiación recíproca de significados en el trabajo con las comunidades educativas en su conjunto.

El carácter innovador de la propuesta residía en su potencialidad para la construcción de aprendizajes cooperativos en clave de participación en proyectos (Aprendizaje Basado en Proyectos)[1] fortaleciendo tanto las trayectorias escolares de los alumnos en situación de discapacidad como las trayectorias formativas de los futuros docentes de Educación Especial. Asimismo, la conformación de redes de intervención entramadas desde las bibliotecas se sostendría en la revisión de *viejas formas de pensar* las prácticas de docentes en formación, construyendo nuevos sentidos en el camino hacia la construcción de *escuelas inclusivas*. (Ainscow: 2014)

La conformación de equipos transdisciplinarios en red de *trabajo colaborativo* en las que participarían docentes de aula (de Nivel y Modalidad), estudiantes de la carrera de Educación Especial, docentes bibliotecarios, equipos directivos y equipos de Práctica

[1] El APB (Aprendizaje basado en Problemas) ofrece un marco metodológico fértil para el abordaje de situaciones de aprendizaje basadas en la colaboración y el intercambio interdisciplinario.

ISBN: 978-987-544-908-4

Docente del Nivel Superior se orientaba a fortalecer las posibilidades de desarrollo de un *currículum flexible*, no discapacitante, convocando nuevas formas de organizar la enseñanza para dar respuesta a la diversidad en las aulas. (DEE: 2018)

Si bien los estudiantes del profesorado se forman en la orientación de discapacidad intelectual, se previó la participación de docentes especializados en discapacidad visual, motora, auditiva e intérpretes de lengua de señas quienes se incorporarían a los equipos de trabajo brindando orientaciones y participando en forma directa en la construcción de *apoyos* específicos en los grupos.

Los proyectos diseñados por los grupos de entre cuatro y cinco estudiantes practicantes, se articularían con las previsiones didácticas de los docentes de cada escuela (Escuelas Especiales y de Nivel Primario) implementándose a través de diferentes *talleres*, focalizados en la lectura, la escritura, expresión corporal y artística etc. Algunos de estos talleres involucrarían guiones narrativos acompañados con títeres, teatro tradicional y teatros de sombras, jornadas y maratones de lectura, grupos de jóvenes investigadores y articulaciones con el área curricular de Educación Artística.

En la conformación de cada uno de los grupos se prevé la participación de estudiantes de 3er y 4to año de la carrera, de modo tal que estos últimos funcionarían como *tutores* de los estudiantes de 3er año, recién llegados al proyecto.

Sobre estas bases teóricas y metodológicas, el diseño de estrategias formativas se completaría con la documentación de la experiencia a través de *narrativas*, las cuales se ubican en la matriz de la investigación cualitativa como dispositivo metodológico y como metodología en sí misma (Larrosa: 2008) facilitando los procesos de reflexión sobre la práctica de todos los docentes involucrados en este proyecto.

De esta forma, se preveía la construcción de instrumentos de reflexión sobre la propia práctica, desde una mirada etnográfica, también abordados desde el espacio de Herramientas de la Práctica. Algunos de estos instrumentos serían: cuadernos de bitácora, circulación de producciones a través de grupos virtuales (Facebook e Instagram) relatorías a través de videos, guiones conjeturales y el armado de *portafolios.*

En un principio, las instituciones involucradas en la propuesta serían:

-Instituto Superior de Formación Docente N° 99- Partido de San Vicente. Bs As

-Escuela Especial N° 501- Alejandro Korn. Bs As (discapacidades: motora, auditiva, visual, intelectual y domiciliaria)

-Escuela Especial N° 502- Partido de Presidente Perón. Buenos Aires (D. Intelectual)

-Escuela Primaria N° 28- Alejandro Korn. Bs As

-Escuela Primaria N° 12- Alejandro Korn. Bs As

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis de los primeros resultados de la experiencia

Habiendo realizado la descripción del proyecto se analizarán algunos de los resultados obtenidos y los principales obstáculos encontrados desde su puesta en marcha en 2017 hasta la actualidad.

Es importante destacar que el desafío de sumergirse en nuevas formas de pensar y organizar los trayectos de práctica docente implicó también la difícil tarea de animarse a *"des-armar*" (Duschatzky y Aguirre: 2013) antiguos formatos de este campo curricular para contribuir a las necesidades de las instituciones en la construcción de entornos escolares inclusivos.

El impacto que esta propuesta tuvo en las escuelas es una de las primeras valoraciones a destacar ya que, tradicionalmente, la construcción de vínculos intersubjetivos en los trayectos de práctica docente en la formación inicial siempre constituyó una tarea difícil, en parte por las tensiones que se generan en la inserción de los estudiantes, futuros docentes, en las culturas institucionales de cada escuela. Sin embargo, las múltiples *experiencias* generadas en las *redes* del trabajo colaborativo entre docentes de grupo de escuelas especiales y primarias, bibliotecarios, directivos, preceptores, maestros del área Artística, maestros de apoyo a la inclusión, estudiantes y profesores del instituto de formación docente, contribuyeron a la construcción de "otras miradas" sobre los sujetos en formación.

También se pudo advertir que los *aprendizajes cooperativos* implicados en el desarrollo de los talleres contribuyeron a la inclusión de niños/as y adolescentes con y sin discapacidad a través de experiencias andamiadas en la oralidad, la lectura y la escritura destacando el valor de las bibliotecas como mediadoras de aprendizajes inclusivos.

A su vez, los estudiantes del profesorado enriquecieron sus trayectorias formativas a través de la escritura de proyectos, la lectura de variados portadores de texto, el desarrollo de habilidades artísticas, y la gestión de espacios y recursos incorporándose como pareja pedagógica de los docentes de grupo en las Escuelas Especiales y de Nivel Primario. El diseño e implementación de apoyos específicos para alumnos con discapacidad visual, auditiva, intelectual y motora resultantes del trabajo colaborativo en los equipos de trabajo contribuyó a generar entornos accesibles para quienes participaran de las actividades propuestas en los diversos talleres.

A mediados del año 2018 y por iniciativa de uno de los grupos de practicantes, se desarrolló un proyecto de radio en la Escuela Especial N° 502 desde el cual se convocó a la participación de todos los estudiantes de la institución. La repercusión que este proyecto tuvo entre alumnos y docentes fue tal, que los directivos de esa escuela

ISBN: 978-987-544-908-4

solicitaron a la cátedra darle continuidad en 2019, renovándose los grupos de estudiantes del profesorado. Se valora este hecho como uno de los principales logros de esta etapa o ya que, por primera vez, una escuela solicitaba el regreso de los practicantes, reconociendo y valorando la propuesta que los estudiantes habían iniciado.

Con respecto a los obstáculos encontrados en el desarrollo del proyecto se pueden mencionar ciertos circuitos burocráticos que en ocasiones dificultan el acceso de estudiantes de la carrera a las instituciones de otros niveles y modalidades, si bien el carácter innovador del proyecto y su impacto positivo en las escuelas ha permitido que estas barreras comiencen poco a poco a derribarse. De esta forma y animados por estos resultados, se prevén proyecciones para la futura continuidad del proyecto, algunas de las cuales convocan al ejercicio de reflexionar acerca de estas barreras que obstaculizan el desarrollo de más y mejores prácticas inclusivas generadas desde la Formación Docente en Educación Especial.

Proyecciones

A continuación, se definen algunas de las proyecciones en perspectiva de ampliación y enriquecimiento de la propuesta:

-Ampliar la red de intercambios a escuelas de Nivel Secundario (espacios curriculares compartidos) tomando como eje los talleres literarios y de radio.

-Incorporar Jardines de Infantes (Nivel Inicial) que contengan Propuestas de Inclusión.

-Gestionar la articulación con bibliotecas populares distritales y regionales.

-Incorporar la voz de otros actores institucionales (directivos, docentes de grupo y bibliotecarios) en la construcción e implementación de dispositivos de reflexión sobre la práctica.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2014) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea. SA Ediciones

Arias, M. y Carrizo, E. (2007) La biblioteca como espacio de construcción cultural. En *2do Congreso Iberoamericano de Bibliotecología*. Buenos Aires. Argentina

Anijovich, R. y Mora, S. (2017) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique. Educación

DGCyE. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial (2018) *Circular Técnica N°2 Orientaciones curriculares. Configuraciones didácticas y apoyos.* Provincia de Buenos Aires

ISBN: 978-987-544-908-4

DGCyE. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Secundaria. (2017) *Documento de actualización curricular Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos. Hacia una enseñanza compartida.*

DGCyE. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior (2009*) Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Especial.* Provincia de Buenos Aires.

Duschatzky, S. y Aguirre E. (2013) *Des-armando escuelas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Voces de la Educación.

Elichiry, N. (2018) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc

Fundación Ceibal (2018) *Herramientas para pensar y resolver problemas. + Aprendizajes.* 1 (2) en Repositorio Institucional del Centro de Estudios Fundación Ceibal: http://digital.fundacionceibal.edu.uy

Larrosa, Jorge (2008) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Leartes

León Otero, L. y Ruiz Alarcón, M. (2005*) La biblioteca escolar- Recurso didáctico-* SEDICI (Repositorio Institucional de la UNLP) Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24642

Lyons, N. (1999) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. República Argentina: Amorrortu Editores. Edición Agenda Educativa

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Bs As- Madrid: Amorrortu

Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.* Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Rediseño del discurso matemático escolar: la problemática de la profesionalización docente en la formación de Profesores en Matemática. Primeras aproximaciones

Rodil, Florencia
Emmanuele, Daniela
Facultad de Cs Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad de Rosario. Argentina.
florencia.rodil@gmail.com
emmanueledaniela@gmail.com

Eje 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo, correspondiente con un informe de avance preliminar, se inscribe dentro del Proyecto de Investigación ING 548 denominado "*La Transmisión del Saber Matemático en la Formación de Profesores de Matemática. Parte II*", radicado en el Dpto de Matemática de la Escuela de Cs Exactas y Naturales (ECEN), Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Convencidas de que los objetos matemáticos son producto de la actividad humana, nos posicionamos desde una perspectiva socioepistemológica la cual, atendiendo a que la matemática escolar es el producto de un proceso de transposición didáctica, no solo se propone cuestionar el cómo se enseña sino, fundamentalmente, el qué se enseña. El discurso Matemático Escolar (dME), que norma y regula la presentación y la acción sobre los objetos matemáticos, oculta el carácter social del saber matemático exhibiendo características que le son propias: atomización de conceptos, carácter hegemónico, conocimiento matemático acabado y continuo, carácter utilitario del conocimiento y falta de marcos de referencia para la resignificación del conocimiento matemático. La socioepistemología busca promover el Rediseño del discurso matemático escolar (R-dME) a través de la problematización del saber matemático. Esto implica poner en marcha un proceso de empoderamiento docente que permita revertir estos rasgos del dME a partir de la elaboración de propuestas educativas que prioricen el carácter funcional de los saberes matemáticos por sobre el utilitario, reconociendo las prácticas sociales y el contexto histórico y cultural que originan los saberes para favorecer su resignificación y apropiación por parte de los estudiantes.

En este trabajo, con el cual procuramos contribuir a los procesos de empoderamiento docente y de dinamización de la enseñanza de la Matemática, comunicamos una experiencia de

ISBN: 978-987-544-908-4

aproximación al campo de estudio que nos permitió recabar información en cuanto a las posibilidades concretas de R-dME.

Palabras clave: Discurso matemático escolar; Problematización del saber

Planteo del Problema

El logro, por parte de los estudiantes, de aprendizajes genuinos en el campo de la matemática requiere una reestructuración del sistema educativo que involucre, entre otros factores, la profesionalización docente. Esto no significa cuestionar al docente como profesional encargado de la formación académica e integral de los alumnos; por el contrario, es revalorizar su función como agente capaz de motorizar un cambio en los modos en los cuales se enseñan y se aprenden los saberes matemáticos.

La profesionalización docente involucra un proceso de empoderamiento que permita el R-dME institucionalizado a partir de la elaboración de propuestas educativas superadoras.

Para realizar propuestas en este sentido, y producir un legítimo cambio del dME, es menester considerar las microtensiones áulicas, aquello que acontece en el aula cuando se desarrolla una temática específica, lo relativo al contexto situado, a los usos y a los procedimientos (Cabañas-Sánchez y Cantoral, 2012), para entonces comprender mejor la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y así poder elaborar propuestas tendientes al R-dME, esto es, a aquel rediseño que se refiere a la ruptura de orden epistemológico con lo instituido. El R-dME es lo que posibilita el pasaje de la centración en el objeto a la centración en las prácticas sociales consideradas como la base de la construcción del conocimiento matemático. (Reyes Gasperini, 2016).

Como primera aproximación de abordaje a nuestra temática, seleccionamos del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe (2014), un saber específico: *Transformaciones isométricas: la simetría axial*. El criterio de selección de este tema obedece a su extrema importancia tanto desde el punto de vista intra como extramatemático. El concepto de simetría colabora en el entendimiento de variados tópicos relativos a diversos campos científicos, a saber, la biología, la química, la astronomía, la fisiología y otras. El galardonado físico León Lederman (como se citó en García Cuéllar, 2014) sostiene que "la simetría abarca desde el mundo íntimo de la estructura de la materia hasta el inmenso dominio cósmico, pasando por el universo abstracto de las matemáticas". Por ello mismo es un tema fundamental que permite hacer importantes articulaciones horizontales y verticales con otras materias o disciplinas, proveyendo marcos de pensamiento aplicables a distintas situaciones de la vida cotidiana o de los diversos ámbitos científicos, en concordancia

ISBN: 978-987-544-908-4

con las pautas sugeridas en las Consideraciones Metodológicas del documento curricular anteriormente citado.

Objetivos y Preguntas de Investigación

El objetivo del presente trabajo es el de recabar información en cuanto a las posibilidades concretas de R-dME. Nos guían las siguientes preguntas: 1) ¿De qué herramientas disponen los docentes al momento de diseñar una clase (particularmente sobre simetría)?; 2) ¿Qué concepciones geométricas (particularmente acerca de simetría) tiene los profesores? 3) ¿Cuáles son las características particulares del discurso matemático geométrico en referencia a las simetrías?

Encuadre teórico

Posicionadas desde una perspectiva socioepistemológica que provee cuatro planos de análisis de los saberes matemáticos (Reyes Gasperini, 2016):

- el didáctico: referido a la difusión de los saberes dentro de las instituciones;
- el cognitivo: vinculado a los procesos de apropiación de los saberes;
- el epistemológico: relativo a la naturaleza de los saberes;
- el social: concerniente al uso situado de los saberes;

y concibiendo al dME como aquel que norma y regula la presentación de los objetos matemáticos excluyendo a los actores del sistema didáctico de los procesos de construcción de dichos saberes, adherimos a la idea que postula que la profesionalización docente está ligada a un proceso de empoderamiento que tiene el potencial para propiciar el R-dME entendiendo a este último como "una ruptura del orden epistemológico que precisa de un nuevo paradigma respecto al conocimiento matemático escolar" (Reyes Gasperini, 2016: 38). La elaboración de nuevas propuestas educativas - que prioricen el carácter funcional de los saberes matemáticos por sobre el utilitario y que reconozcan a las prácticas sociales de referencia como los marcos que permiten resignificar a los conocimientos matemáticos - es la vía a través de la cual se puede romper con las características del dME: atomización de conceptos, carácter hegemónico, conocimiento matemático acabado y continuo, carácter utilitario del conocimiento y falta de marcos de referencia para la resignificación del conocimiento matemático (Soto, 2010).

Metodología

La metodología de trabajo empleada consistió en la observación (con registros narrativo y categorial) de las clases correspondientes a la unidad "*Simetrías*", entrevista a la docente cuyas clases fueron observadas, y análisis de la propuesta didáctico-pedagógica y de las prácticas áulicas intervinientes en tal situación.

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de los instrumentos de recolección de datos mencionados relevamos características relativas a la presentación del tema, los materiales didácticos implementados, el tipo de vínculos generados con la docente, entre compañeros y con el conocimiento, la perspectiva epistemológica y la interrelación entre los usos, el contexto y los procedimientos.

Análisis de datos

La noción de simetría, en su dimensión epistemológica, puede rastrearse desde la antigüedad hasta nuestros días. Desde Euclides, la Geometría (en tanto rama de la Matemática que se ocupa del espacio) se refería a la geometría del espacio euclídeo de dos o de tres dimensiones. En la primera mitad del siglo XIX, hubo un extraordinario desarrollo que renovó la visión acerca de este tema. Una cuidadosa mirada sobre los fundamentos de la Geometría Euclidiana tradicional confirmó la independencia del Quinto Postulado (postulado de las Paralelas) de los restantes, dando origen al surgimiento de las Geometrías No Euclidianas. A partir de ese momento ya no se hablaría más de la Geometría, sino de las Geometrías y los matemáticos de la época se abocarían al objetivo de obtener un catálogo completo de todas ellas. Félix Klein, presenta en 1872, su programa de Erlangen proponiendo que "una Geometría" es el estudio de los invariantes de un grupo de transformaciones actuando sobre un conjunto. Esta invariancia bajo la aplicación de un grupo de transformaciones no es otra cosa que una ampliación del concepto de simetría que permite aplicarlo no sólo a figuras sino también a otro tipo de objetos de naturaleza abstracta como por ejemplo lo son los grupos y las ecuaciones.

Observaciones de clase: En referencia a la dimensión didáctica del concepto, de la observación de las clases surge que la docente plantea un acercamiento a la temática mediante el diálogo con el grupo de alumnos. Los interroga respecto de actividades que han realizado en su formación inicial y primaria así como también fuera del ámbito de educación formal de modo de identificar las nociones previas de los estudiantes en torno al contenido simetría axial. Seguidamente propone una actividad: solicita a los alumnos que tomen un papel, dibujen en él una recta y un punto no perteneciente a dicha recta y que encuentren el simétrico del punto doblando el papel por la recta trazada previamente. Luego les pide que unan mediante un segmento ambos puntos y que establezcan y enuncien la relación que existe entre un punto, su simétrico y el eje de simetría. Posteriormente, institucionaliza el trabajo realizado. A continuación hace una revisión acerca de cómo usar alguno de los instrumentos de geometría (trazado de la perpendicular a una recta por un punto con regla y escuadra; transporte de medidas con compás). Después presenta en el pizarrón distintos ejemplos en los que grafica figuras y ejes de simetría al tiempo que interroga a sus alumnos en relación a cómo construir la imagen de la figura por la simetría de eje dado. Finalmente, solicita a los alumnos que realicen la ejercitación sugerida en el apunte. Entre los objetivos de las tareas a desarrollar se distinguen: la construcción - usando regla, compás y escuadra – de la figura simétrica de otra dada conocido

ISBN: 978-987-544-908-4

el eje de simetría; la determinación de la ubicación del eje de simetría conociendo una figura y su simétrica y la identificación y el trazado todos los ejes de simetría de distintas figuras.

Los materiales didácticos empleados fueron el pizarrón, apunte, lápiz, papel e instrumentos de geometría (regla, escuadra, compás).

Análisis de la propuesta didáctico-pedagógica: En el contexto de la clase los usos y procedimientos del concepto de simetría estuvieron ligados al aspecto geométrico de las figuras y a los algoritmos de construcción, respectivamente.

Los materiales didácticos usados fueron los tradicionales. No se observó el uso de ningún otro tipo de material manipulativo ni tampoco la utilización de programas de geometría dinámica que facilitan la construcción de elementos geométricos y la visualización de sus propiedades. Al respecto de por qué no se incluyó el uso de softwares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en esta unidad didáctica, durante la entrevista que mantuvimos con la docente (la que, por cuestiones de espacio, no hemos incluido) nos explicó que el colegio no cuenta con una sala de computadoras para el nivel secundario ni tampoco con un espacio curricular específico para desarrollar contenidos propios de Informática. Debido a esto y en un intento de dar respuesta a las demandas en cuanto a la incorporación de las TICS en la escuela, recientemente se les ha solicitado a los alumnos que asistan a clases con sus propios dispositivos (netbooks, notebooks, tablets, etc). Sin embargo, al menos por el momento, su incorporación oficia más de obstáculo que de aliado de las prácticas educativas dado que los estudiantes, aunque cuentan con posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías, presentan serias dificultades en el manejo básico de herramientas informáticas.

Los errores cometidos en la evaluación con la que se le dio cierre al tema revelan que, aunque los estudiantes pudieron resolver sin grandes dificultades los ejercicios, no pudieron apropiarse genuinamente del concepto de simetría. A modo de ejemplo:

- En este ejercicio se pedía dibujar el simétrico de un cuadrado respecto del eje r. Se cometieron errores de construcción, no se preservan ni las distancias ni los ángulos.

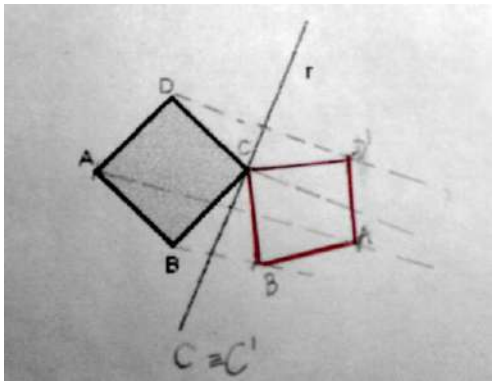


Figura 1. Ejercicio propuesto en el examen: construcción realizada por un estudiante.

ISBN: 978-987-544-908-4

- En este ejercicio se pedía identificar el par de figuras no simétricas. Surgieron argumentos que sostenían que en todos los casos las figuras son simétricas puesto que los vértices son simétricos, es decir, solo se tuvo en cuenta "el contorno" de las figuras.

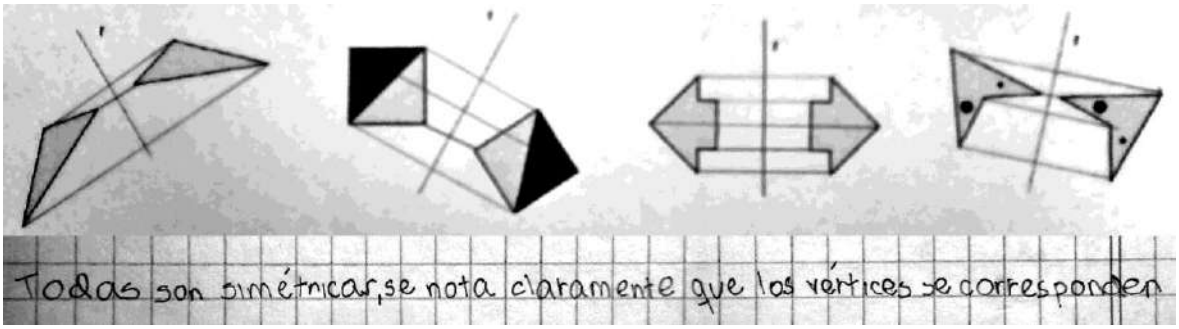


Figura 2. Ejercicio propuesto en el examen: justificación dada por un estudiante.

Reflexiones

La propuesta didáctica del docente se encontró regida por el dME que inflexibiliza las prácticas y no favorece la resignificación de los objetos matemáticos por parte de los alumnos.

El significado otorgado por los estudiantes al concepto de simetría quedó exclusivamente vinculado a los procedimientos de construcción del simétrico de una figura porque allí estuvo puesto el énfasis del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Creemos que para promover procesos de resignificación del concepto, que produzcan modificaciones en los significados que los alumnos han atribuido a dicho objeto matemático (Cabanas_Sanchez, Cantoral, 2012), se deberían elaborar propuestas educativas que contemplen a las simetrías como transformaciones del plano en sí mismo poniendo el foco de atención en sus elementos invariantes. La incorporación de las TICS a la propuesta didáctica, aunque resulte un desafío, podría contribuir en este sentido brindando herramientas que faciliten la exploración y caracterización de las variaciones que sufre una figura por una simetría axial. Asimismo, los usos de las simetrías en otros contextos, por ejemplo el artístico, podrían oficiar como elementos motivadores de la temática.

No obstante, los resultados – aunque parciales - son alentadores respecto de las posibilidades de R-dME puesto que, en la entrevista, se evidenció la buena predisposición de la docente para revisar su propia propuesta y generar una nueva a partir de lo analizado. Reconoció que ella misma sentía que el planteo actual no motivaba a sus estudiantes, que este trabajo la instó a reflexionar y que se siente animada a hacer otro tipo de experiencias que involucren a sus alumnos más activamente. Acordamos elaborar en forma conjunta una propuesta didáctica alternativa sobre simetrías articulando la matemática con las artes visuales. Esperamos poder contar esta experiencia en futuras comunicaciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Cabañas-Sánchez, G., & Cantoral, R. (2012). El papel de la noción de conservación del área en la resignificación de la integral definida. En *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa Comité Latinoamericano de Matemática Educativa Vol. 25* (pág. 1031 a 1040). México: Colegio Mexicano de Matemática Educativa.

Cuéllar, D. J. (2014). Simetría Axial mediado por el GeoGebra: Un estudio con alumnos de primer grado de educación secundaria. Lima. Obtenido de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5651

Gasperini, D. R. (2016). *Empoderamiento docente y Socioepistemología. Un estudio sobre la transformación educativa en Matemática.* España: Gedisa.

Soto, D. G. (2010). *El Discurso Matemático Escolar y la Exclusión . Una Visión Socioepistemológica.* México: Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

ISBN: 978-987-544-908-4

Superar el aula ficcional: desafíos de la docencia universitaria en tiempos de nuevos aprendizajes

Rodríguez. María Eugenias
U T N Facultad Regional San Nicolás, República Argentina
mariaeugenia259@gmail.com

Resumen: En el día a día la experiencia de enseñar va construyendo, a fuerza de repetición, una fuerte rutina que transforma el sentido en sin-sentido: emerge así la percepción de lo ficcional[1] como un fuerte organizador de las rutinas didácticas en el Nivel Superior. Un hacer *como si* enseñamos, frente a un estudiante que hace *como si* aprendiera. Un estudiante que, ante la pérdida general de razones para elegir la escuela/universidad/instituto como lugar privilegiado para aproximarse al conocimiento, lo acepta como un lugar de simulación. ¿Cómo salir de este juego ficcional? El propósito de este informe nacido de una investigación sobe la didáctica en el Nivel Superior[2] localizada en la Facultad Regional San Nicolás de la UTN es realizar un aporte práctico a la Didáctica de Nivel Superior contribuyendo a su construcción desde el análisis de los procesos didácticos que se visibilizan en la enseñanza universitaria. Se aborda en este informe una de las principales percepciones relevadas en el campo empírico, como lo es el carácter ficcional de los dispositivos didácticos en el nivel superior y cómo esto impacta con fuerza en los procesos de comprensión de los estudiantes universitarios y terciarios.

Palabras clave: ficciones discursivas-multirreferencialidad-actividad didáctica

Planteo del problema y justificación: La experiencia cotidiana del enseñar debería ser, en definitiva, una experiencia filosófica: procesos que involucra el enseñar, sentidos y significaciones que promueve, análisis, re-trabajo, proyectos que vinculan esa enseñanza con las realidades y contextos. Pero la realidad nos muestra muchas veces que, en el día a día, la experiencia de enseñar va construyendo, a fuerza de repetición, una fuerte rutina que transforma el sentido en sin-sentido: emerge así la percepción de lo ficcional[3] como un fuerte organizador de las rutinas didácticas en el Nivel Superior. Un hacer *como si* enseñamos, frente a un estudiante que hace *como si* aprendiera.

[1] El término ficción lo usa Jacques Ranciere (1987) en su obra El maestro ignorante en una cita memorable para pensar: “La instrucción (pública) es la ficción social instituida de la desigualdad como atraso”

[2] Rodríguez María Eugenia. La actividad didáctica en el nivel superior: Implicaciones entre los procesos de lectura y escritura y las prácticas didácticas de las clases universitarias. Estudio situado en la unidad académica UTN-FRSN (2010-2014). Tesis de Maestría.

[3] El término ficción lo usa Jacques Ranciere (1987) en su obra El maestro ignorante en una cita memorable para pensar: “La instrucción (pública) es la ficción social instituida de la desigualdad como atraso”

ISBN: 978-987-544-908-4

Un estudiante que, ante la pérdida general de razones para elegir la escuela/universidad/instituto como lugar privilegiado para aproximarse al conocimiento, lo acepta como un lugar de simulación. ¿Cómo salir de este juego ficcional? El presente informe nacido de una investigación sobre las características y posibilidades de la actividad didáctica en el Nivel Superior[4] intenta profundizar en la trama de este juego, desde sus aspectos semióticos, didácticos y discursivos.

Objetivos y consideraciones metodológicas: El propósito de esta investigación desarrollada en la Facultad Regional San Nicolás de la UTN y en el Instituto Superior de Profesorado n°3 es realizar un aporte práctico a la Didáctica de Nivel Superior contribuyendo a su construcción desde el análisis de los procesos didácticos que se visibilizan en la enseñanza superior y universitaria. Las investigaciones que pretenden situarse en el campo del trabajo académico del Nivel Superior Universitario ejercen un impacto sutil sobre el modo en que se produce conocimiento en dicho campo en tanto interpelan cuestiones tales como el análisis de los mecanismos didácticos que se ponen en juego en la unidad académica, cómo se organiza el trabajo, con qué patrones de interacción, cómo circula la producción académica al interior mismo de la universidad.

Se aborda en este informe una de las principales percepciones relevadas en el campo empírico, como lo es el carácter ficcional de los dispositivos didácticos en el nivel superior y cómo esto impacta con fuerza en los procesos de comprensión que los estudiantes son capaces de desarrollar. Recuperar la significación de la clase como entorno de aprendizaje es el objetivo que guía esta investigación hacia la profundización de la actividad didáctica como macro categoría de análisis de la práctica universitaria[5]. Se ha seleccionado el enfoque etnometodológico como encuadre para la percepción e interpretación de los procesos didácticos situados en las clases universitarias en tanto permite dar cuenta de aquellas cuestiones que se ponen en juego en las prácticas educativas del nivel superior. Las características metodológicas de este enfoque son relevantes para la comprensión de las actividades estructurantes que construyen el nivel educativo que se pretende analizar. Desde la convergencia del investigador y de los actores en la visión de los acontecimientos se efectúa un análisis no reduccionista de las interacciones, utilizando para ello determinados dispositivos que permitieron la disponibilidad de los datos, accesibles a la consulta. En una primera instancia, fue necesario entrevistar a los docentes del nivel terciario y universitario para conocer las características de la actividad didáctica que se desarrolla en el aula e intentar conocer el impacto de la actividad didáctica sobre los procesos de comprensión de un contenido.

[4] Rodríguez María Eugenia. La actividad didáctica en el nivel superior: Implicaciones entre los procesos de lectura y escritura y las prácticas didácticas de las clases universitarias. Estudio situado en la unidad académica UTN-FRSN (2010-2014). Tesis de Maestría.

[5] ENGESTROM sugiere una noción de actividad como sistema de interacciones mutuas que incluye componentes como: el sujeto, los instrumentos semióticos; el objetivo que regula la actividad; una comunidad de referencia, reglas que regulan la división de tareas en la propia actividad. ENGESTROM, Irjo y COLE, M (2001) The emergence of learning activity as a historical form of human learning. chc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/

ISBN: 978-987-544-908-4

También era necesario conocer la voz de los estudiantes, para lo cual se utilizaron los mismos tópicos en un formato de aplicación colectiva. En un momento posterior de la investigación, con algunos resultados e interpretaciones producto de las primeras aproximaciones al campo explorado, se presenta a los propios sujetos informantes ya entrevistados o encuestados una recopilación de esos primeros resultados, con el propósito de conocer su perspectiva, ya que los involucra directamente.

Elaboraciones y resultados: En los procesos de entrevista realizados a docentes con experiencia en el nivel superior universitario y no universitario, se fueron trabajando algunos tópicos sugestivos para indagar sobre la tarea didáctica que se realiza en el aula y las posibilidades reales de generar aprendizajes. Frente a la sugerencia de explayarse sobre la tensión pasado-presente en el aula del nivel superior los entrevistados disparan algunas cuestiones interesantes y en más de un caso coincidentes: el *pasado* se asocia con más conocimiento, más orden, más exigencias, mientras que el *presente* es más subjetividad, menos orden, escasas exigencias. Algunos docentes derivan esta tensión en un análisis del alumno actual, considerándolo un alumno que *ha devenido otro*, mientras que el docente es *el mismo del pasado*. También aducen que este alumno actual necesita más aclaraciones para saber cómo resolver una tarea.

Con otro de los tópicos se indagó sobre cómo el docente reconoce el modo en que los alumnos del nivel superior enfrentan el quehacer o la tarea propuesta en una clase. Esto permitió conocer distintas secuencias didácticas planteadas por los docentes, secuencias que dan cuenta además de las diferentes configuraciones que se adoptan en este nivel: una secuencia es la que comienza con ordenar la tarea/permitir la interacción entre pares/intervenir para repreguntar o replantear; otra secuencia parte de la exposición del docente/dialogo con alumnos que movilizan al resto/retomar explicación; y otra que se repite con frecuencia es la que se inicia con la explicación/habilitar al alumno mediante preguntas/esperar las reacciones (participaciones)/ retomar para sintetizar o cerrar.

Entre los alumnos consultados, la *explicación del profesor* se presenta como un hecho fundamental. Para el alumno, en la palabra del profesor está *la clave de lo que hay que saber;* de la misma forma, lo que el profesor escribe en la pizarra se copia en las carpetas casi ritualmente. Uno de los sentidos más fuertes sobre el rol del docente en el nivel superior parece ser el que relaciona *la palabra del docente* con *la verdad*; la palabra del docente legitima el *saber aprendido*. En estrecha relación con los tópicos anteriores, la cuestión de las consignas merece un párrafo aparte. Escritas y reforzadas oralmente, en el nivel superior las consignas funcionan como un importante organizador de la tarea. Durante el desarrollo de esta investigación, fue posible considerar que la actividad didáctica es mucho más que una acción o la aplicación de un buen recurso en el aula. Es la puesta en juego de instrumentos de mediación semiótica, atravesados por las especificidades históricas y culturales, en un contexto educativo determinado además por sus propias

ISBN: 978-987-544-908-4

circunstancias. Este proceso en el contexto educativo del Nivel Superior supone que el aprendizaje científico se produce en el plano inter psicológico, mediado por los profesores del nivel, con la intención de que se produzca una apropiación y que la internalización de esos conceptos científicos permita al sujeto que aprende producir significativos modos de operar sobre el campo de la disciplina para la cual se forma como profesional.

Frente a estos resultados, la pregunta inevitable: En el aula universitaria… ¿ficciones discursivas? Es notable la frecuencia con que se observa un docente-hablante y un alumno-oyente, y un *cierre* del proceso comunicativo sobre esta sola acción de transmitir. Todo el proceso comunicativo reducido al momento de la transmisión, genera una ficción en la hora de clase: el docente dice, el alumno escucha y luego hace y dice lo que el docente quiere escuchar (en definitiva lo que ya anticipó como expectativa explícita a través de una consigna o implícita usando la pizarra).

Cierta tendencia reproductivista aún presente en el nivel superior refuerza esta ficción discursiva que obstaculiza la búsqueda de nuevos canales y soportes para la construcción de conocimiento pertinente. Contribuye a mantener estas ficciones el hecho de que en el aula se mantiene, según Cazden (1991)[6] una regla básica, según la cual *las lecciones siempre tienen relación con lo que ocurre en las lecciones.* Esta suerte de didáctica basada en la *descontextualización provocada* ha sido observada en las exploraciones realizadas, donde fue posible constatar la constante presencia de situaciones de autorreferencia a lo dado en clase.

Se puede afirmar que las ficciones discursivas en el aula universitaria no son casuales, sino que son consecuencia del modo de formulación de las consignas, del modo de evaluar y de ciertas ritualizaciones del conocimiento , todas cuestiones que son producto de la instalación de dispositivos didácticos que no profundizan en sus propias condiciones, que no logran llegar a la función epistémica del lenguaje, dispositivos que se construyen sólo desde la visión instrumental del lenguaje , desaprovechando la potencialidad de un dispositivo didáctico como factor de cambio para el nivel superior.

Conclusiones: en el intento de esta investigación de visibilizar los componentes sustantivos de los dispositivos didácticos en las prácticas del nivel superior universitario, se encontraron algunas determinaciones micro-curriculares que se consideran relevantes para una práctica crítica: la revalorización de la explicación[7] como componente y categoría sustantiva de la clase en la

[6] CAZDEN, Courtney (1991) *El discurso en el aula*.

[7] Desde la perspectiva de la complejidad, se acude aquí a Jacques Ardoino: "*La explicación está en el espacio y en la medida mientras que la implicación está en el tiempo... en el tiempo de la duración, de la historia, es decir, en el tiempo de lo vivido, de lo replegado sobre sí mismo y no en el tiempo mensurable. Esto sugiere la idea de conocimiento de otro tipo que el método canónico. El trabajo sobre las implicaciones (en el práctico, en el investigador, en los sujetos-objetos del conocimiento) trae aparejada siempre una aproximación hermenéutica." Jacques Ardoino (2005). p.20*

ISBN: 978-987-544-908-4

universidad y la multirreferencialidad[8] como estrategia en el abordaje de los contenidos; la construcción compartida de las actividades para evitar las ficciones discursivas; el diseño de entornos colaborativos con procesos de mediación didáctica. A estas determinaciones micro curriculares se le suma una determinación macro curricular: la didáctica en el nivel superior necesita con urgencia una mirada transdisciplinar, capaz de evitar las fugas hacia la meta-teoría o hacia la especificidad del contenido[9], para lograr la construcción de un objeto didáctico ubicado en la inter-fase entre la sociología de los procesos emergentes, la psicología del adulto joven, los procesos comunicacionales, los procesos de innovación y tecnológicos y las didácticas disciplinares.

Referencias Bibliográficas

Ardoino, J. (2005) *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Bs As: Novedades Educativas

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*.1era edición en español- Barcelona: Paidós.

Engestrom, I.y Cole, M (2001) *The emergence of learning activity as a historical form of human learning.* chc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

[8] La multirreferencialidad debe ser entendida como un plural de perspectivas aplicadas sobre un objeto, como un modo de ir más allá en el terreno. Multirreferencialidad no es complejidad; podemos entenderla como una de las perspectivas en dicha pluralidad, quizá la más distinta al pensamiento heredado. El encuadre desde la multirreferencialidad también lo propone Jacques Ardoino (2005)

[9] SCHWAB, Joseph. *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. En Gimeno y Pérez Gómez (1983).

ISBN: 978-987-544-908-4

Taller preliminar

Rodríguez, Marcelo; Paterno, Sandra; Facco, Silvina
Facultad de Ciencias Económicas y Estadística –UNR
m.rodrigueztiberi@estudiortl.com.ar

Resumen : Taller preliminar es un proyecto de intervención diseñado para la asignatura Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable de la Carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR. La asignatura, un taller profesionalizante semestral, persigue como objetivo de logro en los alumnos, la recuperación de conocimientos adquiridos, desarrollados áulicamente por medio de una simulación compleja con problematizaciones e incidentes críticos con resoluciones abiertas con el propósito de generar criterio profesional sustentado. La iniciativa se genera a partir de observaciones de campo: a) Altos niveles de dificultad en la recuperación de conocimientos. b) Visibilización de una cantidad de horas disponibles previas al efectivo inicio del taller. Se perfila entonces la iniciativa como talleres preliminares de nivelación y de reconstrucción de conocimientos a modo de evaluación diagnostica voluntaria. Se trata de instaurar una práctica cualitativa evaluada por medio de un análisis de recorrido donde prevalecerá la comprensión y el aprendizaje autónomo. A partir de la visualización individual de cincuenta (50) comprobantes digitalizados el proyecto formativo, busca lograr anclajes significativos a través de la realización de actividades, motivando el proceso individual-colectivo con la asistencialidad de los coformadores. Desde resoluciones personales argumentadas, debates grupales y ponencias en conjunto se socializa la experiencia de compresión y se sintetiza la transposición en impacto sistémico. La significatividad de los comprobantes reales alojados en soportes digitales, accesibles desde dispositivos celulares y descargados desde “drive” se proyecta como eje transversal. Es el momento en que cada alumno es y contribuye con su ser, en el equipo, forjando pensamiento crítico proveyendo información asequible desde trayectos pedagógicos autobiográficos diferentes. Como última fase del proyecto de intervención se delineo una encuesta voluntaria a modo de evaluación. Orientada fundamentalmente a que la experiencia, suministre elementos de retroalimentación en la búsqueda constante de “buenas prácticas” y “buena enseñanza”.

Palabras claves: Aula Taller- Proyecto de intervención -Recuperación de conocimientos- Tics

ISBN: 978-987-544-908-4

I-Marco áulico

Taller preliminar es la denominación de un proyecto de intervención diseñado para la asignatura Práctica Profesional de Aplicación Administrativo Contable de la Carrera de Contador Público en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas de la UNR.

Un taller profesionalizante semestral (ochenta (80) horas) , que persigue como objetivo de logro la recuperación de conocimientos adquiridos, desarrollados áulicamente por medio de una simulación compleja con resoluciones abiertas que incluyen problematizaciones e incidentes críticos con el propósito de generar en los alumnos criterio profesional sustentado.

El aula tallerizada se desarrolla a partir de un caso global resuelto grupalmente que aloja alrededor de diez (10) trabajos concatenados que conforman un ejercicio final integrador dotado de un sistema de evaluación permanente, entre otros, a partir de entregas grupales y exposiciones individuales

II-Marco teórico

La palabra taller proviene del francés “atelier”, y significa estudio, obrador, obraje. La Real Academia Española lo define como “lugar en que se trabaja una obra de manos”.

Parafraseando a Susana Pasel, se entiende al mismo como: “un lugar de vinculo, donde el grupo de aprendizaje ayuda al desarrollo de la capacidad de expresión de cada alumno, a tener actitudes constructivas, a recibir críticas y a autocriticarse; a ser tolerante y a saber asumir las frustraciones. Les permite a los integrantes aprender a pensar y a actuar junto con otros, es decir, a copensar y cooperar; desarrollar actitudes de tolerancia y solidaridad, perdiendo el individualismo y no la individualidad”. (Pasel, 1999, p28)

Otra acepción indica que el uso del taller, permite ensayar el trabajo en equipo con el objetivo final de desarrollar pensamiento crítico como parte del proceso intelectual y como producto de los esfuerzos de interpretar la realidad dando prioridad a la razón y honestidad.

En esta colaboración y cooperación entre pares se da la construcción socio cognitiva que establece Néstor Roselli (1999). El paradigma de que el par solo socializa se rompe, ya que en el aula–taller el par tiene un papel muy importante: aporta también a lo cognitivo. Donde se trabaja desde la experiencia, es donde los resultados que en primer término son orientados por el docente, adquieren status de conocimiento validado por el acuerdo colectivo.

En relación con esto último, Ausubel (1963) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Esta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience “de cero”. El factor importante que influye en el aprendizaje es lo que el

ISBN: 978-987-544-908-4

alumno ya sabe, esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar sus conocimientos previos de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Como alternativa se basa en una estrategia metodológica participativa que genera una pedagogía de la pregunta y la respuesta. Permite un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinar Implica y exige de un trabajo grupal cooperativo y el uso de técnicas adecuadas, integrando en un solo proceso instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

A su vez, es un elemento de evaluación diagnóstica, parafraseando a Litwin, Edith (2009: 193), evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento, es la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir de manera paulatina un conocimiento más profundo y certero.

Se reconoce al Taller como una configuración didáctica para conseguir resultados centrados en los estudiantes: "Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera…." (Litwin, 1997:97).

Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (Praxis Educativa 10,2006) manifiestan que surge la vinculación con la práctica de la enseñanza en el aula, tomada como lugar de transformación. Resulta central el diálogo como estrategia para llevar a cabo la acción educativa, que problematiza el conocimiento y capacita a los alumnos para que sean ciudadanos activos y críticos. Los problemas de la práctica, llevan al docente a efectuar una ruptura con su propia formación. Diálogo entendido como un fenómeno de discurso donde existe un clima de participación abierta.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (Aique, 2017) manifiestan que es necesaria la reflexión permanente y compartida sobre las propias acciones de enseñanza, promoviendo y posibilitando las buenas prácticas, que son inspiradoras de un hacer reflexivo, flexible, abierto al cambio y a la experimentación.

III-Proyecto de intervención, contexto y participantes

La iniciativa se genera a partir de dos observaciones de campo:

a) En el aula se detectan en forma creciente altos niveles de dificultad en la recuperación de conocimientos. Se manifiesta la falta de reconocimiento de comprobantes y su relación en los modos de registración e impacto en los informes sistémicos administrativos y/o contables.

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de la observación del plan de estudio se analizan estadísticas sobre trayectos de la carrera, donde se concluye que en promedio el quince por ciento (15 %) como porcentaje significativo de una cohorte egresa en el séptimo año de su ingreso. Es posible entonces inferir que los contenidos esenciales fueron abordados aproximadamente hace cinco (5) años.

b) Ante la visibilización de la problemática, se propone disponer de una cantidad de horas disponibles que median entre el formal comienzo del cuatrimestre y el efectivo inicio del taller.

Se perfila entonces la iniciativa a modo de evaluación diagnostica voluntaria Se trata de instaurar una práctica cualitativa evaluada por medio de un análisis de recorrido donde prevalecerá la comprensión y el aprendizaje autónomo del alumno.

A partir de la visualización individual de comprobantes digitalizados que realizan los alumnos, el equipo docente estimula su comprensión desde una definición básica y su contigua traducción en registraciones, mediante el uso de cuentas contables. Mediante debates grupales ocho (8) integrantes por grupo y ponencias generales se socializa la experiencia. El material alojaba cincuenta (50) comprobantes diferentes agrupados por sectores operativos de los entes.

Se trata de un taller con una carga horaria estimada de cien (100) minutos distribuidos según la siguiente asignación cinco (5) minutos para la resolución individual, veinte (20) minutos para el debate grupal de los ocho (8) comprobantes bajo tratamiento y setenta y cinco (75) minutos para la ponencia final de la totalidad de los comprobantes abordados persiguiendo una trasferencia de conocimiento mediante la interacción de los participantes.

Se reconoce como eje la significatividad de los comprobantes reales en soportes digitales, disponibles en sus dispositivos celulares, alojado “drive”. Los conformadores (JTP) uno por grupo procuran incentivar y alcanzar zonas de desarrollo próximo a los conceptos básicos

El proyecto formativo, persigue alcanzar aprendizajes significativos a través de la realización de las actividades motivando el proceso de manera cooperativa y el desarrollo de competencias y habilidades como estrategia, para que los estudiantes logren aprehender a aprehender y alcancen la emisión de juicios apropiados sobre la temática a tratar.

Proveen información asequible desde puntos diferentes y son los propios alumnos los que escogen el punto de inicio. Se interrelacionan y se impregnan de experiencias. Es la ocasión en que cada uno es y aporta con su ser en el grupo forjando pensamiento crítico.

IV-Acciones desarrolladas

Se invitó a los alumnos inscriptos en la PPAC del 1° cuatrimestre de 2019 a realizar un Taller voluntario de recuperación de contenidos, llamado “Taller Preliminar”.

La difusión del mismo, se hizo a través de un flyer que se expuso en la página web de la Facultad y en sitios institucionales en redes sociales. En el folleto se colocó una dirección de correo de Gmail, ideada para facilitar la comunicación. Los estudiantes como respuesta enviaron

ISBN: 978-987-544-908-4

un mail. El recurso como respuesta automática le emitía una invitación y el detalle de la actividad en cuestión indicando día y hora de realización y aula asignada según disponibilidad.

La invitación tuvo un alto grado de adhesión, lo que motivo la realización de ediciones adicionales. Se dispuso de diferentes equipos docentes, cada equipo se formó con un líder junto a profesores y adscriptos, permitiendo disponer de acciones personalizadas con cada grupo.

La inscripción se realizaba a través de un formulario de googledoc En la confirmación de la inscripción se envió el material a utilizar .El material contenía diferentes comprobantes reales digitalizados, que en total ascendían a cincuenta (50) con una simple descripción del mismo.

En el aula, se solicitó a los alumnos que trabajaran en grupos y se les designó individualmente un comprobante, con la consigna de analizar si el comprobante revestía el carácter de contable, y en su caso, la proposición de una registración.

Posteriormente a la etapa individual de análisis, los alumnos cooperativamente en forma grupal debatieron y socializaron posturas. Se realizaron ponencias grupales y ponencias conjuntas, que les permitieron interactuar donde se resaltó la pluralidad de criterios.

Esta experiencia permitió entrenar el pensamiento crítico, el alumno toma una posición fundamentada y evalúa la casuística y de esta forma autogestiona su aprendizaje.

V-Evaluación de la intervención (obstáculos y logros)

Como última fase del proyecto a modo de evaluación de la intervención se efectuó una encuesta voluntaria. Orientada fundamentalmente a que la experiencia, sirva como elemento de retroalimentación en la búsqueda constante de "buenas prácticas" y "buena enseñanza".

Debajo los resultados obtenidos del sondeo llevado a cabo una vez finalizada la actividad donde participaron ciento cinco (105) alumnos sobre una población de doscientos veinte. (220).

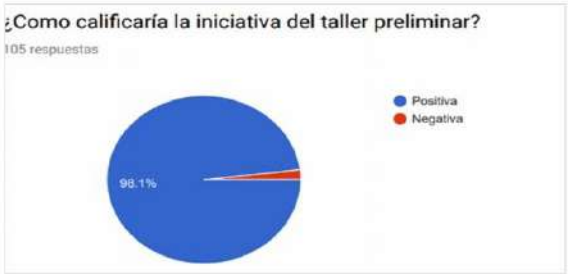


Figura 1

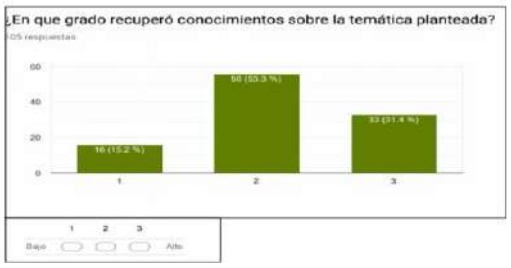
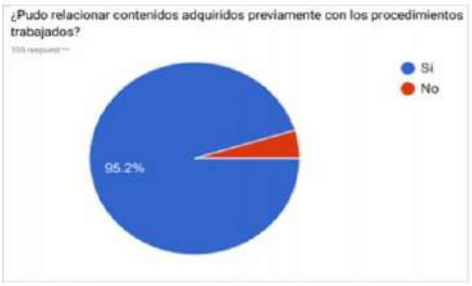


Figura 2

1-Un alto porcentaje de la muestra respondió que le parece positiva la iniciativa. 2-Asimismo se infiere, la existencia de una demanda potencial preexistente al proyecto.

ISBN: 978-987-544-908-4



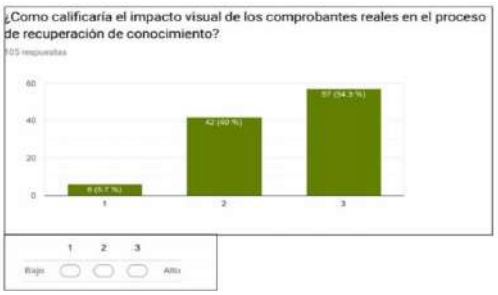


Figura 3 Figura 4

3-Los estudiantes valoraron positivamente la articulación entre conceptos y estrategias. 4-Tambien calificaron el impacto visual del material entre medio y alto además de apropiado.

Como conclusión cualitativa puede verse claramente que los alumnos se mostraron receptivos a esta iniciativa, que el material fue suficiente y que la actividad incentivo el proceso de recuperación y asociación de conocimientos. La utilización de instrumentos digitales facilitó la simulación de situaciones Al tratarse de la primera edición, se presentaron obstáculos debidos a una falta de comunicación directa, vinculado a una debilidad del sistema SIU GUARANI.

VI-A modo de cierre

La meta del proyecto formativo pensada es lograr en los alumnos la reflexión, el fomento de la discusión y la diversidad de opiniones. Así como también la generación de pensamiento independiente emergido de experiencias profesionales significativas simuladas.

La educación es un proceso activo y constructivo, donde el contenido se considera desde la dimensión “practicum reflexivo” El reflexionar hace que el aprendizaje sea duradero, significativo. A su vez la posibilidad de proporcionarles simulaciones pre-profesionales, genera en los alumnos cuestionamiento, reflexión, indagación y espíritu críticos.

La formación del profesional requiere de los aprendizajes superiores, donde se pueda crear, investigar y resolver problemas complejos. Asociar conocimientos y transferirlos ante la resolución en escenarios complejos y volubles, fomentando los procesos mentales de reflexión crítica, introspección, asociación, disociación e inferencia entre otros.

Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, R.y Mora, S. (2017) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. (2009) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Pasel, S. (1988). Aula – Taller. Buenos Aires. Aique.

ISBN: 978-987-544-908-4

Porta, L.y Sarasa, M.C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: La Formación inicial del profesorado de inglés. *Praxis Educativa.* Facultad de Ciencias Humanas. UNLPAM.

Roselli, N. (1999). La construcción socio cognitiva entre iguales. Rosario: IRICE.

ISBN: 978-987-544-908-4

Asesoramiento didáctico a una cátedra universitaria para la enseñanza de la escritura de un texto profesional

Rosales, Pablo
Jakob, Ivone
Ripoll, Paola
Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
pablounrc@yahoo.com.ar

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se comunican resultados parciales de una investigación que estudia procesos de asesoramiento didáctico para la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos (PPI 18/E360, SeCyT-UNRC)[1]. En esta oportunidad se presentará el análisis del proceso de asesoramiento seguido con una cátedra universitaria para la enseñanza de la escritura de un género profesional. En la investigación se asume que el asesoramiento didáctico se orienta a colaborar con los docentes en la construcción de aquellas condiciones que se acuerden en considerar las más adecuadas para los alumnos, en un contexto educativo determinado. El asesoramiento es entendido entonces como un proceso colaborativo de resolución de problemas, del cual deben responsabilizarse, conjuntamente, tanto el asesor como el asesorado. La investigación sigue la modalidad de estudio de caso, con un análisis de tipo cualitativo focalizado en identificar las interacciones entre asesor y docentes durante las sesiones de trabajo destinadas a compartir y acordar representaciones y condiciones didácticas que se diseñen. La recolección de los datos se realiza a través de la observación participante y el registro de los intercambios entre asesor y asesorados. En esta comunicación se presentarán resultados que focalizan las interacciones que conducen a la definición de problemas en la enseñanza y al diseño de nuevas acciones para enfrentarlos. El análisis de los datos ha permitido categorizar intervenciones recurrentes del asesor que incidieron positivamente en el proceso y que condujeron a la problematización y revisión de actividades de la enseñanza de la escritura profesional. Como principal conclusión del trabajo se destaca el reconocimiento de la especificidad profesional que asume el proceso de asesoramiento didáctico, en tanto supone el despliegue de un conjunto de

[1] Proyecto SeCyT-UNRC 18/E360, dirigido por Ivone Jakob y codirigido por Pablo Rosales; con Paola Ripoll, Luisa Pelizza, Graciela Placci, y Mónica Astudillo como integrantes del equipo.

ISBN: 978-987-544-908-4

intervenciones que posibilitan la construcción de un escenario de colaboración, la definición compartida de los problemas, y la construcción de alternativas para superarlos.

Palabras clave: asesoramiento didáctico; enseñanza universitaria; escritura profesional

Marco conceptual sobre el proceso de asesoramiento en contextos educativos

El asesoramiento educativo es una intervención profesional consistente en el acompañamiento y ayuda a los docentes durante la problematización, la reflexión en y sobre la práctica educativa, la colaboración en el diseño y desarrollo de acciones para cambiar esa práctica, y la promoción de la evaluación crítica de ese cambio en función de las intencionalidades asumidas (Pereyra: 2019). Pese a numerosas coincidencias en la descripción de sus rasgos generales e intenciones es un campo de intervención no suficientemente conceptualizado y menos aún investigado (Sánchez y García: 2005; Monereo y Pozo: 2005).

En su propuesta de conceptualización de lo que denominan asesoramiento colaborativo, García, Rosales y Sánchez (2003) y Sánchez Miguel (2002) entienden que se trata tanto de un proceso de resolución conjunta de problemas, como de un proceso de creación de una relación de colaboración entre asesor y asesorados. En tanto proceso de resolución de problemas el asesoramiento contiene tres fases: a) de definición de los problemas y de metas a alcanzar para su solución; b) de búsqueda de alternativas de acción y medios para alcanzar las metas definidas; c) de evaluación de la realización de las acciones y logros alcanzados, incluyendo la reformulación de metas si fuera necesario (Sánchez Miguel: 2002; García, Rosales y Sánchez: 2003).

En parcial consonancia con las dos dimensiones antes mencionadas Lucarelli (2008) reconoce, por un lado, una dimensión teórico-técnica en tanto el accionar del asesor articula

> un *conjunto de teorías factible 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 [otorgando] validez teórica, técnica e ideológica (2008, p.5)

Por otro lado, la autora retoma a Nepomneschi (en Lucarelli: 2008) para plantear que el asesor tiene que desarrollar ciertas construcciones vinculares: una relación de confianza que permita aproximaciones tentativas y paulatinas y que respete los tiempos de los actores; una intervención gradual y dosificada que disminuya las posibilidades de rechazo de las propuestas por parte del asesorado; una actitud de interés y preocupación genuinas por los docentes, acompañándolos y motivándolos en sus procesos de cambio; conciencia de la propia posición en la trama relacional y de la experiencia del encuentro con los otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por último, y en relación con los contenidos objeto del asesoramiento, es preciso decir que en este proyecto estudiamos procesos de *asesoramiento didáctico*, cuyo propósito es ayudar a los docentes para que ofrezcan aquellas condiciones de enseñanza que acuerden en considerar las más adecuadas para los alumnos, en el contexto en el que se desenvuelven. Ripoll (2007) plantea una doble tarea para este proceso por cuanto el asesor tiene que ocuparse tanto de transmitir conocimientos didácticos, como de intervenir con acciones profesionales específicas.

Método

La investigación emprendida es de tipo cualitativa, inscripta en la modalidad del estudio de caso (Stake: 1998; Pérez Serrano: 2003). Las sesiones de asesoramiento se concretaron con la participación de una asesora (integrante del equipo de investigación) y las docentes de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, en carácter de asesoradas. Esta asignatura se ubica en el último año de la Licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Ciencias Humanas, UNRC). La cátedra recibe demandas de instituciones educativas y asigna a los alumnos para su intervención pre profesional supervisándolos sistemáticamente. Finalizados estos procesos los alumnos presentan a las instituciones demandantes los informes correspondientes.

En el asesoramiento seguido se pretendió colaborar y acompañar a las docentes en la enseñanza de la escritura de los informes psicopedagógicos que tienen que elaborar los alumnos. La elección del trabajo con esta cátedra tuvo en cuenta la factibilidad para desarrollar el trabajo con docentes que habían manifestado la necesidad de recibir asesoramiento en relación con los problemas antes mencionados, y su conformidad para que el proceso fuera investigado.

Para la recolección de los datos se utilizó la observación participante y el registro y transcripción de las interacciones que ocurrieron en las sesiones de trabajo, las que incluyeron actividades tales como situaciones de discusión y reflexión en torno a los problemas que se pretenden abordar, lectura y análisis de material bibliográfico y de propuestas didácticas, diseño de actividades de enseñanza, entre otras. El proceso de asesoramiento se desarrolló durante seis sesiones de trabajo que, en promedio, duraron dos horas y media cada una.

Resultados

Conformado el corpus de datos a partir del registro de la totalidad de situaciones de asesoramiento, se ha procedido a delimitar episodios en las sesiones clasificándolos según pertenezcan a uno u otro momento del proceso, esto es: episodios de definición del problema objeto de asesoramiento; episodios de construcción de soluciones; y episodios de evaluación del proceso. Clasificados los datos según episodios, se ha procedido a categorizar intervenciones asesoras dentro de alguna de las siguientes dimensiones (Sánchez Miguel: 2002; García, Rosales

ISBN: 978-987-544-908-4

y Sánchez: 2003): a) construcción de la relación de colaboración; b) tratamiento de los problemas (definición de los problemas, construcción de solución para los problemas, y evaluación de las soluciones intentadas); y c) grado de participación de asesor y asesorados.

Las intervenciones asesoras identificadas en episodios de construcción de soluciones, al tratar los problemas identificados

En esta comunicación nos centraremos en las intervenciones asesoras identificadas dentro de episodios de construcción de soluciones, y categorizadas en la segunda dimensión, identificando los problemas allí definidos y los acuerdos didácticos construidos para darles solución (para una exposición del resto de las categorías puede consultarse Jakob, Rosales, Ripoll y Pelizza: 2019). A continuación, ofrecemos una breve caracterización de las intervenciones asesoras identificadas.

Proponer una secuencia de acciones a seguir para construir las soluciones. La asesora pone a consideración de los asesorados una secuencia de acciones a seguir (clarificar metas, desglosar acciones para avanzar en el proceso), e interviene para ajustar lo necesario de su propuesta a fin de que sea compartida.

Aportar conceptos para construir las soluciones. La asesora trabaja para acordar con los asesorados el significado de aquello de lo cual se ocupan. Para ello hace intervenir progresivamente la lectura y el comentario de materiales de consulta sobre el tema/objeto al que refiere el problema.

Escenificar los problemas y transferir conceptos compartidos para el diseño de las situaciones didácticas. La asesora anticipa problemas tal como prevé que pudieran acontecer en las situaciones que son objeto de diseño didáctico, al tiempo que promueve pensar en ese nivel específico de acciones. Para ello acude a los conceptos compartidos, anticipa posibles interacciones con los alumnos, plantea ejemplos.

Participar en el diseño de las consignas e intervenciones didácticas. La asesora directamente se involucra en la planificación parcial de consignas, intervenciones docentes, selección de textos, etcétera.

Problematizar, poner en cuestión explícitamente un pensamiento o una acción de los asesorados. La asesora vela porque se expliciten desacuerdos entre los docentes, entre propuestas de un mismo docente en distintas instancias del proceso, entre hechos señalados o conocidos por los docentes y las ideas o acciones que proponen, o entre un acuerdo conceptual ya asumido y las ideas o acciones que proponen los docentes.

Facilitar, sostener, y estructurar, el proceso de toma de decisiones. Esta intervención requiere la íntima conjugación con las anteriores por cuanto implica ocuparse de problematizar y al mismo tiempo contener el espacio de incertidumbre que con ello se crea, colaborando en la organización para la creación de alternativas, sin sustituir la responsabilidad que tienen que asumir los docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Acciones de enseñanza diseñadas y desarrolladas a partir del proceso de asesoramiento

El análisis del proceso seguido y de las decisiones didácticas tomadas permite afirmar que los docentes avanzaron en un diseño más elaborado de algunas acciones de enseñanza que ya venían implementando, así como en la inclusión de otras nuevas. En efecto, superaron paulatinamente el planteo de que habría ciertas habilidades de escritura genéricas (saber redactar), que los alumnos ya deberían dominar, y que lo que tienen que aprender al redactar informes es a "volcar" datos y conceptos referidos al caso particular tratado. Por otra parte, mejoraron la consigna de escritura que utilizaban, pero también debieron superar la idea de que una mejor consigna basta para que los alumnos mejoren sus escritos. Asimismo, problematizaron la creencia de que el ofrecimiento de textos-modelo (en cuya selección también trabajaron) redunda en una inmediata apropiación por parte de los alumnos de sus características textuales. Enriquecieron también sus concepciones acerca del aprendizaje del proceso de redacción de textos. Así, pasaron a considerar que la revisión del texto no es solo necesaria para atender a los requerimientos de la cátedra, sino que tiene sentido en función de atender a la audiencia, a los propósitos y a los efectos reales que tiene en los lectores entre los que circula el informe elaborado. Se continuó con el modelado de la escritura de ciertos párrafos por parte de los docentes, pero al mismo tiempo se avanzó instando al estudiante a que se apropiara de esas sugerencias y las utilizara en la revisión del resto del texto, indicándole con precisión algunos de los problemas que el texto evidenciaba. En síntesis, las docentes manifestaron haber podido realizar un trabajo más sistemático, intencionalmente explícito, organizado, con referencias claras a partir de la consigna y los textos-modelo, y con un mejor ajuste de las intervenciones docentes en la revisión de los textos producidos por los alumnos.

Discusión

El análisis presentado pone de manifiesto la variedad y riqueza de los comportamientos puestos en juego en un proceso de asesoramiento, por cierto contextuado en las particulares condiciones establecidas con las asesoradas y sus antecedentes. Como ha sido sintetizado en el marco teórico, el asesoramiento es concebido como un proceso colaborativo de resolución de problemas, implicando con ello tanto un proceso racional de definición de problemas, búsqueda de soluciones y su evaluación, como la construcción de un ambiente social-relacional favorable. Este proceso requiere entonces la construcción de representaciones y acciones que implican ciertamente componentes formativos, pero que tienen que ser desarrollados en un marco relacional en el que prima el carácter colaborativo de las decisiones tomadas y las posturas asumidas. Ante la complejidad de semejante tarea no es extraño que en los procesos de asesoramiento estudiados en otras investigaciones consultadas se destaquen ciertas acciones asesoras que lo obstaculizan

ISBN: 978-987-544-908-4

(Sánchez Miguel: 2000; Jakob, Barbero, Ripoll, Moyetta, Bottini y Filippi: 2018). La consideración de estos problemas y la necesidad de superarlos requiere asumir el carácter profesional que la tarea de asesoramiento tiene, eludiendo posturas que reducen la intervención a factores puramente formativos y a la buena voluntad mutua de los actores involucrados. Nuestro trabajo pretende contribuir al campo profesional del asesoramiento didáctico en la identificación y conceptualización de aquellas intervenciones asesoras que posiblitan la construcción de un escenario de colaboración, la definición compartida de los problemas que se habrán de abordar, y la construcción, tal como lo hemos planteado en esta presentación, de alternativas para superarlos.

Referencias Bibliográficas

García, J. R.; Rosales, J. y Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. En *Cultura y Educación*, 15 (2) 128-148.

Jakob, I., Barbero, D., Ripoll, P., Moyetta, L., Bottini, M. y Filippi, M. de los A. (2018). Aprender a construir contextos de colaboración. Una aproximación desde los procesos de práctica pre profesional en el ámbito escolar. Presentado en el *5to Congreso Nacional de Psicopedagogía*. Colegio Profesional de Psicopedagogos de La Rioja y UNLaR. La Rioja.

Jakob, I., Rosales, P., Ripoll, P., Pelizza, L. (2019, en prensa). El asesoramiento didáctico para la enseñanza de la escritura de informes psicopedagógicos en una cátedra universitaria. En AAVV. *Actas de las Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Río Cuarto: UniRío Editora – UNRC.

Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1) Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf

Monereo, C. y Pozo, J. (2005). Presentación. En Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, España: Graó.

Pereyra, S. (2019) Asesoramiento pedagógico a estudiantes y docentes: Tensiones y desafíos del acompañamiento. En Astudillo, M., Pelizza, L. Rainero, M. y Clerici, J. (comp.) *Asesorías Pedagógicas Universitarias: Contextos, prácticas y desafíos*. Río Cuarto: UniRío Editora.

Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa. Métodos y Técnicas.* Buenos Aires, Argentina: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.

Ripoll, P. (2007). *El psicopedagogo como asesor didáctico. Análisis de una experiencia educativa en Ciencias Sociales.* Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía inédito. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Sánchez Miguel, E. (2000). El Asesoramiento Psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. En Revista *Infancia y Aprendizaje 91* 55-77.

Sánchez Miguel, E. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿qué es lo que dificulta el trabajo con los profesores? En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación 6* (8) 47-68. Disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6921/RGP_8-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, E. y García, J. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En Pozo, I. y C. Monereo (Coords.) *La práctica de asesoramiento educativo a examen* (pp. 29 - 54). Barcelona, España: Graó.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid, España: Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

Natalia. Los oficios del lazo, la función paterna y la problemática de alojar los adolescentes en la institución escolar, entre la lógica del don y la lógica contractual

Rossi, Gloria Diana
Institución: Seminarios Curriculares de Pregrado - Facultad de Psicología - Consejo de Investigaciones. – Equipo de Orientación Profesional – Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín". Universidad Nacional de Rosario.
gdrossi@.unr.edu.ar

Eje Nº 5: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación
en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La narración del malestar que realizamos versa acerca de una alumna a quien llamaremos Natalia, que se encontraba cursando el 8vo. Año de la E. G. B. y tenía 13 años, quien ha suscitado y protagonizado diferentes episodios en la escuela.
Es necesario situar las siguientes diferencias en las posiciones de los adultos, con respecto a los adolescentes, a saber: Una posición desde el adulto, de carácter habilitante: que integre a ese otro (adolescente) que aparece como extra(njero)ño.
En toda práctica institucional que se sostiene en el Campo de la Educación coexistirían dos lógicas:
la lógica contractual: que es aquella en la que se trata de realizar las funciones inherentes al rol que supone un intercambio y una remuneración. (Foustier)
la lógica del don: que es aquella en la cual, en el seno de la relación contractual, se pone en juego la dialéctica del don (el regalo), algo que está por fuera, desbordando lo contractual, es aquello que no se deja atrapar por el contrato.
Estas dos lógicas atraviesa las situaciones problemáticas, las formaciones sintomáticas y los episodios que se suscitan al interior de la institución educativa, de allí la necesidad de llevar a cabo intervenciones profesionales que posibiliten poder descifrar, aquello que está cifrado en los enunciados y discursos de los protagonistas, de modo tal de poder arribar a la multiplicidad de sentidos en juego desde los posicionamientos subjetivos y las implicaciones institucionales que los actores implicados en las mismas.

ISBN: 978-987-544-908-4

La intervención profesional debería crear las condiciones de posibilidad para que el malestar pueda ser simbolizado, descifrado, metaforizado, a los efectos de lograr su resolución, en cada situación particular.

Palabras clave: oficios del lazo; lógica del don

Presentación

La narración del malestar que realizamos versa acerca de una alumna a quien llamaremos Natalia, que se encontraba cursando el 8vo. Año de la E. G. B. y tenía 13 años, quien ha suscitado y protagonizado diferentes episodios en la escuela. Un primer episodio, del que tomamos conocimiento a través de la preceptora del curso, ocurre con la Profesora de Educación Física, quien le solicita a Natalia que en la hora de gimnasia no concurra con los accesorios (muñequeras, colgantes, pulseras, etc...) que usa habitualmente, porque ella no quería "panquitas" (refiriéndose a la cultura "Punk") en su clase, lo cual se le plantea delante de las demás compañeras, frente a lo cual Natalia se siente agredida y reacciona agresivamente ante la profesora, razón por la cual Natalia es sancionada. En el mes de setiembre, habiendo pasado ya casi seis meses de la primera cita con los padres, se produce un segundo episodio por el cual la Profesora de Lengua nos consulta y además eleva a las autoridades de la institución la situación que pasamos a relatar, sumamente preocupada por una redacción que Natalia escribió, a partir de la lectura de un cuento Edgar Alan Poe y cuya consigna era que redactaran un cuento policial teniendo como protagonistas a los compañeros del curso.

Podríamos aseverar que a partir del hecho de que Natalia pudo concurrir a una consulta se produjo

> " … la ubicación del movimiento que lleva a que el malestar se constituya en síntoma (...) este movimiento que va del malestar al síntoma es lo que habilita la implicación subjetiva en la medida que hace lugar a la eficacia del inconsciente y le otorga al padecimiento sentidos singulares...". i

Natalia pudo a través del recurso de la escritura, que vino como disparador en la clase de Literatura, generar

> "... el trabajo de ligar la energía pulsional a representaciones psíquicas requiere siempre para el sujeto el lazo con otro, por lo tanto, es necesario recordar, que el ser humano sólo, librado a las exigencias de la pulsión, se ve llevado a la muerte. Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, resultan tratamientos simbólicos de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje constante que sin ese tratamiento, conduce irremediablemente a los desbordes y a los excesos...". ii

ISBN: 978-987-544-908-4

El Otro adulto: habilitador o inhibidor en la producción del lazo social con los adolescentes.

Respecto del episodio suscitado con la Profesora de Educación Física, consideramos que es necesario situar las siguientes diferencias en las posiciones de los adultos, con respecto a los adolescentes. En el transcurso de estos meses, Natalia había descendido mucho de peso, notándosela sumamente delgada, en comparación con principio de año. Con referencia sus padres, comenta que sus padres son muy católicos y que consideran que los problemas " .. no tienen que salir fuera de casa...", pese a lo cual, hay cuestiones, (que tienen que ver con su privacidad), que ella necesita hablarlas con un psicólogo, dado que no quiere hablarlos con los padres y que su madre le insiste que si habla con ella, no necesita concurrir al Psicólogo. En las entrevistas que realizamos a Natalia, ella comentaba que quería ir a un psicólogo y que los padres no la llevaban, situación que los padres expresaban en sentido inverso, o sea que ellos decían que querían hacer la consulta y la que se negaba era Natalia. Volvemos a citar a los padres y nos plantean que están realizando averiguaciones acerca de un posible profesional. En el mes de setiembre, habiendo pasado ya casi seis meses de la primera cita con los padres, se produce un segundo episodio por el cual la Profesora de Lengua nos consulta y además eleva a las autoridades de la institución la situación que pasamos a relatar, sumamente preocupada por una redacción que Natalia escribió, a partir de la lectura de un cuento Edgar Alan Poe y cuya consigna era que redactaran un cuento policial teniendo como protagonistas a los compañeros del curso. A la profesora le llamó la atención que Natalia pidió leer su redacción en voz alta para todo el curso. ¿es ésa redacción redacción, bajo una forma metaforizada, una apelación desesperada a un(os) otro(s) no familiar(es) que pueda escuchar sus padecimientos ?

La posición del adulto en la producción del lazo social con los adolescentes.

Una posición desde el adulto, de carácter habilitante: que integre a ese otro (adolescente) que aparece como extra(njero)ño. De manera tal de poder construir un vínculo respetuoso con el adolescente lo cual supondría acercarse desde una mirada que implique conocer a ese otro, (en tanto que extranjero) en este caso una adolescente, acerca de sus emblemas identificatorios extraídos de las ofertas identitarias que el campo social le ofrece (Tribus Urbanas). De modo tal que la frontera (adulto - adolescente; nativo - extranjero) devenga un espacio para construir la convivencia desde las diferencias y no para que funcione como un límite que haga, tal como lo señala Ranciere, de la diferencia una desigualdad. Esta posición propiciaría la posibilidad del lazo social, desde lo que G. Frigerio denomina Profesionales del Lazo. Esta posición posibilitaría que se pueda llevar a cabo la función de transmisión intergeneracional, o sea sería generadora de lazos sociales de transmisiones logradas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una posición desde el adulto, de carácter descalificatorio y segregativa e inhabilitante: desde la cual la frontera (adulto – adolescente) se constituye en un muro insalvable, que profundiza y ahonda la lógica segregativa donde el conjunto de **"todos los adultos"** (lógica del todo), que responden desde sus propios universos representacionales socializados en la Modernidad se identifican, en las instituciones, al modo del coro griego, para denostar los actuales modos de producción de la subjetividad adolescente de la época (**" los adolescentes"**). Una hipótesis para pensar esto que quizás algunos adultos, no pueden so-portar las diferencias con respecto a sus propios procesos de socialización y por otro lado, a la herida narcisista que supone para un docente, ser destituido de ese lugar de adulto, como referente de **"todo los saberes"** (lógica del todo) que instituyó la Modernidad. Esta posición desde el adulto, clausura la posibilidad de construir lazo social entre adultos y adolescentes, lo cual implica hacer, de la asimetría, que el vínculo del adulto con el adolescente supone, una desigualdad que ahonda las diferencias y construye el lazo social desde la lógica contractual (egocentrada). Esta posición del adulto agudizaría la crisis de la función de transmisión intergeneracional.

La producción Literaria: un recurso posible para le expresión de la dimensión subjetiva en la escuela.

Podemos avanzar en la hipótesis de que la escuela le posibilitó a Natalia la puesta en escena, (en un lugar exogámico) de una serie de padecimientos y síntomas subjetivos, pero también el despliegue de sus recursos subjetivos, que al poder hacer "uso" del recurso sublimatorio que la escritura provee, a través de un disparador de carácter ficcional en la clase de Literatura, pudo "hacerse escuchar" por otros (no familiares, compañeros, profesores, tutores, preceptores, psicólogos, etc.) que pudieron ver aquello de lo que sus familiares re-negaban, dándole la posibilidad de solicitar y tramitar un pedido desesperado de ayuda. Dado el carácter simbólico que la función paterna entraña, la misma puede ser sostenida por otros miembros de la institución escolar, lo cual posibilitó que otros pudieran tomar a su cargo la función de atención y cuidado de Natalia, alojando su padecimiento en una trama grupal e institucional e interviniendo adecuadamente sobre el mismo, propiciando las condiciones de su abordaje.

La Función de Transmisión Intergeneracional: De lazos y extranjerías

Sabemos que la escuela ahonda el espacio de exogamia con sus multiplicidades y diversidades, por lo tanto el encuentro con el otro es enriquecedor y posee dos registros, a saber: la multiplicidad de filiaciones posibles: posibilidad cuando uno se encuentra con otro, encontrar rasgos, con el cual uno, quiera compartirlo, identificarse, construir la identidad. Sin extranjeridad hay algo del conocimiento que queda clausurado. La extranjería supone un doble

ISBN: 978-987-544-908-4

movimiento, ese adolescente es otro extranjero, a) se trata de ver como lo volvemos familiar y b) como nosotros nos volvemos familiar para él, dado que se trata de que el otro pierda extranjeridad y devenga familiar.

Se hace necesario cuestionar(nos) aquello que proyectamos en el otro, y que constituye nuestro universo representacional e imaginarios subjetivos, porque si no tomamos ciertos recaudos, corremos el riesgo de no crear las condiciones para que un encuentro sea posible y en el cual siempre se pone en juego la dimensión subjetiva. Si no consideramos estas cuestiones, estaríamos clausurando la posibilidad de conocer aquellos que del otro debe sorprendernos como extranjero.

A continuación transcribimos tres conceptos vinculados a esta temática según la Real Academia Española.1

- Extranjería: cualidad y condición que por las leyes corresponden al extranjero residente en un país mientras no está naturalizado en él. Sistema o conjuntos de normas reguladoras de la condición, los actos y los intereses de los extranjeros en un país.
- Extranjero: que es o viene de un país de otra soberanía. Natural de una nación con respecto a los naturales de cualquier otra.
- Frontera: confín de un estado.

Sostener una práctica docente en la relación de profesores y alumnos, supone el construir con otros un escenario compartido, que si bien reconoce las asimetrías en juego, devenidas de las diferencias de posición de adulto y de adolescente, en la relación docente alumno, se debe aspirar al reconocimiento de la singularidad y diversidad que cada alumno porta. En toda práctica institucional que se sostiene en el Campo de la Educación coexistirían dos lógicas: la lógica contractual: que es aquella en la que se trata de realizar las funciones inherentes al rol que supone un intercambio y una remuneración. (Foustier) . La lógica del don: que es aquella en la cual, en el seno de la relación contractual, se pone en juego la dialéctica del don (el regalo), algo que está por fuera, desbordando lo contractual, es aquello que no se deja atrapar por el contrato.

Estas dos lógicas atraviesan las situaciones problemáticas, las formaciones sintomáticas y los episodios que se suscitan al interior de la institución educativa, de allí la necesidad de llevar a cabo intervenciones profesionales que posibiliten poder descifrar, aquello que está cifrado en los enunciados y discursos de los protagonistas, de modo tal de poder arribar a la multiplicidad de sentidos en juego desde los posicionamientos subjetivos y las implicaciones institucionales que los actores implicados en las mismas.

La Intervención Profesional Psi: entre el malestar y lo posible. Obstáculos y dificultades.

1 Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Vigésima Edición. 2001. Buenos Aires

ISBN: 978-987-544-908-4

Pensamos que nuestra intervención profesional debe apuntar a generar un espacio de trabajo que funcione como una terceridad y que posibilite la escucha de aquello que está sobredeterminando la causalidad de estos episodios. Espacio que posibilitaría la tramitación de las tensiones en juego y de aquello que funciona como un malentendido. La intervención profesional debería crear las condiciones de posibilidad para que ese malestar pueda ser simbolizado, descifrado, metaforizado, a los efectos de lograr su resolución, en cada situación particular. Es importante plantear que con respecto al abordaje profesional que implica una práctica institucional entre varios, en el equipo de trabajo existen diferencias de diversa índole, de carácter disciplinar, teóricos, etc., lo cual implica que los fundamentos y criterios desde los cuales formulamos nuestras intervenciones no siempre coinciden, lo cual es objeto de tensiones al interior del equipo.

Ante aquellas situaciones que implican un cierto grado de complejidad en episodios generados en la escuela por los alumnos, se realizan entrevistas con docentes y padres, a los efectos de analizar la problemática singular, que puede o no estar vinculada con el rendimiento académico y se propone la derivación a un profesional externo. Aquellos aspectos donde nos confrontamos con un mayor nivel de dificultad en las mismas, tienen que ver con el hecho del tiempo crono(lógico) que a veces transcurre entre nuestra prescripción y el momento en el cual efectivamente los padres pueden hacer la consulta propuesta. En aquellas situaciones planteadas por algunos alumnos que suponen agresiones infligidas a sí mismo o agresiones a un tercero, ese tiempo está marcado por tensiones institucionales y a veces estigmatizaciones desde otros actores institucionales hacia ese alumno, que nos cuesta bastante manejar.

Por otra parte, otras de las dificultades frecuentes con las que tenemos que lidiar en esta práctica compleja, es el movimiento de reconocimiento de nuestro lugar institucional y de destitución del mismo. Con esta expresión nos estamos refiriendo a aquellas decisiones institucionales que tienen que ver con tomar decisiones respecto de esos alumnos, sin consultarnos, desconociendo en este acto no sólo nuestros saberes profesionales específicos sino todo el trabajo realizado por el equipo en esos casos. A propósito de lo desarrollado, podemos aseverar que en las condiciones actuales, de desfondamiento de las instituciones educativas, es imprescindible poder comprender que la posibilidad de constitución del lazo social con los adolescentes y jóvenes sólo va a ser posible si podemos acercarnos a ellos desde una mirada de reconocimiento de lo que de extranjero conllevan estos nuevos modos de tramitación de la subjetividad adolescente en el marco de la crisis en la función de trasmisión intergeneracional.

Referencias Bibliográficas

Zelmanovich, P. (2016). Especialización en Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas. Clase 5. p. 7. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires

ISBN: 978-987-544-908-4

Zelmanovich. op. cit. p. 13. Buenos Aires. 2017.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una propuesta de Práctica Profesional para alumnos de Ciencias de la Educación (FCH - UNICEN) vinculada al diseño de programas formativos en la Universidad Barrial de la UNICEN

Saad, Silvina Liliana

Di Marco, María Cecilia

Facultad de Ciencias Humanas – UNICEN – Argentina

silvinasaad@gmail.com

Eje: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El artículo tiene por objetivo compartir la experiencia desarrollada, durante el 1° Cuatrimestre del ciclo académico 2019, en el Taller de Práctica Profesional presentado por las autoras del presente trabajo para los alumnos de la Carrera de Prof. / Lic. en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro (Sede: Tandil – Provincia de Buenos Aires).

El mencionado Taller se denominó “Taller de Prácticas de diseños de capacitación y formación desde un enfoque educativo en la Universidad Barrial” y ofreció a los alumnos un espacio de ejercicio de una práctica profesional que, luego de la graduación, formará parte del amplio abanico de oportunidades que le brindará su futuro quehacer profesional.

Para llevar a cabo la tarea se trabajó en conjunto con las Autoridades y Capacitadores/as que conforman el Centro de Capacitación, Cultura y Deporte, institución también perteneciente a la UNICEN y que la comunidad de referencia denomina “UniBarrial”. Allí se dictan Talleres y Cursos, algunos relacionados a una profesión/oficio y otros vinculados al área artística/cultural.

La actividad que realizaron los alumnos del Taller fue similar a la de un profesional dedicado al Diseño Instruccional ó al asesoramiento pedagógico – didáctico sobre propuestas formativas. Implicó el trabajo sobre las propuestas educativas elaboradas por los/las Capacitadores/as de los Talleres/Cursos de la UniBarrial con la finalidad de proponer mejoras en los programas y adecuarlos a ciertos formatos de escritura que permitirían presentarlos ante organismos estatales, habilitando de este modo la posibilidad de obtener el reconocimiento oficial de Cursos/Talleres y,

ISBN: 978-987-544-908-4

así, jerarquizar la formación ofrecida.

Palabras Clave: Práctica profesional; formación profesional; propuestas educativas

UNICEN - FCH - Prof./ Lic. en Ciencias de la Educación.

La Facultad de Ciencias Humanas fue fundada en 1964 bajo la denominación "Facultad de Ciencias del Hombre" y constituyó el primer antecedente institucional de la "Universidad de Tandil" (organización de carácter privado).

> "(La Universidad de Tandil")…, luego de 10 años, se integra a una estructura y sector diferente, una universidad Pública, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, cuya creación en el año 1974 respondió a las demandas de las comunidades articuladas a las políticas de regionalización y desconcentración de la matricula imperantes hacia fines de la década de 1960…"[1]

En ese mismo año la Facultad de Ciencias del Hombre pasa a llamarse "Facultad de Humanidades". Finalmente, en 1988, por resolución de la Asamblea Universitaria, cambia su denominación a "Facultad de Ciencias Humanas".

La carrera de Ciencias de la Educación, junto a la carrera de Historia y Geografía, fue una de las primeras que se dictó en la ciudad y sede de Tandil con el objetivo de formar a los y las docentes que se desempeñarían en las escuelas de nivel secundario de la zona.

El Plan de estudios vigente de la carrera Lic. / Prof. en Ciencias de la Educación fue aprobado en el año 2001 y, actualmente, se encuentra en proceso de revisión/actualización por parte del Consejo de Carrera y docentes/alumnos de la carrera.

El Plan de Estudios vigente sintetiza el Perfil del Lic./ Prof. en Ciencias de la Educación del siguiente modo:

> "El Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación debe ser un profesional que posea una preparación científica y técnica que le permita comprender, analizar y evaluar el fenómeno educativo en forma integral, considerando los múltiples y complejos componentes que lo configuran en diferentes contextos." [2](pag. 4)

[1] Spinello, A. / Di Marco M. C (Noviembre 2014)– "Relato de nuestra trayectoria institucional" en Revista *"Memorias colectivas. Una mirada prismática sobre los 50 años de la FCH".* Edición aniversario.

[2] Plan de Estudios de Prof. / Lic. En Ciencias de la Educación, (2001), aprobado por Res. de Consejo Académico Nº 184 del 20/09/2000, Res. de Consejo Superior Nº 2696 del 15/12/2000.

ISBN: 978-987-544-908-4

Asimismo, dicho Plan prevé una duración de la carrera de 4 años, lo componen 26 materias agrupadas en 2 grandes áreas (Área de la Fundamentación / Área Teórico-instrumental) e incluye un Área específica: Área de la Práctica Profesional, sobre la que se indica:

> "La práctica se irá desarrollando en aquellos espacios institucionales sobre los que se prevé podrán ser ámbitos futuros de inserción laboral. En este sentido, y dadas las incumbencias previstas en el Plan se ha pensado en la selección de instituciones que respondan a la detección de los ámbitos más frecuentes de inserción laboral de los egresados, y a la gestación de nuevos espacios y prácticas donde se requieren profesionales con esta formación. De ahí que, se incluirán tanto ámbitos escolarizados y no escolarizados en los cuales se realicen actividades que tienen una finalidad educativa"[3] (Pág. 9)

La UniBarrial - UNICEN

La "UniBarrial" o "Centro de Capacitación, Cultura y Deporte" creado en el año 2005 por las Autoridades de la UNICEN[4], su sede principal se encuentra en el Barrio Villa Aguirre de la ciudad de Tandil y tiene como objetivo *garantizar el acceso al conocimiento a una porción de la población*, intentado acercarse a la comunidad que no ha tenido posibilidades de estudiar en la Universidad, ofreciéndole trayectos formativos con estructuras curriculares diferentes a la "carrera" tradicional…

> "Este modelo de Centro Barrial forma parte de una política universitaria que viene generando estrategias de desarrollo en conjunto con su comunidad y la región; intentando constituirse en una instancia de certificación y habilitación de ofertas educativas y culturales cortas y alternativas a las que tradicionalmente se brindan en las sedes de la UNICEN. Ofertas que no solo den respuesta a las demandas de formación del ámbito socio-cultural y productivo local, sino a aquellas que, amparadas en el desarrollo de competencias ya instaladas en la población, pretenden capacitar a adultos y jóvenes en situación de desocupación o sub-ocupación, con el objetivo de incrementar sus posibilidades de inserción social".[5]

En la UniBarrial se dictan Talleres/Cursos de diferente duración, entre ellos: Operador Internet Básico / Operador Office Excel / Peluquería / Taller de Huerta Orgánica / Taller de Jardinería / Taller de Mosaico / Telar / Taller de Estimulación Cognitiva / 3D Studio / Autocad / Carpintería / Confección indumentaria / Construcción en seco / Diseño gráfico para emprendedores / Diseño y confección de bolsos y carteras / Instalador electricista domiciliario, etc.

[3] Idem anterior.

[4] Sr. Rector: Cr. Roberto Tassara / Vicerector: Dr. Marcelo Aba.

[5] http://barrial.unicen.edu.ar/historia/

ISBN: 978-987-544-908-4

Los Cursos y Talleres están destinados a la comunidad en general, el único requisito de ingreso para los/as interesados es ser mayor a 16 años. Son dictados por profesionales que han estudiado sobre la disciplina, ó bien, por personas que han aprendido y aplicado el oficio durante años y cuentan con el conocimiento y experiencia suficiente para poder enseñarlo. Por último, cada alumno obtiene un certificado de realización del Curso/Taller avalado por la UNCPBA.

Una necesidad concreta: jerarquizar la oferta educativa

En diferentes encuentros con las Autoridades[6] de la "UniBarrial" se mencionó la necesidad de que los Talleres y Cursos que ofrecían cuenten con una certificación oficial (como la tienen los Cursos de las Escuelas de Oficio) que debe ser expedida por el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica), para ello los programas/propuestas educativas de los Cursos/Talleres de la UniBarrial debían ser modificados y adecuados según los Marcos de Referencia[7] que aquel organismo ha definido para cada "familia de cursos"[8].

Si bien se considera importantísima la posibilidad de que el INET reconozca como oficiales los Cursos/Talleres se enfrenta con la problemática de no contar con el personal idóneo formado para llevar a cabo la tarea de adecuación de los cursos/talleres al formato solicitado por INET, actividad que puede ser realizada por un especialista en educación.

Asimismo, obtener el reconocimiento oficial de los cursos y talleres, brinda la posibilidad de jerarquizar la formación ofrecida a la comunidad promoviendo en los Capacitandos/as mejores condiciones de acceso a fuentes de trabajo basadas en los oficios aprendidos.

Taller de Práctica Profesional: "Taller de Prácticas de diseños de capacitación y formación desde un enfoque educativo en la Universidad Barrial"

La necesidad concreta de jerarquizar la formación en la UniBarrial fue el disparador para que, como docentes de la carrera de Ciencias de la Educación, propongamos un Taller de Práctica Profesional destinado a los alumnos de 3° y 4° año que tuvo por objetivo ofrecer procesos de enseñanza, instancias de aprendizaje y el ejercicio de prácticas que formarán parte de su futuro quehacer

[6]Actualmente, el Mag. Andrés Harispe se desempeña como Director del Centro de Capacitación, Deporte y Cultura, y el Tec. Estanislao Berdiñas es Coordinador del Área de Capacitaciones.

[7]Los marcos de referencia enuncian el conjunto de los criterios básicos y estándares que definen y caracterizan los aspectos sustantivos a ser considerados en el proceso de homologación de los títulos o certificados y sus correspondientes ofertas formativas, brindando los elementos necesarios para llevar a cabo las acciones de análisis y de evaluación comparativa antes señaladas.

[8] INET define Familias de Cursos, éstas incluyen diferentes cursos vinculados a una misma disciplina ó profesión. Por ejemplo, la Familia Agropecuaria incluye cursos como: Apicultor / Horticultor /Asistente de producción lechera, etc.

ISBN: 978-987-544-908-4

profesional como lo es el asesoramiento técnico-pedagógico y el diseño instruccional de programas/proyectos educativos.

El Taller se propuso aportar en la formación de un profesional que pueda analizar el diseño y aplicación de un programa/proyecto formativo en diferentes organizaciones/instituciones, en particular, se trabajó sobre las propuestas formativas de la UniBarrial de la UNICEN.

Cabe destacar que, el contenido del Taller, complementó la formación académica que los alumnos recibieron en las asignaturas que forman parte del *Área Teórico- Instrumental* del Plan de estudios las cuales proporcionan las herramientas teóricas, instrumentales y operativas para el diseño y aplicación de estrategias educativas en aquellos espacios que persiguen finalidades educativas, entre ellas: Capacitación, Didáctica, Educación Popular, Planeamiento, etc.

En este sentido, se promovió situar el proyecto/programa formativo, siempre, en un tiempo y espacio que le imprime características y tintes propios del momento histórico, es decir, desde una perspectiva crítica de acercamiento al objeto de estudio que no acepta un abordaje teórico-práctico sencillo, ni neutral, ni instrumental, ni a-político.

Actividades desarrolladas durante la realización de la experiencia

Las actividades que los alumnos realizaron fueron graduales, de lo simple a lo complejo. El primer objetivo fue lograr un primer acercamiento a la Institución (UniBarrial) que, si bien algunos alumnos sabían de su existencia por realizar actividades de militancia estudiantil, desconocían la amplia gama de cursos/talleres y eventos que allí se realizan.

Se definió una entrevista con el Director de la "Unibarrial" y con el Coordinador de Cursos y Talleres en la que los alumnos hicieron preguntas sobre las características y el funcionamiento de la Institución, las problemáticas más importantes y la relación con la comunidad sobre la que ejerce influencia y, al mismo tiempo, por la que se ve influenciada.

En una segunda instancia, cada alumno visitó y presenció clases de los Cursos/Talleres que le sirvieron para obtener datos sobre la modalidad de dictado, las características e intereses de los alumnos, las condiciones del espacio físico, etc. En esta oportunidad también se organizaron entrevistas con los Capacitadores de los Cursos/Talleres.

En una tercera instancia los alumnos comenzaron a trabajar, en conjunto con los Capacitadores, sobre la propuesta educativa/programa que éstos últimos habían diseñado y presentado ante las Autoridades de la UniBarrial. Se utilizaron los Marcos de Referencia definidos por el INET como documentos guía para avanzar en la adecuación de las propuestas educativas.

A su vez, el proceso siempre fue coordinado por las docentes autoras de este trabajo, acompañando

ISBN: 978-987-544-908-4

a los alumnos en cada actividad, además de los encuentros semanales del Taller (encuentros que se realizaban en aulas de la Facultad), en los que se intentó realizar un seguimiento del avance de las actividades, guiando, intermediando y orientando a los alumnos sobre la realización de la tarea.

Debilidades y oportunidades de la experiencia

En principio, como Docentes a cargo de la propuesta de Taller, nos contenta haber logrado definir un espacio de colaboración entre dependencias pertenecientes a la misma Universidad pública, a partir de la detección de una necesidad real, concreta, plausible de respuesta recurriendo a personal idóneo formado y en proceso de formación dentro de la misma.

Por otro lado, la oportunidad de crear un espacio de práctica profesional real nos incentiva a seguir trabajando en y por una formación integral y de calidad para nuestros futuros graduados, así como profundizar el compromiso ético y social con la profesión docente.

Cabe aclarar que cada Taller/Curso sobre los que los alumnos trabajaron se constituyó en un caso particular por lo que la dinámica de trabajo entre los alumnos/capacitador y autoridades de la UniBarrial se fue construyendo con el devenir de la experiencia. Algunos lograron comunicaciones fluidas, otros tuvieron ciertas dificultades en la organización de las entrevistas y reuniones, en ciertos casos el objetivo se logró de inmediato y en otros se vio demorado por diferentes motivos.

Específicamente, nos encontramos con la dificultad de no contar con toda la información necesaria para poder adecuar las propuestas formativas a los requerimientos del INET. Hay Cursos/Talleres que cuentan con un Marco de Referencia - aprobado por INET - (como el de Soldador, Electricista, Carpintería, ect.) en los que se indican los items a cumplir por las propuestas educativas para obtener el aval del INET. Algunos de esos ítems son: cantidad de horas mínimas que debe tener el curso, requisitos de ingreso, perfil profesional, incumbencias laborales. Hay otros Cursos/Talleres, que hoy en día son dictados en la UniBarrial pero no cuentan con este Marco de Referencia del INET (como son el de Peluquería, Elaboración de conservas, etc.) por lo que se hace difícil la tarea de definir por ejemplo la cantidad de horas del curso, el alcance del perfil profesional, etc. A su vez, hay cursos que no han sido aprobados por INET, pero en alguna oportunidad sí han sido avalados por el Ministerio de Trabajo (Por ejemplo: Panadería), lo que obliga al INET a reconocerlos y certificarlos como oficiales.

Mas allá de la insuficiente información y la consecuente sensación de trabajar sobre arenas movedizas, la buena voluntad y predisposición de los Capacitadores de los cursos y de las

ISBN: 978-987-544-908-4

Autoridades de la UniBarrial hizo que se tomaran decisiones en conjunto, imprimiendo dinámica y fluidez al trabajo que debían realizar los alumnos y dando certeza y seguridad en los avances que se lograban.

Ésta es la primera edición de la experiencia. Pretendemos continuar repitiéndola las veces que la UniBarrial la considere oportuna y permanezca el interés de los alumnos por este tipo de intervenciones. Suponemos también que le iremos introduciendo modificaciones y mejoras para lograr que sea una práctica profesional inclusiva de formador de formadores que aporten a la educación pública a partir de entender a la educación como en hecho político.

Referencias bibliográficas

Plan de Estudios de Prof. / Lic. En Ciencias de la Educación, (2001), aprobado por Res. de Consejo Académico Nº 184 del 20/09/2000, Res. de Consejo Superior Nº 2696 del 15/12/2000.

Blake O., (1997): La Capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones. Buenos Aires: Macchi / (2000) Origen, Detección y Análisis de las necesidades de Capacitación. Ediciones Macchi: Buenos Aires.

Di Marco, M., Lens, J. L: (2018) "Programa de la Asignatura: Capacitación" - Carrera Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. /

Lens, J. L. (con la colaboración de Di Marco, M. C.) (2013) La capacitación en las distintas culturas organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento. Tandil, Argentina: UNICEN-REUN

Sitio web oficial del INET: http://www.inet.edu.ar /

ISBN: 978-987-544-908-4

Aportes de la Pedagogía Fronteriza de Giroux para repensar las prácticas de enseñanza en la formación docente en artes.

Saientz, Deborath; Gutiérrez, Jorge
Escuela de Bellas Artes – UNT, Argentina
debsai@gmail.com , jhgutierrez@gmail.com

Resumen

La formación docente inicial constituye un objeto de reflexión valioso en el campo académico sobre la educación, así como también un terreno de interrogantes, ensayos y búsquedas de los actores comprometidos con esa tarea. El proyecto de formación en las prácticas de enseñanza del Profesorado en Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes (EBA) de la UNT surge en el marco de esas búsquedas por mejorar la formación de los futuros profesores de Artes Visuales en la Provincia de Tucumán, en un esfuerzo por reunir experiencias que se vienen desarrollando en la EBA y en distintos escenarios educativos vinculados al desarrollo comunitario. Algunos de los supuestos teóricos que guían la propuesta y representan su fundamento ideológico y pedagógico se encuentran en las ideas que Giroux presenta cuando propone su Pedagogía Fronteriza (1997). Él postula que esta pedagogía conecta las nociones de escolarización y la categoría más amplia de educación con una lucha genuina por una sociedad democrática radical. Desde esa perspectiva, las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de arte pueden ser pensadas como acciones intencionales que provoquen experiencias en espacios diversos en los que "lo educativo" encuentra modos contingentes, particulares y variopintos de manifestarse, en escenarios donde se libran diariamente luchas simbólicas y culturales por construir una democracia genuina en nuestro país. El objetivo de este trabajo es poner en consideración estas ideas de Giroux en relación a la formación docente, particularmente en artes visuales, a partir del análisis de un proyecto específico que se está desarrollando en la Escuela de Bellas Artes de la UNT desde el período 2019, como un aporte al campo de la formación docente desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Palabras clave: Formación docente – Experiencia – Prácticas – Fronteras - Arte

Introducción

De un tiempo a esta parte, el currículum de la formación docente inicial en Argentina propone un eje o trayecto de formación sostenido en las prácticas, que supone el acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de enseñanza desde el primer año de estudios en los diferentes profesorados. Así, de manera progresiva los estudiantes van aproximándose al ejercicio del rol

ISBN: 978-987-544-908-4

docente para llegar a ser responsables del dictado de algunos contenidos en los dos últimos años de formación. Este proceso prevé el análisis permanente de esas prácticas en los espacios de clase o crítica pedagógica desde un enfoque reflexivo. Sin embargo, el aprendizaje vivencial y significativo en esas circunstancias no siempre sucede, por múltiples razones, entre las cuales se pueden mencionar:

1. En general, los estudiantes se acercan sólo a prácticas áulicas escolares, y no a la diversidad de escenas y proyectos educativos que existen en la provincia de Tucumán. Esto hace que en muchos casos los estudiantes refuercen sus matrices de aprendizaje y teorías implícitas acerca de la enseñanza, pues las prácticas escolares mantienen ciertas configuraciones didácticas tradicionales y conservadoras.

2. El acercamiento a las prácticas áulicas, se va sucediendo de modo aislado y fragmentado en cada una de las materias que constituye el eje de formación de prácticas docentes, sin tenerse en cuenta lo vivido y aprendido en los espacios anteriores o posteriores en la trayectoria académica del estudiante. Esta fragmentación provoca que los estudiantes no puedan recuperar de manera explícita los aprendizajes realizados anteriormente, para ir reorientando sus posiciones frente a la realidad educativa desde un enfoque crítico.

3. La relación entre los estudiantes y los docentes coformadores se caracteriza por ser circunstancial, sin lograr establecer vínculos más duraderos entre los profesores que permitan a ambas instituciones capitalizar las experiencias realizadas en un tiempo determinado.

De esta manera, creemos que se pierde una valiosa oportunidad de construir los conocimientos pedagógicos críticos, desde las prácticas situadas en contextos sociohistóricos particulares.

Pérez Jiménez (2009) caracterizaba a la formación docente en Venezuela de manera similar, refiriéndose a cierta desvinculación de la misma con las problemáticas particulares de la sociedad, enfatizando la apropiación de teorías reproductivas basadas en la disciplina por la disciplina misma, y relegando la atención de valores éticos y morales implícitos en las demandas socio-culturales derivadas de los contextos cotidianos populares.

> El cambio en la formación de docentes apunta a estimular el desarrollo de sus potencialidades, reflexivas y críticas, asumiendo la necesidad de un aprendizaje continuo que integre la teoría en la práctica y viceversa, concediéndole relevancia a la praxis pedagógica como forma revolucionaria, epistemológica y ontológica. (Pérez Jiménez, 2009, pág. 329)

Es por ello que el proyecto de formación de la EBA sostiene la necesidad de proponer las prácticas docentes como un espacio continuo e integrado durante las trayectorias de los estudiantes en las que puedan atravesar por experiencias en situaciones reales y no cuasireales, en contextos culturales y educativos diversos, para poder reflexionar sobre las mismas con diferentes dispositivos que privilegien la apropiación subjetiva del conocimiento.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trata de un proyecto que intenta articular diferentes escenas de formación en el eje de las prácticas profesionalizantes, entendiendo a las mismas con el concepto de educación experiencial que propone Camillioni (2013). Ella define a la educación experiencial como un tipo particular de aprendizajes, y una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real.

Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (Camillioni, 2013, pág 15).

Los aportes de la pedagogía fronteriza en la formación docente en artes

La noción de frontera según Giroux, permite reconocer los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia. Esta noción de frontera se vincula a la mirada del arte contemporáneo como una práctica liminar que propone experiencias que no son pensadas disciplinariamente sino desde la multiplicad de posibilidades que brinda la cultura. Esta coincidencia, marca una posibilidad para la formación de profesores de arte, desde un posicionamiento particular en el campo artístico y pedagógico.

La categoría de frontera prefigura además la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de fronteras. Eso es, denota formas de transgresión con las que las fronteras existentes, forjadas desde la dominación, se pueden cuestionar y definir de nuevo. En segundo lugar, también habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder (Giroux, 1997, pág. 45)

En este sentido lo que interesa en las prácticas de la pedagogía fronteriza es generar espacios donde los estudiantes puedan escribir, hablar y escuchar en un lenguaje “en el que el significado cobre múltiples acentos, se disperse y resista al encerramiento permanente” (Giroux, 1997, pág. 46). Al igual que en el arte contemporáneo, que se proponen experiencias para ser significadas de múltiples maneras y que si hay algo a lo que se resiste es al encerramiento bajo cualquier formato. Entonces, la pedagogía fronteriza nos propone una práctica pedagógica que permite comprender, compartir, participar de múltiples culturas en las que emergen diversas subjetividades. Desde el cuestionamiento acerca de los significados hegemónicos, es una pedagogía que intenta descentrar y cartografiar de nuevo. De esta manera, “el terreno del aprendizaje queda inseparablemente vinculado al cambio de los parámetros de lugar, identidad, historia y poder”.

ISBN: 978-987-544-908-4

La pedagogía fronteriza crea la posibilidad de incorporar al curriculum prácticas culturales y sociales que no precisan ser cartografiadas o fundamentadas únicamente sobre la base de los modelos dominantes de la cultura occidental. En este caso, las formas de conocimiento que emanan de los márgenes se pueden usar para definir de nuevo las complejas, múltiples y heterogéneas realidades que constituyen esas relaciones de diferencia que forman las experiencias de aquellos estudiantes a quienes con frecuencia les resulta imposible definir su identidad mediante los códigos culturales y políticos que caracterizan la cultura dominante (Giroux, 1997, pág...).

Estos principios de la pedagogía fronteriza, esta intencionalidad, permite visualizar que en la formación docente inicial, se han privilegiado prácticas áulicas que en muchos casos forman parte más de la lógica normalizadora, homogeneizadora, reproductora de la cultura dominante, sobre prácticas que posibiliten a los estudiantes recorrer espacios "de frontera". Espacios o escenas educativas que posibiliten el encuentro con los otros desde proyectos que no sólo celebren la diferencia sino que además la deconstruyan y permitan realizar intervenciones oportunas y relevantes para poder ponerlas en igualdad de derechos en relación a la cultura.

Estas ideas que marcan el sustento ideológico y pedagógico del proyecto de prácticas de la EBA, sirven como criterio para la selección de las situaciones y los contextos educativos en los que los estudiantes de formación docente participan en el eje de la práctica profesionalizante. Así, se procuran experiencias en contextos diversos tales como hogares de ancianos, programas vinculados al desarrollo social y comunitario, contextos de encierro, museos y organizaciones no gubernamentales.

De esta manera, los futuros docentes se encuentran con prácticas educativas por fuera de la escuela, en las que niños, jóvenes, y adultos mayores se convierten en sujetos deseantes de prácticas artísticas y culturales que los interpelan y desafían respecto a la propuesta formativa que pueden hacerles. La pedagogía fronteriza en estos espacios se convierte en una posibilidad, para que los estudiantes se dediquen "a levantar nuevos mapas culturales como forma de resistencia. A los estudiantes se les debe dar la oportunidad de dedicarse a análisis sistemáticos de las maneras en que la cultura dominante crea fronteras empapadas de terror, desigualdad y exclusiones forzadas" (Giroux, 1997, pág. 51).

Giroux explica que dado que no hay sujetos unificados, sólo estudiantes cuyas voces y experiencias, de múltiples estratos y a menudo contradictorias, no encajan fácilmente en la narrativa maestra de una cultura monolítica, una pedagogía radical, emancipadora debe poner en cuestión esa cultura para permitir la emergencia de nuevos modos de estar en el mundo. De esta manera, los espacios educativos como zonas fronterizas se deben considerar lugares para el análisis crítico y también una fuente potencial de experimentación, creatividad y posibilidad.

Es por esto que en el proyecto de prácticas profesionalizantes de la EBA, el tránsito de los estudiantes por estos contextos se planifica de manera integral y conjunta, en un diálogo abierto y

ISBN: 978-987-544-908-4

permanente con las instituciones y/o organizaciones con las que se aborda el trabajo conjunto, y con todos los docentes que forman parte del eje de la práctica. De esta manera, las prácticas no se conciben de manera aislada y fragmentada sino como un conjunto sucesivo de experiencias que se van proponiendo para que los estudiantes puedan ir desmitificando algunas características de los espacios educativos para ir elaborando, deconstruyendo y reconstruyendo sus propios saberes en función de una praxis específica.

Los estudiantes se involucran en múltiples espacios culturales, los conocen y reconocen, encontrándose con sujetos concretos que como sujetos históricos que son, llevan en sus cuerpos y miradas las marcas de la desigualdad de nuestra sociedad latinoamericana. Frente a ello, los estudiantes se plantean interrogantes teóricos, pedagógicos, artísticos que intentan resolver llevando a cabo una acción consciente y deliberada en función de poder dar una respuesta a las problemáticas concretas que viven esos sujetos. De esta manera, llevan a cabo ensayos de prácticas dialógicas y críticas con personas que los interpelan, cuestionando de manera incisiva sobre las funciones y posibilidades de aprendizaje del arte en esos contextos. En ese proceso, el modo de construir los saberes que les permiten dar una respuesta frente a ello, se sostiene en narrativas pedagógicas en diversos formatos que les posibilitan implicarse de manera subjetiva en los actos de conocimiento.

De esta manera, el proyecto encontró en el pensamiento de Giroux un aporte fundamental para llevar a cabo una formación docente politizada, comprometida, que permita a los estudiantes transitar por experiencias cargadas de sentido, teniendo como perspectiva la posibilidad de transformarse en docentes que puedan asumir el lugar de intelectuales transformativos y trabajadores de la cultura.

Para finalizar, unas palabras de Giroux que sintetizan estas búsquedas, porque creemos que es la pedagogía que nuestros contextos necesitan:

Es una pedagogía que rechaza la noción de cultura como objeto inmovilizado en la imagen de un depósito. Al contrario, los principios pedagógicos aquí presentes analizan la cultura como un conjunto de experiencias vitales y prácticas sociales realizadas dentro de relaciones asimétricas de poder. La cultura en este sentido no es objeto de una veneración incuestionable, sino un campo móvil de relaciones ideológicas y materiales que están sin acabar, estructuradas en múltiples estratos y siempre abiertas al examen minucioso. Además, esta imagen de la cultura es definida pedagógicamente como prácticas sociales que permiten tanto a los profesores como a los alumnos interpretarse como agentes en la producción de la subjetividad y el significado. Una pedagogía así trasciende la dicotomía de cultura de élite y popular, al definirse mediante un proyecto de educar a los estudiantes para sentir compasión por el sufrimiento de los otros, dedicarse a un análisis continuo de sus propias circunstancias de existencia, construir lealtades que asuman el significado e importancia de la vida pública y creer que pueden ser importantes, que pueden actuar desde una posición de fuerza colectiva para alterar las configuraciones existentes de poder.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas:

Camillioni, A. (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et al: *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender.* Santa Fé. Ed. Universidad Nacional del Litoral.

Giroux, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.* Buenos Aires, Paidós,.

Pérez Jiménez, C. (2009) La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 15, julio-diciembre, pp. 311-353.

Sirvent, M. T; y otros: *Revisión del concepto de Educación no Formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, 2006.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales uruguayos

Salvá, Nancy
Irastorza, Karina
Zamarrena, Margaret
IINN/CFE – Uruguay
nancy.st37@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia presenta los resultados de la investigación realizada en los Institutos Normales (IINN) de la ciudad de Montevideo, Uruguay, acerca de la construcción de la identidad docente desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales.

Partimos del supuesto de que la educación en general y la formación docente en particular, no deberían seguir pensándose como una práctica sin el otro por lo que diseñamos esta investigación para dar la palabra a los sujetos pedagógicos (estudiantes magisteriales) que se encuentran en la etapa de formación de grado.

Con la intención de abrir el escenario a la complejidad de la temática trabajamos con una metodología cualitativa, tomando una vertiente de corte narrativo en función de la potencialidad que reviste para la exploración de subjetividades. Para ello se seleccionaron dos herramientas de investigación: el grupo de discusión y la narrativa autobiográfica. El trabajo de campo se inició informando de la investigación a estudiantes de los cuatro años de la carrera y de los tres turnos e invitándolos a participar en forma voluntaria. Con el enfoque dado a la narrativa autobiográfica se intentó provocar la emergencia de la tensión entre dos escenarios educativos en los cuales acontece esta formación: el instituto de formación docente y la escuela de práctica.

Ya finalizada la investigación, estamos en condiciones de afirmar que los aportes que emanan del trabajo de investigación permiten distinguir que el discurso y la representación han estado centrados esencialmente en dos dimensiones dialógicas que la atravesaron en forma permanente: el diálogo entre experiencias y el diálogo entre experiencias y autores. Tomando como referencia estas dos dimensiones se presentarán las ideas centrales que hemos organizado como cierre de la investigación bajo el título *Una historia a muchas voces. Entre ausencias y presencias.*

Palabras clave: Identidad docente; subjetividad; profesionalidad

ISBN: 978-987-544-908-4

Los primeros recorridos

Recuperamos el concepto de *identidad narrativa* de P. Ricoeur (1996) y partimos del supuesto de que los sujetos construyen su identidad narrándose a sí mismos. Por esta razón, la primera entrada en el campo empírico se realizó en base a preguntas que los estudiantes respondieron en forma anónima en un espacio virtual asignado para esto.

Elegimos este instrumento imaginándonos que, como propuesta introductoria, les brindaba la posibilidad de instalarse en el anonimato generando entonces un escenario de bajo riesgo y hasta podríamos decir, de confianza para asumir su palabra. Esto les permitiría explayarse sin limitaciones sobre las preguntas planteadas e irían construyendo, como narradores la novela institucional. (Fernández: 2005)

Como afirma Cullen (2004) consideramos que debíamos aceptar el desafío de pensarnos para entendernos como sujetos institucionales y para esto debemos interrogarnos. Para ello elegimos la pregunta como interpeladora de sentidos, como generadora de aperturas a sentidos nuevos por lo cual creemos que fue la herramienta que habilitó el encuentro con algunas preocupaciones de los estudiantes, con sus deseos, sus búsquedas y también con sus creencias y experiencias. A través de algunas voces podemos distinguir ciertos cambios de mirada, posicionamientos informados que los llevan a pensar la docencia de otras maneras, a mirar otros aspectos de la práctica profesional y a imaginarse como participantes de esa práctica profesional que parecen haber ido delineando en sus experiencias de formación.

Testimonio 1

> Una de las razones principales que me motivaron a elegir la carrera fueron los niños. Considero que es una carrera sacrificada pero al final se ven los frutos de tanto esfuerzo, ya que como maestra/ maestro pasas a formar parte de la vida de esos niños, formándose para enfrentar la sociedad y de alguna manera formar parte de la vida de ellos. 1er. Año

Testimonio 2

> Me motivó el gusto por la enseñanza, por los vínculos, por la empatía, por la paciencia, por el hecho de poder desde un lugar tan sagrado como la docencia, ayudar a los demás, en este caso a los niños a descubrir su propio potencial. No llegué sola a descubrir este camino, sino motivada por mi querida profesora. 3er. año

Desde las primeras lecturas de esas voces de estudiantes surgieron aspectos que, como investigadoras, nos llevaron a reconocer temáticas que les preocupaban, que les interesaban. En algunos casos referían a prácticas instaladas en las instituciones que no se cuestionan ni se piensan, simplemente se mantienen, pero en esta ocasión las señalan como cuestiones a repensar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Avanzando en el camino de la investigación

Como investigadoras, atentas a estas voces, intentamos habilitar nuevas preguntas y nos permitimos pensar qué sucedería si los sujetos que respondieron esas primeras preguntas en forma anónima se encontraran en un diálogo. Para ello consideramos como supuesto que el tránsito entre el cuestionario y el encuentro con otros, en una relación cara a cara, llevaría sin duda a la elaboración de respuestas más complejas, a profundizar en los significados y a un posicionamiento más comprometido y argumentado. Creímos también que la interpelación como mecanismo de tutela del discurso construido por los participantes del diálogo, abriría espacio a las contradicciones y a la discusión como herramienta legítima de las prácticas institucionales hacia la construcción de un relato identitario.

Argumentábamos en acuerdo con Filloux (2004) que una dimensión esencial de la experiencia docente estaría en situarse en el lugar de las interacciones para volver sobre sí mismo como forma de tomar distancia y habilitar la crítica. En este marco se compartiría la palabra, la experiencia, el relato, contribuyendo a recrear una especie de identidad y memoria colectiva. Identidad que exige dar la voz a los sin voz, no excluir desde la diferencia sino favorecer el diálogo en la discrepancia y en la coincidencia lo que fundamenta la lucha por una ética de la solidaridad. Por esta razón creamos tres grupos de discusión, invitando nuevamente a los estudiantes de cada turno a reunirse a dialogar. La pregunta que nos hicimos fue: ¿Cómo se llega a ser un buen docente? Y algunas de sus respuestas fueron:

> La docencia es recibir, buscar, adaptar… Recibir conocimientos de los alumnos es como una circulación del conocimiento. (G2)
>
> Tenés que tratar de construir conocimiento… no ser indiferente… depende del docente… te sirve para elegir… es fundamental el tema del espacio de participación del docente en su clase, en la escuela (G1)
>
> Para mí significa una gran responsabilidad… vos tenés en tus manos niños… tenés que tratar de construir conocimiento… la práctica como conquista lo que implica es un compromiso ético, no ser indiferente (G1)
>
> La práctica es auto-formadora... yo discrepo, tenés gente que te guía (G3)

Estas voces evidencian cómo los estudiantes van tomando conciencia de sí y de la profesión en que se están formando. Se evidencia una lucha hacia esa búsqueda de referentes que hace a un nosotros construido colectivamente, pero con la participación de todos. Esto refiere a lo que plantea Filloux (2004, p.38)

> Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. (…) el retorno sobre sí mismo por parte del formador – formado implica un doble movimiento que es pasar de la conciencia de mí mismo a una conciencia para mí mismo y

ISBN: 978-987-544-908-4

> una conciencia para mí mismo que pasa por el reconocimiento de que el otro es una conciencia para sí.

Arriesgándonos en el mundo de las narrativas

Nos hemos propuesto re-historizar algunas prácticas que los sujetos de la formación docente, los estudiantes magisteriales, valoran como experiencias relevantes para contar. Son prácticas que representan acontecimientos que les ocurrieron, en los que estuvieron presente y cuyo significado encuentra un lenguaje para ser narrados.

Estas narraciones develarán cómo van creando sus trayectorias vitales los estudiantes durante su formación, cómo se posicionan en lugares hegemónicos y contra hegemónicos de la educación en el mundo real. Estas incursiones en los turbulentos escenarios de la experiencia de la práctica son recorridos performativos que se ocupan de lo singular, que muestran una realidad en movimiento que es factor de alteridad. Y una vez más vemos que el hombre es un ser de relación, que se hace en la trama simbólica del diálogo sin la cual no es posible la función creadora de la imaginación que produce identidades. De esta manera, se ponen en juego las representaciones y expectativas de docentes y estudiantes sobre el saber, los deseos de enseñar y el consentimiento de aprender para constituirse en importantes mediadores de la relación intersubjetiva docente/estudiante.

Las narrativas estudiantiles serán consideradas como estudios de casos organizados en relación a experiencias personales (especiales) de la práctica. Será importante, entonces, buscar y presentar perspectivas múltiples que den cuenta de diferentes formas de ver la realidad educativa y por tanto, exigen utilizar la doble hermenéutica que implica presentar la interpretación del narrador para y a partir de ella construir nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva, la escuela es vivida como un escenario de aprendizajes:

> Es normal que se lleven a cabo en las escuelas de práctica clases de análisis realizadas por compañeros. Las mismas consisten en una actividad de enseñanza de un área específica que es observada por el grupo del año, siendo analizada en búsqueda de críticas constructivas que le permita seguir formándose como docente (D.D.)

Esta experiencia educativa tomada de la narrativa escrita emerge de la cotidianeidad del aula. Al referirse a las *críticas constructivas* nos preguntamos: ¿se asume que la crítica puede ser concebida como acción de deslegitimación del otro? ¿Qué significado pone en juego el estudiante cuando en los fines de la educación primaria aparece *la formación del sujeto crítico*? ¿El sujeto crítico es un sujeto que destruye?

El instituto también es vivido como escenario de aprendizaje:

ISBN: 978-987-544-908-4

> La experiencia vivida fue muy enriquecedora por distintos aspectos… la docente se plantaba frente a nosotros con claros objetivos de trabajo, con conciencia del proceso que esperaba que transitáramos durante el año, lo que la llevó a ser muy reflexiva sobre la organización y dinámica del curso. (E.E.)

Lo expresado da lugar a reconocer un profesional de la enseñanza, conocedor de su tarea y con dominio de la disciplina. Esta experiencia enriquecedora nos permite recordar y parafrasear a Bárcena (2005) quien al ubicarnos en el escenario educativo, destaca la importancia de determinados hechos que pueden resultar existencialmente relevantes ya que perduran en el tiempo. Estos acontecimientos irrumpen en el sujeto como algo inesperado e imprevisible dando lugar a una *experiencia de sentido.*

Conclusiones

Como investigadoras, el análisis de las narrativas emergentes del trabajo de campo nos interpela y proyecta hacia aquellas fuentes teóricas previstas y nos exige la búsqueda de otros referentes que aporten argumentaciones que contribuyan a nuevas interpretaciones de la realidad educativa investigada.

Desde esta perspectiva, este estudio nos lleva a afirmar que el campo de la educación está atravesado por un movimiento contradictorio entre homogeneización y diferenciación pedagógica. En ese entramado multirreferencial es donde se construyen las identidades profesionales docentes.

Las voces de los estudiantes participantes denuncian y resisten a someterse a una adaptación como única opción y reclaman transformaciones en la formación. Afirman que la formación les niega el poder de la reflexión y el uso de la palabra aunque se sorprenden cuando lo anuncian. Cuestionan las propuestas simplificadas y reduccionistas que pretenden explicar las encrucijadas ocultas que configuran realidades dinámicas. Para ellos la alternativa está en espacios que habiliten la reflexión crítica sobre las concepciones que fundamentan las prácticas que los involucran. Reclaman una formación reflexiva fundamentada en el diálogo interdisciplinario, que asigne importancia al saber de la teoría y de la práctica.

La experiencia de formación docente magisterial, para este grupo de estudiantes constituye una oportunidad para poner en discusión los modelos dominantes y tomar conciencia de algunos estereotipos tácitos. Es así que reclaman transformaciones en la experiencia educativa de la formación docente. Argumentan a favor de la complementariedad del saber teórico y el saber práctico en su formación que exige temporalidades compartidas entre el instituto y la escuela de práctica como escenarios socio – profesionales. Uno de los dilemas que denuncian se dibuja y

ISBN: 978-987-544-908-4

desdibuja entre la formación en el instituto y la formación en la escuela. En estos dos escenarios históricamente presentes en la formación magisterial, la ausencia ha sido el diálogo.

Entre tanto, en el escenario actual de tensiones y conflictos académicos es impostergable el restablecimiento del diálogo con otros campos del saber para promover la reflexión. Este enfoque epistemológico de la didáctica es el que promueve el actual plan de estudios magisteriales, aunque no siempre ha sido así. De ahí, que la práctica pre profesional se plantea en relación estrecha de la pedagogía y la didáctica como disciplinas sustantivas del campo de la educación, además de relaciones con otros campos de conocimiento. Este diálogo entre discursos de los campos de la educación contribuye a desentrañar su sentido pedagógico y político.

Esta experiencia inédita, para nosotros y para ellos, aporta una encrucijada de miradas sobre la docencia que implica tomar conciencia de la red de relaciones que conforman el campo profesional de la educación. La creación de estos mundos posibles alternativos nos permite aventurar posibilidades para liberar la formación docente de los modelos de dominación y construir oportunidades reales de transformación hacia una identidad profesional en devenir.

Referencias Bibliográficas

Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica

Cullen, C. (2004) Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación. En C Cullen (comp). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: Stella

Fernández, L. (2005) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós

Filloux, J.C (2004) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Ricouer, P. (1996) Si mismo como otro. En Bárcena F y Mélich, J (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

Examen de *Cultura Ciudadana* y *ERSA* como modelos heterodoxos en la educación cívica argentina.

Shapiro, Carmina
CONICET Argentina
shapiro.carmina@outlook.com

Eje 5- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La materia *Formación Ética y Ciudadana* es un espacio curricular que en Argentina ha estado presente en la educación obligatoria desde los inicios de la educación formal, al punto de volverse hoy en día un núcleo infaltable en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Ha tomado diferentes nombres, ha ocupado diferentes lugares en la organización de la educación, y ha variado en sus contenidos y enfoques pedagógicos, pero no ha dejado de estar presente en los programas educativos, sean éstos de educación básica o profesionalizantes. La presente ponencia es un avance de una pequeña investigación que estamos realizando en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, que nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa. Exploraremos aquí los diseños de las asignaturas Cultura Ciudadana (1953-1955) y ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de examinar si la incorporación de la ética a la racionalidad escolar es inevitablemente disciplinaria o si admite un ejercicio no disciplinario. Elegimos estas dos asignaturas para esta ocasión porque en ellas se articula una concepción particular de ciudadano y de sociedad ideal que ponen en cuestión a las más tradicionales concepciones liberales. Ambas materias marcan un gran contraste con la idea de una "instrucción" cívica. Fueron, al fin y al cabo, visiones contra-hegemónicas que se animaron a discutir algunos de los supuestos de la escolaridad argentina. Y fueron claves en dar forma a una de las grandes discusiones que van a atravesar la presencia de los contenidos éticos y cívicos en la escolaridad argentina: entender la ciudadanía de un modo más bien funcional o formal, el que Bottarini denomina como liberal, o entenderla de un modo algo más complejo como una práctica histórica y situada.

Palabras clave: Formación Ética y Ciudadana; Análisis Curricular; Ética Filosófica; Ciudadanía

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La materia *Formación Ética y Ciudadana* es un espacio curricular que en Argentina ha estado presente en la educación obligatoria desde los inicios de la educación formal, al punto de volverse hoy en día un núcleo infaltable en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Ha tomado diferentes nombres, ha ocupado diferentes lugares en la organización de la educación, y ha variado en sus contenidos y enfoques pedagógicos, pero no ha dejado de estar presente en los programas educativos, sean éstos de educación básica o profesionalizantes. Es más, si realizamos una revisión histórica, nos encontramos con que la mencionada asignatura -o su equivalente de época- ha ganado paulatinamente más y más presencia en la educación básica, hasta estar en la actualidad en todos los años de la escolaridad obligatoria.

La presente ponencia es un avance de una pequeña investigación que estamos realizando en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, partiendo de una revisión de las incumbencias de los profesores de Filosofía en la enseñanza media y superior de la provincia de Santa Fe (Argentina). La investigación fue movilizada inicialmente por la pregunta acerca de cuál es el aporte específico que un profesor en Filosofía puede realizar al dictado de los espacios curriculares de Formación Ética y Ciudadana, teniendo en cuenta que la ética es en principio una rama de la Filosofía. Esta pregunta inicial nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa.

Siendo la escuela una de las instituciones disciplinarias de la modernidad por excelencia (Foucault: 1975, 1996; Caruso y Dussel: 1999; Kohan: 2004), no es de extrañar que la Ética sea puesta al servicio del poder disciplinario en la misma. Movilizados por la pregunta acerca de si es posible que se produzcan rupturas o grietas en ese marco escolar de poder disciplinario, exploraremos aquí los diseños de las asignaturas Cultura Ciudadana (1953-1955) y ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de examinar si la incorporación de la ética a la racionalidad escolar es inevitablemente disciplinaria o si admite un ejercicio no disciplinario. Elegimos estas dos asignaturas para esta ocasión porque en ellas se articula una concepción particular de ciudadano y de sociedad ideal que ponen en cuestión a las más tradicionales concepciones liberales. Ambas materias marcan un gran contraste con la idea de una *instrucción* cívica. No se trata de seguir los pasos de funcionamiento y aprender las instrucciones de un sistema que es de una sola manera y no puede cambiar, como si emitir un voto fuera equivalente a seguir las instrucciones para armar un mueble o reparar una máquina. De lo que se trata es de comprender el proceso por el cual el sistema electoral -o económico, o político- ha llegado a ser lo que es. Expresiones como *formación patriótica*, *identidad nacional* y *amor a la patria* cobran un nuevo sentido en este contexto, ya que se entretejen con una

ISBN: 978-987-544-908-4

retórica que habla de una grandeza nacional, un destino histórico que cumplir, una responsabilidad de los ciudadanos en cuidar y llevar adelante ese destino.

Los inicios de la educación cívica.

En un trabajo acerca del Primer Congreso Educativo Internacional, realizado en 1882 en Buenos Aires, Roberto Bottarini (2002) expone una serie de discusiones que se mantuvieron sobre la organización de la educación en la vida post-colonial. Una de las propuestas de resolución considera de "imprescindible necesidad" que se dicten las materias Idioma Nacional, Geografía Nacional, Historia Nacional e Instrucción Cívica, en todas las escuelas subamericanas, públicas o privadas, por tratarse de conocimientos no fundamentales, sino indispensables para el ejercicio del sufragio (Bottarini: 2002, p.97). En otras discusiones se resalta que el espíritu educativo de una república no puede ser el mismo que en una monarquía, porque el hombre y ciudadano que se quiere formar son diferentes en la una y en la otra (Bottarini: 2002, p.94). Asimismo, Joaquín V. González sostenía a comienzos del siglo XX que los contenidos de Instrucción Cívica, Filosofía e Historia debían de conformar una unidad homogénea, unidad que contribuiría a la formación de ese hombre y ciudadano que una nación republicana necesitaba (Bottarini: 2013, p.185). Debajo de estas afirmaciones sobre lo que se debía enseñar encontramos algunos valores operando. Por ejemplo, la enseñanza del Idioma Nacional se consideró necesaria para consolidar la vida civil del país, pero al mismo tiempo contribuyó a generar el imaginario de que hay una y solo una manera correcta de hablar y escribir. De este modo, en la elección de una palabra antes que otra, en el uso de ciertas expresiones, en la caligrafía, pero también en la modulación de los fonemas, estaría operando con más o menos fuerza este imaginario. En el campo de la historia, lo que se buscaba era unificar las interpretaciones de ciertos hechos bajo la rúbrica de "Historia Oficial"'.

En otro trabajo, Bottarini (2013) sostiene que estas discusiones estaban orientadas por un fin general:

> […] el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación y formación política de las elites gobernantes (Pineau en Bottarini: 2013, p.183)

La independencia política respecto de la Corona Española necesitaba contar con un pueblo que pudiera dar soporte a la idea de la *soberanía del pueblo*, para legitimar al posible gobierno local. Es por esto que Bottarini sostiene, apoyándose en un detallado análisis de documentos de la época, que la minoría en el poder puso en práctica un *proyecto nacional oligárquico*, en el que la participación de las bases poblacionales se efectivizaría, pero sin que el poder real dejara de

ISBN: 978-987-544-908-4

estar en las manos de un cuidadosamente seleccionado presidente de la Nación (Bottarini: 2013, pp.181-182).

Movilizado por el espíritu del apotegma sarmientino *civilización o barbarie* e influido por las concepciones políticas y sociales de la generación de 1837, el proyecto nacional oligárquico buscaba neutralizar a esa parte de la población adjudicada de barbarie, de ser la chusma, la montonera, analfabetos portadores de disvalores. Sólo la minoría ilustrada, portadora de los valores decentes y correctos, podría conducir exitosamente al país en el camino de la civilización, el progreso y la prosperidad (Bottarini: 2013, pp.180-181). A raíz de esta apreciación, creemos acertado afirmar que el ideal ciudadano que se proyecta en las etapas iniciales del sistema escolar argentino viene perfilado por las necesidades de legitimación de esa oligarquía en el poder.

Analizando otros aspectos de la ciudadanía en el Virreinato del Río de la Plata, Maximiliano Durán (2010; 2019) trae a colación los aportes de Simón Rodríguez sobre el tema. Según señala Durán, la particularidad de la visión de Rodríguez es concebir a la ciudadanía como un punto de partida para la escolarización en lugar de concebirla como una meta en la formación de los estudiantes (Durán, Fernandes Ribeiro Martins: 2019: 207). Queremos retomar esta distinción porque nos parece que puede ser una noción clave para pensar las grietas a la racionalidad disciplinaria.

La perspectiva de Cultura Ciudadana (1953-1955)

En 1953, en el marco del Segundo Plan Quinquenal, se creó la asignatura Cultura Ciudadana para los tres primeros años de la escuela media, basada en los postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista, o principios doctrinarios del peronismo: justicia social, independencia económica y soberanía política. Estos principios se contraponen al tradicional modelo de país agroexportador y *granero del mundo*, puesto que apuntan a lograr un mayor grado de industrialización en favor del mercado interno y a una más equitativa distribución de la riqueza. El *hombre argentino* que se pretende formar con esta materia, no se perfila tanto en oposición a las élites o a los inmigrantes, sino que se centra en una identidad nacional consciente de su origen mestizo e impulsora de la grandeza de su país, reconociendo en ese rol a un *nuevo* sujeto político, los trabajadores.

Aunque conservan los contenidos constitucionales de la asignatura anterior, en el plan de estudios general para la educación secundaria, Cultura Ciudadana se articula con Historia para formar el eje de *Formación histórico-social y de la conciencia nacional* (Planes y Programas de Estudios para los Decretos N°11.539/52, N°5.826/51 y N°12.209/52: 1953, p.10). Cada uno de los tres años de Cultura Ciudadana estaría organizado en torno a uno de los principios

ISBN: 978-987-544-908-4

doctrinarios. Así, el primer año estaría centrado en la sociedad argentina (justicia social), su formación y el justicialismo social; el segundo, en la economía argentina (independencia económica), su evolución y el justicialismo económico; y el tercero, en la formación cívica y organización política argentina (soberanía política), su proceso de formación y la política justicialista. Cada año estaba subdividido en dos partes, una dedicada al desarrollo histórico general del tema, y otra dedicada al desarrollo específico del tema en relación al presente. Las instrucciones para el docente de la materia lo dicen claramente: "es fundamental que se desarrollen sus programas con miras a dar al alumno un exacto conocimiento de la actual realidad argentina" (Planes y Programas de Estudios para los Decretos N°11.539/52, N°5.826/51 y N°12.209/52: 1953, p.108). Un poco más adelante, se aclara que, en caso de prever que no pudieren desarrollar la totalidad del programa, los profesores deberán abreviar la primera parte pero nunca recortar el estudio del presente.

En estas instrucciones también se recomienda el trabajo con textos de autores contemporáneos a los hechos estudiados, de manera que los alumnos puedan comprender mejor las conclusiones presentadas. En cuanto al análisis de contenidos, Bottarini agrega que este plan no elude el tratamiento de problemas, presenta algunas polémicas historiográficas, y omite casi totalmente las referencias a los héroes de la *historia oficial* (Bottarini: 2013, p.193). Tal es la intencionalidad de que los estudiantes se comprometan en los estudios, análisis y reflexiones sobre la actualidad que se indica abiertamente: "En ningún caso se recurrirá a la exposición fría y simplemente erudita de los asuntos, lo que está fuera de lugar en estos cursos y más aún en esta asignatura" (Planes y Programas de Estudios: 1953, p.108).

El ciudadano ideal peronista es un sujeto historizado que puede ubicarse políticamente en cada uno de los períodos de la historia. Se espera que esta identificación sea con las luchas nacionales y populares, porque tiene clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Así, es un sujeto politizado y movilizado, que sabe ejercer activamente sus derechos.

De este modo, la materia Cultura Ciudadana coloca por primera vez en la historia de nuestro país el término *ciudadana* (en lugar del *cívica*) en el campo de la formación escolar. Compartimos en este punto la visión de Bottarini (2013), quien sostiene que:

> La cultura aparece como el producto de una elaboración social, referida a los valores que reconocen y comparten los integrantes de una sociedad, a sus prácticas y actitudes. El término ciudadana -en tanto está relacionado con cultura y, también, con política- supera el concepto liberal clásico del solo ejercicio del sufragio y de la preceptiva constitucional. […] Cultura ciudadana remite, entonces, a un conjunto de saberes y de valores que un ciudadano debe conocer para desenvolverse conscientemente en la sociedad y para ejercitar en forma plena el conjunto de sus derechos. No se trata sólo de conocer las

ISBN: 978-987-544-908-4

> capacidades que el Estado reconoce a los individuos y a los grupos sociales sino, también, de la evolución histórica y las determinantes que configuran la trama de su posibilidad. (Bottarini: 2013, p.191)

Con esta asignatura el peronismo está diciendo que ser ciudadano no es una característica que se posea por el solo hecho de habitar en una ciudad o cumplir con las prácticas electorales. Y ésta es la interesante diferencia que introduce: se configura una idea de que ser ciudadano implica conocer los grandes procesos de la historia de nuestro país y los grandes debates que la han marcado. En otras palabras, no es suficiente con conocer la ley constitucional, qué accionar prohíbe y qué accionar prescribe; ser ciudadanos implica entender por qué *esta* ley concreta plantea *estas* cuestiones concretas, pero no desde el punto de vista letrado de un jurista, sino desde el punto de vista de quien quiere entender el estado de cosas. Los ciudadanos no deben solamente 'saber hacer', sino que deben poder sostener una perspectiva sobre ese hacer para entender el sentido que orienta a las leyes y las normativas, y los fines que ulteriormente persiguen.

¿Podemos suponer una ciudadanía como plantea Rodríguez, como inicio y base del proyecto político-educativo y no como final (Durán, Fernandes Ribeiro Martins: 2019, p.207)? No exactamente. En principio porque deberíamos profundizar en las propuestas y actividades desarrolladas por el venezolano. Pero además porque, si bien hay un reconocimiento de la cualidad de ser ciudadanos más amplio que antes, no creemos que el solo análisis del programa de Cultura Ciudadana sea suficiente para sostener semejante afirmación. Sin embargo, sí podemos encontrar un aporte para pensar la ciudadanía de otra manera. En estos programas se habilita un modo menos lineal de desarrollar las clases. Como vimos dan lugar a unas interesantes relaciones entre la historia problematizada y el estado de cosas actuales, a la vez que no se esconden las tensiones historiográficas ni económicas. De lo que se trata es de comprender el proceso por el cual el sistema electoral, o económico o político, ha llegado a ser lo que es. Y constantemente se requiere de los estudiantes que tomen una posición activa para pensar los asuntos, en lugar de ser pasivos receptores de relatos lineales. No negaremos una cierta tendencia proselitista durante los gobiernos peronistas, pero acaso no sea en esta materia donde esas tendencias cobraban mayor potencia.

La perspectiva de Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973-1976)

Con el levantamiento de la proscripción y las elecciones correspondientes, en 1973 Perón asume la presidencia, y con ella introduce una importante modificación en los programas de lo que hasta entonces era Educación Democrática. En primer lugar, el nombre que asume la asignatura nos impacta: Estudio de la Realidad Social Argentina, o ERSA como fue popularmente

ISBN: 978-987-544-908-4

conocida. ERSA posee cierto espíritu común con su equivalente del otro período peronista, Cultura Ciudadana, pero su enfoque es aún más marcadamente rupturista. Casi podríamos decir que se trata de un hito histórico, porque hasta el día de hoy los programas no han vuelto a tomar este camino. Al respecto, Bottarini sostiene que en general las propuestas de ética o cívica y ciudadanía están construidas

> para ser impuestas, para adoctrinar en determinados valores que pueden tener mayor o menor grado de apoyo en la sociedad, para modelar individuos que sean afines al régimen imperante, para construir consenso. Están orientadas a lograr la homogeneidad y no toleran la diversidad; la excepción puede constituirla ERSA que, al propiciar los espacios de participación estudiantil, puede habilitar el disenso y la diferencia. (2013, p.214)

¿Por qué le reconocemos esa particularidad a ERSA? ¿Qué elementos nuevos introdujo que puedan resultar tan significativos? El fragmento de Bottarini ya presenta uno de esos elementos, la participación estudiantil. Pero no se trata de una participación meramente simbólica como sostiene Hart[1], sino de un accionar real de los estudiantes. Por un lado, esto se dio mediante la construcción de centros de estudiantes dentro de las instituciones educativas, y por otro, mediante el tipo de actividades que se solicitaba a los docentes llevar adelante.

El enfoque pedagógico que asumió esta materia, análogamente a lo que había ocurrido con el escolanovismo en Cultura Ciudadana, tomó inspiraciones de teorías contrarias a la tradición normalista. En este caso, fue central la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Ippolito y Porro: 2003, p.11; Bottarini: 2013, p.206) que entroncaba coherentemente con la teoría de la dependencia, también central en la perspectiva de esta época. Las propuestas pedagógicas de Freire significaron para ERSA un viraje en relación a la visión más historicista y centrada en la democracia conceptual y formal, que acostumbra predominar en la tradición argentina de enseñanza de "las cívicas". De aquí que las actividades que se sugieren a los docentes sean bastante distintas de las tradicionales lecto-comprensión y debate. Por ejemplo, se sugiere la realización de visitas a lugares importantes de la localidad o región, de manera que las problemáticas de la comunidad no queden solamente como exposiciones en los libros, sino que sean conocidas de primera mano por los estudiantes. La consecuencia de considerar los contenidos de esta manera es que los estudiantes resultan más estimulados para tomar una

[1] "El *término de simbolismo* se utiliza aquí para describir aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones. [...] El simbolismo será una manera de describir la forma como a veces se usa a los niños en las conferencias. Los adultos seleccionan a niños encantadores y que se saben expresar para participar, con ninguna o muy poca preparación sobre el tema y sin ninguna consulta con los otros niños, a quienes se supone que ellos representan." Hart, R. (1993) *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti n° 4. Ed. Unicef. P. 11.

ISBN: 978-987-544-908-4

posición menos indiferente y más activa al respecto de lo que afecta a sus vidas y a su comunidad. Ippolito y Porro mencionan también otras actividades, como investigaciones guiadas por técnicas sociológicas sencillas (encuestas, entrevistas, visitas), realización de diagnósticos vinculando procesos y causas, participación activa en grupos comunitarios y organización de campañas solidarias (Ippolito y Porro: 2003, p.12).

En este sentido, Bottarini sostiene que la mirada que se propone sobre la asignatura es más sociológica que prescriptiva (2013, p.202), puesto que apela más a tomar conciencia en asuntos sociales y a participar, que a, por ejemplo, memorizar la Constitución Nacional. E Ippolito y Porro refuerzan esta perspectiva, ya que sostienen que la orientación pedagógica no busca "producir una adecuación a lo dado", lo que sería decir un adoctrinamiento, sino el desarrollo de un pensamiento autónomo, lo que es lógicamente afín con la perspectiva freireana (Ippolito y Porro: 2003, p.12).

La adopción de estos enfoques más prácticos de la materia responde a unos supuestos acerca de la ciudadanía que son casi evidentes por sí mismos. En otras palabras, se incita a los docentes a realizar actividades fuera de las instalaciones escolares y a que se vinculen con el entorno, porque la idea de ciudadano que subyace es la de un ciudadano activo, movilizado y cooperativo que, por el conocimiento de la realidad nacional, latinoamericana e internacional que maneja, sabe posicionarse y actuar sensiblemente en los conflictos y se sabe no-alienado. Por supuesto que éstas son consideraciones abstractas y de difícil realización total, pero no quita que la inspiración fuera ésa: un sujeto comprometido "con la reconstrucción y la liberación nacional" (Bottarini: 2013, p.207). En consonancia con ésto, nos interesa recuperar aquí un aporte de Bottarini que consideramos de gran valor y pertinencia para pensar la relación entre los aspectos cívicos formales y los aspectos cívicos políticos de la materia. Bottarini utiliza una bonita expresión para referirse al asunto: "el marco jurídico de los derechos aparece subordinado a la dimensión política de su materialización" (Bottarini: 2013, p.207). El punto de partida para los análisis es la realidad concreta, y ésto le da una fuerza especial al rol de los estudiantes y los docentes. En particular, creemos reconocer en ese giro junto con la real habilitación de los estudiantes a participar en su realidad y la de sus conciudadanos, otro elemento para pensar la ciudadanía *simonianamente*.

Consideraciones finales

Luego de realizar este examen, podemos reconocer un cierto espíritu común presente en ambos períodos peronistas, ya que, si bien hay diferencias significativas entre Cultura Ciudadana y ERSA, podemos encontrar elementos o rasgos en común. En general, ambas comparten un enfoque más bien social sobre la cuestión cívica, enfoque que no pretende ser *apolítico* y

ISBN: 978-987-544-908-4

universal, sino que arraiga las prácticas ciudadanas y las construcciones legales al contexto histórico, regional y económico. Y también comparten el perfil general de lo que sería el ciudadano ideal y la sociedad ideal. Pero más allá de los ideales que los nutren, los programas de ambas materias nos aportan elementos para pensar un educación menos disciplinaria de la ciudadanía. Fueron, al fin y al cabo, visiones contra-hegemónicas que se animaron a discutir algunos de los supuestos de la escolaridad argentina. Y fueron claves en dar forma a una de las grandes discusiones que van a atravesar la presencia de los contenidos éticos y cívicos en la escolaridad argentina: entender la ciudadanía de un modo más bien funcional o formal, el que Bottarini denomina como liberal, o entenderla de un modo algo más complejo como una práctica histórica y situada.

Referencias Bibliográficas.

Bottarini, R. (2002) Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano.
Bottarini, R. (2013) La educación ciudadana en el vendaval político argentino.
Schujman, G. y Siede, I. (Comps.) (2013) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
Cucuzza, H. R. (Dir.) y Pineau, P. (Codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Durán, M. L. (2010) El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad. En: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas 12*, 9-21.
Durán, M. L., Fernandes Ribeiro Martins, F. (2019) Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. En: *Praxis & Saber 10* (23) 199-214.
Ippolito, M. y Porro, I. (2003). Educación Política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). En el *6° Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*. Universidad Nacional de Rosario. 5 al 8 de noviembre de 2003. Disponible en http://saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresossaap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Parejas Pedagógicas entre Profesionales: el caso del Aprendizaje Multidisciplinar en la Universidad.

Sorgentoni, Ileana
Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina.
ileana.sorgentoni.85@gmail.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta investigación fue destinada a comprender y describir cómo se trabaja desde la gestión curricular con Parejas Pedagógicas en el marco del profesorado para profesionales en el ámbito universitario. Pensar en Formación Docente, es interpelar desde el Paradigma Hermenéutico-reflexivo la enseñanza como una actividad compleja, subordinada por un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico; cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. La profesionalidad docente, investiga sus teorías y sus acciones en el escenario de la práctica pedagógica. Desde estas concepciones el docente es un profesional que debe enfrentar con creatividad, reflexión y sabiduría situaciones prácticas imprevisibles que exige la labor entre profesionales de diferentes disciplinas y el trabajo en conjunto con el par pedagógico. La tarea que llevan a cabo los residentes profesionales de prácticas con sus distintas disciplinas tiene que ver con un proceso de interacción y es una forma de enseñanza de manera conjunta. Estas prácticas constituyen una estrategia de gestión, planeamiento y de implementación de intervenciones didácticas compartidas que pretende mejorar los resultados de políticas inclusivas que reflejan la construcción de conocimiento como proceso. Los objetivos de este abordaje reflejaron cómo incide el par pedagógico en la construcción formativa docente de los practicantes del Profesorado Universitario en la Universidad de Gestión Privada en el centro de la ciudad de Rosario, Santa Fe. La problemática en la institución fue escogida como prueba piloto. El desarrollo fue cualitativo, descriptivo y exploratorio. Las técnicas utilizadas, recolección y análisis autobiográficos, observación de prácticas, entrevistas Semi estructuradas a involucrados en el proceso de prácticas docentes. A partir de lo analizado, se llega a la conclusión que la relación entre parejas pedagógicas permitió reflejar a las prácticas como procesos metacognitivos en una organización inteligente.

Palabras clave: Pareja Pedagógica; Formación Docente; Multidisciplinar; Integración;

ISBN: 978-987-544-908-4

Complejidad

Problema

¿Cómo incide el Par Pedagógico desde la Gestión Curricular en la construcción formativa de los Practicantes del Profesorado Universitario entre Profesionales en el marco de la Universidad Privada, distrito centro, jurisdicción Rosario, provincia de Santa Fe?

Preguntas al problema.

¿De qué manera dialogan las disciplinas estudiando un mismo objeto de estudio?

¿Cómo opera la pareja pedagógica profesional con más experiencia en la docencia para con el practicante profesional?

¿Cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje multidisciplinar?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del proceso vivenciado?

¿Qué concepciones/saberes/categorías/conceptos obstaculizan o favorecen la articulación del trabajo entre pares pedagógicos?

¿Cómo favorece a la gestión curricular el trabajo entre pares pedagógicos profesionales?

Objetivos

General.

Comprender cómo incide el Par Pedagógico desde la Gestión Curricular en la construcción formativa de los Practicantes del Profesorado Universitario entre Profesionales en el marco de la Universidad Privada, distrito centro, jurisdicción Rosario, provincia de Santa Fe.

Específicos

Determinar las concepciones que sostienen las Parejas Pedagógicas respecto del acompañamiento hacia el practicante.

Analizar la influencia que genera en la gestión curricular la articulación de trabajo en parejas pedagógicas comparando debilidades y fortalezas del proceso vivenciado.

Indagar de qué manera repercute en el practicante la observación de su par.

Conocer las relaciones interpersonales que se generan entre el practicante y la pareja pedagógica.

Indagar la repercusión del rol de la pareja pedagógica en el aprendizaje y enseñanza multidisciplinar.

Gestionando desde lo diverso…

ISBN: 978-987-544-908-4

El trabajo de investigación convocó a pensar las prácticas pedagógicas desde una gestión educativa-curricular inclusiva, entendiendo la gestión como el conjunto de procesos teóricos – prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales. Santos Guerra, M (1997) propone como gestión la acción consistente en aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos previstos. El campo de la gestión es el campo de la gerencia o dirección, es decir, se ocupa de poner en práctica los medios necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento. Si bien hay múltiples acepciones, definiciones, referidas al acto de gestionar, hay que situarse en el campo de la gestión escolar y curricular habilitando el trabajo multidisciplinar. Sallán, G (1996) piensa la gestión educativa como una actividad práctica, un saber hacer que incluye una pluralidad de conocimientos y actividades relacionados con aspectos esenciales del funcionamiento de las organizaciones educativas. Esos aspectos esenciales son: a) Generar, acordar y alcanzar objetivos. b) Establecer funciones. c) Utilizar formas adecuadas de liderazgo y dirección. d) Buscar maneras adecuadas de dirigir la iniciativa institucional hacia una acción educativa y medio ambiental de calidad. El Par Pedagógico tiene mucho que decir y aprender, el compañero que escuchar y aportar desde el sentido de la colaboración en la formación docente. Para poder trabajar en cooperación entre las disciplinas en el profesorado, es necesario pensarse desde la complejidad porque apela a desterrar lo fragmentario, atomizado, simplista; porque busca pensar la incertidumbre, el acontecimiento y el dialogo entre disciplinas. A la vez que admite el caos y lo piensa como parte de un todo de la realidad. Es desde el pensamiento complejo que interesa incluir el concepto de Multidisciplinariedad-Interdisciplinariedad; porque refiere a un grupo de profesionales de diferentes campos que trabajan juntos sobre un mismo objetivo o sobre un mismo problema (Cooperación interprofesional), puede derivar o no en interdisciplinariedad. La Globalización y los cambios en el pensamiento que con ella surgieron, planteó a los investigadores salirse de los pensamientos fragmentados, monodisciplinares, para enfrentar los problemas de la ciencia y empezar a pensar en producir conocimientos científicos integrales. Esta condición impacta en los niveles educativos tratando de desterrar las visiones estáticas, aisladas y separadas en la formación ciudadana del sujeto; porque en el Siglo XXI, se lo va a pensar como un sujeto integral.

Encuadre Metodológico

El estudio de caso se realizó en un establecimiento educativo, en el marco del Nivel Superior, distrito centro de Rosario, Provincia de Santa fe. Se partió de la necesidad de mejorar la gestión curricular de la asignatura Observación Y práctica de la Enseñanza del segundo año de la

ISBN: 978-987-544-908-4

carrera de profesorado de Nivel Medio y Superior para profesionales. El abordaje consistió en una prueba piloto de las últimas cuatro comisiones de los años 2018-2019. Una población de sesenta personas y una muestra de 10 parejas pedagógicas de distintas profesiones. Las técnicas utilizadas fueron las autobiografías escolares, la entrevista Semi Estructurada y la Observación de la fusión de parejas pedagógicas en las clases.

Resultados de Trabajo de Campo.

Referencias: P Practicante; Pp Parejas Pedagógicas

Las Entrevistas Semi estructuradas, las Observaciones de clases y las Autobiografías escolares, permitieron comprender, identificar, repensar e interpelar la gestión curricular como modo de enseñanza y aprendizaje multidisciplinar en pos de una "cultura colaborativa" (Hargreaves:1996). Son tiempos para pensar en "otredad" (Skliar: 2002) para resolver situaciones y responder a las demandas del contexto apelando a una unidad porque "la tarea docente ya no es una tarea individual ni de disciplinas aisladas analizando un mismo objeto de estudio" (Aguerrondo: 1997). Los resultados que arrojaron las entrevistas por parte de las parejas pedagógicas y los practicantes, en primera medida, hacen alusión a la labor entre la fusión de parejas como un proceso de enseñanza y "aprendizaje metacognitivo, como conocimiento del conocimiento" (Barés: 2016), por ambas partes. En consecuencia, las parejas pedagógicas refieren a que la relación entre las disciplinas ayudó a capitalizar no solo conocimiento del contenido, sino "conocimiento didáctico del contenido" (Shulman en Bolívar: 2005) ¿Cómo enseño esta disciplina de esta forma? ¿De qué manera es más apropiada la transposición didáctica para la enseñanza de esta disciplina? ¿Cómo conozco lo que conozco? ¿Cómo enseño de forma didáctica este contenido? ¿Qué pueden aprender y desaprender en el proceso las ciencias duras y blandas? ¿De qué manera incide en la gestión curricular internalizar estos procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo? ¿Cómo incide en la política educativa?

Se puede asegurar que la Pareja Pedagógica para el Practicante implicó ser un Tandem de evaluación prenóstica, porque permitió pensar en situación de complejidad al acto educativo en las etapas pre-inter y post-activa, mezclando sus propias autobiografías escolares brindando consejos, sugerencias, categorías, técnicas, reflexiones, certezas, incertidumbres, maneras de pensar metodológicamente desde otra disciplina a su par pedagógico: el practicante. Por cuanto para el Practicante la Pareja Pedagógica fusionó como un Nuevo Prismático, distinto pero de complementario color, para interpelar los supuestos adquiridos y no; para rejuvenecer el hacer cotidiano; para conectarse, en definitiva, con él/la mismo/a y su contexto complejo. Los procesos vivenciados habilitaron un "pensamiento estratégico como una búsqueda de propuestas alternativas de planeamiento" P. Pozner (2000). Lo experiencial de la investigación demostró

ISBN: 978-987-544-908-4

que es "fatal para la comprensión de fenómenos pensar en procesos de disciplinas aisladas" (Morin:1990)

Como fortalezas del proceso vivenciado se han identificado el Fortalecimiento de autoestima, relaciones interpersonales. Dialogicidad entre disciplinas y adquisición de estrategias metodológicas diversas para volver a pensar la clase. Interpelar concepciones anquilosadas respecto de la práctica docente. Conocimiento Situado. Reflexión pre-post práctica sobre contenidos y didácticas.

> Pp 2… "De esa confluencia surgen saberes revitalizados, métodos y técnicas revisados y puestos en valor, o bien desestimados; nuevos ángulos para las explicaciones y otras formas de introducirlas donde uno trabaja. Estimo que esta modalidad de la "pareja pedagógica" como dispositivo resulta muy favorable como para fortalecer la discusión previa y la planificación de las clases, además de la sensación de acompañamiento del par, sin dudas altamente positiva"
>
> Pp1"Realmente fue una relación constructiva para las dos, pero sin dudas para mí, queda guardado en mi corazón esta experiencia única. Nunca había vivido la construcción de la práctica desde el acompañamiento como pareja, desde el transitar juntas el camino de la enseñanza"
>
> Pp3"Pude aprender que esta oportunidad que me da la vida de darle un giro a mi profesión resignificándola y valorándola, siempre hay una posibilidad para concretar los sueños.."

En cuanto a las debilidades del proceso solo se enuncian limitantes de tiempos y que en la vida *real* el actuar en soledad sin parejas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas.

Aguerrondo, I y Lea V (2011): Las Instituciones Terciarias De Formación Docente En condiciones Institucionales Para El Liderazgo Pedagógico En *Educar 47* (2) 211-35.Disponible en Http://Ddd.Uab.Cat/Pub/Educar/0211819Xv47n2/Educar_A2011v47n2p211.Pdf.

Barés E. y Boggino N. (2016) *Cómo Evaluar desde el Paradigma de la Complejidad*. Ed. Homo Sapiens.

Beltramo, L. (2012). ¿Cómo Opera La Pareja Pedagógica Como Dispositivo De Formación Docente?. En *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación* (7) Disponible en Http://Www.Revistacseducacion.Unr.Edu.Ar/Ojs/Index.Php/Educacion/Article/View/16

Bolívar, A. y Salvador Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En Salvador Mata, F. Rodríguez Diéguez, J. L. y Bolívar, A. (dirs), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona (Málaga): Aljibe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Gairín Sallán J. (1999) *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Imbernon, F. (2011) Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. En *Revista de Ciencias Humanas 12* (19), 75-86.

Morín, E. (1994) *Introducción Al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa

Pozner, P. (2000*). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Argentina.

Real academia española (RAE) recuperado de: http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc

Santos Guerra, M (2006) *La Escuela Que Aprende.* España: Morata

Skliar, C. (2002) *¿Y si el Otro no Estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

ISBN: 978-987-544-908-4

Complejidades y desafíos en la formación docente: de fronteras y diferencias

Soria, María Gabriela; Orellana, Elizabeth Orellana; Schirado, María Sofia
CISEN-UNSa.
mariagabrielasoria@gmail.com ; saraelizabethorellana@gmail.com; sofischirado@gmail.com

Resumen: Como miembros del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)de la Universidad Nacional de Salta; desde hace varios años conformamos equipos de investigación y proyectos de extensión universitaria, en torno al abordaje de las diferencias en la formación docente.Desde allí, sostenemos que históricamente en la formación docente inicial, se han desarrollado procesos de fortalecimiento de los mecanismos que refuerzan diferencias que desigualan, al mismo tiempo que suelen existir espacios de resistencia y procesos contra-hegemónicos, que promueven acciones instituyentes y experiencias de-formativas. El presente artículo tensiona miradas sobre la formación docente inicial, desde la noción de "fronteras formativas", entendidas inicialmente como aquellas que buscan homogeneizar a los futuros docentes, como a sus modos de actuar, de estar y transitar las prácticas de formación, a fin de controlar y/o neutralizar las posibles singularidades y diferencias que puedan emerger insurrectamente ante lo establecido o esperado. Parecen, por una parte, establecer límites, territorios que regulan los desempeños de los estudiantes, regulaciones que naturalizan, homogenizan a los sujetos como a los modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas, suprimiendo, negando y/o obviando las diferencias. Pero también, pueden enmarcar posibilidad, ocasiones de subjetivación en las diferencias que históricamente han desigualado a los sujetos. Sostenemos así, que la formación docente en tanto proceso complejo, ofrece a las estudiantes múltiples fronteras formativas para pensar-se, mirar-se, narrar-se respecto a las diferencias. Los estudiantes transitan durante la formación inicial un laberinto de fronteras formativas, quedando muchas veces atrapados en las mismas, haciendo lo que pueden con esos trazos experienciales y que, en última instancia, lo van conformando en la medida en que encuentran mayor asidero en una forma u otra, de vincularse con las diferencias.

Palabras clave: Formación Docente- Frontera -Diferencias-

ISBN: 978-987-544-908-4

Notas iniciales

En este artículo nos proponemos desarrollar aportes que invitan a reflexionar sobre la formación docente desde la categoría de fronteras y diferencias, categorías que cimentan y mantienen una matriz colonial en las prácticas formativas y en la que recientemente venimos incursionando.

Referir a la matriz colonial, implica referir a un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista, originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI. "Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal" (Quijano, 2000: 342).

Asimismo, desde dicho patrón de poder se fue naturalizando y formalizando un modo de producir conocimiento, denominado racional y considerado como la única racionalidad válida y emblema de la modernidad; estableciendo formalmente identidades, experiencias y relaciones intersubjetivas.

En este contexto hablar de fronteras, es referirnos a un término polisémico, que nos llevó a desmontar algunas de las significaciones que se asocian al mismo, y que no se restringen estrechamente a lo geográfico, demarcando lo espacial, los límites entre territorios y regiones. Por lo contrario, García Jiménez, A. (2010) sostiene que las nuevas acepciones convierten al término frontera en caleidoscópico (múltiple y cambiante), fronteras difusas o duras, fronteras territoriales o identitarias, fronteras jurídico-políticas, fronteras simbólicas, fronteras culturales, entre otras, llevándonos a replantear la definición del término en parámetros no exclusivamente geográficos.

Cabe destacar el valioso aporte, de numerosos investigadores que abonan sobre esta temática; Medina García (2006), Grimson (2000), Briones y del Cairo (20015), entre otros. Las fronteras geográficas se identifican con los espacios, separan realidades diferentes y las fronteras simbólicas con las interacciones y lo que de ellas emerge , lo que supone un esfuerzo mayor de delimitación puesto que no recoge una realidad tangible y definida. La noción de frontera simbólica, podría entenderse como una zona delimitada por límites vinculados a las representaciones sociales, coincidentes o no con las barreras físicas y oficiales o hegemónicas, convirtiéndose en una zona en la que se construye el "nosotros" y / "los otros". De esta forma, la frontera se conecta con las identidades, la que constituye como la forma con que los individuos y grupos se definen a sí mismos al relacionarse, configurándose a raíz de la interacción propiciada por las relaciones sociales.

Los aportes mencionados, abonan la noción de una o múltiples "fronteras formativas "(Soria, G. 2008), -construida a partir de reflexiones al interior del equipo de trabajo en proyectos de extensión e investigación- las cuáles parecen, por una parte, establecer límites, territorios que regulan los desempeños de los estudiantes, regulaciones que naturalizan, homogenizan a los sujetos como a los

ISBN: 978-987-544-908-4

modos de actuar, de estar y transitar las prácticas formativas, suprimiendo, negando y/u obviando las diferencias. Se trata de fronteras que aseguran el control y el poder; que constituyen dispositivos que regulan las prácticas de formación; seleccionando, etiquetando, marginando y excluyendo en el peor de los casos, vinculada al par adentro /afuera, que opera en la idea de "frontera".

De fronteras que imponen formas y códigos; a decir de Palermo (2014) ; el habla, la escritura y sistemas de signos de distinto tipo, tanto como su conceptualización -con la distribución disciplinar del saber que las formalizan- integran un conjunto de relaciones por las que la colonización se hace efectiva, marginando, invisibilizando otras epistemes, otros modos de explicación de la vida y del mundo.

Por otro lado, advertimos una segunda dimensión desde donde abordar las fronteras formativas, las que pueden "des-prenderse" de esa matriz colonial que nos ha constituido y disciplinado; y desde dicho desprendimiento enmarcar posibilida-des, ocasiones de subjetivación en las diferencias que históricamente han desigualado a los sujetos, como caminos alternativos a lo hegemónico en el campo educativo y de la formación docente en particular.

Es decir; fronteras formativas unas, que limitan, condicionan, reproducen las diferencias que desigualan y; fronteras formativas otras, que habilitan, invencionan, crean espacios, territorios subjetivantes de las diferencias que nos constituyen.

Fronteras formativas y diferencias

Históricamente la Pedagogía y los propios procesos de formación docente desplegaron prácticas formativas respondiendo a una multiplicidad de "fronteras formativas" que propiciaron la homogeneización, la normalización y disciplinamiento, eliminando las diferencias, dada su imposibilidad para reconocer o visibilizar-las entre los seres humanos, dando lugar a una pedagogía colonizante, aún presente hasta hoy. Es decir, históricamente, en el campo educativo frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo 2014), por lo que lo distinto fue excluido, marginado.

En esta línea, las diferencias se asocian al déficit, concepción que aún hoy persiste -o desviación de la norma-, generando sujetos estigmatizados (Goofman, 1995), categorizados hasta etiquetamientos que articulan la vida escolar y familiar. Esto quizás operó así porque se enfatiza en lo diferente y no en las diferencias, como lo señala Skliar (2015). También porque por lo general las diferencias se consideran desde el determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, sostenidas en la idea de sujetos diferentes-deficientes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde esta perspectiva, se trata de sujetos que hay que curar, patologizando las diferencias y hasta otorgando a la otra identidad de enfermo, de inferioridad, promoviendo la desvalorización y desprecio, quizás desde la afirmación de que toda sociedad de hombres libres es inherentemente desigual. Este horizonte de concepciones; proclama la naturaleza evolutiva del sistema como naturalmente selectiva, pues es el resultado de la puesta en práctica de acciones individuales, mecanismo que genera el progreso de algunos individuos, justifica diferencias absolutamente legítimas. De este modo, la desigualdad que origina el progreso resulta siempre justa y denota competencias cognitivas genéticamente heredadas o ambientalmente determinadas, que tornan a algunos individuos biológicamente más competitivos que otros.

En este terreno, advertimos que en los procesos de formación docente, los/ las estudiantes que no responden académicamente a lo esperado, no pocas veces suelen ser identificados, inclusive nominados en el discurso docente como un "otro", quien parece encarnar una realidad ajena, distante a la realidad docente, y con la cual estos últimos buscan des-identificarse. La presentación de ese "otro-diferente" encuentra su anclaje en diversas dimensiones: aspectos étnicos, aspectos socioeconómicos, condiciones de género, las particularidades del contexto familiar entre otras; donde la diferencia suele signarse negativamente en aquellos que se apartan de la norma e inclusive es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante, en especial construcciones patologizantes, en las cuales se resaltan las deficiencias o carencias de los "diferentes". En ocasiones también ocurre un borramiento de las diferencias bajo un manto homogeneizante, ya que pareciera que las diferencias necesitan ser normalizadas. Las relaciones formativas suelen conformar un terreno propicio para la cristalización de categorías y roles instituidos, que articulan y legitiman un orden homogéneo. Estas prácticas y postulados, que dominaron largos años el campo educativo, son fuertemente debatidos e invitan a la resistencia y lucha por la configuración de una pedagogía "otra".que alcance también las prácticas de formación docente con las que nos encontramos comprometidas

Desde dispositivos de formación ya experienciados en nuestras trayectorias educativas, sostenemos la posibilidad de poner en duda éstas categorías y roles, acompañando los efectos que pueden desencadenar este tipo de propuestas en términos de movilizaciones subjetivas, en quienes participan de la formación.

Se trata de un trabajo de visibilización y análisis sobre la arbitrariedad e historicidad de concepciones dominantes que silencian desigualdades e injusticias y que pueden transmitirse implícitamente como sostén de relaciones formativas que no cuestionamos. Desnaturalizadas, estas concepciones arbitrarias pierden eficacia simbólica y con ello, comienza a resquebrajarse algún soporte en las estructuras mentales y materiales de dominación y por lo tanto de fronteras que distinguen nosotros / ellos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Al respecto, la indagación en los currículum de formación docente de las últimas décadas en nuestro contexto local, nos permite advertir al menos, silencio e invisibilidad sobre la inclusión de las cuestiones de género como contenidos de la formación docente; más aún desde los dispositivos que se ponen en juego , sostenidos aún desde una clara perspectiva médica-biologicista.. Al respecto, coincidimos con Mónica da Cunha que:

> "… la invisibilización de la dimensión del género (lo mismo que con la de etnia y clase), tanto su ausencia en propuestas formativas , como su tematización edulcorado o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de status ontológico (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la "otredad", pero de modo tal que esta micro violencia se produzca de un modo imperceptible y, por su misma imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación de un régimen de verdad instalado como hegemónico e inapelable".(da Cunha, 2015:154)

Nuestra entrada a los estudios de las diferencias y a los de género en particular, nos condujo a poner en duda saberes previos y desnaturalizar las fronteras sociales y formativas.. Los estudios de género significan una nueva episteme, desde la cual vamos rasgando múltiples velos y re-pensando nuestras prácticas y maneras de estar siendo en el mundo, con el mundo,con el empeño de derruir fronteras que generan desencuentro e incomunicación y que profundizan prácticas y epistemes .

Reconocer la complejidad y dificultad de esta tarea, no tiene que llevarnos como formadoras a bajar los brazos, y los ánimos o a justificar la inacción, por lo contrario, creemos que sirve para prepararnos mejor en la lucha por la sociedad más justa y equitativa, a la que aspiramos colectivamente.

Estamos convencidas que, en educación, los cambios pueden generarse en la medida que los/as formadores/as nos dispongamos a poner en análisis nuestro propio posicionamiento con respecto a cada una de las categorías que nos constituyen y su complejo entretejido relacional. Mientras tanto, mientras estos diálogos que parecieran poco realistas, no sean puestos en valor, el ingreso de estos temas y contenidos a las prácticas de formación docente, prevalecerán las relaciones de formación instituidas, reproduciendo fronteras, diferencias y prácticas que legitiman una sola manera de conocer, resistiendo a integrar otras epistemes, otras prácticas , otras lenguas.

Si de pensar la formación se trata, tal vez convenga partir de una disposición para no dar por sabido de antemano qué le conviene al otro/a que se está formando, como nos ha invitado a pensar en reiteradas ocasiones el autor e investigador Carlos Skliar (2015). Tal proceso puede parecerse más a una de-formación, a una de-construcción que a una nueva imposición. Des-ocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase, puede convertirse en un analizador de las relaciones de dominación en nuestra propia práctica de formación y la que llevan adelante nuestros/as formandos/as;

ISBN: 978-987-544-908-4

estas oportunidades de cuestionamiento y crítica constructiva tendrían que generar lecturas y reflexiones plurales con-junto a los/as participantes y futuros formadores. Está abierto un camino posible e inmediato, cuyos hitos son las categorías que desocultan aspectos inadvertidos, aquellos que suelen ignorar diferencias y desigualdades en la formación de otros/as quienes, a su vez, continuarán la tarea de formación.

La formación de nuevas generaciones requiere de experiencias formativas, de espacios, territorios que alberguen intercambios, relaciones/ vínculos con y en las diferencias que nos desestabilicen, que nos desnuden de esas categorías que históricamente nos abrigaron de seguridad en el encuentro con el otro, que silenciaron e invisibilizaron entre otras diferencias, las de nuestra constitución de sujetos de género.

Para continuar pensando…

Lo compartido hasta aquí, sintetiza las propias inquietudes ante una problemática que históricamente la formación docente ha dado la espalda. Si bien como ya mencionamos, en estos últimos años los discursos curriculares, pedagógicos y didácticos de la formación docente en general, han incorporado tibiamente aportes y perspectivas teóricas acerca de las diferencias, las prácticas no ofrecen cambios sustantivos.

Hemos intentado agitar sobre esta cuestión, desde la noción de fronteras formativas, avanzando de una mirada restringida, de clausura a una de posibilidades y esperanza. Planteamos un incipiente diálogo relacional entre fronteras, diferencias y género, que invita a seguir ampliando.

Bibliografía:

Bourdieu, P y Passeron J.C. (1995). *La reproducción.* Fontamara. México.

Briones, C. y del Cairo (2015). *Prácticas de fronterización, pluralización y diferencias.* Documento accesible en línea desde la siguiente dirección: *http://revistas.javeriana.edu.co*

Da Cunha, M (2015).El currículum como Speculum. en Bach, Ana María (coordinadora)*Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

García Jiménez, Antonio et al (2010): Una aproximación al concepto de frontera virtual. Identidades y espacios de comunicación, en *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna, páginas 214 a 221, recuperado de http://www.revistalatinacs.org/10/art2/894_Madrid/16_Antonio_Garcia_et_al.html DOI: 10.4185/RLCS-65-2010-894-214-221.

ISBN: 978-987-544-908-4

Medina García, E (2006). Aportaciones para una epistemología de los estudios sobre fronteras internacionales. *Estudios fronterizos*, vol. 7, nº 13, pp. 9-27.

Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386.* Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I

Rizo García, Marta y Romeo Aldaya, Vivian (2006), Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural" *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año/vol. XII, nº 24, pp. 35-54.

Cavana, M (1995) Diferencia, en Diez palabras claves sobre Mujer. Navarra. Evd.

·Grimson, A. comp.:(2000) *Fronteras, naciones e identidades*, Buenos Aires, CICCUS La Crujía.

Palermo, Z (2014)La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos. Año 1 N 1.*

Skliar, C.(2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*. vol 11 (1) p 33-43

Soria, M.G., Orellana , S.E y otros (2017). Fronteras formativas o sobre cómo se procesan las diferencias en la formación docente. En Actas X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal. (pp.492 a 499). Universidad Nacional de Córdoba.

.

ISBN: 978-987-544-908-4

Enseñar a problematizar el conocimiento en el Nivel Superior para la formación docente. Desafíos en el campo de la Didáctica General

Sosa de Esteves, Silvia
Bresca, Silvina
Gigli, Mónica
Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo Argentina
silagu1963@hotmail.com

EJE: 5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La problematización como estrategia para ser enseñada en la formación de docentes se ha constituido en uno de los dispositivos más importantes en la propuesta de Didáctica. Imperativos de las políticas educativas obligan a plantear esta estrategia como forma de trabajo para la intervención en las posibilidades de enseñanza en el aula. Esto es porque es requerido como condición para enseñar en los diferentes niveles del sistema como por ejemplo en las propuestas del Proyecto 2030 para la escuela secundaria a nivel Nacional como así también, en los diseños curriculares para la Modalidad de Jóvenes y Adultos en Mendoza.

Para nosotras, profesoras de Didáctica fundamentamos su importancia como una forma de enseñar a desnaturalizar lo que acontece en las aulas. La problematización ha sido abordada por diferentes teóricos como Hugo Zemelman, Michel Foucault, Paulo Freire, entre otros. Foucault al plantearse ¿qué es problematizar? El dice:

> "Problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como problemático se torne precisamente problemático y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado" [..] (Foucault,1990: 353)

Problematizar por tanto, lo asumimos como un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar. Nos interesa plantear en este trabajo los desafíos que supone pensar el problema no cómo problema de investigación sino como estrategia para enseñar ¿cuáles son los caminos seguidos?

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Sobre qué condiciones entendemos que es posible el trabajo de problematización en los diferentes niveles del sistema y algunas modalidades que se establecen para la enseñanza al futuro formador? ¿cuáles son las dificultades que expresan los estudiantes al ser inducidos a trabajar desde esta estrategia?

Palabras clave: enseñar; nivel superior; formación docente; Didáctica General

Cuerpo del trabajo

En el programa de la materia señalamos que concebimos al campo de la Didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción de enseñar, es decir la práctica de enseñanza en contextos específicos como el aula, la institución y una vinculación cada vez más estrecha con el mundo global. Los tres contextos se interrelacionan impactando en forma decisiva en la enseñanza. Esto es porque la enseñanza es una práctica social y cultural. La clase tomado como objeto de estudio se constituye en el pilar del trabajo anual. A través de un trabajo de observación institucional nos acercamos a descubrir el significado y sentido de lo que allí acontece. El enfoque socioantropológico, es el marco de referencia y la reflexión e interpretación la condición para entender lo que allí acontece. En palabras de Gloria Edelstein:

> "a partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos, se trata de arribar a una "descripción densa" de dicha realidad. Este abordaje facilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que posibilitan dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre- construidas como ocurre generalmente cuando se parte de la observación guiada" (Edelstein, 1995).

Para este cometido se busca que el estudiante previamente se haya planteado algunos temas problemas seleccionados que le permitan no aceptar la realidad como algo dado sino por el contrario como una construcción social.

De allí que, la estrategia de enseñanza[1] es clave para ese proceso. (Anijovich, 2013) En este sentido compartimos con Alicia Camilloni (1998: 186) cuando dice:

> (…) es indispensable para el docente poner atención no solo a los temas que ha de integrar los programas y que deben ser tratado en clase sino también y simultáneamente, en la manera en que se pueden considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos.

1Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan por qué y para qué. (Anijovich, 2013: 23)

ISBN: 978-987-544-908-4

Para ello se recogen cuatro grandes temas problemas como condicionantes para pensar la práctica de enseñanza hoy en el aula[2]. La comprensión de estos temas – problemas por parte de los estudiantes, a través de un trabajo de observación institucional como de lectura de textos[3] que tiendan a plantear diferentes puntos de vista al respecto, es la primera condición para avanzar en la implementación de la estrategia de problematización. Este aspecto se constituye en el marco de referencia para pensar la problematización.

En los estudiantes, el proceso de problematización se inicia cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención e interrogación, aspecto que se busca tener en cuenta cuando se realiza el trabajo de observación institucional y que actúan como guía, los temas analizados como así también lo que está pasando en la clase que se observa. Alrededor de estas construcciones comienzan a circular discursos, supuestos, valores y reglas, que comprometen nuestro pensar y accionar. Allí comienza el proceso de reflexión respecto que la formación docente no solo implica el conocimiento disciplinar del que va siendo depositario en el profesorado sino que se ve obligado el estudiante a colocar diferentes ángulos de razonamiento para su rearticulación, tomando en cuenta que la práctica de enseñanza es una forma de apropiación y de comprensión respecto de la importancia de reconocer y explorar las realidades sociales que se ocultan e infieren. El proceso es complejo porque implica involucrarse en que la práctica de enseñanza obliga a ser "recontextualizada" y obliga a interpretarse dentro de un universo social, la institución educativa y su contexto. Allí aparece la posibilidad de transformar el problema en una situación problemática. Esto es la situación de la realidad que preocupa al grupo. Es el conjunto de cuestiones que les preocupa, les fascina, le asombra, le angustia, lo enfrenta con su ignorancia, lo deja perplejo, lo motiva para buscar. Es lo que no se sabe. Para ello, juegan aspectos tales como señalara Karsz:

> "Tampoco la realidad depende de cómo una la perciba, nadie ve las cosas a su antojo, sino de acuerdo a sus posibilidades y límites, conocimiento, dudas, sentimientos, en buena parte inconscientes, todo en ello en función de las ideologías que se adhiere, a las que cree adherirse, de las que no se sabe, pero que sin embargo organizan. Se trata de capacidades relativas e históricas." (Karsz, 2007:46)

2La desigualdad educativa pensada desde las condiciones en que se ha estructurado el orden social frente a un discurso de la igualdad para todos en educación; las reformas curriculares entendidas como la tensión y demandas del mundo global y la lucha por las especificidades de cada nación; la formación docente como mera transmisión que se disputa entre Formación como aspecto cognoscitivo a construir y Profesionalización entendido como capacidad para el desempeño laboral; presencia de las Tecnologías de la Comunicación y la Información que supone una disputa entre la cultura digital y la cultura académica.

3Lectura de textos como Dubet; Cruz; Perez Gómez; son sugeridos en las lecturas a cada uno de los grupos autogestionados constituidos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por tanto problematizar es un modo de actuación del pensamiento, un proceso, una actitud de dudar. Si planteamos la importancia de reflexionar sobre muchos de los fenómenos complejos que vivimos y que contienen procesos de naturalización en la vida cotidiana de lo no natural, podremos comprender la necesidad de problematizar algo que se ha constituido como obvio, evidente, seguro e indudable para cuestionar lo incuestionable haciendo inseguro lo que damos por seguro. También, comprender cómo y por qué algo se convierte en indudable e incuestionable y se naturaliza como tal. El proceso nos conduce a tratar de hacer visible lo invisible. Se intenta presentar una visión positiva de la ignorancia, o sea una visión cuestionadora de la certeza. Este proceso culmina con la exigencia de "focalización". Es el proceso por el cual se selecciona, se ajusta sin perder de vista el contexto. Puede ser: a través de la pregunta; o de una afirmación que es polémica; o, una hipótesis; o un supuesto construido a partir del contexto, que da origen al planteo problemático. Los criterios que influyen pueden ser: la mirada teórica del tema; los intereses particulares o los necesarios para cambiar la situación, el conocimiento y los saberes poseídos con anterioridad y que se encuentran con otros que no se sabían.

Una mirada a la experiencia en la Modalidad de Jóvenes y adultos

El trabajo de observación institucional que realizan los estudiantes de Didáctica y Currículum consiste en elegir una institución de cualquier nivel o modalidad. Los que eligen CENS (Centro Educativos de Nivel Secundario) encuentran una propuesta política educativa que se enmarca desde una perspectiva socio - crítica y estructura su diseño curricular desde un enfoque problematizador del conocimiento. Lo que significa que su mirada está puesta en la relación de sus estudiantes y sus contextos en la producción de conocimiento; en la visibilización y desnaturalización de todos los saberes que se ponen en juego en una clase y en la construcción de nociones o contenidos que le permitan una transformación. De modo tal, que los contenidos se enmarcan en aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo desconocido hasta el momento. (Documento hacia la estructura curricular de la EPJA).

De allí que se propone pensar problemáticamente, no desde sistemas teóricos a priori sino desde las singularidades que operan en los diversos contextos. Por lo tanto, no es una pregunta a resolver sino que son problemas que persisten e insisten como particularidades que se despliegan en el campo del conocimiento señala el Diseño Curricular Provincial (DCP) 2015. La noción de problematización del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento que aporta Ana María Fernández (2007) y su vinculación con el contexto de los sujetos constituyen un pilar de la propuesta curricular. Y como podremos ver a continuación en el diseño toda su estructura curricular intenta problematizar el conocimiento.

El DCP (diseño curricular provincial) de adultos resignifica el conocimiento escolar desde una propuesta que se conforma desde diferentes componentes organizadores y que se orientan a partir de un *contexto problematizador,* que lo que hace es cuidar la fidelidad de una problemática (12 contextos problematizadores) [4], no solo del aula, sino también la de un país, un territorio y en un contexto más amplio, latinoamericano. Bajo este contexto el contenido se pone en tensión desde *situaciones problemáticas***,** que son aspectos o dimensiones de la compleja realidad jurisdiccional que irrumpen en el presente y que provocan en los/las sujetos un desmoronamiento de lo conocido. Estas situaciones derivan en un *proyecto de acción***,** que es de definición institucional y que lo que intenta es poner énfasis en el aprender haciendo combinando la capacidad de integrar la construcción de conocimiento con la capacidad de tomar decisiones para transformar ese contexto en el que está inserto (DCP, 2015:46). Estos componentes se articulan con los *aprendizajes específicos***,** en tanto socialmente significativos, parten de los saberes construidos por los/las estudiantes y se validan desde la lógica disciplinar, en el marco de un planteo interdisciplinario.

El proyecto 2030 para el Nivel Secundario

En el marco de la política educativa nacional, la implementación de la escuela Secundaria Federal 2030 es una propuesta de innovación sistémica con sentido de justicia educativa que fija un renovado modelo de organización pedagógica; presenta a su vez *escenarios posibles* para pensar las innovaciones en la organización de la enseñanza y de los aprendizajes de la Educación Secundaria Obligatoria en línea con las orientaciones del Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA).

4Enunciado de los 12 Contextos Problematizadores: Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza. Naturaleza – Desarrollo Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud. Salud – Inequidad El Mundo del Trabajo en la nueva configuración social, política y cultural. Trabajo – identidad Las relaciones de género y su incidencia en la construcción de identidades. Género – Asimetría Diversidad sociocultural y desigualdad. Diversidad – Desigualdad El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras. Ciudadanía – Emancipación El poder de las comunicaciones y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas. Comunicación – autonomía La apropiación cultural y las tensiones interculturales. Cultura y tensiones Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano. Ciencia y tecnología – Cotidianeidad El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes. Organización comunitaria – Participación Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos. Tierra y vivienda – Derechos La dimensión económica y sus efectos en la vida social. Economía – Vida social (DCP Ciclo Básico y Nivel Secundario. Mendoza 2015 p 45)

ISBN: 978-987-544-908-4

El reto de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad, exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas y a un conjunto cada vez más amplio de saberes y experiencias culturales que desbordan los repertorios de las disciplinas. En este sentido, la formación actual del ciudadano requiere que se le proporcionen visiones cada vez más comprensivas y amplias de los problemas contemporáneos.

Una vía para contribuir al desarrollo del aprendizaje integrado es desde la interdisciplinariedad, sería promover *tareas integradoras en el aula, es* decir, tareas que propongan a los/las estudiantes variadas formas de organizar el aprendizaje de un modo holístico y a partir de situaciones problemáticas estructuradas mediante preguntas o problemas relevantes. Se proponen *tareas integradoras en el aula* al diseñar unidades de aprendizaje globalizadas a partir de grandes preguntas o problemas que actúan como centros de interés que permiten integrar dos o más disciplinas, a partir del trabajo colaborativo de los docentes. También al planificar y elaborar proyectos de aprendizaje, que requieren desarrollar actividades muy diversas que involucren los intereses de los estudiantes, múltiples fuentes de información, diferentes capacidades y la colaboración de distintos profesores, en función de la concreción de un producto acordado entre estudiantes y docente.

Algunas reflexiones

Encontramos que la problematización se plantea en muchos casos en forma banalizada, desde el sentido común como si todos pudiéramos plantear problemas. Creemos que estas consideraciones subyacen en las propuestas de trabajo, una certeza inmensa que los docentes podrán llevarlo al aula. En la enseñanza del Nivel Superior en el espacio curricular de Didáctica jugarán un rol relevante el contexto institucional de lo que se observa, el marco de referencia de la realidad social problematizado por puntos de vista de autores divergentes pero básicamente el ejercicio de no tomar la realidad como algo dado sino como construcciones sociales donde operan diferentes sujetos con saberes diversos. Básicamente apostamos también a que se haya podido poner en tensión los propios saberes que nos constituyen como sujetos. La enseñanza en tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Por ello excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. Así, coincidiendo con Gloria Edelstein proponemos, en el proceso de desarrollo de la materia Didáctica y Curriculum, partir de la "reconstrucción crítica de la experiencia". Resulta relevante optar por ella en la formación docente por sus posibles derivaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

en la generación de propuestas de enseñanza, entre ellas la estrategia de la problematización. Se hace necesario poner en situación lo que acontece reinterpretando los significados y sentidos del accionar del estudiante, desenmascarando las configuraciones de pensamiento y acción que se han construido históricamente en ese sujeto docente, y que muchas veces, al institucionalizarse e incorporarse a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, no se repara en ello[5].

Un segundo momento, supone reconstruirse a sí mismo, el que se está formando como profesor, adquiriendo conciencia de las formas en que se estructuran sus propios conocimientos, afectos y estrategias de actuación conforme a su propia perspectiva. Ese pensamiento que pone en juego se ha generado bajo determinadas condiciones de trabajo que actúan configurando una forma de pensar el mundo.

Un tercer momento, avanza en reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptadas como básicos por los docentes y también por el mismo futuro formador. Ello implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza, algunas dependerán de cuestiones personales pero otras, de cuestiones sociales, ideológicas y culturales. Así, la perspectiva de reflexión en la práctica propuesta por Gloria Edelstein (2011) que agrega, para la reconstrucción social agrupa a aquellos que conciben la enseñanza como una actitud crítica, una práctica social impregnada por opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza. Esto es con una actitud de permanente interpelación. Así, el profesor podrá ser considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana y que elabora una lógica de comprensión que analiza los procesos implicados en la enseñanza, como las condiciones que esta tiene lugar.

Bibliografía

Anijovich R. y Mora, S. (2009) Cap. 1 ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En: *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: AIQUE Educación

Edelstein, G., A. Coria (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

5Adaptación del concepto "tradiciones de enseñanza" utilizado por Cristina Davini caracterizando así un rasgo de las prácticas de enseñanza.

ISBN: 978-987-544-908-4

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós: Bs. As.

Fernandez, A. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Bs. As.: Biblos.

Foucault, M. (1990) Polémica, política y problematizaciones. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. 3. Buenos Aires: Paidós. pp. 353-362.

Karsz, S. (2007) *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.

Fuentes: Documento curricular.

Diseño Curricular Provincial. Ciclo Básico Nivel secundario Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2015. Dirección General de Escuela. Provincia de Mendoza.

ISBN: 978-987-544-908-4

Leer y escribir en carreras de formación docente en la universidad: un proceso sostenido y mediado por docentes de primer año

Suárez, Elba Magdalena
Ramírez, Patricia Alejandra
Zorrilla, Eduarda
Universidad Nacional de Formosa, Facultad de Humanidades, Profesorado: Educación Especial, Argentina.
elbamagdalenasuare@gmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo se ubica en la tradición de lo que se conoce con el nombre de alfabetización académica cuyo desarrollo se fundamenta en la necesidad de revisar y repensar los modos en que docentes de las universidades y de la educación superior en general concebimos el ingreso de los estudiantes a la cultura académica. En esta dirección y, asumiendo que la enseñanza de la lectura y de la escritura académicas son prácticas complejas, que exigen del acompañamiento, la mediación, el sostenimiento en el tiempo, el trabajo articulado entre docentes disciplinares y un docente con conocimientos en lectura y escritura, deseamos compartir la experiencia llevada a cabo en el Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de Formosa. Experiencia que más que certezas aporta desafíos e interrogantes relacionados con nuestras prácticas de enseñanza. Experiencia que tiene varios recorridos y diversos sentidos en cada uno de ellos. Experiencia que se sustenta en los principios de reflexividad, subjetividad y transformación reconocidos por Larrosa (2009), generadora de cambios no solo en la gestión de tiempos y espacios institucionales y académicos sino también en los modos de concebir las relaciones entre conocimiento y emociones en el inicio de la vida universitaria. Modos que se traducen en prácticas docentes reflexivas y transformadoras.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: experiencia; prácticas de enseñanza; alfabetización académica; lectura; escritura

Introducción

El trabajo que compartimos es el resultado de una experiencia llevada a cabo en la Universidad Nacional de Formosa, en el Profesorado de Educación Especial, en el marco de los denominados cursos introductorios de la cohorte 2019 y luego, en el Seminario de Problemática Social de la Discapacidad que forma parte del primer año de la estructura curricular de la carrera y que se dicta durante el primer cuatrimestre. Este seminario articula con un Taller de Lectura y Escritura Académicas como espacio creado institucionalmente para acompañar y sostener el ingreso al mundo académico de los estudiantes de primer año.

Teniendo en cuenta ciertas particularidades como el hecho de ser un espacio institucional en la formación inicial de docentes de Educación Especial, que convocó a un grupo de docentes guiados por intereses comunes, conscientes de lo que implicaba para los estudiantes ingresar a una nueva cultura y de los esfuerzos comunes que habrían de realizarse, incluimos esta presentación en el eje organizador denominado "Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior".

Desarrollo

El problema central al que respondió la iniciativa se relacionó con la necesidad de desarrollar acciones que involucraran a los docentes de la carrera desde el primer contacto de los estudiantes con la universidad para generar nuevos vínculos con la lectura, la escritura, el conocimiento y los docentes de la universidad. Contacto que posibilitaría generar espacios para comprender y conocer las necesidades, las inquietudes, los modos de leer y escribir que los ingresantes ponían en juego en sus relaciones con los textos seleccionados. Esta iniciativa respondió a las inquietudes que fueron planteadas por los docentes de la carrera en reiteradas oportunidades donde se puso en evidencia la situación compleja de los estudiantes relacionada con la lectura y la escritura en las disciplinas.

A partir de ello, los objetivos del módulo introductorio fueron: -Reflexionar con los ingresantes acerca de modos de escribir y de leer para obtener mejores resultados de aprendizaje en la cultura académica. -Ofrecer un espacio institucional para que los jóvenes lean y produzcan diferentes tipos de textos con

ISBN: 978-987-544-908-4

el propósito de aproximarse al uso de la palabra en el espacio académico y desplegar sus potencialidades creativas. – Acompañar y sostener los procesos de adaptación al mundo académico en el 1° año de la carrera a través de un trabajo articulado entre docentes de diferentes campos de conocimiento. En consecuencia, se puso énfasis en el hacer reflexivo, poniendo en valor los modos propios de la cultura juvenil o escolar, pero al mismo tiempo, modelando situaciones que permitieran a los estudiantes tener una aproximación a las necesidades y requerimientos del mundo académico, a las actitudes necesarias para avanzar en la construcción del rol de estudiante universitario cada vez más autónomo.

La experiencia se encuadra en los desarrollos del campo de la alfabetización académica aportados Paula Carlino (2013) quien sostiene que es:

> […] el proceso de enseñanza […] para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. (p: 370)

También acordamos otorgarle un valor especial a la experiencia de estudiantes y docentes según la perspectiva de Larrosa (2009), cuando dice que la experiencia es "eso que me pasa". Para comprender el sentido de eta expresión adherimos a tres de sus principios: el principio de reflexividad, de subjetividad y de transformación.

> El "principio de reflexividad" […] supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero.

Por su parte, el "principio de subjetividad" implica que:

> la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc.. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. […] supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio.

Finalmente, el "principio de transformación" supone que:

ISBN: 978-987-544-908-4

> ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación.

Podemos decir entonces, que la experiencia es algo novedoso, que irrumpe, que es una invitación a poder intelectualizar lo vivido a partir de algunos conceptos o categorías teóricas. Es lo nuevo, que merece ser puesto en discusión para pensarlo incluso desde otros marcos teóricos y lógicas posibles. Esto constituye lo novedoso, lo que cada experiencia vivida en un contexto determinado nos va a brindar. No quedarnos en la novedad de la experiencia sino en pensarla e intelectualizarla para poder fundamentar nuestras prácticas de enseñanza.

Esta experiencia que nos transformó como docentes, tiene varios recorridos y diversos sentidos en cada uno de ellos: El primero, se inicia, como sostuvimos al principio, en la instancia del curso introductorio. En esa primera instancia, nos involucramos profesores de diferentes campos de conocimiento, en el desarrollo de una propuesta que puso énfasis en un trabajo que más bien tuvo la intención de dar la bienvenida a los estudiantes a través de prácticas de lectura y escritura.

En los procesos de producción escrita se puso énfasis en pequeños detalles que permitieran pensar y ordenar las ideas: - dotar a los textos de una estructura básica como presentación, desarrollo y conclusión, necesidad de configurar un orden pocas veces pensado en la cultura escolar; - organizar el contenido en párrafos argumentativos propios de una escritura académica y conformado por tres tipos de oraciones: una *oración temática* clara, que responda básicamente a las preguntas quién y qué, varias *oraciones de apoyo* para expandir, ampliar, aclarar, ilustrar o ejemplificar, justificar, fundamentar y una o dos *oraciones concluyentes* que resuman y/o conecten con el párrafo siguiente. Tratábamos de superar con estas decisiones ciertas formas propias de las escrituras poco reflexivas, escuetas, con sentidos inconclusos. También recurrimos a una lógica diferente, apoyados en marcos interpretativos que desafiaran y pusieran en tensión la idea de que "los estudiantes que egresan de la secundaria escriben cada vez peor". Para ello, tomamos algunas decisiones de modo que los ingresantes percibiesen que los docentes teníamos un lenguaje común: -Alentar en todo momento formas de escritura en las que debían tomar decisiones en grupo y de manera colaborativa, -focalizar siempre la necesidad de construir sentidos a través de la escritura; -ofrecer esquemas organizadores que posibilitaran revisar y reordenar lo escrito en borradores sucesivos, - presentar alternativas cambiando los propósitos y los destinatarios posibles del texto que se escribiría. Advertimos en esta

ISBN: 978-987-544-908-4

instancia que los jóvenes se sentían entusiasmados, que asumían las tareas con gusto, pero que necesitaban intervenciones sucesivas, sistemáticas y organizadas por parte de los docentes.

En relación con la lectura, se atendieron los siguientes aspectos: -Problemas referidos al léxico disciplinar y a la especificidad del campo de conocimiento. -Análisis de los mecanismos puestos en juego en el proceso de construcción del sentido, relectura y detección de elementos que posibilitan una mejor comprensión y construcción de sentido, conocimientos que se requieren para comprender mejor los textos disciplinares. -Operaciones cognitivas implicadas en los procesos de comprensión y resolución de consignas sencillas y luego de otras más complejas. -Desarrollo y/ajustes para agudizar la capacidad de observación a las marcas textuales que ayudan a la comprensión del texto. Seleccionamos para el trabajo un itinerario de textos que se complementaban y completaban conformado por textos con temas comunes, pero con estilos y géneros discursivos diferentes: El Guernica, de Pablo Picasso (un texto pictórico), El niño que tenía un oso de trapo de Manuel Lueiro Rey (cuento) y un texto expositivo-explicativo de carácter histórico que refería los sucesos de la Guerra Civil Española. La especificidad de cada uno de ellos ameritaba el diálogo intertextual, la producción de hipótesis de lectura, la confirmación y/o desestimación o reelaboración de las hipótesis elaboradas, así como la permanente puesta en diálogo de los lectores quienes se mostraron sorprendidos acerca de los modos en que fueron modificándose los puntos de vistas y los sentidos construidos, cada vez que leían un nuevo texto del corpus seleccionado. Resultó un momento altamente productivo poder trabajar operaciones cognitivas sencillas como percibir, distinguir, identificar, observar y luego otras más complejas como analizar, describir, hipotetizar, relacionar, interpretar e integrarlas o articularlas con las de primer nivel a medida que los textos presentados requerían diferentes tipos de actividades u operaciones cognitivas para construir nuevos sentidos.

Concluyó esta primera etapa con desafíos para seguir manteniendo el interés y la predisposición inicial de los jóvenes de modo que decidimos avanzar mediante acuerdos institucionales y a través de la conformación de equipos de trabajo que permitieran evaluar y reflexionar la marcha del proceso, los resultados parciales, los ajustes que debíamos realizar.

Este segundo momento, se articula e integra con el primero a través de un espacio curricular con formato pedagógico de seminario que se pone en funcionamiento través de un taller optativo para sostener procesos de lectura que se orientan a la escritura de un informe de lectura que se constituyó en el primer parcial del seminario.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esto implicaba diversas transformaciones: A-En los modos de intervención de los docentes involucrados: la docente a cargo del seminario, orientaría acerca de los marcos teóricos y los modos específicos de leer y escribir en ese campo disciplinar; la docente a cargo del taller, se encargaría de generar y alentar los intercambios acerca de los dilemas, tensiones y problemáticas de los textos, prestando su voz, sus tiempos y el gusto de leer con ellos y para ellos. B- En los tiempos académicos y en la gestión administrativa. Consideramos necesario que los estudiantes de 1° año ampliaran las cargas horarias dedicadas a la lectura con acompañamiento y mediación del docente. Todo ello teniendo en cuenta que el abordaje de temáticas relacionadas con la problemática social de la discapacidad implicaba un campo de conocimiento nuevo para los estudiantes. Para ello, organizaron tiempos y espacios institucionales para que los jóvenes pudieran cursar en un turno el Seminario y ese mismo día, en el turno opuesto, el taller. C-En los modos de comprender las relaciones entre el conocimiento y lo emocional. Generar espacios para aprender mejor o para entusiasmar con el conocimiento fue el mayor desafío y el mejor logro. Se generaron vínculos afectivos sólidos, sustentados en la confianza, que hicieron posible que la palabra y la voz de los estudiantes fueran consideradas como un componente que promovió transformaciones y decisiones tanto inmediatas como posteriores.

Al tercer momento, correspondió el análisis, la evaluación realizada con los estudiantes y el planteo de interrogantes para la mejora de la experiencia. Conformamos grupos focales para relevar información referida al impacto de la experiencia en diferentes grupos de estudiantes; las prácticas que les resultaron novedosas, útiles, necesarias para escribir y para leer los textos del seminario, los aspectos que desearían profundizar. También realizamos un registro acerca del sentido otorgado a esta experiencia como docentes que nos involucramos en prácticas de lectura y de escritura a través de una de las integrantes del equipo que como Psicopedagoga, iba tejiendo o entramando ideas referidas a este modo de intervención. A partir de ello, propondremos la creación de otro espacio que permita la continuidad de la propuesta en el segundo semestre del ciclo lectivo en la asignatura Pedagogía de la diversidad.

En relación con la perspectiva que sostiene la estrecha relación entre disciplinas y la transversalidad de la lectura y la escritura en la cultura académica, decidimos que al docente disciplinar le correspondería realizar prácticas de enseñanza que focalizaran la lógica disciplinar y las formas y modos de decir y producir el conocimiento en ese campo específico. Por su parte, el docente a cargo del taller, focalizaría los mecanismos discursivos y pragmáticos que inciden en la comprensión y

ISBN: 978-987-544-908-4

producción de textos. Por otra parte, y no menos importante, le cabría la responsabilidad de alentar procesos de intercambios dialógicos, de generar confianza en el uso de la palabra en un ambiente de respeto y de puesta en valor de la propia voz desde las coordenadas de sostener, mediar, acompañar y alentar. La novedad fue deconstruir un discurso común en el colectivo docente acerca de lo que implica ser docente en un escenario complejo como es el de la universidad actual. Propuestas que invitamos a repensar, para acompañar las trayectorias de los estudiantes universitarios asumiendo que la cultura académica requiere de saberes nuevos y diferentes de la cultura escolar de donde provienen los jóvenes y los adultos que inician sus primeros pasos en el ámbito académico.

Referencias

-Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]. 2013, 18 (Sin mes): [Fecha de consulta: 29 de mayo de 2019]. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

-Desinano de Ossanna, [et. al] (2016). La enseñanza de la lengua en la escuela media: fundamentos y desafíos. Rosario: Homo Sapiens.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2009) Experiencia y alteridad en educación, Buenos Aires, Homo Sapiens/FLACSO, Colección “Pensar la educación” 211 páginas.

-Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

ISBN: 978-987-544-908-

Las configuraciones que adopta la pareja pedagógica en la formación docente y sus implicaciones para la práctica docente

Tomic, Adriana N.

Román, Cecilia

Fernández, Marcela

Universidad de Buenos Aires, Argentina

adritomic12@gmail.com

losromancecilia@gmail.com

clamarfernandez@gmail.com

Resumen: La intención de esta comunicación es compartir y reflexionar sobre nuestro trabajo de investigación "La pareja pedagógica en la formación docente y sus implicaciones para las prácticas de enseñanza" desarrollada en el marco de nuestra cátedra RESIDENCIA, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, específicamente a través del Programa de la Secretaria de Investigación, de dicha Facultad Proyecto PRIG 2015 -2017. Res. N° 2830/16.

La Residencia constituye el espacio que transitan los/as estudiantes en el tramo final de su trayecto de formación. En la investigación focalizamos nuestro interés en describir y comprender las configuraciones que adopta el desempeño del rol docente en pareja pedagógica desde el dispositivo tutorial –participativo –grupal. La investigación se realizó en escuelas secundarias y en Institutos Superiores de Formación Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en algunos Distritos de la Provincia de Buenos Aires. La metodología cualitativa, nos habilitó teniendo en cuenta los aportes del enfoque etnográfico, la selección de instrumentos para la recolección de la información en terreno, (flexibles y abiertos) los mismos, posibilitaron a través de su triangulación la credibilidad del discurso y reflexión de la pareja pedagógica en diferentes momentos de su trabajo en la Residencia El análisis de contenidos (Abela, 2001) amplió y profundizó la comprensión de las acciones de la pareja pedagógica en la vida cotidiana en las instituciones de formación docente. Elaboraremos a partir de estas descripciones densas, en tanto estructuras conceptuales complejas (Kornblit, 2007) algunas categorías sociales (Rockwell, 2009) para develar entramados, descubrir recurrencias y

ISBN: 978-987-544-908-

contrastes que se explicitarán en la trama compleja de una narración argumentada que dé cuenta de nuevos sentidos didáctico-pedagógicos para comprender las intervenciones de la pareja pedagógica desde la intervención tutorial. Finalmente, deseamos reflexionar sobre las implicancias que tiene el trabajo en pareja pedagógica, para los actuales escenarios Autónoma de Buenos Aires como en algunos Distritos de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: pareja pedagógica; formación docente; dispositivo grupal; participativo; colectivo.

Introducción

La intención de esta comunicación es compartir y reflexionar sobre nuestro trabajo de investigación "La pareja pedagógica en la formación docente y sus implicaciones para las prácticas de enseñanza" desarrollada en el marco de nuestra cátedra RESIDENCIA, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, específicamente a través del Programa de la Secretaria de Investigación, de dicha Facultad Proyecto PRIG 2015 -2017. Res. N° 2830/16. Participaron en el proyecto: Adriana Tomic, Cecilia Román, Claudia Mendoza y Dinah Sumbre

Nos propusimos como objetivos:

- Comprender las diferentes configuraciones y sentidos que otorga la pareja pedagógica en su trayecto formativo al trabajo en pareja pedagógica.
- Analizar comprensivamente qué criterios pondera en su intervención didáctica la pareja pedagógica en los diferentes momentos de la práctica.

Las siguientes preguntas pretenden favorecer la problematización sobre el objeto de estudio y orientan la búsqueda de información en terreno, a modo de *anticipaciones*

- ¿Qué criterios pondera la pareja pedagógica para tomar decisiones en los diferentes momentos de su práctica?
- ¿Qué tipo de intervenciones realiza la pareja pedagógica en relación con las diferentes tareas, problemas y desafíos durante la Residencia?
- ¿Qué estrategias de intervención despliega la tutora para asesorar a la pareja pedagógica?
- ¿Qué implicancia tiene para la intervención didáctica de la pareja pedagógica, la formación docente desde una perspectiva critico –reflexiva?

ISBN: 978-987-544-908-

La investigación tuvo como intención develar los sentidos otorgados por la pareja pedagógica al diseño de las acciones, intenciones y decisiones Indagar asimismo los criterios utilizados para la toma de decisiones en un trabajo grupal que incluye a la tutora y pasantes (quienes observan a residentes, desde el rol de asesor/a pedagógico/a)

Se trata de conocer un espacio, un lugar de encuentro, sin límites precisos, en el cual acontecen fenómenos a partir de la interacción entre estudiantes con su historicidad y ciertas características peculiares surgidas de la relación y de la tarea. Las intervenciones e interpretaciones que se realiza desde el dispositivo tutorial – grupal –participativo, constituyen un entramado central de abordar en esta investigación.

La metodología cualitativa, utilizada para realizar la investigación, nos habilitó teniendo en cuenta los aportes del enfoque etnográfico, seleccionar instrumentos para la recolección de la información en terreno,(flexibles y abiertos) instrumentos que posibilitaron la credibilidad del discurso y reflexión de la pareja pedagógica en diferentes momentos de su trabajo en la Residencia: registros de observaciones de clases, el diario de itinerancia de la pareja pedagógica, los registros de crítica pedagógica, las autoevaluaciones de la pareja pedagógica, notas de campo de cada tutora, son instrumentos que además dan cuenta de la triangulación. Para el análisis de la información, hemos tenido en cuenta el paradigma interpretativo, ya que buscamos la comprensión de las acciones de la pareja pedagógica en la vida cotidiana de los Institutos de Formación docente. Las categorías sociales con relación a la unidad de análisis pareja pedagógica que hemos elaborada a partir de la información recolectada en terreno fueron las siguientes: a) La enseñanza en pareja pedagógica constituye un espacio de interpelación de la propia subjetividad y fortalece la construcción de lo común. b) comparte la construcción del entendimiento situacional. c) genera vínculos de confianza mutua. d) Es sostén emocional y empatía para la constitución de subjetividades: del yo al nosotros. e) construye un trabajo colaborativo a través del diálogo y la participación en actividades comunes. f) construye un ejercicio compartido de la autoridad pedagógica y por último: la pareja pedagógica a través de dispositivos de autoevaluación comparte la reflexión crítica sobre: diseño de la propuesta didáctica, situaciones de enseñanza y procesos de evaluación.

Por motivos de extensión del trabajo no nos detendremos a analizar cada categoría, simplemente la mencionamos.

ISBN: 978-987-544-908-

¿Qué aporta la investigación sobre la enseñanza en pareja pedagógica a la formación docente?

Enseñar implica ofrecer los medios y las herramientas a ese nuestrxs residentes para la apropiación de del objeto de saber o en definitiva de la de la cultura. Es una acción constitutiva entre seres humanos. Hoy volvemos a poner la mirada en ese cómo y sostenemos en este trabajo que la enseñanza en *pareja pedagógica* favorece la acción de enseñar. En el marco de la cátedra donde formamos parte, por diferentes circunstancias hemos conformado parejas de docentes para realizar la Residencia pedagógica.

Enseñar como acción política principalmente. Enseñar, mostrar, acompañar para ser parte de la polis, para ser parte de una sociedad. Ahí es donde tiene lugar el trabajo en pareja. Volvemos al ¿cómo enseñar'. Si enseñamos junte a otre-s estamos mostrando una forma. Hoy deseamos instalar esa forma: la *pareja pedagógica*. Hablamos de pareja porque hasta el momento sólo hemos trabajado así, pero nos quedará preguntarnos si se podrá instalar más de dos docentes. En términos de Freire serían dos coordinadores de la clase. Viene a nuestras mentes "el círculo de la cultura", ese encuentro donde todes intentamos aproximarnos y en definitiva apropiarse de la cultura. Cuando dos residentes, docentes, coordinadores de la clase están realizando la acción están mostrando una forma de hacer. Una forma cooperativa de hacer, una forma colectiva de hacer, esta cuestión es la clave. Hacer con el-la otre también nos abre la pregunta si estamos "dando" clases o estamos dándonos y recibiendo la oportunidad mutua (residentes y estudiantes) de abordar el conocimiento desde diferentes preceptivas. El y les otres se unen en ese encuentro. Allí donde la palabra y el cuerpo se comunican de múltiples formas. Les estudiantes de instituciones secundarias e Institutos Superiores de Formación Docente realizan acuerdos, establecen disensos y desarrollan estilos docentes. Cada residente instala y deja ver su propio estilo. Construir el conocimiento, pero en este dispositivo no hablamos solo del estudiante que construye sino del docente que junto a su par también construye. El encuentro entre ambes que discuten, miran, planifican, disienten y finalmente salen al círculo de la cultura se encuentra en un momento de oportunidad de aprender y de enseñarse mutuamente.

El encuentro entre la pareja pedagógica constituye ese cómo de la enseñanza, ese cómo de la didáctica. Insistimos con un posicionamiento político de respeto y de casi necesidad de mostrarse con un otre con quien se construye, porque desde lo epistemológico la construcción del

ISBN: 978-987-544-908-

conocimiento es solo con otres. Pero no estamos hablando del típico binomio de enseñanza-aprendizaje y por ende de docente y estudiante, sino de docentes juntes accionando colectivamente, contrayendo entre elles el conocimiento, mostrándolo juntes, en definitiva haciéndolo juntes. Una de las fuerzas identificadas por Fernstermarcher (1989) es la fuerza moral en el concepto de "buena enseñanza". Buena en tanto asociada con lo moral es allí donde las exigencias de la acción de enseñar “pone en el tapete” compartir y construir con otres.

Consideramos que estar con les otres en la escena educativa enseña una forma de hacer Asimismo es importante considerar que toda enseñanza y en este caso en la pareja pedagógica conlleva requiere generar un espacio imprescindible de confianza mutua. Las instituciones son percibidas como un espacio extraño, ajeno, desconocido. Observar, interrogar, permanecer en ellas durante un tiempo, es comenzar a habitar ese espacio para luego transformarlo desde la propia práctica docente. Proceso que se constituye durante la residencia y promueve para la propia subjetividad un desafío, En esos territorios de la formación, se construye vínculos. En un primer momento, cuando comienza a ir a las instituciones para conocer la institución, al profesor/a coformador/a, a los estudiantes y demás actores de la institución. En un segundo momento, cuando la pareja pedagógica comienza interactuar, con sus compañeros/as con los cuales comparte la tarea de formación y a la docente-tutora quien acompaña a residentes y pasantes en la institución. La confianza, es dar crédito al otro, es reconocimiento del otro. Nos parece interesante que lo plantea Cornú,(1999) cuando dice que “sostener la confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de encontrarse con la novedad” Es dar al otro, la posibilidad de indagar, interrogarse, ensayar, explorar, revisar, escuchar, revisar. La confianza que van afianzando en cada momento de su trayectoria, por ser reconocidas y bien recibidas, genera y amplia el horizonte y el pensar la formación docente como un espacio colaborativo desde donde se amplía las prácticas de enseñanza.

Se suma a esto el espacio colaborativo que se construye e instala la pareja pedagógica en el marco de la enseñanza. El dispositivo tutorial - grupal – participativo, promueve acciones colaborativas en el recorrido de las trayectorias formativas de la pareja pedagógica, junto a pasantes y docente tutor/a. La trama vincular se sustenta en la comprensión que realiza el grupo, sobre distintas actividades en su formación. En el tiempo, de formación, el diálogo y la escucha atenta promueve múltiples interacciones, el diálogo a su vez promueve el pensamiento y la revisión de las

ISBN: 978-987-544-908-

actividades. En este juego de interacciones simbólicas, donde nada es dado de antemano, ni se puede aplicar recetas, ya que cada situación de la práctica promueve reflexión sobre las decisiones y acciones que se despliegan. La pareja pedagógica afianza su trabajo colaborativo, en la planificación compartida, en las decisiones sobre las actividades de enseñanza desplegada en el aula, acordando tiempos, en el momento del relato y escritura de la experiencia (autoevaluación y diario de itinerancia). El trabajo colectivo, favorece el diálogo, promueve la solidaridad y la honestidad de lo que se dice, favorece la cooperación. Acordamos con Terigi (2012) cuando menciona que los saberes construidos en el contexto de la práctica docente que se promueven a través de la reflexión compartida, y generadas a través de un trabajo colaborativo, generan la construcción de un conocimiento y un saber genuino. El trabajo en pareja pedagógica promueve la imaginación y el reconocimiento y se apropian de un lenguaje, como manera de "nombrar" lo que hacen.

Cierre a modo de apertura

Creemos que el dispositivo tutorial –grupal – participativo genera en primer lugar condiciones necesarias para la construcción de capacidades y competencias profesionales, sobre todo, en la docencia, tan marcada todavía por el trabajo individual y tan necesitado de construcción colectiva y democrática. y en segundo lugar, afianza en los actores prácticas democráticas que se originan a través del diálogo, la escucha atenta y las intervenciones oportunas, aportando a los procesos de formación docente un trabajo comunitario y compartido que permite a través de la reflexión crítica mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en las instituciones educativas.

El diálogo y la conversación son dos herramientas esenciales para posicionarse desde una didáctica que promueva en los profesores procesos de reflexión crítica sobre su propia práctica. La pareja pedagógica valora ese acompañamiento y el trabajo compartido con el otro par. La construcción del nosotres, como lenguaje para nombrar y nombrarse, da cuenta del compromiso de cada residente con el otre, pero también con el proceso de formación y el proyecto didáctico que despliegan en la institución donde realizan sus prácticas.

La Pareja Pedagógica constituye una herramienta que indudablemente genera condiciones para la formación de quienes participan de ella. Esta idea ancla en la comprensión de "las Prácticas de Residencia" como una cuestión compleja que, por un lado, implica negociación de significados,

ISBN: 978-987-544-908-

reclama lecturas plurales, multidimensionales donde se juega lo personal, lo político, lo ideológico, lo social, lo institucional, lo consciente y lo inconsciente y por otro, necesita de acompañamiento, contención, identificación, valoración, reconocimiento. En este sentido, la experiencia de las Prácticas de Residencia en Pareja Pedagógica, permiten, a nuestro entender, construirla como práctica social, como proceso abierto y flexible, como instancia de transformaciones personales y posibilidad de enriquecimiento basado en el intercambio horizontal, la discusión, la divergencia, la reflexión y el análisis conjunto, en un espacio de respeto y compromiso. (Tomic, Román, Mendoza, Sumbre, 2018)

Creemos sinceramente que estas son condiciones necesarias para la construcción de capacidades y competencias profesionales, sobre todo, en la docencia, tan marcada todavía por el trabajo individual y tan necesitado de construcción colectiva y democrática.

Referencias bibliográficas

Cornú, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". En: Frigerio, Poggi y Korinfeld (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de las escuelas*, Buenos Aires, CEM: Ediciones Novedades Educativas.

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la Autonomía*, México: Siglo XXI

Terigi, F. (2012) "Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación", presentación/documento básico en *VIII Foro Latinoamericano de Educación*, Fundación Santillana, Buenos Aires, 28 al 30 de mayo

Tomic A., Román, C., Mendoza, C. y Sumbre, D. (2018) "Estudio descriptivo –comprensivo de las intervenciones didácticas de la pareja pedagógica en el dispositivo tutorial – grupal – participativo durante la Residencia. Profesorado de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA." En *VI Jornada Nacionales. IV Jornadas Latinoamericana de Investigadores/as en Formación en Educación.* IICE, Facultada de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de noviembre de 2018

Wittrock, M. (1989) "La investigación en la enseñanza I" en Fenstermacher, G. *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-

ISBN: 978-987-544-908-4

La Enseñanza Interdisciplinaria. Avances sobre las representaciones de los docentes

Troffe, María Alejandra
Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina
alet_2269@live.com

Eje 5 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En los diseños curriculares de la mayoría de las carreras universitarias los espacios que intentan trabajar desde lo interdisciplinario están ubicados en el último año de la carrera, llámese *trabajo de campo, proyecto, tesina*. El estudiante ha venido formándose en una docencia que es fuertemente disciplinaria.

El estudiante universitario, cuando llega al final de su carrera y debe transitar por ese espacio que intenta ser interdisciplinario, parecería presentar conflictos con respecto a cómo elegir un tema, delimitar una problemática y realizar un trabajo de investigación desde lo interdisciplinario. A este conflicto que se presenta a los estudiantes, debe sumársele las imágenes-síntesis que la cultura institucional de cada organización académica ha producido a lo largo de su historia, es decir, que para cada organización institucional académica habría una forma singular de pensar lo interdisciplinario.

Ante estas imágenes culturales de cada organización, se interceptan con lo que cada docente de estos espacios finales de las carreras piensan, suponen acerca de lo interdisciplinario.

El estudiante se encuentra, al final de su carrera, con una producción cultural bifronte: por un lado la producción cultural institucional con respecto a lo interdisciplinario, por otro lado, las representaciones de cada docente acerca de esta problemática. Esto que sucede en las diferentes organizaciones institucionales universitarias ha generado en mí la inquietud de investigar cuáles son esas representaciones que significan el trabajo interdisciplinario en los docentes de los últimos años de la carrera y qué diferencias habría con los espacios llamados integradores.

Los espacios curriculares integradores intentan que los estudiantes relacionen contenidos relevantes trabajados en diferentes disciplinas, pero, si bien esta instancia es muy necesaria, la enseñanza interdisciplinaria tiene otra finalidad: es un movimiento diferente que realiza el pensamiento del estudiante y del docente.

En los espacios de integración, el estudiante identifica lo relevante de los contenidos trabajados en distintas disciplinas y plantea una problemática desde que une, suma, los contenidos

ISBN: 978-987-544-908-4

relevantes.

Un espacio interdisciplinario implicaría una operación, un movimiento más complejo en el pensamiento de los estudiantes, partiendo del planteo de un problema de un sistema complejo.

Los espacios integradores tienen que ver con estrategias del orden de lo didáctico; cuando un estudiante integra, el movimiento de la operación es unir, enlazar los contenidos de cada disciplina, es una operación cognitiva que identifica lo recurrente en lo multidisciplinario.

La operación que interviene en los espacios interdisciplinarios es de un movimiento del sesgo de lo epistemológico, realiza una operación más compleja al relacionar elementos epistemológicos entre disciplinas; éstos entrarían en un espacio inter de mutua determinación, partiendo siempre de una problemática de un sistema complejo.

Es necesario realizar otra distinción muy importante, entre interdisciplinariedad y globalización o contextualización de la enseñanza.

Algunos autores, en el debate teórico extenso sobre lo que es lo interdisciplinario, tienden a incluir a la contextualización y/o globalización de lo que se enseña, como si fuera un momento de lo interdisciplinario.

Considero que la contextualización de la enseñanza es una operación que pertenece a un sesgo de movimiento de situación, ubicación, socio histórica, espacial y geográfica. En este movimiento, no entran elementos epistemológicos, sino que se trabaja con elementos políticos e ideológicos muy importantes para los estudiantes.

Es muy necesario establecer estas diferencias para poder avanzar en el debate de lo interdisciplinario.

Los espacios de Integración comprenden a los movimientos didácticos y movimientos políticos-ideológicos, es decir, ponen a los estudiantes en situación y relación con diferentes contenidos y contextos socio-históricos, lo cual es necesario en todos los niveles de los sistemas de educación. En cambio, lo interdisciplinario, sería un espacio donde se ponen en relación las potencialidades explicativas y creativas de los nodos conceptuales de diferentes disciplinas.

Este espacio inter implicaría un trabajo previo entre docentes- científicos-especialistas, al momento de la enseñanza interdisciplinaria. Es un movimiento esencialmente epistemológico y emerge a partir de la necesidad de resolver problemas de sistemas complejos.

Los sistemas complejos son aquellas totalidades que presentan estructuras disipativas, estados de desequilibrio, orden y desorden como expresa Ilia Prigogine (1991) y cuyos elementos, entrarían en mutua determinación como postula en su obra Rolando García (1994).

Los sistemas complejos no pueden ser abordados desde una integración multidisciplinar, ni de la tendencia a contextualizar el conocimiento, si bien estos dos momentos son necesarios e importantes. Frente a un sistema complejo necesitamos un movimiento interdisciplinario, cuyo

ISBN: 978-987-544-908-4

producto trasciende lo disciplinar, es decir, avanza hacia lo trans-disciplinario.

Actualmente estoy investigando las representaciones que tienen los docentes universitarios sobre la enseñanza interdisciplinaria, para luego continuar con la dinámica de los espacios inter en la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza; Interdisciplina; docentes; Integración; Complejidad organizacional; Poder

Origen del interés sobre el problema

Génesis de de la elección del tema y problematización

La génesis de la elección del tema y su problematización inicial puedo situarla en mis propias matrices epistemológicas y práctica docente en los diferentes niveles del sistema educativo formal argentino (nivel primario como Orientadora Educativa, nivel medio como Profesora de Sociología y Filosofía y nivel Universitario como docente en la carrera Ciencias de la Educación (UNR).

Desde el enfoque epistemológico-metodológico que me atraviesa como sujeto investigador considero que el plateo de todo tema y su problematización como tesis tiene una instancia o momento previo de hermenéutica, donde el sujeto investigador realiza un análisis sobre su historia y detecta aquella intuición, que insiste como molestia, miedo, protesta, angustia sobre algún aspecto de la amplia y prolífera realidad donde el sujeto investigador ha vivido y vive. Es aquí donde es momento de metabolizar esa intuición en una idea o hipótesis que posibilita la elección del tema y planteo del problema. El tema de una tesis no es algo que viene desde afuera en el momento administrativo organizacional que lo necesitamos. Al contrario viene desde nuestra interioridad desde lo más visceral, el contexto organizacional puede ayudar a que esta tesis emerja o quede en un nivel psico-orgánico, sin irrumpir como idea fuerza que posibilita el planteo de un problema y algunas hipótesis previas.

Esta hipótesis que constituirá un primer momento de la idea fuerza que va a sostener la investigación, debe ser investida con una profunda creencia por parte del investigador. Esta creencia es la que dará la fuerza necesaria para que el sujeto investigador intervenga en la realidad y provoque los cambios y movimientos necesarios para el mejoramiento de ese aspecto de realidad constituido en objeto de investigación. El conocimiento praxiológico es el que posibilita la operación de la teoría en la empiria. Sin esta operación, la teoría queda en un lugar de claustro, cenáculo, lejos del movimiento de la realidad.

Matrices epistemológicas y antecedentes praxiológicos

ISBN: 978-987-544-908-4

En mis matrices epistemológicas lo escolar constituyó un fuerte lugar de identificación, y luego en mi práctica docente pude realizar experiencias que fueron innovadoras tanto en el nivel primario como en el nivel secundario del sistema educativo argentino.

En el nivel de escuela primaria realicé una propuesta denominada *La escuela Reversible. El origen de los espacios-tiempos flexibles en la escuela*, la cual está explicada con detalles en el capítulo IV de esta tesis. La misma tiene como idea organizadora los *espacios inter-áulicos.*

En el nivel secundario experimenté otra propuesta *El encuentro de las diferencias. La escuela más allá de las fronteras del aula*, la cual está explicada en el capítulo de referencia. La idea organizadora es los *epacios inter-institucionales.*

En este momento y luego del planteo del problema en el proyecto de esta tesis puedo pensar que *los espacios inter* han sido en mi praxis docente un concepto fuerza que ha posibilitado organizar, construir propuestas innovadoras.

Es por tal motivo que tomo a estas dos praxis como antecedentes reveladores de mi actual tema de investigación. *Las representaciones de los docentes universitarios sobre la enseñanza inter-disciplinaria*, donde otra vez aparece, como un concepto recurrente, el concepto de los *espacios inter.*

Esta recurrencia es un fuerte indicador para orientar el análisis sobre la naturaleza y dinámica de lo inter y la posibilidad de plantear un diseño de enseñanza interdisciplinaria en la universidad.

La universidad una organización compleja

La definición de organización institucional es la más completa para comprender la complejidad de una universidad como institución con un alto peso simbólico en la sociedad

> …toda organización Institucional presenta un entramado de fenómenos que, desde los enfoques institucionalistas, los cuales analizan una institución desde el paradigma de la complejidad, tienden a develar la singularidad de la organización y al mismo tiempo ocultar un monto de conocimiento que debe permanecer en un no dicho, debe ser ocultado, a los fines de la supervivencia de la organización institucional, para que no pierda el sentido en un contexto sociocultural determinado…" (Fernández:1996, p.25).

Mientras más peso simbólico tenga la organización en el imaginario social, más monto de conocimiento debe ocultar a través del entramado de la operación de lo institucional. Lo institucional opera, justamente, ocultando y develando lo que la singularidad del establecimiento institucional posibilita.

En el caso de la Universidad, la institución que, por excelencia y prioritariamente la atraviesa, es la academia. La transmisión de conocimientos disciplinarios y científicos en su universalidad, es decir, en la totalidad tanto en tiempo como en espacio.

ISBN: 978-987-544-908-4

La universidad es una organización que se concretiza en diferentes facultades y se caracteriza por tener múltiples fines. Estos son:

- ✓ El Académico
- ✓ El social o extensión universitaria
- ✓ El político

En la vida cotidiana de las facultades, como momento particular de la institución universidad, los fenómenos más explícitos a la mirada de un analista son los relacionados con el fin académico y social de cada facultad. Los fenómenos que tienden a permanecer en una dimensión implícita son los relacionados con la operación de la política.

La actividad política de una facultad, si bien está observada en sus fines establecidos, tiende a ocultarse en la cotidianeidad. Esto sucede cuando el fin de la política se convierte en el fin principal de la Institución Universidad. La excelencia de la academia y extensión universitaria quedan supeditados a los fines de un sistema político administrativo que se instituye en cada facultad, paralelo al sistema académico, y tiende a fagocitarlo a este último. Este conocimiento, resultado del institucional, es el que cada facultad debe ocultar para que la Universidad pueda sostenerse en el mismo sentido para la cual fue fundada.

Cuando un establecimiento institucional realiza un movimiento desde su fin establecido y prioritario hacia otros fines secundarios y/ o aspectos se denomina *movimiento de distorsión de fines por sobrevaloración*, como lo explica Etzioni (1987) en su libro *Organizaciones Modernas*.

Es necesario tener en cuenta esta particularidad de la institución Universidad para poder entender su funcionamiento en una *dinámica regresiva o progresiva* de las facultades, los conflictos interpersonales y su grado de integración psicosocial. Los fenómenos relacionados al poder político que tienden a ocultarse y la composición de la estructura de roles y funciones y su coincidencia o no con la estructura existente son otros de los tantos fenómenos institucionales que hacen a la singularidad de una determinada organización.

Según Aldo Schlemenson (1994) cuando no existe coincidencia entre la estructura formal y la existente la organización entra en serios conflictos que, si no son trabajados, pueden quebrar la integración psicosocial del establecimiento institucional. "… la dinámica progresiva de una organización es la que posibilita que el colectivo institucional piense el conflicto como problema y así buscar alternativas de solución…" (Bleger:1993, p.45).

Desde Gerard Mendel (1994), sociopsicoanalista francés, considera que la política no es igual a lo político. La política es la que todos entendemos como sistema que gobierna y distribuye riqueza a través del poder sobre otros, que dan los cargos políticos. Lo político es una dimensión antropológica, es decir, propia del hombre, la cual tiende a recuperar el poder social

ISBN: 978-987-544-908-4

y económico del acto de trabajo. Este poder social y económico que genera todo acto de trabajo humano es expropiado, generalmente, por un sistema de cargos en la política, es decir por la burocracia política.

Desde los primeros representantes de los enfoques institucionalistas y su complejidad tenemos a Laurea (1980) quien en su libro *el Análisis Institucional* plantea a las organizaciones como un lugar de lucha y tensión entre lo instituído y lo instituyente. Esto es la tendencia de una organización a permanecer en el status quo y la tendencia a cambiar, a enfrentar lo diferente.

Ante una fuerza de cambio es muy común que el establecimiento institucional genere mecanismos de defensa ante lo nuevo y fenómenos de resistencia de la más variada forma para evitar el cambio.

El conocimiento que nos aporta el análisis institucional de una organización nos permite identificar los fenómenos y comprenderlos. Al comprender la variada gama de fenómenos que ocurren en una organización institucional ante una fuerza de cambio o instituyente, ayuda al investigador a disminuir el sufrimiento que provoca estar vivenciando, analizando una realidad compleja o haciendo praxis.

En la Universidad argentina tenemos una cultura y estilos de enseñanza –aprendizaje que se encuadran en una forma disciplinaria y de experticia. Pensar en una *enseñanza interdisciplinaria* implica superar un estilo que desde sus comienzos fue disciplinar y que en su contexto socio-histórico fue efectivo ya que no podemos aseverar que no hubo avances en la producción de conocimientos. Hubo muchos descubrimientos y avances increíbles en medicina, ingeniería, biología, genética, neurología por nombrar sólo algunas áreas del conocimiento científico y disciplinar. Existen ciencias que han realizado interdisciplina como la neuroeconomía, ingeniería genética, medicina molecular, bioingeniería. En el orden de las disciplinas puedo nombrar al sociopsicoanálisis de las organizaciones de Gerard Mendel (Mendel: 1994).

El problema surge cuando ante la producción científica interdisciplinaria, cómo pensamos una enseñanza interdisciplinaria en la Universidad.

El avance de la física cuántica y su principio de Incertidumbre de Hisenberg (1947) abre el abanico de problemas complejos que requieren más de una disciplina `para abordarlos. Según Prigogine (1991) considera que todo problema complejo es aquel que incluye categorías como estructuras disipativas, desorden, caos, azar. Así emerge lo que Tomas Khun (1980) en su libro *Las Revoluciones Científicas*, denomina anomalía, es decir, cuando ya no se puede responder, desde la comunidad científica, con el mismo paradigma, a nuevos problemas.

Es ante la imposibilidad de responder con el paradigma simplista-positivista a los problemas complejos, que surge el paradigma de la complejidad. La necesidad de trabajar en forma

ISBN: 978-987-544-908-4

interdisciplinaria en la ciencia y disciplinas y la inminente necesidad de pensar y debatir una enseñanza interdisciplinaria, comenzando por la universidad

En los diseños curriculares de la mayoría de las carreras universitarias los espacios que intentan trabajar desde lo interdisciplinario están ubicados en el último año de la carrera, llámese *trabajo de campo*, *proyecto*, *tesina*. El estudiante ha venido formándose en una docencia que es fuertemente disciplinaria.

El estudiante universitario, cuando llega al final de su carrera y debe transitar por ese espacio que intenta ser interdisciplinario, parecería presentar conflictos con respecto a cómo elegir un tema, delimitar una problemática y realizar un trabajo de investigación desde lo interdisciplinario. A este conflicto que se presenta a los estudiantes, debe sumársele las imágenes-síntesis que la cultura institucional de cada organización académica ha producido a lo largo de su historia, es decir, que para cada organización institucional académica habría una forma singular de pensar lo interdisciplinario.

Ante estas imágenes culturales de cada organización, se interceptan con lo que cada docente de estos espacios finales de las carreras piensan, suponen acerca de lo interdisciplinario.

El estudiante se encuentra, al final de su carrera, *con una producción cultural bifronte*: por un lado la producción cultural institucional con respecto a lo interdisciplinario, por otro lado, las representaciones de cada docente acerca de esta problemática. Esto que sucede en las diferentes organizaciones institucionales universitarias ha generado en mí la inquietud de investigar cuáles son esas representaciones que significan el trabajo interdisciplinario en los docentes de los últimos años de la carrera y qué diferencias habría con los espacios llamados integradores.

Los espacios curriculares integradores intentan que los estudiantes relacionen contenidos relevantes trabajados en diferentes disciplinas, pero, si bien esta instancia es muy necesaria, la enseñanza interdisciplinaria tiene otra finalidad: es un movimiento diferente que realiza el pensamiento del estudiante y del docente.

En los espacios de integración, el estudiante identifica lo relevante de los contenidos trabajados en distintas disciplinas y plantea una problemática desde que une, suma, los contenidos relevantes.

Un espacio interdisciplinario implicaría una operación, un movimiento más complejo en el pensamiento de los estudiantes, partiendo del planteo de un problema de un sistema complejo.

Los espacios integradores tienen que ver con estrategias del orden de lo didáctico; cuando un estudiante integra, el movimiento de la operación es unir, enlazar los contenidos de cada disciplina, es una operación cognitiva que identifica lo recurrente en lo multidisciplinario.

La operación que interviene en los espacios interdisciplinarios es de un movimiento del sesgo de lo epistemológico, realiza una operación más compleja al relacionar elementos

ISBN: 978-987-544-908-4

epistemológicos entre disciplinas; éstos entrarían en un espacio *inte*r de mutua determinación, partiendo siempre de una problemática de un sistema complejo.

Es necesario realizar otra distinción muy importante, entre interdisciplinariedad y globalización o contextualización de la enseñanza.

Algunos autores, en el debate teórico extenso sobre lo que es lo interdisciplinario, tienden a incluir a la contextualización y/o globalización de lo que se enseña, como si fuera un momento de lo interdisciplinario.

Considero que la contextualización de la enseñanza es una operación que pertenece a un sesgo de movimiento de situación, ubicación, socio histórica, espacial y geográfica. En este movimiento, no entran elementos epistemológicos, sino que se trabaja con elementos políticos e ideológicos muy importantes para los estudiantes.

Es muy necesario establecer estas diferencias para poder avanzar en el debate de lo interdisciplinario.

Los espacios de Integración comprenden a los movimientos didácticos y movimientos políticos-ideológicos, es decir, ponen a los estudiantes en situación y relación con diferentes contenidos y contextos socio-históricos, lo cual es necesario en todos los niveles de los sistemas de educación. En cambio, lo interdisciplinario, sería un espacio donde se ponen en relación las potencialidades explicativas y creativas de los nodos conceptuales de diferentes disciplinas.

Este espacio inter implicaría un trabajo previo entre docentes- científicos-especialistas, al momento de la enseñanza interdisciplinaria. Es un movimiento esencialmente epistemológico y emerge a partir de la necesidad de resolver problemas de sistemas complejos.

Los sistemas complejos son aquellas totalidades que presentan estructuras disipativas, estados de desequilibrio, orden y desorden como expresa Ilia Prigogine (1998) y cuyos elementos, entrarían en mutua determinación como postula en su obra Rolando García (1994).

Los sistemas complejos no pueden ser abordados desde una integración multidisciplinar, ni de la tendencia a contextualizar el conocimiento, si bien estos dos momentos son necesarios e importantes. Frente a un sistema complejo necesitamos un movimiento interdisciplinario, cuyo producto trasciende lo disciplinar, es decir, avanza hacia lo trans-disciplinario.

Algunas hipótesis previas desde el marco teórico

Es muy interesante el debate sobre qué es lo interdisciplinario, su diferencia con las llamadas disciplinas integradoras, pero es inminente que los docentes universitarios comiencen a *hablar* de sus supuestos sobre la problemática en espacios formales, desde donde surja una idea acerca de la posibilidad o imposibilidad de una enseñanza universitaria interdisciplinaria

Si en la modernidad el debate epistemológico se acentuaba en cuál es la correlación entre el

ISBN: 978-987-544-908-4

pensamiento del científico y la realidad empírica, y los aportes más importantes *hablan* siempre de un *movimiento ascensional de lo abstracto a lo concreto*, en los tiempos postmodernos *el planteo es sobre lo interdisciplinario*, lo cual también implica la conceptualización de un *movimiento*, pero en otro plano, desde otra dimensión, ya no desde la correlación entre pensamiento del científico y la realidad empírica, en una misma disciplina, *sino en el plano interdisciplinar*.

Edgar Morín (1921), filósofo francés, es considerado uno de los epistemólogos que más ha trabajado la problemática de la complejidad, considerándoselo un pensador transdisciplinario.

Morín afirma que los sistemas complejos que existen en la realidad deben ser comprendidos desde otra lógica que sucumbe a la lógica deductivo identitaria1. Esta lógica no puede unir dos nociones tan antagónicas como el orden y el desorden, repulsa la contradicción, siendo la contradicción, el orden y el desorden unos de los muchos aspectos que ponen al pensamiento científico en el desafío de pensar la realidad con otra lógica que es superadora de la lógica deductivo identitaria. Esta lógica es el ordenador del paradigma de la complejidad. La física cuántica es el ámbito científico donde se comienza a pensar la complejidad como paradigma. Uno de los físicos fundadores de la categoría de *incertidumbre*, Hisemberg (1940) sostiene que, por más refinado que sea el instrumento de observación científica, es imposible determinar la posición y el movimiento de una misma partícula en el microcosmo. Otro principio que constituye al paradigma de la complejidad también es enunciado desde la física cuántica, la contradicción en la conceptualización del fenómeno de la luz como partícula y como onda al mismo tiempo. La génesis del paradigma de la complejidad, ya que estas categorías que surgen de la conceptualización de fenómenos físicos fueron utilizados por las otras ciencias y la comunidad científica debió pensar, con otras categorías, lo complejo de la realidad. Surgen así *el orden y desorden, zonas de desequilibrio, azar*, caos, que rompen con la lógica tradicional, situando a los científicos en un nuevo paradigma, totalmente diferente al positivista, sobre el cual habían nacido las disciplinas y la experticia.

Ilya Prigogin (1998) físico con nacionalidad belga, importante investigador en Termodinámica, discípulo de Jean Timmermans, experimentador interesado en aplicar la termodinámica clásica a los sistemas complejos, introduce la noción de *estructura disipativa* a través de la cual intenta explicar la existencia en los sistemas complejos de estados alejados del equilibrio, la disipación de energía, la irreversibilidad y la evolución hacia el desorden. Establece analogías con la evolución de la Biología y la Sociología, dice: "…No podemos prever el porvenir de la vida, o de nuestra sociedad o del universo. La lección del segundo principio de termodinámica es que el porvenir permanece abierto, ligado como está a procesos siempre nuevos de transformación y aumento de la complejidad…" (Prigogine: 1998, p.42).

ISBN: 978-987-544-908-4

Como explica Morín (1921) la complejidad irrumpe primero en los hechos, es decir, existen sistemas complejos, y para poder comprenderlos debemos producir una ruptura con el paradigma positivista y arribar a una complejidad lógica que nos permita pensar y superar las contradicciones. Por eso la Dialógica permite integrar la herencia de la Dialéctica a una *recursividad generatriz*. Esto implica "… una ruptura con el mundo de la causalidad lineal, es una causalidad circular la que permite entender los fenómenos complejos…" (García: 1994, p.46).

La tendencia a la contextualización, llámese globalización, mundialización, es una manera de ubicar al hombre y su ciencia en una realidad superadora, en una red compleja de sistemas donde es necesario comprender la realidad desde un paradigma *rizomático.* El hombre ya no es "el ápice del mundo", como sostenía Max Scheller (s.XX) en su obra *El puesto del hombre en el cosmos*. El poder que la *diosa razón* le otorgó en la Edad Moderna ya no es suficiente para comprenderse como parte de sistemas complejos, con la gran responsabilidad de reconocerse en ellos y generar nuevas formas de conocimiento.

Es en este momento (desde los años 1960) que se abren los debates sobre la necesidad de la interdisciplinaridad y transdisciplinaridad.

Es importante el aporte que hace Basarab Nicolescu (1994), en su libro *La Transdisciplinaridad*, cuando define a la interdisciplinaridad concerniente a la transferencia de métodos de una disciplina a otra, planteando tres grados de relaciones (aplicación, epistemológico, concepción de nuevas disciplinas). Nicolescu afirma: "… la transdisciplinaridad por su parte concierne, como lo indica el *prefijo trans* a lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina…" (Nicolescu: 1994, p.57). Este autor también plantea el debate sobre la existencia de los espacios entre las disciplinas. Este es un punto interesante para debatir ya que estos *espacios "inter"* serían, desde mis supuestos, una zona aún no explorada, pero muy importante al problema de la interdisciplinaridad ya que, desde mi entender, estos espacios posibilitarían *el movimiento que debe manifestarse entre las disciplinas*. Es en estos espacios donde se *produce el tránsito* de una disciplina a otra u otras.

Es en esta instancia donde puedo relacionar la tesis de G. Bateson (1993)**,** en su libro *Espíritu y Naturaleza* cuando habla de la existencia *de zonas más densas y zonas menos densas* de la realidad, refiriéndose a la complejidad que implica penetrar en las zonas más densas de la realidad.

Silvio Gallo (1994), en su publicación *Conocimiento y Transversalidad* toma el concepto de estos autores y lo aplica al *paradigma rizomático del* saber de la siguiente manera: "… podemos apuntar a una transversalidad entre la varias áreas del saber, integrándolas, si bien no en su

ISBN: 978-987-544-908-4

totalidad, por lo menos de una forma mucho más abarcadora" "… asumir la transversalidad es transitar por el territorio del saber como las sinapsis viajan por las neuronas, un viaje aparentemente caótico que construye sus sentidos en la medida en que desarrollamos su ecuación fractal**…" (**Gallo: 1994, p.78).

Así mismo, en el rizoma son múltiples las líneas de fuga; al romper con la jerarquía estanque, la transversalidad es la forma posible de tránsito entre sus innumerables devenires.

Para poder definir la naturaleza de lo que debe transitar en los *espacios inter* es primordial identificar, para encuadrar la problemática en una cuestión metodológica o conceptual, qué elemento epistemológico es predominante en el tránsito de los *espacios interdisciplinares.*

Desde las representaciones de los docentes universitarios estudiadas hasta el momento puedo identificar una variable que muestra un alto grado de recurrencia. Esta variable tiene que ver con cierto sentimiento de despojo de algo que supuestamente es un organizador del acto de trabajo del docente y su poder sobre el mismo. Cierta resistencia a arrojar al espacio de enseñanza inter conceptos y métodos que se han hecho propios y deben compartir, y cierta incertidumbre de cómo apropiarse nuevamente de un objeto ya trans-disciplinar que les brinde nuevamente el poder sobre su acto.

Referencias Bibliográficas

Basarab, N (1994). *La Transdisciplinariedad*. Portugal: Ed. Rocher.

Castro, E (1996) *La interdisciplinaridad en temas y problemas de comunicación.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto

Gallo, S (1999) *Conocimiento y transversalidad*. São Pablo, Brasil: Universidad Metodista de Piracicaba.

García, R (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Madrid, España: Siglo XXI.

García, R (1986) *Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos en los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo.* México: Siglo XXI

García, R (1994) Interdisciplinaridad y Sistemas Complejos En *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona, España: Gedisa

Kuhn, T (1980) *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Editorial: FCE.

Mendel, G (1992). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Morín, E (1921) Entrevista por Manuel Giorello. En *Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo* Disponible en www.iadb.org/etica.

Paviani, J y Botomé, S (1996) *La interdisciplinariedad*. Córdoba, Argentina: Facultad Nacional de Río Cuarto.

Prigogine, I (1998). *El nacimiento del Tiempo*. Barcelona, España: Tusquets editores

ISBN: 978-987-544-908-4

Samaja, J (1998) *El lado oscuro de la razón.* Buenos Aires, Argentina: JVE Psiqué editores

Temporetti, F. (2011) Textos para el seminario de Integración año 2011. En *Maestría en Docencia Universitaria.* San Nicolás: UTN. Facultad Regional San Nicolás

Troffe, M A (2018). *La Escuela Reversible. El origen de los espacios tiempos flexibles en la escuela. Relato de una praxis innovadora.* Rosario. Argentina. Ed: Laborde

Troffe, M A (2012) El encuentro de las diferencias. La escuela más allá de las fronteras del aula. En *Foro de Investigaciones Educativas,* Facultad de Humanidades y Artes, Escuela Ciencias de la Educación, UNR. Rosario, Argentina.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entramando Formación Universitaria, Docencia y las Prácticas

Vargas, Leticia del Valle
Arias, Olga Susana
Arias, Paola Jacinta
Vargas, Roxana Ursula
Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca
vargas-leticia@hotmail.com
olguiarias@hotmail.com
paolariza79@gmail.com
ursular.vargas@gmail.com

Eje Organizador 5: Problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Construir el objeto de investigación nos ha implicado los avances y revisiones a lo avanzado en una lógica recursiva, de avances y retrocesos conforme se fue orientando por los Objetivos de Investigación: Analizar el currículo vigente en el área didáctica- curricular atendiendo a los espacios curriculares que la conforman; Comprender la trama curricular del área didáctica – curricular; como asimismo Proponer los ajustes a partir de los aportes de los docentes encuestados y entrevistados. En cuanto a la Metodología se realiza desde un enfoque cualitativo, focalizando la mirada en el área didáctica- curricular, efectuando en simultáneo el análisis documental (diseño curricular O.C.S.) y las encuestas estructuradas y entrevistas semi-estructuradas a los docentes. En el nivel Propositivo se realiza la sistematización de los aportes/sugerencias recogidos en el trabajo de campo; recuperando las recurrencias y las diferencias. En cuanto a los Resultados se prevé la elaboración y edición de documento síntesis del trabajo efectuado (proceso), y la comunicación de los resultados alcanzados y de las conclusiones (nivel propositivo).

Palabras clave: Formación Docente Universitaria; Currículo; Área Didáctica; Área Curricular

La situación actual de cambio del diseño curricular de la carrera del Profesorado en Ciencias de

ISBN: 978-987-544-908-4

la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNCA; focalizando en el área didáctica-curricular, explicitando algunas cuestiones que permiten la integración de los aspectos didácticos y curriculares, de propuestas para cada dimensión y entramadas en el rediseño curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Estas consideraciones las efectuamos desde el lugar de la práctica profesional, los nuevos espacios curriculares vinculados a esta práctica; la formación didáctico-curricular, mirando la prescripción curricular diseño curricular (2011) y el currículo en acción. En este nivel de análisis, nos aproximamos a la práctica profesional como integración/ síntesis de los análisis previos de lo didáctico y lo curricular. En el plan vigente el lugar dado a la práctica profesional es central, y esto se sostiene por los nuevos espacios curriculares (lo cualitativo) y por la cantidad (lo cuantitativo) de horas asignadas a la exposición y experiencias de los estudiantes a la enseñanza y los aprendizajes vinculados con futuros lugares de los desempeños profesionales y tareas.

Desde una lectura cualitativa, las aproximaciones a la práctica profesional (Edelstein, G. 2011) de los estudiantes se propone de modo gradual y simultáneo, con planteos y temáticas teóricas que les permitan ir comprendiendo las diferentes dimensiones y dinámicas de la profesión para la cual se forman. En términos de Edelstein se trata de prácticas situadas histórica y socialmente; de sujetos e instituciones en sus respectivos contextos.

En este nivel de análisis, elegimos el Área Didáctica y Curricular tomadas del texto del Diseño (2011); en tanto consideramos que éstas permiten presentar, en parte, las lógicas, sentidos y entramados de la propuesta formativa; en primera instancia focalizamos la mirada en lo Didáctico; y luego en lo Curricular, recuperando el trabajo de campo realizado y los anteriores trabajos en terreno. Aunque, la intención de esta comunicación es presentar y profundizar en las *propuestas* realizadas al diseño y desarrollo curricular de la carrera y, en particular, a lo curricular y didáctico. Reparando en la preponderancia de los relatos en nuestra vida, al respecto Sartre sostiene “El hombre es siempre un narrador de historias, vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara.” (Sartre, 1965, pg. 63). Teniendo en cuenta esto, apelamos a la entrevista a docentes con desempeños en las aulas a fin que narren recuperando desde sus vivencias, saberes y sentires cuestiones que vamos indagando y registrando sus relatos.

LO DIDÁCTICO fue indagado a partir de las entrevistas realizadas a docentes de esta área con desempeños en un caso en la cátedra Didáctica Específica (Profesorado en Ciencias de la Educación) y Didáctica General (Profesorado en Letras); y en el otro caso las cátedras de Procesos y Dinámicas Institucionales (Profesorado en Ciencias de la Educación) y de Didáctica General (Profesorados en Francés e Inglés).

ISBN: 978-987-544-908-4

En el primer caso, manifiesta que el primer espacio curricular (Didáctica Específica) tiene un valor considerable; en tanto la Didáctica le da las herramientas para enseñar; y respecto a los alumnos "para que comprendan los conocimientos.... es importante el manejo de diferentes metodologías, estrategias, evaluaciones tanto para los docentes como para el grupo." Expresa que actúa con libertad para introducir los temas actualizados" desde una mirada reflexiva, comprensiva, crítica y transformadora con el propósito de proyectar en los alumnos que sean protagonistas de sus aprendizajes, conocimientos y competencias.". (Doc.1)

Cuando se le propone recuperar una situación /experiencia significativa en su trayectoria y desempeños profesionales) señala: "…son muchas las experiencias…… gratificantes… (recupera) a un alumno callado, silencioso y poco

participativo, …me propuse colocarme al lado y ayudarlo a compartir sus experiencias en el grupo …me costó y a él también…sus participaciones eran cada vez más efectivas, precisas, claras, con aportes de otras materias…se recibió (y hoy) es profesor adjunto…excelente profesor...." (Doc. 1) Respecto a los criterios tomados en las decisiones curriculares destaca: "son tomadas de modo conjunto con la auxiliar docente, la actualización todos los años del programa, actualización bibliográfica" Señala que las propuestas académicas incluyen: "…clases interesantes…clase invertida…enseñanza basada en problemas…en proyectos… en la figura del profesor reflexivo…enseñanza para la comprensión…desde diferentes posiciones…los contenidos y las evaluaciones: revisar, aprender, proponer, transformar…" (Doc. 1) Al planteo de experiencias de programación y desarrollo de alternativas a los formatos clásicos reconoce que no lo hizo con otra cátedra, como espacios compartidos para enseñar y aprender; "...sería interesante con Curriculum, con Práctica I…"

En cuanto al segundo caso**;** los espacios curriculares y carreras de desempeño docente: Profesorado en Ciencias de la Educación, el espacio curricular se encuentra ubicado en 3er año y se denomina: Procesos y Dinámicas de las Instituciones y en los Profesorados: de Inglés y Francés, ubicado en 2do Año y es Didáctica General. Desde su perspectiva expresa: "…permite construir una visión y conocimientos acerca de las Instituciones Educativas desde una mirada teórica y tanto metodológica como epistemológica que la visibiliza en la complejidad que la misma reviste" (Doc. 2) Destaca: "…. la necesidad de comprender no sólo el registro real-observable sino por cierto un constitutivo como lo es el registro simbólico e imaginario…. los movimientos y procesos de institucionalización en la dialéctica instituído e instituyente…". Rescata: "…. los sentidos y organizadores de las relaciones y tareas: historia- espacio- tiempo, como la cultura institucional y la gramática escolar tensionadas por los nuevos formatos…. las dinámicas institucionales que configuran los procesos y lógicas que las vertebran atravesadas por el contexto social- cultural – político". Al momento de plantearse acerca del sentido de la cátedra

ISBN: 978-987-544-908-4

y de los contenidos, expresa: "…es un espacio formativo atento a que pretendemos posicionarnos desde la mutirreferencialidad y dilucidar el papel de las instituciones en su valor y como escenario donde acontecen procesos de enseñanza y aprendizaje y ciertamente, de un organizador institucional como es el curriculum, categorías nucleares en la conformación formativa del Profesorado de Ciencias de la Educación" En cuanto a la recuperación de situaciones significativas de su trayectoria y desempeños en la cátedra, destaca la comprensión del contexto : **"…**atraviesan a las instituciones educativas en una mirada sobre su sentido y rol en tanto reconfiguran los mandatos sociales y demandas sociales, como de las nuevas subjetividades, las TICs- que tensionan a las instituciones y los procesos de enseñanza que convocan a nuevas y varias formas de las prácticas de enseñanza y en consonancia a revisar los formatos curriculares tradicionales." (Doc.2)

Cuando analiza las vinculaciones con los otros espacios curriculares, señala: "…En cuanto a Didáctica General y mi espacio, en principio la relación se habilita (desde lo conceptual)…Escenario - espacio – proceso y lógicas de las instituciones educativas que van a intervenir en diversas modalidades y configuraciones del proceso de enseñanza y aprendizaje." . Desde la perspectiva del desarrollo curricular**,** en cuanto al trabajo inter-cátedras sostiene : " ...con espacios afines por cercanía de temáticas…. en articulaciones fructíferas, en tal sentido hemos invitado a docentes de otras cátedras a la nuestra con intención de establecer diálogos y encuentros que enriquecen las miradas, como lecturas a la misma propuesta de la cátedra …" (Doc. 2) Cuando se le plantea recuperar experiencias significativas **:** "… en distintos años, la de estos dos últimos años- dada la multiplicidad de actividades de la propuesta didáctica- pedagógica que se adoptó: formas diversas de pensar la clase y articular lo teórico y lo práctico - resultando para citar una… la de invitarlos a salir de la clase y a observar/ leer nuestra Facultad… y en otras breves trabajos de campo en Instituciones Educativas del medio-que generó un interés en los estudiantes y en lo que la cátedra se planteó como objetivos y la lectura que resignificó lo teórico." Respecto a los Criterios que adopta en la toma de decisiones didáctico – pedagógicas, recupera: "…se vinculan con entramar la lógica de la disciplina, tratar de realizar una lectura del grupo de estudiantes y sus características particulares…" (Doc.2) En cuanto a la realización de actividades inter-cátedras manifiesta: " Si, vengo realizando inter-cátedras en el año 2016 con Problemáticas Institucionales…. incluso con invitación y actividades en conjunto con el IES Clara J. Armstrong. El año pasado (2018), con la conformación del Taller de Inclusión con las cátedras de Didáctica General, Política Educativa ….. Este año trabajo a solicitud de los Consejeros Estudiantiles y la Directora del Dpto…… y su Vice en el Taller de Evaluación tanto en un encuentro con docentes del Dpto. de Ciencias de la Educación y con alumnos de los distintos cursos**…" (Doc. 2)**

ISBN: 978-987-544-908-4

LO CURRICULAR En relación a este campo identificamos los espacios curriculares, incluidos en el diseño vigente de Cs de la Educación (2011), dando cuenta de sus formatos y cargas horarias. Por ejemplo contamos con espacios como Teoría Curricular en 2do año de la Carrera, que forma parte del campo de formación disciplinar con un formato de asignatura, de régimen anual y carga horaria de 4hs semanales y 120 hs anuales , en 3er año tenemos un Taller de Diseño y Producción de Materiales Curriculares perteneciente también al campo de formación disciplinar con un formato taller, de régimen anual, con carga horaria de 4hs semanales y 120 anuales; en 3er año se dicta la cátedra de Desarrollo Curricular del campo de formación disciplinar perteneciente al primer cuatrimestre, formato asignatura y es correlativa con Teoría Curricular de 2do año, su carga horaria es 6hs semanales y 90 hs cuatrimestrales.

En relación al trabajo de campo, las docentes entrevistadas, recuperan cual es el lugar que se le otorga al área Curricular en el Diseño de Ciencias de la Educación; con lo que se reconoce que es muy interesante destacar todos los espacios de formación, más aún si abordamos el Curriculum como un *proyecto cultural, complejo, multidimensional, histórico y contextual; en términos De Alba…se entiende como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político – educativa pensada impulsada por diversos grupos y sectores sociales diversos y contradictorios … (Alba.,A.1995)* que representa el "capital cultural" a adquirir por los destinatarios de la propuesta educativa. Los futuros docentes pueden desde esta mirada abordar lo Curricular reflexionando acerca de cómo inciden los mismos en los procesos formativos de los estudiantes de los distintos niveles de la enseñanza, destacando sus permanentes vínculos con el Nivel Político de la gestión educativa que permiten reconocer las diversas regulaciones determinadas por el Estado ya que el Curriculum en su dimensión axiológica es concebido como motor para los cambios sociales en el que se toman decisiones, se asumen desafíos, y se generan prácticas contextualizadas.

En este sentido, la adquisición de un cuerpo de conocimientos teóricos permite a los futuros profesionales contar con los recursos necesarios para concretar un proceso de reflexión crítica sobre sus propias prácticas como posibilidad para cuestionar y cuestionarse desde la propia acción, avanzando en la construcción de alternativas, de cursos de acción o estrategias de actuación.

Para el futuro docente es muy importante adquirir saberes y competencias para que al momento de sus desempeños profesionales puedan asumiendo un *rol protagónico* en la configuración de dichas prácticas reservando para sí mismos "el lugar de toma de decisiones" ya que como agentes de especificación Curricular a niveles políticos, institucionales y sobre todo áulicos irán construyendo una multiplicidad de formas según las demandas de intervención profesional. (Davini M.C., 2015). Todos los espacios que pertenecen al Campo Curricular: ya sea Teoría Curricular o Desarrollo Curricular ponen en contacto a los estudiantes con la *"práctica del*

ISBN: 978-987-544-908-4

curriculum", es decir la mirada puesta (desde los sustentos teóricos) en el desarrollo del curriculum en el aula. Se propone además la posibilidad de incluir un *seminario optativo,* como por ejemplo: *innovación curricular o evaluación curricular* como problemáticas que podrían ser acordadas entre los docentes del área Curricular y que generen en los estudiantes la posibilidad de lograr una *profundización temática reflexiva en el área*; que actúe como un *eje organizador convergente –como un significante- de referencia* a la totalidad de espacios curriculares que integran el área. Esta idea permitiría *ampliar el campo curricular* en el plan de estudios, desde un *trabajo más articulado y generando relaciones entre cátedras* con el fin de evitar yuxtaposiciones o superposiciones de contenidos. *Los aportes* realizados por los docentes que actualmente se desempeñan en el Área Curricular desde el trabajo llevado a cabo en las cátedras; destacan que han atravesado por diversas situaciones consideradas como significativas en sus trayectorias y desempeños profesionales, por ejemplo el hecho de comenzar a *conceptualizar* una temática en particular (como conceptos de Curriculum), partiendo desde la lectura de frases de un poema para poder luego realizar los abordajes teóricos desde la variedad de autores referentes al campo disciplinar, posibilitando esto el *intercambio de interrogantes con los alumnos*. Esta presentación y desarrollo de una propuesta de clase genera que los mismos puedan trabajar con *diferentes posibilidades de construcción del conocimiento* ya sea seleccionando autores presentados para analizarlos o construyendo a partir de ello conceptualizaciones del curriculum, en cualquiera de estos procesos *los alumnos construyen, crean y fundamentan sus decisiones.* Estas actividades propuestas desde las cátedras hacen posibles que los alumnos al momento de realizar sus prácticas docentes recurran no sólo al cuerpo de conocimientos brindados desde los espacios curriculares sino también apelar a las estrategias metodológicas, la secuenciación en las propuestas, lo cual significa una vuelta del alumno a la cátedra (en el caso de Desarrollo Curricular) para pensar en posibilidades de desarrollo curricular esto es la práctica docente.

Es por eso que a la hora de pensar y tomar decisiones curriculares relacionadas con las propuestas de cátedras y sus componentes (contenidos, evaluación, metodología, actividades , etc.) sería relevante poder tener en cuenta los *criterios como por ejemplo: conocimientos previos de los alumnos, actualización producida en el campo disciplinar, criterios en la selección de contenidos, articulación entre teoría y práctica que den cuenta de procesos de reflexividad, análisis, critica y construcción de propuestas alternativas o innovadoras que permiten abordar la complejidad de lo curricular*, la docencia y el curriculum, como su función social. En el caso del Desarrollo Curricular, se genera la situación que *al no ser un campo tan desarrollado teóricamente,* se tiene que trabajar mucho en buena parte en la elaboración del material a trabajar con los alumnos ya que *"…no hay un libro de Desarrollo Curricular…" ;* hay que buscar materiales pertinentes que les permita a los alumnos entender qué es el "Curriculum en acción" es decir, "el Curriculum en

ISBN: 978-987-544-908-4

la práctica", por ejemplo, se optó por recuperar también materiales brindados desde Nación como " los libros para el aula" para que los alumnos tengan un contacto más próximo a través de actividades con lo que es el Desarrollo del Curriculum.

Por otra parte, desde las cátedras se piensan y programan actividades inter-cátedras, que en muchas oportunidades no pudieron ser logradas debido a la medida de fuerza –paros docentes- llevadas a cabo en el pasado año (2018). Por ejemplo, estaba previsto un *panel titulado "El Proceso de Diseño Curricular del Nivel Secundario: Principales Toma de Decisiones, Actividades y Desafíos"* destinado a los alumnos que cursaban la cátedra de Teoría Curricular con la previsión de hacerlo extensivo a las otras cátedras del área del Profesorado de Ciencias de la Educación, fundamentalmente aquellas que configuran las áreas Didáctica y Curricular. Se reconoce que es muy importante poder programar y realizar actividades inter-cátedras, ya que no podemos trabajar *"divorciados el Curriculum del Desarrollo Curricular y de su Teoría",* generar propuestas es posible desde los equipos docentes lo cual nos permitiría operar desde un *"Curriculum integrado"* desde lo Didáctico - Curricular.

Nivel propositivo: propuestas del rediseño curricular de la carrera y en el area didactica – curricular

- Diseño Curricular lo concebimos como conjunción / integración de la Formación Académica y Formación Profesional.
- Resguardo de la especificidad de la Carrera y apertura a otros campos disciplinarios: Filosofía, Antropología Cultural, Sociología (de las Ciencias Humanas y Sociales)
- Atender a la iniciación y desarrollo profesional. (primeros desempeños y formación permanente). En la formación de grado inclusión de espacios curriculares electivos vinculados con una orientación. Esta se retoma en el nivel de posgrado y abre a otra titulación en el posgrado.
- Diseño y estructura Curricular en formato por columnas (Camilloni A., 2106). Esto implica: desarrollo simultáneo de las Áreas General, Básica y Profesional durante toda la cursada de la carrera; inicialmente mayor peso de la general, intermedia de la Básica y con menor peso de la Profesional. Incremento en los años intermedios de la carrera; de la formación Básica y Profesional, disminución de la formación General.
- Combinación de horas presenciales con otras modalidades de acreditación. (Disminuir carga horaria total presencial de la carrera)
- Apertura a otros ámbitos de desempeño profesional (técnico – administración en

ISBN: 978-987-544-908-4

educación - monitoreo de implementación curricular - acompañamiento a procesos de evaluación educativa - diseño y evaluación de editoriales educativas – modalidades educativas: rural, adultos, propuestas no formales, escolaridad de adultos, propuestas pedagógicas para docentes integradores, educación en contextos de encierros, entre otras)

- La práctica profesional distribuida en los años de cursada de la carrera desde 1° a 4° año de la carrera.
- Incluir abordajes de articulación teoría (bagaje conceptual) – práctica (prácticas situadas)
- Espacios curriculares incluyendo atención a las demandas políticas y sociales de la educación, y el desarrollo de capacidades vinculadas con éstas.
- Incorporación de espacios curriculares – profundización, actualización, integración - centrados en temas de Filosofía de la Educación, Análisis de los Medios de Comunicación, Seminario Educacional, de régimen bimestral.
- Apertura a la cursada y evaluación de espacios curriculares electivos en otras unidades académicas de la UNCA (aprobación y acreditación)
- Inclusión curricular de espacios electivos vinculados con los desempeños profesionales futuros (Formación Orientada)
- Inclusión curricular de: investigación educativa, didáctica, currículo conforme orientación elegida.
- Diferentes formatos de espacios curriculares y dinámicas de trabajo que potencien los tiempos de enseñar y de aprender.

Desarrollo curricular

- Propiciar actividades de vinculación teórica y práctica de los espacios curriculares de las Áreas de Formación General, Básica y Profesional.
- Intensificar actividades de integración / análisis desde diferentes perspectivas de temas / problemáticas /cuestiones no resueltas en el campo educativo que convocan miradas desde otros campos disciplinarios / interdisciplinarios / multidisciplinarios.
- Actividades y Evaluación conjuntas de cátedras pertenecientes a la formación curricular: Teoría del Currículo, Desarrollo Curricular, Evaluación Curricular, Diseño y Producción de Materiales Curriculares.
- Actividades conjuntas de cátedras pertenecientes a la formación Didáctica: Didáctica General, Didáctica Específica.
- Revisión y adecuación de la normativa y regulaciones de las Prácticas Docentes I y II.
- Secuenciación de los aprendizajes relacionados con la escritura de programaciones,

ISBN: 978-987-544-908-4

proyectos institucionales, proyectos curriculares, didácticos en diferentes niveles y ámbitos.

- Revisión y actualización del régimen de correlativas (criterios y sentidos pedagógicos y didácticos).
- Selección y utilización de recursos didácticos y tecnológicos favoreciendo los aprendizajes vivenciales y experienciales en las aulas de educación superior.
- Acuerdos docentes sobre evaluación - acreditación, como instancias compartidas e integradas (la especificidad de cada espacio curricular).
- Trabajo con los contenidos: vinculaciones de complementariedad, integración, profundización, ampliación, diferenciación, actualización (entre otras) y de vinculación con las prácticas profesionales.
- Propiciar el desarrollo del currículo desde la formación universitaria abierta y flexible.
- Favorecer procesos cognitivos atendiendo a la doble dimensión que tienen como estrategia/s y conocimiento científico, tecnológico, humanístico y social.
- En el currículo en acción propiciar las estrategias de articulación e integración de las cátedras desde la apertura a diferentes teorías, autores, enfoques…el lugar para la heterogeneidad (no para la uniformidad).
- El currículo abierto: el docente plantea diferentes opciones en las decisiones de contenidos didácticos para los estudiantes.
- El currículo en la práctica tiene rigurosidad, formación bien fundamentada, habilita el cambio y la transformación.

Bibliografía

Camilloni, A. *(2015)* La formación Básica en el curriculum universitario. Conferencia en el marco del ciclo de actividades 30° Aniversario de la Creación del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires dentro del Programa La UBA para el siglo XXI.

Camilloni, A. W. de (2017). Tendencias y formatos en el curriculum universitario. La formación profesional. Reconocimiento Académico. 1° Reunión de Trabajo para la implementación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Secretaría de Políticas Universitarias. Buenos Aires,2017.

Davini, M. *(2015). La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidos colección Voces de la Educación.

De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

ISBN: 978-987-544-908-4

Edelstein, G. (2004): *Prácticas y residencias: memoria, experiencias, horizontes.* I Jornadas Nacionales de Prácticas y residencias en la formación de docentes. Córdoba, Ed. Brujas.

Edelstein, G. (2004): *Prácticas y residencias: memoria, experiencias, horizontes*. I Jornadas Nacionales de Prácticas y residencias en la formación de docentes. Córdoba, Ed. Brujas.

Mc. Ewan, H. y Egan, K. (comp.) *(2005)*: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

ISBN: 978-987-544-908-4

Autobiografía, práctica y reflexión: caminos que fluyen al encuentro del ser docente

Villagra, Susana; Nievas, Romina y Gil, Angelica
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
suryvi@gmail.com

Resumen: La formación inicial de profesores en Biología en las prácticas de residencia, involucra como dispositivo, a la autobiografía por ser considerada una matriz de aprendizaje que incide directamente en las maneras de entender y relacionarse con la enseñanza y el saber. El presente trabajo tiene como objetivo abordar la estrategia de recuperación de la biografía escolar de las alumnas y los alumnos, y realizar un enfoque interpretativo para discernir si la reflexión permanente, produce modificaciones en la construcción del ser docente. El análisis se realizó fluyendo entre autobiografías y relatos producidos por las/os estudiantes, donde se pone de manifiesto la impronta incorporada en la huella escolar en situaciones de práctica similares. En el primer momento de las prácticas áulicas, queda de manifiesto que los modelos de los "buenos profesores" tienden a ser replicados inconscientemente; por ejemplo los rasgos y características docentes más valorados, se tornaron modalidades adoptadas en la práctica, como el compromiso e interés por la docencia; la facilidad en el vínculo manifestado como la apertura a la escucha; la afinidad por las clases de laboratorio, de campo entre otras. Sin embargo, recién después de registrar sus experiencias en el diario de clase, surge la necesidad de alejarse del accionar de aquellos profesores evocados en su autobiografía como "malos docentes", caracterizados por la incapacidad de realizar transposición didáctica, generar distancias con la/el estudiante y entre los contenidos y la realidad cotidiana. El compromiso reflexivo de toda la práctica, contribuye a comprender el presente, revisando la huella de la escolaridad y revalorizándola como soporte para la construcción del futuro docente.

Palabras clave: biografías escolares, formación inicial, reflexión de la experiencia

Introducción

En las asignaturas de Prácticas de Residencia I y II del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis, nuestra actividad docente se respalda en el trabajo reflexivo, vehiculizado en la utilización de una serie de dispositivos, entre los cuales revalorizamos el uso de las autobiografías, por considerarlas instrumento que permiten a las y los estudiantes, atravesar por la descripción para pasar a la narración y concluir en la reflexión. Las autobiografías permiten observar, conocer y hasta entender

ISBN: 978-987-544-908-4

el comportamiento de las alumnas y los alumnos en su rol docente. Conectan el saber pedagógico-didáctico-disciplinar con el desarrollo de sus vidas personales a través del proceso de auto-narración que, junto con la construcción de la identidad profesional, profundizan el conocimiento sobre sí mismos (Lavagnino et al., 2016).

Al decir de Anijovich et. al (2009) "las autobiografías representan una forma de expresión de la propia vida escolar y como tal son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, búsquedas, cambios y reflexiones". Estos relatos, nos permiten acercarnos a comprender parte del comportamiento de las/os estudiantes en su rol docente, ya que son referenciales de las improntas de su paso por la escolaridad primaria y secundaria que pocas veces la formación universitaria puede modificar. Según lo manifestado por Lorda et. al (2015) tantos años de recibir modos de enseñar, refuerzan una "matriz de aprendizaje" anclada en un estilo tradicional de enseñanza que las escasas asignaturas que plantean otro modelo de enseñanza y aprendizaje, no son suficientes para revertir el modo y estilo adquirido en las "huellas" dejadas por las anteriores fases del alumno. Desde esta misma perspectiva, cada docente aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las matrices que construyó en su propia historia escolar (Gómez Di Vincenzo, 2012), y que condiciona los nuevos aprendizajes.

Coincidiendo con Quiroga (2012) y Gómez Di Vincenzo (2012), esos esquemas, acciones y contenidos que forman parte del andamiaje de las matrices de aprendizajes están naturalizados, no afloran a la conciencia, por lo tanto generalmente no son objeto de análisis, replanteos ni cuestionamientos. "En nuestro orden social, hemos aprendido a aprender sin interrogarnos críticamente sobre nuestras formas de relacionarnos con el conocimiento" (Gómez Di Vincenzo, 2012).

En este sentido, es muy valioso desde estas asignaturas invitar a las/os estudiantes a rescatar de la memoria sus historias escolares para estimular el ejercicio de la reflexión propio del ser docente y que intentamos fortalecer durante el trayecto por las asignaturas de prácticas.

Se trata de tomar distancia de los modelos propios de aprendizaje y trabajar en el logro de una mayor apertura a nuevas formas de aprender, comprender y relacionarse con los otros y el mundo, "de modo que, los modelos se pueden modificar si se asumen como criticables y objetos de revisión dando lugar así a nuevas experiencias y posibilidades de transformación de lo dado" (Gómez Di Vincenzo, 2012).

El presente trabajo tiene como objetivo abordar la estrategia de recuperación de la biografía escolar de las alumnas y los alumnos, y realizar un enfoque interpretativo para discernir si la reflexión permanente, produce modificaciones en la construcción del ser docente.

Desarrollo

El análisis de este trabajo se realizó fluyendo entre autobiografías y relatos producidos por las/os estudiantes, donde en una interpretación, en coincidencia con lo descripto por Delory-Momberger

ISBN: 978-987-544-908-4

(2014) se pone de manifiesto la impronta incorporada en la huella escolar en situaciones de práctica similares. Es así que en el primer momento de las prácticas áulicas queda de manifiesto que los modelos de los "buenos profesores" tienden a ser replicados inconscientemente, pudiendo recién traerlos a la conciencia, luego de realizar el ejercicio de recorrer el camino desde la autobiografía, la primera experiencia como docente, el ejercicio de la reflexión continua plasmada en el diario de clase y el posterior relato de su trayectoria por las asignaturas de prácticas, con nuestro acompañamiento.

Todos los/as estudiantes en su primer relato autobiográfico coinciden en revalorizar el vínculo, la comunicación, el buen humor de los que ellos consideran como "buenos docentes". Esto deja en evidencia que lo más importante de la etapa escolar, no es el conocimiento sino las experiencias relacionales, afectivas y sociales, establecidas con los docentes y su contexto. Podemos decir que lo plasmado en las autobiografías es la relación emocional con el aprendizaje y el saber desde su vínculo con los docentes.

"Es esta lógica de construcción biográfica lo que hace que no pueda compararse, en nada, la manera en que un individuo se apropia de los conocimientos, con la forma en que es alimentado un banco de datos en un sistema informático, mientras que, en cambio, pueden aproximarse, desde el plano de los procesos expuestos, una experiencia cognitiva y una experiencia afectiva" (Delory-Momberger, 2014).

Cuando la pasión por la docencia es mediadora

En continuidad con el análisis de las autobiografías, una llamativa coincidencia es que el setenta por ciento de las/os estudiantes de las prácticas en el Profesorado en Biología, resaltan en sus historias escolares, una fuerte impronta positiva por aquellos docentes de las asignaturas de Ciencias Naturales. Al respecto interpretamos que existiría una relación entre las experiencias positivas en la escolaridad y la orientación para elegir esta carrera.

En este sentido, algunos de nuestros estudiantes expresan lo siguiente:

"Se estableció una relación social muy linda con la profesora de Biología, gracias a este apego fue la decisión de seguir el camino de la docencia" (Andrea).

"El profesor de Biología tenía muy buena capacidad para comunicarse y lograba una relación muy buena con el grupo en general ya que mostraba interés en que todos participaran y lograran comprender" (Silvia).

"La profesora de Química mostraba amor por la materia y por enseñar. La relación con los estudiantes era muy buena (de compañera) pero a la vez existía un respeto mutuo" (Matías).

Autoridad autorizada

Un aspecto importante que resaltan las/os estudiantes en sus autobiografías es la percepción de autoridad de sus docentes de la secundaria como aspecto positivo.

ISBN: 978-987-544-908-4

"La autoridad no se da, no se impone, sino que es entendida como una concesión que alguien hace sobre otra persona, basada en la confianza que le tiene, y que le hace fiarse de ella". Es así que los/as estudiantes, afirman que aquellos profesores sostuvieron esas relaciones de autoridad en el aula, porque tuvieron en cuenta la singularidad de cada estudiante, abrieron espacio para la escucha atenta y promovieron la comunicación permanente" (Blanco García et. al., 2013).

Desmenuzando lo manifestado por nuestras/os alumnas/os en la autobiografía de su paso por la escolaridad, rescatamos fragmentos sobre la autoridad-autorizada que nos cuentan cosas como:

"El profesor tenía mucha capacidad para llegar hacia nosotros, era comunicativo y se mostraba entusiasmado para explicar cualquier tema, ya sea de las materias que nos daba u otras relacionadas. Nos brindaba confianza pero a su vez siempre imponía el respeto" (Carolina).

"Teníamos una fluida comunicación y un elevado respeto, sus clases eran de máxima atención, desde el principio hasta el final. Era un profesor de un amplio conocimiento académico, él conocía y nos sabía explicar cualquier tema que le consultáramos, estaba siempre dispuesto a escucharnos y a despejar nuestras dudas. Nos trataba con respeto y como si nosotros tuviéramos la misma inteligencia que él. Sus clases eran hermosas" (Belén).

Para poder analizar en forma conjunta con nuestras/os estudiantes, sus historias escolares plasmadas en las autobiografías, tuvimos que recorrer el trayecto de las prácticas de residencia. Esto incluyó en un primer momento, conectarlos con una metodología de clase diferente al resto de la formación disciplinar del profesorado, que consiste en aula-taller, evaluación continua, elaboración y puesta en común por parte de los practicantes de las microclases, la reflexión y escritura de su experiencia de práctica en el diario de clase, el relato reflexivo final sobre su proceso de aprendizaje y el posterior análisis de la autobiografía.

A su vez, teniendo en cuenta nuestra formación en Ciencias Naturales, con una marcada influencia disciplinar, fuimos modificando conductas naturalizadas de ese aprendizaje para poder acompañarlas/os e involucrarnos en su práctica como futuros docentes. Nuestra incorporación al Proyecto "La formación en la práctica profesional docente en carreras de educación superior UNSL – IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes", de la Facultad de Ciencias Humanas facilitó la apertura al cambio y nos permitió reflexionar acerca del ser docente.

De esta manera, esta corriente reflexiva de la práctica, nos llevó a considerar que es muy importante la retroalimentación, para poder acompañar y reorientar a las/os estudiantes ayudándolos a pensar en la problemática educativa y a trascender de la experiencia personal al saber pedagógico. Tratamos de no ceder demasiado a la tentación de decirles cómo tendrían que ser sus reflexiones o cómo deberían hacerlo, sino replantear desde donde lo hizo y que proponga cómo lo podría haber hecho de otro modo.

ISBN: 978-987-544-908-4

El reto es ver la persona que está detrás de la reflexión y no al alumno que se está formando. Es decir, no tratar de ver a quien me gustaría ver sino a quien es.

Todo este trabajo conjunto permitió retomar, al finalizar el curso, lo plasmado al inicio en las autobiografías escolares. La intención fue que revisaran lo escrito y analizaran si en su práctica docente, habían tenido actitudes similares a los que consideraron "buenos docentes" en su trayectoria escolar.

Por otra parte, en nuestro registro de las observaciones de sus clases, notamos que tendían a implementar prácticas vividas como "buenas experiencias" en la secundaria, como por ejemplo, alumnas cuya trayectoria fue en escuelas técnicas agropecuarias, vinculaban su saber hacer en las prácticas docentes con las experiencias directas como trabajos prácticos de laboratorio y salidas de campo. Mientras que aquellas/os estudiantes cuya formación estuvo más sustentada por lo teórico, intentaban replicar clases más bien enciclopedistas, fortalecidas por la formación universitaria.

"Mis clases al principio fueron más enciclopedistas y menos interactivas, marcadas por mis recientes experiencias de clases en la universidad. Con el correr del tiempo y con las sugerencias de las profesoras de prácticas, creo haber logrado transformar mis clases y hacerlas más vinculares" (Nicolás).

"Las experiencias en las prácticas de residencia me enseñaron muchas cosas y también recordé experiencias propias de mi transcurso por la escuela. Me di cuenta que generé vínculos con mis alumnos de la misma manera que mis buenos profesores de la secundaria lo hicieron conmigo" (Natalia).

En referencia a la huella de los considerados por los practicantes como "malos docentes", detallaron como características negativas: la incapacidad de realizar transposición didáctica, generar distancias con el alumno y entre los contenidos y la realidad cotidiana y la imposibilidad de generar buenos vínculos.

"El profesor se mostraba ausente casi todo el tiempo, y cuando hacíamos una consulta de algo no comprendido, se mostraba sin interés e inseguro. No tenía la capacidad para comunicarse con nosotros y era poco dinámico con las actividades" (Laura).

En este sentido, no evocaron el recuerdo de esas experiencias escolares en su registro en el diario de clase. Sin embargo, guiados en el análisis de sus autobiografías, al finalizar las prácticas, reconocieron que inconscientemente habían evitado repetir conductas de aquellos en su paso por las aulas.

"Quizás de manera inconsciente, necesité alejarme de esas malas experiencias. Directamente en mis prácticas no pensé en ellas. Sentí la necesidad de que mis clases fueran entretenidas para lograr un buen vínculo que me facilitara la transposición del conocimiento" (Nicolás).

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusión

En nuestra experiencia docente en las prácticas del profesorado en Biología vimos que la trayectoria escolar de los practicantes marcaba una gran influencia en tópicos como la elección de la carrera, la formación del vínculo con sus alumnos y alumnas, la comunicación fluida, entre otros. Asimismo, la huella del enciclopedismo y de otros rasgos adquiridos durante la escolaridad, pudieron ser reflexionados en el trascurso de las prácticas, y expresados en sus relatos finales. Esto nos permite manifestar que la reflexión permanente, que forma parte del andamiaje fundamental de estas asignaturas, acompañó y produjo modificaciones en la construcción del ser docente de los/as futuros/as profesores/as en Biología.

Referencias Bibliográfica

Anijovich, R., Cappelletti G., Mora S., Sabelli M. J. (2009). Autobiografía escolar: reconocer la propia historia. En: *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (pp. 83-96) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Blanco García, Nieves, Sierra Nieto, José E. (2013). La Experiencia Como Eje De La Formación: una propuesta de Formación Inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* volumen 21, 1-16.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 19 (62) 695-710.

Gómez Di Vincenzo, J. (2012). *Las matrices de aprendizaje y el rol docente.* Consultado en Junio 18 de 2019. Recuperado de: http://contraelmetodo.blogspot.com.ar/2012/08/las-matrices-de-aprendizaje-y-el-rol.html

Lavagnino, A.F., Boetto, A. Gualtieri, I.M. (2016). Autobiografía escolar como instancia de formación en los futuros docentes de geografía. *Revista de Debates Facultad de Ciencias Humanas Universidad de Río Cuarto – Córdoba* Año 7 N° 8.

Lorda, A, Prieto N, Kraser B. (2015). Recuperación de la Biografia Escolar para la construcción del ser docente. En De Laurentis C, Pereyra S, Branda S, (Compiladores) Actas del VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas".

Quiroga, A. (2012). *EL sujeto en el proceso de conocimiento*. Consultado en Mayo 29 de 2019. Recuperado de: http://grupos.geomundos.com/salud.psicosocial/mensajeelsujetoenelprocesodeconocimientoporanaquiroga.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Las representaciones de docentes y estudiantes sobre el ingreso y permanencia en la formación profesional en las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo (UNaM)

Wrobel, Claudia, Franco Miguel Angel.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones
miguelfranco1@yahoo.com.ar; claudiawrobel@hotmail.com

Resumen: La presente comunicación forma parte de los avances del proyecto de investigación "Las trayectorias reales de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (2017 – 2020)". El objetivo principal es determinar y explicar las variables que componen las trayectorias reales de los estudiantes que conducen al desgranamiento y abandono en los dos primeros años de las carreras de Turismo de la UNaM. Para comprender la multicausalidad de dicho proceso, se recurrió a la combinación de datos empíricos como encuestas, entrevistas, observación de clases y seguimiento de trayectorias académicas en las asignaturas. El enfoque narrativo de las entrevistas estuvo orientado al relato construido a partir de la evocación de la experiencia de docentes y estudiantes, a fin de construir de manera precisa y deliberada el objeto de la investigación. Las entrevistas se basaron en un estudio exhaustivo de la problemática tanto en relación a los antecedentes de estudios similares, el grado de avance en el análisis de los registros documentales respecto al proceso de las trayectorias académicas de los estudiantes en las carreras y el trabajo de campo realizado con los estudiantes mediante encuestas y entrevistas respecto a sus percepciones de sus propios itinerarios formativos.

Palabras claves: Representaciones sociales. Trayectorias educativas. Performance académica. Desgranamiento. Abandono.

Las trayectorias académicas como objeto de investigación.

La universidad pública en Argentina viene atravesando continuos desfasajes entre la matrícula que ingresa y la que permanece en sus aulas, producto de los múltiples factores que inciden en este complejo proceso del cambio de nivel educativo. Esta problemática afecta no sólo a los estudiantes, sino también a sus familias, a las instituciones universitarias y al gobierno. En este contexto, la investigación en desarrollo, aborda la cuestión de los múltiples factores que influyen en el desgranamiento que se produce en los primeros años de la vida universitaria.

El principal objetivo de la investigación es determinar y explicar las variables que componen las trayectorias reales de los estudiantes que conducen al desgranamiento y abandono en los dos primeros años de las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo de la Facultad de Humanidades y

ISBN: 978-987-544-908-4

Ciencias Sociales de la UNaM, en el período 2017 – 2020.

Usando triangulación metodológica (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) la combinación de métodos cuanti y cualitativos, permitió la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de información.

A partir del análisis de las entrevistas a estudiantes y docentes, surgen determinadas posturas respecto a los factores que inciden en la configuración de las trayectorias académicas y expresan representaciones extendidas en el sistema universitario como explicaciones causales. Se atribuye a dos grandes factores: las condiciones materiales que tienen los estudiantes para participar y permanecer en el proceso formativo, y el "déficit" académico que fue configurándose en la experiencia educativa en el nivel medio y que afectan la performance y rendimiento académico.

La carencia de recursos suficientes para la permanencia y el sostenimiento dentro del proceso de formación profesional, tanto docentes como estudiantes, consideran como un factor determinante y opera como una explicación causal que permite otorgar sentido y significado (Jodelet 1984) a las dificultades que existen en relación a las trayectorias académicas ajustado a los estándares de rendimiento que se hallan planteados en la organización del plan de estudios. Estas representaciones operan de manera concreta en los intercambios comunicacionales que se producen en los distintos escenarios institucionales y entre los diversos actores, frente a los guarismos dramáticos que cada año se manifiestan en las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo, pero que no escapa a las demás ofertas académicas que existen en ésta y otras unidades académicas que componen la Universidad Nacional de Misiones.

En general las políticas institucionales de retención de matrícula se orientan a reforzar la provisión de recursos y servicios (comedores, becas, cobertura de salud, albergue, apuntes, etc.) para compensar las desigualdades materiales entre los estudiantes.

Las trayectorias académicas son representadas también por el "déficit formativo" de los estudiantes, resultante de los cambios producidos en el nivel medio de la educación, y en tal sentido se significa que la flexibilización de la formación disciplinar a partir de la diversificación de las orientaciones y modalidades, repercuten en el capital educativo requerido para la formación profesional y la integración eficaz en el sistema universitario. El problema también se centra en el interés y compromiso de los jóvenes con un proyecto de formación profesional, considerando esto como una cuestión ética o como cualidad personal. Estas representaciones construidas en relación al capital formativo se fundamentan en cierto tipo de conocimiento extendido que surge de las evaluaciones de la calidad educacional en el nivel medio (Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa).

La narrativa biográfica como un enfoque de las trayectorias académicas.

El proyecto de investigación incorpora la narrativa biográfica expresada en las entrevistas, lo que

ISBN: 978-987-544-908-4

constituye un enfoque para la interpretación del proceso de integración, permanencia y egreso del proceso formativo. Asimismo, se constituye en un método de investigación educativa (Rivas Flores y Herrera Pastor, 2009).

Los relatos que emergen de las entrevistas permitieron generar conocimientos a partir de las representaciones de docentes y estudiantes que se orientaron a responder los interrogantes de investigación, en tanto producto intencionado (Blanco 2011) de la labor investigativa y de los resultados esperados respecto a la perspectiva de los actores que participan en la configuración de las trayectorias académicas. La narrativa biográfica permitió la recuperación de la experiencia en torno a la configuración de la formación profesional y las trayectorias académicas tanto de docentes como estudiantes y las mutuas representaciones construidas en relación a las condiciones del acceso, el desgranamiento en la permanencia y la diferenciación que se establece en la eficacia de graduación en las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo.

Las entrevistas se constituyeron en textos interpretativos (Bianco, 2012) construidos por estudiantes y profesores, a partir de las experiencias diversas que surgen tanto de los roles atribuidos, como de los propios procesos de la formación profesional.

Las narrativas de los docentes y estudiantes sobre los procesos de formación profesional y la definición de las trayectorias académicas.

Se seleccionó esta modalidad de trabajo de campo porque permitía a los entrevistados una situación concreta que se asoció a la práctica profesional en la educación superior en el contexto de las asignaturas del primer año de la formación profesional en las carreras de Guía y Licenciatura en Turismo.

En la selección de los entrevistados se tuvo como criterio explorar a las representaciones de docentes y estudiantes que participan en el período más crítico del desgranamiento de la población estudiantil en las carreras de referencia y que se halla localizado en el primer año, que según las estadísticas institucionales llegan alcanzar cifras que rondan el 50 % de abandono en la formación profesional.

La entrevista biográfica permitió explorar como los docentes y estudiantes de los primeros años de la formación profesional, organizan los conocimientos a partir de su propia experiencia sobre la problemática de las trayectorias académicas en los escenarios habituales, sobre los significados que atribuyen a la enseñanza y el aprendizaje, como proceso clave de las interacciones cotidianas. Así, se tuvo en cuenta las condiciones y circunstancias socio-temporales en las cuales fueron realizadas para evitar influencia en las respuestas. Por lo tanto, se realizaron la mayoría de las entrevistas a docentes antes de que comenzaran con el desarrollo de las clases y en un escenario percibido como neutro (Área Pedagógica) y en un solo caso se realizó en el contexto de otro ámbito de desempeño laboral, diferenciado taxativamente del institucional-académico.

ISBN: 978-987-544-908-4

De las entrevistas a los estudiantes surge un consenso general respecto a las expectativas respecto a la formación académica, los conocimientos propios del campo disciplinar, el perfil de formación y su aproximación al campo profesional. En este marco también suponen que la propia dinámica cambiante del campo profesional plantea desafíos de actualización académica frente a la complejidad en la demanda de conocimientos especializados que emergen del campo laboral del sector turístico.

En los relatos construidos a partir de las experiencias singulares se desprende una aceptación respecto a la organización, calidad y relevancia de los contenidos disciplinares que definen los distintos trayectos formativos y de especialización profesional. La densidad de los contendidos disciplinares, su organización académica y los itinerarios formativos que se entrecruzan en las distintas asignaturas que componen el plan de estudio, son factores incidentes en el desacople (Terigi 2009) de los trayectos formativos individuales respecto a los itinerarios formalmente establecidos. A este proceso le sucede el desgranamiento, considerando el tiempo específico que se cuenta para estudiar, como así también hay una representación clara de los obstáculos en los horarios en los cuales se determina el cursado de las asignaturas; dificultades en la comprensión de los textos académicos del campo de especialidad; y llamativamente el desconocimiento de la dinámica implicada en la formación profesional universitaria.

Las percepciones generales de las carreras se contrastan cuando se enfocan en la particularidad de las carreras y de las asignaturas específicas que componen los planes de formación, tanto en lo que refiere al modelo académico de las mismas, como por ejemplo la relativa articulación entre las clases teóricas y las prácticas; la pertinencia de los contenidos de las asignaturas en relación al campo profesional. Asimismo, los estilos de enseñanza de los docentes y el tipo de vínculo que resulta de las interacciones áulicas, son otro factor incidente en el progresivo desacoplamiento en su trayectoria formativa.

Consideraciones finales.

Las entrevistas permitieron acceder a las imágenes construidas respecto a la educación superior y a la formación profesional, las condiciones y requisitos requeridos, según docentes y estudiantes del primer año de ambas carreras (Guía y Licenciatura en Turismo), para la definición del proceso implicado en las trayectorias académicas de los estudiantes en su itinerario formativo. Entendiendo estas imágenes desde la perspectiva de las representaciones que organizan el pensamiento y la práctica de docentes y estudiantes respecto al complejo proceso implicado en la formación profesional universitaria, y particularmente en un campo específico como lo es el Turismo.

En relación a los docentes, perciben que las trayectorias formativas de los estudiantes están condicionadas en primer lugar por las representaciones simplificadas construidas respecto a la dinámica de la formación profesional universitaria, las exigencias académicas propias del campo

ISBN: 978-987-544-908-4

disciplinar y el difuso conocimiento del espacio profesional o mercado de trabajo del sector turístico.

Las trayectorias formativas y conocimientos previos operan de manera decisiva en el ingreso y permanencia en la formación profesional por parte de los estudiantes. En tal sentido, atribuyen que los constantes cambios en el Nivel Medio han repercutido de manera drástica en los conocimientos básicos y competencias que tienen los estudiantes para integrarse a la vida universitaria.

Otro factor incidente en la configuración de una trayectoria académica adecuada, está asociado a las nuevas subjetividades que expresan los estudiantes, tanto en lo que refiere al comportamiento personal; los atributos personales respecto a las responsabilidades en las actividades académicas y en los intereses y expectativas depositadas en la formación profesional, con particularidad las imágenes construidas respecto al campo del Turismo.

En relación a las condiciones socio-económicas y ambientales de los estudiantes, los docentes atribuyen un rol importante en el ingreso, permanencia y egreso de las carreras, aunque no es determinante si se considera las líneas de acción destinadas a mejorar las condiciones a través de becas de estipendios, a la alimentación (comedores de acceso universal), alojamiento (albergues universitarios), cobertura en salud, acceso a la bibliografía, y el acompañamiento en su trayectoria formativa por parte de la universidad en general y la unidad académica en particular.

Bibliografía

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I(2010): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, México y Bogotá. Cengage Learning.

Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (2009) (Coordinadores): *"Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad"*. Colección Octaedro universidad. Barcelona, Editorial Octaedro.

Terigi, F. (2009): *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro Nacional de Información Documental Educativa.

Jodelet, D. (1984): La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (Compilador). *Psicología Social II*. Barcelona. Editorial Paidós.

Bianco, I. (2012): La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada, Revista de Educación, Año 3, N° 4, 89-100.

Blanco, M. (2011): Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos, Año 24, N° 67, 135-156.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 6

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

La práctica de evaluación en Educación Superior. Estudio descriptivo-interpretativo sobre los aspectos que relativizan la evaluación

Amarfil Ana María
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
anamariamarfil1407@gmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Los sistemas de evaluación en Educación Superior, ocasionalmente, son sujeto de cuestionamientos y reflexiones; a pesar de que la práctica de la evaluación contrasta eventualmente, con los postulados teóricos y normativos que la orientan. El problema radica en la complejidad de este fenómeno en que: En las concepciones de la evaluación confluyen diversas miradas filosóficas y científicas. También, se suman las condiciones y circunstancias que determinan el quehacer evaluativo. En este ensayo se indaga la congruencia que modela un sistema de evaluación Desde un enfoque de investigación cualitativo, hermenéutico-interpretativo y biográfico-narrativo, se ilustran cuatro aspectos de la práctica evaluativa que relativizan un enfoque integral y formativo: La temporalidad, integralidad y progresión la práctica evaluativa.; la mono-direccional de la gestión evaluativa; la estandarización de formatos y modelos de evaluación para todas las disciplinas y carreras; y la ponderación numérica. Metodológicamente, se refieren los aspectos puntualizados desde la indagación documental concerniente a las políticas reguladoras que configuran una cultura evaluativa. Se abordan las experiencias de los actores, mediante registros anecdóticos narrativos entretejidos con la observación participante en el escenario educativo. Las conclusiones sobre cómo se evalúa ponen de relieve la relatividad del sistema. Las reflexiones sobre otras formas de evaluar exploran aspectos de utilidad para la renovación de esta práctica.

Palabras clave: relativismo evaluativo; investigación biográfico-narrativa.

El metalenguaje aplicado para evaluar los aprendizajes, deja al descubierto la conformación y la multiplicidad de interpretaciones y puntos de vista que abordan la evaluación. Por una parte, la aplicación de términos básicos como: examen, prueba, rendimiento académico, valor, etc. son referentes cientificistas del Positivismo. De otro lado, términos más humanizadores como formación, metacognición, aprendizaje, etc. se acuñan del Conductismo y de la Psicología cognitiva. En Educación superior, se incorporan conceptos del ámbito laboral y organizacional, en terminología

ISBN: 978-987-544-908-4

como: competencia, nivel de desempeño, descriptores, estándares de calidad, etc.

No cabe duda que las concepciones filosóficas y científicas inciden en la concepción de la evaluación y en su evolución. Asimismo, el quehacer evaluativo se circunscribe a ejecutores como:

1 El sistema de evaluación, el evaluador, y los evaluados. Además, operan como condicionantes: los contextos, ambientes, entornos, medios, técnicas e instrumentos de evaluación.

La evaluación en la educación universitaria es una práctica que en sus inicios, se valió de instrumentos como: entrevistas, pruebas orales y escritas, y ensayos. Con el tiempo, se desarrollaron múltiples ángulos desde donde se comprende este proceso complejo. Por lo que, las investigaciones sobre evaluación circunscriben su enfoque a una perspectiva concreta. Ruiz, realiza un análisis de los modelos de evaluación y se enfoca en la evaluación curricular, es decir, ligada al cumplimiento de un plan de estudios. Señala que la influencia de la evaluación cuantitativa en educación superior "Inspirada en el enfoque "entrada-salida", posibilita la mediación entre el plan de estudios y los resultados obtenidos. Pero, reconoce que esta práctica no incorpora el conjunto de intermediaciones que ocurren en el proceso, como sucesos y comportamientos que forman parte de la formación profesional, al desarrollar el currículo. Por tanto, propone un modelo de evaluación curricular integral, participativo, donde se incorpore un carácter de cualitativo, para "describir lo que está sucediendo durante el proceso de formación profesional y el por qué" (2016:18).

En suma, todo el conjunto de estos componentes intervienen en la práctica evaluativa y relativizan su asertividad. Por ejemplo, una de estas perspectivas vincula la evaluación con el rendimiento: Martínez (2001) citado por Román Pérez (2011:183) analiza que si bien este término está ligado a dar resultados evidenciables; en la práctica docente se limita a concebir el rendimiento con un ordinal en una tabla de competencia donde las notaciones se reducen a un número. En efecto, la evaluación está condicionada por circunstancias preponderantes, que conciernen a su práctica.

Adicionalmente, se observa una evolución de la evaluación, marcada por las ciencias y las tecnologías en el devenir educativo. A este panorama, se suman la variedad de alineaciones políticas que inciden en los cambios de regulación de la educación. Y evidentemente, constituyen un rol determinante en los sistemas de evaluación, al exterior del proceso de aprendizaje. La

Educación Superior aboga por la preparación para la vida profesional mediante la evaluación formativa que va más allá de probar una aptitud para un nuevo ciclo académico o profesional. En este ensayo se profundiza la observación de la práctica de la evaluación para puntualizar y describir aquellos aspectos que relativizan la evaluación de un enfoque integral, participativo y formativo.

El enfoque de investigación es cualitativo con dos modalidades de análisis: La hermenéutica que se vale de la interpretación para comprender los aspectos curriculares, metodológicos y prácticos relativos a la evaluación Se profundiza cada aspecto mediante: La revisión documental concerniente a la regulación de la evaluación en Educación Superior, para interpretar la cultura evaluativa desde las

ISBN: 978-987-544-908-4

políticas públicas. Y la modalidad biográfico-narrativo para comprender la perspectiva de los actores involucrados, directivos, estudiantes y docentes. Comprende el análisis de las voces traídas de la experiencia de los docentes más la revisión de cómo los estudiantes interpretan este proceso.

2 Para Denzin. "Toda investigación es interpretativa, guiada por un grupo de creencias y sentimientos acerca del mundo y cómo se lo debe entender y estudiar" (2012:102).

Este estudio se enmarca en una fase de exploración, pues sigue una lógica inductiva al indagar y descubrir la comprensión de lo investigado, desde ángulos externos e internos de los individuos. Por lo cual, se ha aplicado la técnica de observación participante que le ha dado un carácter de implicación e identificación, en vista de que el investigador no solo se limita a observar, pues está involucrado y forma parte de la realidad social. (Corbetta, 2007: 305). Con lo cual su aporte es de carácter vivencial. Se consideraron instrumentos como los "relatos de vida". Por tanto, se van a relevar las experiencias extraídas de registros anecdóticos de "relatos" estudiantiles, y de la narrativa autobiográfica de las prácticas evaluativas de la docente investigadora. La indagación se centra en "describir lo que está sucediendo durante el proceso de formación profesional y el por qué" (Ruiz, 2016:18). Por lo cual, se relevan los aspectos considerados en las narrativas abordadas respecto a: la temporalidad, la integralidad y la progresión, la mono o bidireccional de la gestión evaluativa, la estandarización de formatos y modelos de evaluación, y la ponderación numérica.

I- Aspectos que relativizan la evaluación de un enfoque integral, participativa y formativo.

I.1- Las orientaciones normativas sobre el enfoque integral, participativo y formativo.

La evaluación, desde la legislación educativa de Ecuador constituye uno de sus Principios.

De acuerdo con el Art. 2.- literal "r" de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, entendidos como "los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo". Al rastrean los términos relacionados, en el mismo Artículo se establece "la evaluación integral como un proceso permanente y participativo del Sistema Educativo Nacional" (2015, p: 9). Sin embargo, en el Art. 68 del Cap. IX.- Sistema Nacional de Evaluación y sus componentes.-, se descarta lo "participativo" del siguiente modo: "El Instituto realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación, que se aplicarán a través de la evaluación continua." (2015, p: 48). No obstante, Y para el docente es complejo evaluar continuamente, no solo por la carga de trabajo al tener que crear instrumentos precisos de evaluación, sino por la necesidad de abordar un proceso de corrección significativo para el estudiante. Se complica más aún si se incluye la retroalimentación, porque hay situar el problema, planear el tiempo y la forma de comunicación para cada caso. (RA N°1). Además, se ha formado en una cultura en los estudiantes donde prime el interés por la "nota", que los permita pasar. (RA N°2).

ISBN: 978-987-544-908-4

I.2- Aspectos que inciden en el enfoque integral y progresivo: La temporalidad.

Respecto a la temporalidad, la educación formal está claramente distribuida en ciclos, periodos lectivos, parciales. Pero, esta delimitación de tiempos en lugar de dosificar el desarrollo de una trayectoria estudiantil, lo coarta o fragmenta numéricamente. Pues, ni los docentes ni las materias establecen conexiones que comuniquen el estado o la situación del estudiante. Cuando ingresa a un nuevo periodo, el estudiante es un desconocido, o en el peor de los casos, se transmiten entre docentes las dificultades con los estudiantes-problema o se resaltan las cualidades de los sobresalientes (RA N°1). En la realidad educativa no es el tiempo el que coarta la continuidad, la progresión y la integralidad, sino las disposiciones administrativas aplicadas para evaluar.

I.3- Aspectos que inciden en el enfoque participativo: La direccional de la gestión evaluativa.

La evaluación plantea una relación dual y colectiva, donde el protagonista es el estudiante y el docente un mediador o guía del aprendizaje. Pero, en los formatos, e instrumentos manifiestan la verticalidad docente-estudiante. Aunque en el Cap. 3: Art. 7 y 8, de la LOEI, se señala como derecho del estudiante a: “Intervenir en el proceso de evaluación interna y externa como parte y finalidad de su proceso educativo, sin discriminación de ninguna naturaleza.”; y la obligación de:

“Participar en la evaluación de manera permanente, a través de procesos internos y externos que validen la calidad de la educación y el inter aprendizaje;” (2016, p: 19). No obstante, la LOES en su Cap. 5, lit. d) señala como derecho estudiantil: “Participar en el proceso de evaluación y acreditación de su carrera”; y para el docente: “Participar en el proceso de evaluación institucional;” (2010, p. 8).

Queda clara la posibilidad de ejercer la participación, para el estudiante. Sin embargo, dentro dela misma Ley no existe correspondencia. `Pues se indica la obligación de: “Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones;” (2015: p: 22).

En cambio, el Régimen académico en el Art. 51, le otorga al estudiante el derecho de requerir recalificación de los instrumentos aplicados para valorar los aprendizajes. (2019, p: 19). A pesar de esta consideración, con el estudiante, no se modifica su rol de receptor pasivo en el proceso evaluativo. Con lo cual, al no conectarse los discursos para ambos actores sobre la corresponsabilidad del aprendizaje, cae en un vacío la posibilidad de entrelazar la intervención o participación de los estudiantes. Con las obligaciones de “atender”, “evaluar” y “comunicar” se acentúa que la gestión evaluativa es exclusiva del docente y que la pasividad del estudiante, pues no considera su intervención o participación. Y la posibilidad de recalificación podría develar algún tipo de falta falencia o de falta de criterio por parte del docente. Lo cual pone en el tapete de la discusión lo complejo que es evaluar y la necesidad de formación en esta competencia docente.

I.4- Aspectos que inciden en el enfoque formativo La estandarización de formatos y modelos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Para todas las disciplinas y carreras, es imposible homogeneizar criterios de evaluación debido a la especificidad de cada campo y objeto de estudio en cada carrera. No obstante, el Art. 51 del Régimen académico de Educación Superior, (actualmente en revisión) propone un porcentaje

máximo de 35% para cada uno de los tres aspectos que rigen la evaluación: "Gestión del aprendizaje en los ambientes propuestos por el profesor en su interacción directa y en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes; Gestión de la práctica en los ambientes de aplicación y experimentación de los aprendizajes; Gestión del aprendizaje autónomo." (2019, p: 15). En carreras técnicas, tecnológicas y médicas, por ejemplo, prevalece la práctica en determinadas disciplinas, en especial en los ciclos superiores, donde predominan capacidades directamente orientadas a la profesionalización. Estas disciplinas están sujetas a varias condiciones: La disponibilidad suficiente de carga horaria para garantizar la práctica, en relación al número de estudiantes, o la calidad de trabajo del revisor o tutor de la práctica. También contribuye que en los últimos ciclos, se incrementan las asignaturas prácticas y los estudiantes trabajan. Los estudiantes expusieron que, adicional a los trabajos de seis asignaturas, en VIII ciclo, dentro de sus prácticas pre-profesionales tienen que organizar y participar en eventos artísticos como Puerto Pixel, donde exhiben su producción audiovisual. (RA N° 2).

- Aspectos que inciden en el enfoque formativo: La ponderación numérica de las evaluaciones.

Del mismo modo, un componente de enorme incidencia, que interviene y relativiza la asertividad en la práctica evaluativa es la calificación numérica. Pues, esta ponderación está sujeta a una valoración por lo general arbitraria o sesgada. Woolfolk plantea que "Toda enseñanza implica una evaluación, que en el fondo supone hacer juicios y tomar decisiones de acuerdo con ciertos valores, para lo cual comparamos la información con los criterios." (2006, pág. 548). No obstante, en la práctica los resultados numéricos están supeditados al criterio del docente y dependen, por lo tanto de su formación, de su experticia y del sistema de evaluación y promoción implementado o normado por una entidad educativa o por la asignatura. En síntesis, el resultado numérico promedial de las calificaciones no da cuenta de la calidad del aprendizaje.

En el caso de los estudiantes de Producción Audiovisual cursan al finalizar la carrera, la asignatura Portafolio de Proyectos Audiovisuales. Paradójicamente, esta producción es evaluada por un docente y en ese momento; pero, no hay una trayectoria de trabajos recopilados a lo largo de su formación profesional. Por tanto, la evaluación académica y profesional se fragmenta en retazos de tiempos o periodos académicas. ¿Cuánto podría servirle el portafolio a lo largo de toda trayectoria, para auto conocerse y proyectarse profesionalmente?. Un estudiante pasa de ciclo sin identidad propia, sino con un rótulo numérico que le da el pase de ciclo. En consecuencia, está centrado en su "nota" numérica y no en desarrollar una identificación profesional (RA N°1).

II- **Conclusiones sobre cómo se evalúa y reflexiones sobre otras formas de evaluar.**

ISBN: 978-987-544-908-4

Respecto a los aspectos analizados: La temporalidad hace una incisión en los procesos de integralidad del aprendizaje y de la evaluación, no por la distribución de periodos de tiempo, sino por la ruptura del sistema administrativo aplicado para evaluar. La calificación numérica nos envuelve en un círculo vicioso, donde el estudiante hace lo posible por interpretar al docente para contentarlo y obtener su mejor calificación, (RA N°2). Por lo tanto, usualmente el plan de estudios no forma parte primordial en esta intermediación. El número para un desempeño trastoca las relaciones y deforma una comunicación que debería manifestarse en otros lenguajes, además del matemático. La mono-direccionalidad y verticalidad están tan acentuadas en la cultura evaluativa que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de auto-evaluarse mediante rúbricas, no las saben aplicar. O, sin leer, se ponen una nota óptima, sin comprender sus dificultades (RA N° 1).

Asimismo, en la estandarización de formatos y modelos de evaluación, se aplican indicadores y descriptores cuantitativos y cualitativos que no sitúan o localizan un nivel de aprendizaje, ni un nivel de logro. Por otra parte, la ponderación es arbitraria, pues no regula la complejidad del aprendizaje o el grado de dificultad y de desarrollo que involucra cada actividad; ni tiene en cuenta el nivel previo de habilidad o conocimiento.

Otras formas de evaluar demandarían grandes cambios: Una congruencia en las orientaciones de las políticas educativas a partir de una gestión legislativa pedagógicamente responsable y consciente del alcance de las regulaciones. Ni los estudiantes, ni los docentes no están formados para ejercer la co-participación. La falta de criterios demanda investigación en los aspectos analizados
para posibilitar los cambios en la cultura implantada en los actores. El sistema de administración de
la evaluación ser congruente con los aprendizajes orientados desde el curriculum hacia la práctica profesional. La evaluación se ha trasplantado desde la cultura de la investigación, pues toma sus métodos e instrumentos cuantitativos y cualitativos, pero, éstos son ajenos a la práctica evaluativa.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011, actualizada al 30 de diciembre del 2016). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Consultado el 14 de junio del 2019 en https://educacion.gob.ec.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010, actualizada en el 2015). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Consultado el 14 de junio del 2019 en http://www.ces.gob.ec.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mcgraw-hill.

Consejo de Educación Superior del Ecuador. (2017). *Reglamento de Régimen Académico.* Consultado el 16 de junio del 2019 en http://www.ces.gob.ec/index.

Denzin, N.; Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa 1. Introducción Ingresando al campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Geodisa.

Martínez, J. A. (2011). Auto-motivación y rendimiento académico en el Espacio Europeo de

ISBN: 978-987-544-908-4

Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3 Nro. 28.* Consulatdo el 12 de diciembre del 2015, en http://www.eumed.net/rev/ced/28/jamg.htm.

Ruiz Larraguivel, E. (2016) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior Una orientación cualitativa*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Consultado el 13 mayo del 2019 de editorial/wp/propuesta-de-un-modelo- de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa.* México: Pearson.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tensiones en los sentidos de las prácticas de evaluación, en el nivel universitario (particularmente en los espacios curriculares que requieren /explicitan procesos de construcción de conocimiento, en la elaboración del trabajo final de grado), desde contextos comunicacionales virtuales

Antón Carina; Santorsola María Victoria
Universidad Nacional de La Matanza, Argentina
vsantors@unlam.edu.ar

Eje organizador N° 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior. Tipo de Comunicación: Informe de investigación

Resumen: La evaluación es una actividad que está muy lejos de conformarse de manera neutral, debido a que está atravesada por un sistema de valores. En todos los niveles educativos se despliegan prácticas de evaluación, desde tensiones, que se redefinen en distintos contextos sociales, políticos y también entornos virtuales. La presentación de este informe lo constituyen los sentidos de los enfoques y perspectivas teóricas, que integran y abordan las referencias conceptuales trabajadas en el marco teórico, que intervienen en la comprensión de las prácticas de evaluación, desplegadas en los

Palabras claves: Tecnología, Prácticas de Evaluación, Educación Superior, Sentidos y Perspectivas.

Las prácticas de evaluación en los procesos de construcción de los Trabajos Finales

Este trabajo expresa uno de los abordajes de las líneas de indagación sobre la evaluación de la construcción de conocimiento, durante la concreción de los diversos formatos de géneros académicos que asumen los Trabajos Finales de Grado y Posgrado de carreras de Ciencias Sociales. El objeto de estudio de la investigación[1] se desarrolla en el constructo de los cuatro saberes que son el motivo de la investigación: saber teórico, metodológico, escritural y oral que se despliegan los procesos de construcción de los Trabajos Finales.

La actual investigación retoma lo que se desplegó en dos proyectos, que se constituyen como antecedentes[2], entre algunos de los hallazgos se configuró relevante la disparidad de criterios, tanto en

[1] La actual investigación se denomina "Argumentos y criterios en las prácticas de evaluación, en el marco de la construcción de conocimiento con nuevos encuadres y medios tecnológicos, portadores de situaciones de interacción, en las carreras de ciencias sociales"

[2] La construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de elaboración de Trabajos Finales de Grado, desde una perspectiva ecosistémica comunicacional (A/148) y La evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los trabajos finales de grado en las licenciaturas en

ISBN: 978-987-544-908-4

la consideración sobre el "qué" se evalúa, el "cómo" se evalúa, y "con cuales dispositivos" se evalúa. En este contexto se construyó la siguiente conjetura "La evaluación de los procesos de construcción de conocimiento de los Trabajos de Finales de grado y posgrado se están modificando en función de los cambios culturales que trajo aparejado el ecosistema comunicacional, este marco plantea que la evaluación en la Educación Superior es mucho más amplio y complejo que identificar un conjunto de estrategias universalmente aceptadas y válidas para enseñar".

Las prácticas de evaluación resultan actividades cotidianas, muchas veces invisibilizadas por variables propias del nivel educativo. Sin embargo, existe consenso acerca de la importancia del estudio de los procesos de evaluación y acreditación en educación superior, y que las mismas, no se pueden abordar desde únicos y cristalizados sentidos.

Actualmente, en el marco del reconocimiento de las prácticas de evaluación buscamos trabajar en esta investigación con los marcos correspondientes al Ecosistema Educativo, a la Educación Problematizadora y a la Pedagogía Emergente. Nos ocupamos en este trabajo de la revisión de estos marcos.

Posicionamiento de la evaluación en la investigación actual

Posicionar la presente línea de investigación dentro de la educación problematizadora requiere retornar sobre las relaciones entre los ámbitos de la educación, la política y la ciudadanía, análisis fundamentalmente enmarcado por la reflexión sobre las posibilidades reales que tiene la educación de impactar de manera significativa el proceso de conformación de una ciudadanía de carácter democrático.

La educación a la que particularmente se hace referencia a lo largo de estas reflexiones no remite a una educación neutra, aséptica, centrada sólo en la dimensión técnico-instrumental de la formación. Desde la perspectiva histórico-crítica asumida, la neutralidad en la acción humana no es posible, porque ello prefiguraría, entre otras cosas, la uniformidad de percepciones sobre las diferentes situaciones sociales y modos de vida, así como la existencia de una sociedad homogénea, sin clases sociales signadas por intereses y necesidades diferentes e incluso contradictorias. Se rechaza esa neutralidad de lo social que no reconoce la diversidad y complejidad histórico-política de lo social. En este sentido, la educación que se asocia con la formación de ciudadanos es una educación que, como se plantea en las tesis de la Pedagogía Crítica, es una práctica social, política e ideológica.

La Educación Problematizadora propuesta por el pedagogo brasilero Paulo Freire exige superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo mencionado, implica aceptar que tanto los que enseñan como los que

comunicación social de las universidades nacionales. Ambas investigaciones integran el Programa de investigación: La construcción de conocimiento y su evaluación en los nuevos encuadres y medios tecnológicos en el ámbito universitario.

ISBN: 978-987-544-908-4

aprenden participan de un proceso dialéctico constante. Esto rechaza la idea de la educación denominada por Freire "bancaria" en la que la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido a que a los alumnos se los ve como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. Es, a lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional.

Esta última, según Freire (1976) consiste en la relación educador-educando de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. La narración o disertación implican un sujeto-el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos.

La dialogicidad en la educación no empieza en la situación pedagógica sino cuando el educador se pregunta sobre qué va a dialogar con los alumnos (Freire 1985). Es decir, el contenido del diálogo que piensa con antelación el docente, está fuera de los límites que impone el programa estipulado.

De este modo, la Educación Problematizadora, al decir de Freire (1976) es una preparación de los ciudadanos, que busca fortalecerlos en su capacidad y juicio crítico frente a las manipulaciones de cualquier signo político-ideológico y donde se privilegian los espacios para el debate y la discusión en torno a alternativas para los diferentes problemas de la sociedad.

La educación así asumida promueve una lectura crítica del mundo que moviliza a la acción política de grupos y clases sociales en una dirección que está orientada hacia el fortalecimiento de la democracia (Ovelar, 2005). Estas cuestiones requieren pensar en una educación que brinde a los sujetos las posibilidades de reflexionar sobre sí mismos, sus responsabilidades y el contexto histórico en que están viviendo con sus desafíos y sus problemas y como correlato de esta posición revisar y transformar prácticas educativa, prácticas de evaluación.

Las propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje superadoras del enfoque de educación tradicional, requieren de nuevas formas de evaluación que hagan de ella una herramienta, no de control, sino de una que acompañe el aprendizaje.

Se habla de una evaluación educativa formativa, en tanto sea una competencia en sí misma resultado de un proceso de construcción generado en un campo dinámico y relacional en el que triangulan el docente, el alumno y compañeros y donde, a través de un proceso reflexivo, se promueve la comprensión del propio proceso de conocimiento, la articulación de saberes y la enunciación de dudas e inseguridades (Perrenaud, 2010). Y, a su vez, se cuestionan las prácticas utilizadas por el docente favoreciendo la participación activa de todos los involucrados. Se trata de una construcción intersubjetiva, marcada por la particularidad de las relaciones entre los sujetos, los objetos y sus contextos (Celman y otras, 2013).

Evaluación y poder

Es recurrente en instituciones de características tradicionales que la evaluación se considera como una forma de ejercer poder y de evaluar el rendimiento, que produce más limitaciones por el miedo a

ISBN: 978-987-544-908-4

equivocarse que aprendizajes y que responde a aspectos meramente formales, refuerzan un aprendizaje estratégico, dicen poco acerca de la forma de pensar de los alumnos y tampoco se evalúan a sí mismas en profundidad sino que su análisis se centra en los métodos de instrucción impartidos por el docente y en si éstos son o no aceptables (Blain, 2007). Aunque implique un desafío establecer criterios de evaluación innovadores en estos contextos, la evaluación educativa es formal e informal a la vez. Continuando con las ideas del autor, afirma que la evaluación y calificación se entrelazan complementándose y reforzándose mutuamente beneficiando el aprendizaje.

Hacia un ecosistema que integra el acto de la evaluación

Articulando estas ideas, actualmente nos encontramos en un contexto, donde como lo plantean Scolari (2008) y Barbero (2003), los medios de comunicación dejaron de ser vistos como un "canal que transmite información" para ser considerados un espacio de conflicto y construcción de hegemonías sociales, un lugar donde se expresan estrategias de dominación, tácticas de resistencia y se construyen identidades colectivas.

De esta forma, tal como decía hace dos décadas Martín Barbero (2003), se perdió el objeto para ganar un proceso: el proceso de hipermediación. La hipermediación incluye procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí (Scolari, 2008).

En este escenario, Adell y Castañeda (2012) afirman que el concepto de pedagogía emergente es relativo desde un punto de vista cronológico y geográfico incluso, y que bajo el paraguas del término se sitúa todo un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen como consecuencia de cambios sustanciales en los escenarios sociales (culturales, económicos, políticos, tecnológicos) y que afectan a los contextos educativos.

La concepción de la evaluación en la Pedagogía Emergente

Adell y Castañeda (2012), sostienen que el concepto de "Pedagogía Emergente" que está surgiendo al hilo de, y en diálogo con las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que si bien tiene sus bases en ideas de grandes pedagogos del siglo XX va más allá en algunos aspectos. Respecto de esto último, afirman: "puede vislumbrarse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica" (Adell y Castañeda, 2012: 15).

Continuando con sus ideas, expresan que las pedagogías emergentes se podrían definir como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los mismos autores, continúan un concepto análogo a la Pedagogía Emergente es la Tecnología Emergente, empleado para definir aquellas tecnologías todavía poco difundidas y utilizadas, cuyo impacto en distintos ámbitos es incipiente pero que generan grandes expectativas.

Veletsianos (2010), sostiene que las tecnologías emergentes en educación pueden ser nuevos desarrollos de tecnologías ya conocidas o aplicaciones a la educación de tecnologías bien asentadas en otros campos de la actividad humana.

Complementando estas ideas, Adell y Castañeda (2012) concluyen que tecnología y pedagogía se influyen mutuamente debido a que la tecnología conforma la práctica educativa ofreciendo posibilidades y limitaciones, que los docentes deben saber "ver". Continúan los autores que la práctica educativa moldea el uso y la puesta en acción de la tecnología, la evoluciona y la con- vierte en parte indisociable de la práctica. En tanto, estos nuevos entornos virtuales, como espacios de enseñanza y aprendizaje, poseen según Bustos Sánchez y Coll (2010) como potencial transformador su capacidad para participar en las relaciones entre profesores, estudiantes y contenidos.

Consideraciones finales

Retomando lo expresado inicialmente, en concordancia con el desarrollo del trabajo de investigación, la comprensión de las prácticas de evaluación requiere de una mirada compleja, desde la cual también se debe reflexionar sobre las creencias que los docentes despliegan sobre el constructo de los cuatro saberes (teórico, metodológico, escritural y oral) que conforman los procesos de construcción de los Trabajos Finales. Anijovich y Cappelletti (2017:39) afirman sobre la necesidad de "interrogar los saberes y las teorías subyacentes que inciden a la hora de planificar y administrar pruebas y otros instrumentos para evaluar a sus alumnos".

Desde este contexto se reconocieron, en el marco teórico, las siguientes categorías conceptuales, que en una segunda etapa de la investigación, integraran los instrumentos de recolección de informacion para comprender los argumentos / criterios, de docentes y estudiantes: 1.Prácticas de evaluación desde las referencias de la perspectiva problematizadora: 1.1 perspectiva tradicional (Freire 1976), 1.2 perspectiva histórica crítica de la educación (Barcena, 1997)1.3 educación problematizadora (Ovelar, 2005; Freire 1976) 2. Formas/prácticas de evaluación por competencias, portafolio: 2.1 evaluación formativa (Celman y otras, 2013), 2.2 evaluación comprensiva (ken Blain, 2007), 2.3 evaluación didáctica (Steiman, 2007), 2. 4 evaluación por competencias (Barbera 2007), 2.4.1 portafolio (Díaz Barriga y Pérez, 2010; Pérez Rendón, 2014), 2.4.2 rúbrica (Díaz Barriga y Pérez, 2010; Pérez Rendón, 2014) ; 3.Enlaces de la construcción de conocimientos, la comunicación interactiva e innovación tecnológica: 3.1 entornos comunicacionales digitales (Coll, 2004), 3.2 hipermediaciones (Jesús Martín-Barbero, 1987); 3.3 nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza(Barbera 2007). 4 Tecnologías emergentes: 4.1 pedagogías emergentes (Veletsianos, 2010 y Adell y Castañeda, 2012), 4.2 tecnologías emergentes (Veletsianos, 2010).

ISBN: 978-987-544-908-4

Nuevas propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje superadoras del enfoque de educación tradicional, requieren de nuevas formas de evaluación que hagan de ella una herramienta, no de control, sino que acompañe el aprendizaje. Se trata de una construcción intersubjetiva, marcada por la particularidad de las relaciones entre los sujetos, los objetos y sus contextos (Susana Celman y otras, 2013).

Tal como afirman las autoras, la "evaluación puede proveer tanto formas de dominación como de emancipación" (Susana Celman y otras, 2013:77). Finalmente, como lo expresa Álvarez Méndez (2000) evaluar para conocer y no examinar para excluir, es aquí donde mora el sentido democrático de la Educación Problematizadora.

Referencias Bibliográficas.

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32. Recuperado el 11 de marzo de 2019 de https://bit.ly/1IibeHn

Alvarez Mendez (2000) *Didáctica, currículum y evaluación.* Ensayos sobre cuestiones didácticas. Buenos Aires. Miño y Dávila

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *Voces de la Educación.* Buenos Aires Paidós.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Valencia PUV Publicaciones.

Barbero (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá. Grupo Editorial Norma

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Edit. Paidós.

Celman, S; Galarraga, G; Gerard, A; Grinóvero, N; Martinez, M; Olmedo, V; Rafaghelli M. (2013). *Evaluaciones: Experiencias entre la universidad pública y los Institutos de Formación Docente.* Argentina: EDUNER.

Coll, C.; Maurí Majós, M.T.; Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. En Revista Electrónica de *Investigación Educativa*. Vol. 10 N° 1. Recuperado el 15 de marzo de https://bit.ly/2xV4IpI

Díaz Barriga Arceo, F. y Pérez Rendón, M. (2010) *El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado.* Recuperado el 12 de marzo de 2019 de https://bit.ly/2Uj81A4

Freire, P. (1976) *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores

Freire, P. y Faundez, A.(1985). *Por una pedagogía da pregunta*. Rio de Janeiro. Editorial: Paz e Terra

Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. a través de la especial mirada de Paulo Feire. *Revista de Pedagogía*, *26*(76), 187-206.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pérez Rendón, María Maclovia (2014). *Evaluación de competencias mediante portafolios.* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 19-35. Disponible en: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/213/97

Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela.* México: Alejandría, JC Sáez editor

Scolari (2008). Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. *Mediaciones Sociales*167-170. Recuperado https://doi.org/-

Steiman, Jorge (2007). *Más Didáctica en la educación superior*. Cap. 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM (en prensa).

Veletsianos, G. (2010). A de"nition of emerging technologies for education. En Veletsianos, G. (ed.) *Emerging technologies in distance education* (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.

ISBN: 978-987-544-908-4

Relevancia de la trayectoria pedagógica, en la evaluación formativa, de una docente experta de Física en FACENA - UNNE

Ayala Mirtha Elizabeth; Ghione, Lucrecia Emilia;Kaliniuk, Ángela Teresa
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
lissiaya@yahoo.com.ar

Eje organizador: 6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La comunicación refiere al análisis de un estudio de casos, con entrevistas en profundidad, realizadas a una docente experta, Profesora en Matemática, Física y Cosmografía y Magister en Metodología de la Investigación Científica, que se desempeña en el profesorado de Física, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura (FACENA) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), el trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación PI 15H008, dirigido por la Mg. Autor 3, denominado “La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE”, que se ha trazado como objetivos, caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del conocimiento profesional docente, en función de las áreas de conocimiento y comunidades académicas de los participantes en la investigación, para elaborar dispositivos institucionales en la formación docente que contribuyan a mejorarla; como objetivo específico se propone identificar las características que presentan las prácticas de evaluación didáctica y las evaluaciones formativas de docentes expertos de la UNNE. Se realizó a docentes de diversas Unidades Académicas. La metodología empleada es el paradigma interpretativo constructivista del enfoque cualitativo, para la comprensión del conocimiento en profesores expertos, que integraron la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza a su conocimiento profesional. Utilizamos la investigación biográfica narrativa a través del estudio de casos, recogiendo información de entrevistas en profundidad, semi-estructuradas y el análisis de instrumentos de evaluación que utilizan los sujetos estudiados. Nos interesa mostrar cómo la trayectoria pedagógica de una profesora experta, impacta en sus prácticas evaluativas; los aspectos personales e idiosincrásicos, la historia de sus propios aprendizajes, los procesos de reflexión acerca de la enseñanza, pero especialmente su interés personal por la autoformación y la formación docente continua, han permitido la emergencia de prácticas evaluativas novedosas e innovadoras articuladas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: trayectoria pedagógica- evaluación formativa -docente experta-estudio de casos

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La problemática que movilizó el Proyecto de Investigación H008-2014-SGCyT "La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE" tiene su fundamentación teórica en la evaluación desde la perspectiva cualitativa y la racionalidad práctica. El interés se centró en los procesos de construcción de "buenas prácticas evaluativas" de profesores universitarios expertos de la UNNE, con la intención de comprender cómo se manifiesta la evaluación didáctica, en la enseñanza universitaria y si favorece en docentes y estudiantes el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente y autorregulación de los aprendizajes. Respecto a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes, nos enfocamos en la evaluación formativa, considerando las experiencias y trayectos que recorren en el proceso de aprender.

Los objetivos generales del Proyecto buscan caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del Conocimiento Profesional docente, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de los participantes. Y atendiendo a objetivos específicos, se actualizaron antecedentes de investigación sobre el conocimiento profesional en la Educación Superior y las prácticas evaluativas desde enfoques alternativos, en el ámbito nacional e internacional, como puede leerse en publicaciones de este equipo.

Se trabajó con docentes expertos (diez casos en total), pertenecientes a Facultades de la UNNE, Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura; Humanidades e Ingeniería, para identificar, analizar y comprender las características de las buenas prácticas evaluativas que devienen de las buenas prácticas docentes, las cuales se construyen en el entrecruzamiento de sus trayectorias subjetivas con las estructuras sociales y profesionales donde se inscriben las mismas. En esta ponencia nos interesa mostrar un caso, en el cual la influencia familiar, los docentes memorables, la formación continua y la propia trayectoria pedagógica de una profesora experta, (en adelante D3), adquiere relevancia e impacta en sus prácticas evaluativas.

II. ¿De qué evaluación estamos hablando?

Escapa a las posibilidades de este trabajo hacer una presentación histórica y detallada - cómo en los fundamentos del proyecto mencionado-, respecto a los referentes teóricos del trabajo. No obstante, podemos afirmar que distintos especialistas, como señala Álvarez Méndez, aportaron a la construcción de una perspectiva alternativa en evaluación, cuyo planteamiento principal refiere a la comprensión que genera el proceso de análisis de la información recogida, durante la evaluación. Nos apoyamos en marcos teóricos referenciales y encuadres metodológicos dentro de la postura de la evaluación educativa, participativa, democrática, situada, tendiente a la comprensión y como mencionaba Zabalza "el principal cometido de la evaluación radica en su incidencia en el propio

ISBN: 978-987-544-908-4

proceso didáctico y en el tipo de trabajo que se hace en él" (2002: 256). Desde estos presupuestos el profesor-evaluador y el estudiante, redefinen su propia función y se orientan hacia la deliberación, la investigación, coparticipación e innovación. En el nivel universitario, la evaluación de aprendizajes añade a su estudio otras complejidades, porque adquiere un carácter crítico, debido a la responsabilidad por la acreditación de competencias profesionales, como lo afirmara Santos Guerra, "la evaluación es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo, evaluar es comprender" (1998: 22).

III. Los profesores expertos y las buenas prácticas evaluativas

Los docentes expertos, como señala Bain, convierten el aula en espacio de encuentro y aprendizaje. ¿Quienes son los profesores expertos? Un docente experto " es aquel que tiene acumulado un extenso y vasto rango de experiencia situacional, a partir del cual puede adoptar decisiones inteligentes, basándose más en la intuición que en el seguimiento de un modelo «racional» o en unas pautas de acción «descontextualizadas" (Angulo Rasco, 1999: 289-290). La experticia supone fundamentalmente buena enseñanza, por los logros de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de qué se enseña, así la buena enseñanza deriva en buenas prácticas evaluativas. Numerosos autores han escrito sobre esta temática, refiriéndose a las posibilidades que tiene un docente para transformar la comprensión, las habilidades de desempeño y valores, en acciones y representaciones pedagógicas; posibilidad legitimada en el caso de la docente objeto de estudio, la cual a través del relato se expresó sobre la propuesta metodológica que utiliza en el aula para permitir en sus estudiantes la apropiación de saberes. De esta manera algunos docentes expertos, convierten el aula en espacio donde se dan los aprendizajes y evaluar "… es hacer referencia a un proceso por medio del que varias características de un alumno, reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de criterios para emitir un juicio que sea relevante para la educación" (Gimeno Sacristán, 2005: 73).

IV. La Indagación Narrativa

La metodología empleada se apoya en el paradigma interpretativo constructivista desde el enfoque cualitativo, relevante para la comprensión del pensamiento de profesores expertos, que integraron la evaluación a su conocimiento profesional docente. Si bien, accedimos a los docentes expertos para seleccionarlos, a través de encuestas a estudiantes y luego a docentes pares**,** sostenemos que la indagación narrativa mediante estudios de casos, fue apropiada y enriquecedora para recoger información sobre las prácticas docentes a partir de los relatos. El rigor metodológico nos exigía, teniendo en cuenta lo señalado por Simmons, que "las preguntas de la investigación, además de servir de marco para el estudio, actúan de recordatorio del objetivo de la investigación para que no nos

ISBN: 978-987-544-908-4

desviemos, el enfoque progresivo se emplea para describir este proceso de ajuste de los temas una vez en el campo" (2011: 73). Se realizaron tres entrevistas en profundidad, con un diseño abierto - al modo de "inéditos viables" del pensamiento de Freire- que nos resultó útil por ser emergente, proceso iniciado en la fase del diseño, sin embargo los datos se interpretaron a lo largo de toda la investigación.

V. Historia de vida y trayectoria pedagógica: trascendentes en las prácticas evaluativas áulicas de una docente

Las entrevistas biográficas en profundidad- realizadas entre 2017 y 2018, a una profesora muy reconocida por varias generaciones de estudiantes y docentes de la FACENA - UNNE, lograron redimensionar la historia familiar, la etapa de formación escolar y de grado de la docente experta. En efecto D3 da cuenta de diferentes aspectos significativos y singulares, evoca en la narración sentimientos, vivencias y proyectos, menciona situaciones vividas que de manera directa o indirecta, se vinculan con sus prácticas actuales de evaluación, evidenciando procesos de reflexión y análisis de su entorno, del contexto socio-político, histórico y familiar. Su vocación por la docencia, que se despierta en la infancia, proviene de la influencia familiar. Hija de una reconocida docente de nivel secundario, recuerda su permanente auto exigencia desde la niñez, su amor por la matemática y la física surgen del seno familiar, contando con el apoyo afectivo y material de su madre. "*Mi mamá amaba la docencia...Yo no sé si por andar al lado de ella que yo quise ser docente…nunca me dijo tenés que ser profesora pero si me apoyó, fue la única que me apoyó"* (D3 Entrevista 2:2017) y fue también su modelo a seguir "*....para mi ella fue un buen modelo de buen docente . . . pero me despegué de eso porque yo me cargaba la mochila que tenía que ser como ella"* (D3, Entrevista 1:2017)

Su historia de aprendizaje estuvo marcada por varios docentes que dejaron profundas huellas, en su paso por la escuela secundaria, la Escuela Normal "Dr. J. Pujol", su profesora de matemática despertó en ella la pasión por la enseñanza, a quien recuerda con admiración, fue quien reafirmó su decisión por la docencia, era su modelo a seguir "*En la secundaria podríamos decir que la profesora Acebal fue mi modelo...cuando yo entré acá* (Profesorado en Ciencias Exactas) *quería saber todo lo de ella...enseñar matemática como ella … lo tenía muy claro*" (D3, Entrevista 1:2017)

En la Universidad, se producen giros significativos, incluso antes de su inserción profesional al finalizar el Profesorado, menciona a docentes entrañables, el profesor titular de la cátedra de Física donde se inició como ayudante alumna, quien fue uno de sus referentes, él orientó su trabajo y amor por la enseñanza de la física abriéndole las puertas en su carrera académica. También le mostró cómo se enseña y cómo se aprende. Así lo expresa: *"Los de acá...* (refiriéndose a los docentes de la cátedra de física) *me hicieron querer y entender la Física y quedarme a trabajar en el Área de Física. Me*

ISBN: 978-987-544-908-4

ofrecieron ser ayudante... no fue calculado ni pensado… Ese profesor me mostró cómo se aprende o estudia Física. " (D3, Entrevista 1:2017)

Vinculado a la evaluación, en su relato, refiere que su modo de evaluar fue modificándose a medida que se incrementaban sus años como docente, es decir al aumentar su experticia. Analiza la evaluación de aprendizajes, cómo el proceso de comprensión del camino realizado.

> "(. . .) veo que lo que yo hice, respecto de evaluación, de diseñar instrumentos, así como evaluar es muy distinto de mi visión de lo que yo hice, como docente en la secundaria y lo que hice acá en el primer tiempo, hasta que uno se va como soltando o como que tus jefes te van dando más libertades digamos de lo que tenés que hacer, al principio (...) "Si yo tengo que tomar exámenes, les doy que bosquejen en la hoja, pero después me siento ahí frente a frente y les pregunto ejemplos o métodos experimentales, para determinar si lo vio en el laboratorio, lo que le sirve para contestarme (...) cómo vos vas a pedir que el chico haga algo integrado si no lo entrenaste antes los problemas de clases son problemas del parcial (. . .) en las clases yo resuelvo todo con diálogo con ellos" (D3, Entrevista 2:2018)

Al reflexionar, sobre el proceso transitado como docente, un hecho significativo, que en sus palabras le otorgó otra mirada al proceso de enseñanza y aprendizaje y al modo de evaluar en Física, fue la elaboración de la tesis de su Maestría en Metodología de la Investigación. A los conocimientos de su formación, añade los conocimientos adquiridos en su trayectoria:

> "..Mi tesis tiene que ver con los problemas cualitativos y el aprendizaje significativo en física...me surgió a partir de un artículo de una profesora de Córdoba que transcribió una frase de Ausubel ...a mi se me abrió el cielo.. el alumno es capaz de resolver en forma independiente,,,"(D3 Entrevista 2: 2018) (...) cuando yo hice mi tesis desde el 94- 95, es como que yo empecé a tener otra visión, en sí, de lo que es aprender física entonces, cómo evaluar en física. Al comienzo empecé a trabajar en el 85 y recién en el 95 son como 10 años, pero eso son, yo pienso los 10 años en lo que vos estás al lado de esas personas que te forman, o sea no tenés todavía la libertad ni los conocimientos ni nada de eso como para tener visiones propias" (D3, Entrevista 1:2017)

Advertimos que la docente experta valora el conocimiento, al destinatario del mismo y a la evaluación como oportunidad de aprendizaje, ligada a sus preocupaciones por el aprendizaje significativo, como lo señala Álvarez Méndez "La evaluación se transforma en una oportunidad de aprendizaje socialmente valioso, coherente con la buena enseñanza e implica un compromiso con el conocimiento, con la transposición didáctica y con el alumno" (2005: 93). La docente pone de manifiesto que evaluar será una permanente tarea investigativa de dificultades y logros.

ISBN: 978-987-544-908-4

VI. Reflexiones

La perspectiva narrativa permite que los sujetos -en este caso D3- reconstruyan la práctica y también el conocimiento experiencial y de vida. La historia apasionada de esta docente, apenas esbozada en este trabajo, es explicada e interpretada en relación al presente. Da cuenta de los contextos sociales, culturales y educativos, que tienen un sentido atribuido por quien relata. Su interés personal por la autoformación y la formación docente continua, han permitido la emergencia de buenas prácticas evaluativas reconocidas por estudiantes y profesores pares, así podemos afirmar que la evaluación, como proceso dinámico, abierto, contextualizado y desarrollado durante un lapso de tiempo, actúa al servicio del conocimiento y se resignifica la evaluación formativa como evaluación auténtica. En efecto investigadores y docentes, hemos atravesado una transfiguración al implicarnos en las indagaciones biográfico-narrativas en procesos vividos que compartimos, en nuestra Universidad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Z. y Porta, L. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En: Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.). Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades, Mar del Plata.

Angulo Rasco, José Félix(1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Pérez Gómez, Ángel I. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal

Bain, Ken (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universidad de Valencia. PUV.

Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez, Ángel I. (2005) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata

Autor 3; Núñez, Gloria. Santa; Bobadilla, Carolina Sandra Gabriela; Obez, Rocio Mariel; Autor 2. Las "buenas prácticas evaluativas" desde la mirada de los docentes pares en la universidad. En Atas CIAIQ2017, Investigação Qualitativa em Educação. Volume 1. Salamanca, España: CIAIQ, p. 456-467. Disponible en: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1364/1321

Proyecto de Investigación: La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Duración: 01/01/2015 - 31/12/2019. Res. Nº 852/14-CS. Código: H008-14.

Santos Guerra, M. Á. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Buenos Aires: Bonum.

ISBN: 978-987-544-908-4

Zabalza, M. Á. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

"Elecciones y Decisiones que motivan la buena enseñanza: un caso de estudio El Caso del Profesor de Matemáticas: motivaciones para la buena enseñanza"

Balbi Milena; Obez Rocio Mariel
Universidad Nacional del Nordeste
milenabalbi@gmail.com

Resumen: El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado: *"La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE",* PI 008/15 CyT. En el mismo se pretende caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente (CPD). La línea de investigación asumida se asienta sobre el enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo constructivista.

Palabras clave: Motivación-Evaluación-Conocimiento Profesional Docente-Biográfico/Narrativo

El enfoque biográfico narrativo, resulta un camino que nos permite alcanzar la comprensión del proceso por el cual el sujeto ha desarrollado su Conocimiento Profesional Docente, como así también su práctica evaluativa. Diferentes estudios coinciden que el CPD, es un conocimiento basado principalmente en experiencias prácticas, epistemológicamente diferenciado y distinto a otros tipos de conocimientos profesionales; su construcción es gradual y progresiva, el mismo se construye a partir de las concepciones de los profesores, los obstáculos que enfrenta, las decisiones que toma. En esta oportunidad presentamos el estudio en el caso del Profesor de Matemáticas de la Facultad De Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), el mismo resulta un caso de los diez que se analizan en el proyecto mencionado. El análisis lo hemos centrado en la historia personal y en su formación docente, para conocer qué motivaciones lo condujeron a las elecciones y decisiones que lo llevaron a elegir la carrera de la docencia como profesión.

Metodológicamente recuperamos las voces de los "profesores expertos", la mirada que tienen sobre la práctica docente, el lugar del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, su historia y su formación. Nos permite dibujar aquellos trayectos que han definido a lo largo de los años de formación y de trabajo docente y las ideas que fundan su quehacer.

Desarrollo

Este trabajo da cuenta del avance en el desarrollo del Proyecto de Investigación PI 008/15-SGCyT UNNE: "La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE", Instituto de Ciencias de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Educación, CyFod, Facultad de Humanidades, que se ejecuta en diferentes Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Nordeste.

El escrito toma como sustento las palabras de uno de los casos, identificados como profesor "experto" en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Profesor de Matemáticas. El sujeto fue distinguido por los resultados como un profesor "experto" que tiene buenas prácticas evaluativas, a partir de ahora lo denominaremos ProMa.

El análisis lo hemos realizado a partir de lo que nos ha contado sobre él, sobre su historia personal y su práctica docente, lo que nos ha permitido acercarnos a la comprensión de aquellas motivaciones que lo conducen a desarrollar buenas prácticas de evaluación y de enseñanza.

El problema de estudio se centra en las prácticas de evaluación de docentes del nivel superior, vistas como prácticas didácticas y de enseñanza, íntimamente ligadas entre sí. En palabras de la autora Susana Celman (1998) "…la riqueza de la evaluación consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. Genera información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza, convirtiéndose en una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso, dando cuenta de cuáles son los cambios cognitivos que van ocurriendo en los alumnos." (p. 65)

El escrito indaga sobre lo que está más allá de la práctica evaluativa, lo que la atraviesa y la vuelve única.

El ProMa, mencionaba durante una de las entrevistas: "en el primer año le doy ecuaciones combinadas, en la materia de segundo los tengo otra vez, entonces sé lo que dieron en el primer año y trabajo con ellos con ejercicios más complejos, los armamos juntos y los desarmamos...". En esta estrofa se reconoce cómo la evaluación y los procesos de enseñanza y de aprendizaje son indispensables para el desarrollo de propuestas de construcción de pensamiento complejo.

La evaluación entendida como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, requiere estudiarla en su contexto y a la luz de las experiencias que tienen los sujetos implicados, por lo cual nos planteamos como objetivo: Caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación.

Entendemos que el Conocimiento Profesional Docente (C.P.D.), es un conocimiento complejo, dinámico de construcción gradual y progresiva. Este conocimiento integra dialécticamente las concepciones de los profesores, las experiencias prácticas y el acervo de conocimiento teórico/disciplinar; en este proceso convergen fenómenos emocionales que contribuyen a la particularización de cada conocimiento.

Así también, nos proponemos:

ISBN: 978-987-544-908-4

* Actualizar los antecedentes de investigación sobre el Conocimiento Profesional del Docente en la educación superior y las prácticas evaluativas desde enfoques alternativos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

* Identificar y analizar las características que presentan las prácticas de evaluación didáctica y las evaluaciones formativas de docentes expertos de la Universidad Nacional del Nordeste.

* Generar conocimiento científico sobre la utilización que hacen los docentes universitarios de los criterios de evaluación en diferentes prácticas evaluativas, que contribuya a la reflexión respecto de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste.

Desde el enfoque alternativo, postura que adoptamos para dar sentido al objeto de estudio, la evaluación didáctica en la universidad, adquiere características que quiebran con lógicas arraigadas por años de prácticas profesionales docentes, centradas en resultados estandarizados, reduccionistas, motivados por objetivos ajenos a las características y a necesidades reales del contexto. Cuando ProMa hace referencia a la historia de formación e incluso al trabajo en la actualidad dice: “los de la vieja escuela, todavía les cuesta pensar en propuestas que vayan más allá de lo que dicen los libros, a mí también, pero considero que es bueno probar nuevas actividades y que los alumnos intervengan en ellas”.

Inspirados en lo que describen y explican diferentes especialistas en el área de la evaluación, hemos podido comprender algunos aspectos de la evaluación en su complejidad. Investigadores y autores, pavimentan este estudio, como la Profesora Susana Celman; Dra. M. del Carmen Palou de Maté; Dra. Edith Litwin; la Dra. Alicia R. W. de Camilloni; la Mag. Rebeca Anijovich; la Esp. Graciela Capelletti; la Dra. Gloria Edelstein; Dra. Liliana Sanjurjo; el Mgter. Jorge Steiman; entre muchos otros: definen a la evaluación didáctica como un proceso complejo, dinámico, contextualizado e íntimamente ligado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también, con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Estos elementos requieren, de un trabajo interactivo, para responder a lógicas coherente con el acto de enseñar para la comprensión significativa de los educandos y para el propio conocimiento docente.

López Pastor (2009) menciona principios esenciales a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de la evaluación en la educación superior, como proceso de evaluación formativa y democrática, como ser:

-Importancia del intercambio de información: evaluación como proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula

-Participación de los estudiantes en los procesos de evaluación y la asunción de responsabilidades compartidas en los procesos de aprendizaje constituyendo relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre docente y estudiante.

-Desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del curriculum.

ISBN: 978-987-544-908-4

-Avanzar hacia procesos de autoevaluación de estudiantes y docentes, como poder compartido y dialogado.

- Metaevaluación, para valorar el proceso de evaluación seguido.

Los principios, hacen referencia a la evaluación formativa, como una propuesta orientada a la calidad de la práctica docente en pos del intercambio positivo, entre los datos que se obtienen, de la metas que se proyectan y las necesidades y/o demandas del contexto.

Nuestra hipótesis se basa en que el perfil del docente "experto", se define por su deseo por ejercer una buena práctica de enseñanza y de evaluación que permita a los educandos comprender y construir conocimiento significativo. Motiva su quehacer, el amor por la enseñanza, lo que lo incentiva a buscar dispositivos, contenidos y generar conocimientos. El deseo y la fuerza que se ponen en juego, no pasa desapercibido. En las encuestas realizadas para definir los casos, el grupo de investigación, identificó que uno de los aspectos, que tanto estudiantes como profesores/as señalan como elemento característico es la pasión por su trabajo y en su disciplina. La pasión, brota en las acciones, en los gestos y en el discurso:

"...Sale buenísimo, porque pega un salto la función y el problema es.. que si vos tenés un precio por paquete y otro suelto… En vez de comprar 10 cuadernos sueltos, ya te conviene comprar un paquete… parece sencillo el problema … y ellos entonces lo cancherean … Pero después les digo... Redacten ustedes un problema pero que la caja traiga 15 cuadernos en vez de 12 y convenga comprar sueltos hasta 11… y ahí no saben para donde agarrar porque siempre están en la postura que vos le das el problema y ellos resuelven … no en ellos armar un problema visteee… y lo hicimos en Geogebra… y salen cosas re interesantes … porque ellos cambian.. les cuesta mucho armar la función parte entera… ellos dicen que si se ve, se ve que son rectas paralelas pero yo les digo… y yo les digo NO; demuestren que son paralelas analíticamente. Y, que ese problema que empieza muy sencillo y que todos entienden, terminás armando un modelo general de una función que es "por parte", usando el Geogebra … que a veces llegan a 4to año y no saben usar el Geogebra … y ese tema me dio (cara de alegría y asombro)… entonces primero trabajé un montón sin el Geogebra que salen miles de cosas… y al año siguiente dije este año voy a probar con el Geogebra … y naadaa que ver lo que salió con el año anterior… Ahí el foco está en otra cosa .. para ver como usar el programa… y como variar la función para que les de lo que necesitan...

Le das un problema a los alumnos y no sabés cómo usar todo eso… Un objetivo del Taller es que a ellos les de algo y … no sé qué Teoría uso… sino que de lo que sé... cómo encaro esto… y ahí surge cada año y según los grupos los trabajos… El año pasado tuve un grupo flojito…"

En este narrarse el sujeto se descubre, devela aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos y casi de forma natural se pierde entre el montón. Para descubrirlo y revelar aquello que se esconde, utilizamos el enfoque biográfico narrativo, el cual resulta un camino para alcanzar la comprensión del proceso por el cual el sujeto ha desarrollado su Conocimiento Profesional Docente, como así también

ISBN: 978-987-544-908-4

su práctica evaluativa. María Cristina Sarasa (2014) sostiene que la construcción biográfica nos permite el autoconomiento:

"...El autoconocimiento se logra al dilucidar la trama unificadora de las acciones y hechos del pasado con las acciones y hechos del futuro que se prevén. La estructuración narrativa relaciona los sucesos a medida que ocurren en el tiempo y les otorga sentido como componentes de una obra dramática entramada. El auto conocimiento es historiado mientras que la identidad es el drama que transcurre (Polkinghorne, 1991)."

A través de esta autoconocimiento, el sujeto también reconoce sus fortalezas y debilidades y lo pone en posición de tomar nuevas decisiones.

ProMa, al contarnos su historia, hacía referencia a aquel tiempo en el que comenzó a pensar en su futuro y en su profesión:

"Sin embargo vos sabés que fui a la casa de una amiga que era profesora de Cs. de la Educación, que era más grande que yo, y le dije que me gustaban las dos cosas, que me gustaba estar con los chicos, así… como que no veía mal ser profe. Tenía duda por la parte económica, qué sé yo… porque... esteeee … me dijo una palabra… sos prejuicioso también vos? No, le digo yo, pero después no quiero que … no me reclamen mis hijos si les falta algo… y bueno yo pensaba … 18 años tengo yo, la verdad que, no sé si estoy demasiado…. Porque verás que de chico tenía unos planteos viste, que mis hijos me reclamen algo, y me dijo dos o tres palabritas: y bueno si ellos quieren otro nivel de vida, lo buscarán ellos. Vos te vas a asegurar que no les falte nada … Y ahí decidí. Me metí ahí de entrada, porque yo terminé la secundaria y empecé el profesorado. Primero de matemáticas y física, porque eran las dos carreras, pero después me agarró el apuro también. Porque la de matemáticas y física se alarga mucho viste, peroooo … cuando querés hacer los dos juntos… Porque antes se podía, y … bueno, de ahí no tuve dudas, la docencia siempre fue.

Ya te digo, me gustó la combinación, me gustaba la matemática y esteeee, y un poco esto de estar con … Por ejemplo: yo era asesor de grupos ... o sea tenía experiencia con los chicos, por eso …

Y sí … yo tengo 24 años de antigüedad … algo así … estamos ahí… muchos … porque ya te digo … la pegamos en el sentido de... La pegué en el sentido … de entrada no tuve que dar vueltas con otra carrera … ni fue una cosa que hice después … me entusiasmó de entrada."

En el relato se vislumbran las dudas, los temores, los conflictos personales, las expectativas, los deseos y las metas. En el todo, convergen lo que el sujeto vivió, susurran sus inquietudes y su motivación por convertirse en profesor.

Diferentes estudios coinciden que el Conocimiento Profesional Docente (C.P.D.), es un conocimiento complejo, dinámico de construcción gradual y progresiva. Este conocimiento integra dialécticamente las concepciones de los profesores, las experiencias prácticas y el acervo de conocimiento teórico/disciplinar; en este proceso convergen fenómenos emocionales que contribuyen a la

ISBN: 978-987-544-908-4

particularización de cada conocimiento. Esto se ve reflejado en la siguiente narrativa biográfica de ProMa:

"Y bueno … después hubo momentos … etapas en la formación, con la disciplina y con lo que es la Didáctica, por ejemplo … en algún momento … estee … cuando entré a la facultad … cambia mucho ... las materias… es muy importante … parecía otra matemática viste? … pero me siguió gustando siempre… a cada materia o profe le encontraba el lado positivo digamos … trataba de entender .. y … bueno después hicimos la Licenciatura en Didáctica que estuvo… muy bueno… muchas cosas yo siempre digo ya de antes quizás un poco… viste cuando … es una carrera que me abrió bastante el panorama … porque busca problematizar el contenido que vas a enseñar y entonces te plantea una serie de preguntas del contenido … que yo como profe siempre me gustó hacer… nunca me gustó … así … repetir cosas … quizás cambió un poco la lógica, porque el matemático va más …. Avanza a los conocimientos nuevos … entonces yo como por ahí me gustaba la matemática ... siempre ir a lo más difícil … a ver … qué es lo más difícil … a entender ahora ... y me di cuenta que también es interesante ponerse a pensar en, eso si me aportó la Licenciatura, en los conocimientos que vas a enseñar, porque no es que está todo resuelto, hay miles de cosas para ver que uno las fue pasando rápido y cree que ya lo sabe … cuando te ponés a pensar hay un montón de cosas que podés seguir reviendo … y a eso le encontré el gusto en la Licenciatura, y eso me aportó mucho a la carrera, en el sentido de que yo .. como que reformula las cosas, vuelvo a preguntar ... esteee … si bien uno cae un poco la rutina que es un gran peligro en la docencia de caer siempre en lo mismo … la verdad … pero trato de ... como tengo muchas cosas … muchas materias… que no me dan el tiempo que vos querés para armar… pero a veces en las mismas clases aunque sea, trato de ir … estee … reformulando las cosas"

El fenómeno complejo de la motivación está íntimamente relacionado con un deseo insatisfecho, supone un estado de carencia, de falta, que moviliza a la búsqueda de cumplir o alcanzar metas que atienden a una necesidad. La falta se canaliza en una situación, por ejemplo, el deseo por que los educando alcancen la comprensión de un operación combinada, o la superación de una dificultad; este fenómeno se orienta hacia determinados propósitos, perseguidos por el sujeto a fin de llenar un vacío.

"…*La motivación como proceso está estrechamente vinculada con una teoría contextual del campo psicológico, individual y social, y, por otra, con una teoría fundamental de las necesidades humanas*". (Oñativia. 1977: 23)

En nuestro caso, quizás el deseo insatisfecho sea la necesidad de buscar que alguien aprenda:

"Se trata de dialogar, opinar, viste por ahí, a veces en las cátedras, o en las asignaturas, están muy…, … un poco por ahí para ir entrando en tema, están muy cargadas de mucho formalismo, o el profesor que está ahí, por ejemplo... no lo puede decir así… me equivoqué en algo, o no estoy seguro, viste ... queda como un desprestigio. O sea es como que se construye una imagen en el departamento por ahí, … esteeeee … y entonces... se cae todo unnnn… y eso hace que se genere … por lo menos eso es la

ISBN: 978-987-544-908-4

impresión que tengo ... con algunos colegas … esteeeee … como que no puedan sincerar cosas que no puedan por ahí hablar con confianza porque voooos…mmm… **se toma a la confianza como debilidad y entonces vos decís**… y ... no sé … **la verdad no le encuentro la vuelta a dar tal tema**…**es… no sabés dar tal Tema** … es una cosa así ... cosa que no debería ser, porque si vos lo estás planteando es porque querés hacer algo más, no porque no sabes del tema ,..o no sabés... **Porque hasta eso por ahí se confunde, creen que vos no sabes dar un tema, o que alguien no sabe dar un tema porque no lo sabe, no… es más que eso, es buscar que alguien aprenda.**"

SOBRE SUS ESTUDIANTES Y SU PRÁCTICA

ProMa fue seleccionado y entrevistado luego de haber realizado una triangulación de datos entre las encuestas realizadas a los estudiantes, a los docentes y el material bibliográfico, entre las cuestiones se le preguntó sobre su relación con los estudiantes, la clase y como enseña:

"Los alumnos si te suelen plantear..., justo un chico me estaba comentando que le interesa la clase, por la forma en que…. que se le hace amena la clase. Tanto que ... ahora estudiar una materia, por ejemplo, cálculo numérico, donde el JTP y el del Laboratorio son así el estilo que pretendemos en la licenciatura, se hacen preguntas de discutir y todo eso, y notan el cambio,… notan el cambio … esteee … respecto a otras materias donde, o no se hace nada en el pizarrón o se hace todo en el pizarrón, o te dejan a vos solo que avances, viste eso… pero bueno… así es la cosa….." (Pausa)

También se trató sobre la investigación de las prácticas de ProMa, sobre los temas que desarrolla en las clases, las estrategias que usa y como trabajan sus estudiantes, si realiza retroalimentación, respondiendo:

"Sobre Investigación… No solamente para cambiar también ... pero también a veces para perseguirle a algunas cosas … Hay una cosa que me gustó … y por ahí no cerramos bien.. por ejemplo.. el tema de la computadora.. es difícil de evaluar… No es que la tengo re clara .. Pero un año hicimos un montón de cosas interesantes con la computadora y pedí un trabajo final.. y fue muy pobree.. y se acabó el año… y entonces a mi como que me quedó la pica con eso ...que eso tenía que haber.. O sea el trabajo exploratorio con los alumnos fue muy interesante… salen miles de cosas. Pero cuando ellos tuvieron que sentarse a armar el trabajo… en las consignas que le dí evidentemente faltó… para obligarles a hacer, porque era como que la consigna fue … una cosa así… escriban todas las cosas interesantes.. todo … y no! tenés que pedirles cosas para que sigan produciendo… Entonces un año me gustó lo que se hizo pero el trabajo final no me dejó conforme … encima ya se acabó el cuatrimestre.

Al año siguiente dije.. acá no me agarran entonces lo hice con más tiempo.. y precisé las consignas… Porque generalmente el 1er práctico vos les devolvés, ellos no agarran mucho la mano, y después ya saben lo que vos querés. En el último práctico me paso eso, no me gustó mucho, porque supuestamente a esta altura ya deberían saber lo que vos querés… si bien .. hicieron muchas cosas…

ISBN: 978-987-544-908-4

había muchas cosas que no habían terminado de entender, yo me dí cuenta que necesitaban un parate... y hacer una revisión..de lo que habíamos hecho y cosas que vos pensás que ellos habían entendido evidentemente, no, o por lo menos no lo identificaron como cosa importante .. o sea … si… Incide mucho el tema de cómo me va con los alumnos"

Palabras preliminares

Recapitulando nuestra hipótesis de investigación se basa en que el perfil del docente "experto", se define por su deseo por la enseñanza, la evaluación y por orientar la comprensión y el aprendizaje del educando. Motiva su quehacer el amor por la enseñanza lo que lo incentiva a buscar dispositivos, contenidos y generar conocimientos y transmitir en el acto su pasíon. A través de lo que hemos expuesto en este breve escrito, el deseo por ser profesor de matemáticas, por enseñar y que los estudiantes aprendan y que logren convertirlo en un conocimiento útil a la práctica, es lo que empuja al ProMa, en su su quehacer docente, en las decisiones que toma y en las elecciones que realiza.

El docente experto es aquel sujeto que construye su práctica teniendo presente la visión compleja de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; es aquel que reconoce al estudiante como un sujeto activo y productivo en proceso. El docente es el mediador de la formación, habilita espacios de interacción intersubjetivos propicios para la construcción de conocimiento significativo. Es un sujeto pro-activo, creativo, el cual ha asumido de forma consciente responsabilidades sociales, históricas y culturales.

"...En el último práctico me paso eso, no me gustó mucho, porque supuestamente a esta altura ya deberían saber lo que vos querés… si bien .. hicieron muchas cosas… había muchas cosas que no habían terminado de entender, yo me dí cuenta que necesitaban un parate…" (ProMa-Entrevista)

Referencias Bibliográficas.

María Cristina Sarasa en Revista Año 5 Nº 7, 2014 , pp. 157-170; *Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa.*

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/986/1027

López Pastor, V. M. (Coord.). (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

Oñativia. (1977) XXX en A. P. Lasgoysti y R. M Obez (2019) Capítulo de libro

Susana Celman (1998)

Steiman, J.,(2008)

PI 008/15 S CyT UNNE dirigido por Magister Angela T. Kaliniuk - Grupo CyFOD, Instituto Ciencias de la Educación .

ISBN: 978-987-544-908-4

Perspectivas de Evaluación en Educación en Línea

Beccaría, Mariana - Sbresso Lagadari, María Sol
Universidad Nacional de La Matanza, Argentina
marianabeccaria@yahoo.com.ar- solsbresso@gmail.com

Eje organizador N° 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La presente ponencia se deriva del Estado de Avance de la investigación sobre "Argumentos y criterios, en las prácticas de evaluación, en el marco de la construcción de conocimiento con nuevos encuadres y medios tecnológicos portadores de situaciones de interacción, en las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales[1]" que pertenece al Programa de Investigación *La construcción del conocimiento y su evaluación en los nuevos encuadres y medios tecnológicos en el ámbito universitario* que se desarrolla en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza. Esta línea de investigación consiste en analizar la evaluación del conocimiento en espacios curriculares formales.

Palabras claves: Educación en línea, Evaluación, Educación Superior

Introducción

El objeto de estudio lo constituyen los criterios y argumentos presentes en las prácticas de evaluación, desplegadas en los procesos de construcción de conocimientos y elaboración de trabajos final de carrera.

La metodología utilizada implica procedimientos teóricos y empíricos, predominantemente cualitativos, con complementación de técnicas cuantitativas centrados en la búsqueda, registro, sistematización y análisis de documentos formales (protocolos de evaluación) y discursos informales,

[1] Proyecto denominado "Argumentos y criterios, en las prácticas de evaluación, en el marco de la construcción de conocimiento con nuevos encuadres y medios tecnológicos portadores de situaciones de interacción, en las carreras de humanidades y ciencias sociales", radicado en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza (PROINCE, código: 55 A 227 PIDC). Directora: Dra. María Victoria Santorsola. Codirectora: Mag. Carina Antón. Integrantes: Mariana Beccaría, María Sol Sbresso Lagadari, Mara Mattioni, Mariana Lombardi, María Valeria Antelo, Claudia Pennacchini, Carina Pairut, Valeria Weston, Juan De Cicco, Mario Sequeira, Asesora Especialista: Lilia Chernobilsky. Alumnos investigadores: Francisco Paterna, Lucas Politzki, Yamila Daniela Cerda. Fecha de inicio: 01/01/2018. Fecha de finalización: 31/12/2019.). Este proyecto, integra el Programa: LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EN LOS NUEVOS ENCUADRES Y MEDIOS TECNOLÓGICOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. Directora: Dra. María Victoria Santorsola.

ISBN: 978-987-544-908-4

a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas provenientes de los nuevos sujetos del conocimiento pertenecientes a la Educación Superior Universitaria.

La primera fase de la investigación consistió en el análisis de las teorías actuales sobre evaluación en la Educación Superior. A partir de este análisis, se elaboraron un conjunto de categorías teóricas capaces de interpretar los procesos reales de evaluación del conocimiento en el contexto de la Educación Universitaria. En el presente trabajo se desarrollará la categoría teórica de pedagogía emergente en el marco de la Educación en línea, y en el marco del constructo de los cuatro saberes: teórico, metodológico, escritural y oral

En el marco señalado, el trabajo explica dicha categoría desde el punto de vista teórico y su aplicación en un conjunto de protocolos de evaluación utilizados en el proceso evaluativo de un grupo de tesistas.

Problema

El problema de la presente investigación se centra en la profundización teórica de las perspectivas de evaluación en educación en línea. Para ello se realizó un registro y análisis bibliográfico de las teorías que articulen la evaluación con el nuevo escenario atravesado por las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de la Educación Superior. Esto permitirá la revisión y comprensión de los criterios y argumentos que se desarrollan en las prácticas de la evaluación, durante el proceso y productos, de construcción de conocimiento en la elaboración de Trabajos Finales de carreras.

En este contexto, nos centramos en los siguientes interrogantes: qué categorías teóricas se derivan del marco referencial constituido para el abordaje del objeto de estudio de la mencionada investigación; cuáles son las dimensiones y observables que se derivan de dichas categorías; cómo se articulan estos indicadores en la construcción del instrumento de recolección de datos en el marco de los cuatro saberes.

Los objetivos de la presente ponencia, se proponen exponer las categorías teóricas que se derivan del marco referencial constituido para el abordaje del objeto de estudio de la mencionada investigación; Identificar las dimensiones y observables que se derivan de dichas categorías; Articular estos indicadores en la construcción del instrumento de recolección de datos.

Referentes teóricos

Respecto del marco conceptual del proyecto de investigación mencionado, se puede afirmar que la evaluación es una actividad que está muy lejos de conformarse de manera neutral, debido a que está atravesada por un sistema de valores. En todos los niveles educativos se despliegan prácticas de evaluación, desde tensiones, que se redefinen en distintos contextos sociales, políticos y también entornos virtuales.

En este escenario, Adell y Castañeda (2012) afirman que el concepto de pedagogía emergente es relativo desde un punto de vista cronológico y geográfico incluso, y que bajo el paragüas del término se sitúa todo un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen como consecuencia de cambios

ISBN: 978-987-544-908-4

sustanciales en los escenarios sociales (culturales, económicos, políticos, tecnológicos) y que afectan a los contextos educativos.

Adell y Castañeda (2012) sostienen que el concepto de "pedagogía emergente" que está surgiendo al hilo de, y en diálogo con las TIC de última generación y que dicha pedagogía, que si bien tiene sus bases en ideas de grandes pedagogos del siglo XX va más allá en algunos aspectos. Respecto de esto último, ambos afirman: "puede vislumbrarse en las prácticas innovadoras que realizan docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que les ofrece la tecnología y comprometidos con la renovación didáctica" (Adell y Castañeda, 2012: 15).

Los autores citados expresan que las pedagogías emergentes se podrían definir como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. A su vez, continúan un concepto análogo a la Pedagogía Emergente que es la Tecnología Emergente, empleado para definir aquellas tecnologías todavía poco difundidas y utilizadas, cuyo impacto en distintos ámbitos es incipiente pero que generan grandes expectativas.

En esta línea, George Veletsianos (2010) ha propuesto recientemente una definición de "tecnologías emergentes", específica para la educación:

> Las tecnologías emergentes son herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación. Además, propongo que las tecnologías emergentes ("nuevas" y "viejas") son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completa- mente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas (Veletsianos 2010, págs. 3-4).

Esta definición puede aplicarse tanto a herramientas (hardware y software) como a su utilización en procesos de enseñanza/aprendizaje.

Veletsianos (2010) postula que el concepto de nuevo es problemático para definir lo emergente y no se debe confundir emergente con nuevo. El autor aclara que si bien muchas tecnologías emergentes son nuevas, el mero hecho de ser nuevas no las convierte automáticamente en emergentes. Continuando con sus ideas, sostiene que las tecnologías emergentes en educación pueden ser nuevos desarrollos de tecnologías ya conocidas o aplicaciones a la educación de tecnologías bien asentadas en otros campos de la actividad humana.

Adell y Castañeda (2012) afirman que si en tecnología educativa se diferencian entre innovación tecnológica "dura" (nuevos dispositivos y herramientas, hardware y software) e innovación "didáctica" (nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje, nuevas maneras de usar los dispositivos y herramientas), se cree que el modelo de "innovación abierta del usuario" se ajusta mucho mejor a lo

ISBN: 978-987-544-908-4

que sucede en educación que los modelos de innovación centrada en los producto- res o las teorías de difusión de la innovación "arriba-abajo".

De esta manera, en el marco de la Evaluación en la Educación en Línea, se presentan las siguientes categorías teóricas y dimensiones:

Categoría teórica: Pedagogía Emergente

Dimensiones:

Dispositivos tecnopedagógicos en línea: son medios interactivos para aprender. Respecto de la relación de la tecnología con las propuestas pedagógicas, Litwin et al (2005) sostienen que la incorporación de las tecnologías por si solas en las propuestas educativas, no propician la transformación de las mismas.

Domesticación de las tecnologías: Salomon (2001) expresa que el uso de una nueva tecnología no siempre va de la mano de la innovación. Según el autor, en muchos casos estas tecnologías son utilizadas para modernizar prácticas pedagógicas obsoletas.

Triángulo interactivo: respecto del análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales, Coll et. al. (2008) hacen hincapié en la importancia entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo (el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los alumnos) y cómo se van a relacionar éstos con la incorporación de las TIC, teniendo en cuenta, además, los conocimientos previos que los alumnos traen sobre las mismas.

Interactividad: en el proceso de la evaluación en línea según Díaz (2011), es necesario reconocer que la comunicación es hoy, más que nunca, un proceso simétrico en el que todas las partes son sustanciales y, por ende, ninguna más poderosa que otra. Lo que ocurre entre emisor y receptor en los periódicos digitales lo comprueba.

En la tabla 1, se articulan las categorías definidas con los cuatro saberes: teórico, metodológico, escritural y oralidad.

Tabla 1: Categoría de Pedagogía Emergente

SUBDIMENSION / DIMENSION / Observables Empíricos	SABER TEÓRICO	SABER METODOLÓGICO	SABER ESCRITURAL	SABER ORALIDAD
Dispositivos	Búsqueda de	Elaboración	Planificaci	Exposición:

ISBN: 978-987-544-908-4

tecnopedagógicos en línea. *Observables Empíricos*: Medios interactivos que posibilitan el aprendizaje	información, selección del tema, planteamiento del problema, elaboración del marco conceptual	del marco metodológico. Armado de los instrumentos para la construcción de información empírica. Esbozo del plan de análisis	ón de la estructura (composición) del TFG. Redacción del TFG atendiendo a las propiedades de coherencia, cohesión, adecuación y corrección.	Fluidez, uso de lenguaje técnico, seguridad respecto de los temas que trata, interacción con la herramienta de comunicación audiovisual, interacción con el auditorio completitud en la exposición. Herramienta de comunicación audiovisual: información institucional; aspectos gráficos: texto: síntesis; legibilidad; fuentes; bibliografía
Domesticación de las tecnologías *Observables Empíricos*: Modernización de prácticas pedagógicas obsoletas				
Triángulo interactivo *Observables Empíricos*: Relación de los tres elementos que lo conforman: el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los				

ISBN: 978-987-544-908-4

alumnos				
Interactividad *Observables Empíricos*: Proceso simétrico entre emisor y receptor.				

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Finalmente, la presente ponencia propone reflexionar acerca del proceso de evaluación en la educación en línea a partir de la categoría teórica aquí abordada sobre la pedagogía emergente. Nos interesa conocer si la evaluación en las pedagogías emergentes modifica el concepto de evaluación, es decir, nos preguntamos: cómo evalúo, para qué evalúo, y qué hago cuando evalúo. Entonces, cabe destacar cómo las tecnologías emergentes en educación pueden permitir nuevos desarrollos de dispositivos pedagógicos y cuáles son las valoraciones que hacemos de los mismos. Consideramos que la implementación de los diferentes dispositivos nos obligan a revisar el concepto de evaluación debido a que, entre otras cosas, se ven afectados los saberes tanto del profesor como del alumno, además del papel que desempeña la interactividad en el proceso de evaluación.

En este sentido acordamos con Díaz (2011) en que la interactividad es un proceso simétrico en el que todas las partes son sustanciales y, por ende, ninguna más poderosa que otra. También adherimos a lo expuesto por Adell y Castañeda (2012) para quienes el modelo de "innovación abierta del usuario" se ajusta mucho mejor a lo que sucede en educación que los modelos de innovación centrada en los producto- res o las teorías de difusión de la innovación "arriba-abajo", ya que se puede pensar en una innovación "didáctica" que cuenta con nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje, nuevas maneras de usar los dispositivos y herramientas. En nuestro caso, nos interesa articular estos aspectos con los cuatro saberes: teórico, metodológico, escritural y oral que se presentan en los criterios y argumentos utilizados en las prácticas de evaluación, desplegadas en los procesos de construcción de conocimientos y elaboración de trabajos final de carrera.

Referencias Bibliográficas

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, Coll, C.; Maurí Majós, M.T.; Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 10 N° 1. Recuperado el 15 de marzo de https://bit.ly/2xV4IpI

ISBN: 978-987-544-908-4
Díaz, J. C. (2011). De lo impreso a lo digital la migración de los periódicos impresos de América Latina a los entornos digitales. Razón y palabra, 16(77).

Litwin, E.; Maggio, M., y Lipsman, M. (2005). Tecnologías en el aula. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. 1ra ed., vol. 1.

Perea, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje. Posibilidades y límites para la creación del conocimiento. Una visión crítica. Educar 37, 11-24. Recuperado el 18 de marzo de 2019 de https://bit.ly/2PaPbKw

Salomon, G. (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrotu editores.

Veletsianos, G. (2010). A de"nition of emerging technologies for education. En Veletsianos, G. (ed.) Emerging technologies in distance education (pp. 3-22). Athabasca, CA: Athabasca University Press.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas evaluativas de docentes expertos de la UNNE. Construcción de categorías de análisis a partir de las entrevistas en profundidad realizadas en dos casos de estudio de la Facultad de Humanidades.

Ávalos Olivera Laura Isabel y Bobadilla Carolina Sandra Gabriela
Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste y Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste, República Argentina.
lauraolivera873@gmail.com; caro_bobadilla@hotmail.com

Eje 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior
Tipo de Comunicación: Relatos de experiencias

Resumen: En el presente trabajo se da cuenta del proceso de construcción de categorías de análisis acerca de las prácticas evaluativas desarrolladas en las aulas universitarias, a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a 2 (dos) docentes expertos de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).
La producción se enmarca en el Proyecto de Investigación H008/2014-SGCyT "La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE", del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades. El diseño metodológico del proyecto permitió identificar a 10 (diez) docentes expertos de carreras de formación docente y de formación profesional de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, de Humanidades y de Ingeniería que han logrado el reconocimiento de sus prácticas de enseñanza entre los estudiantes avanzados de carreras de grado y sus colegas pares. Una vez identificados los docentes, que van a constituirse en casos de estudio, en parejas pedagógicas –conformadas con integrantes del equipo- se le realizaron tres entrevistas semiestructuras y en profundidad a cada uno de los docentes. El relato de las entrevistas permite recuperar las razones de las prácticas docentes y concepciones de evaluación cuyas raíces se encuentran en la historia personal, de formación y de desarrollo profesional así como en las opciones que realizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el intercambio que realizan con los estudiantes en el aula.

Palabras claves: investigación biográfico-narrativa; evaluación de aprendizajes; categorías de análisis.

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de lo descripto precedentemente, en ésta producción, se analizan los relatos de un docente experto perteneciente a la carrera de Letras y otra de la carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades, haciendo foco en el proceso de construcción de las categorías de análisis para el abordaje y construcción de las distintas concepciones que los docentes tienen respecto a la evaluación. Las conclusiones del trabajo constituyen categorías preliminares para la investigación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Géneros estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación

Borioli, Gloria- Monserrat, Mónica y Murúa, Maximiliano
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
gloriaborioli@gmail.com

Eje organizador: 6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Por constituir un factor ligado a la permanencia del estudiante en la universidad, las habilidades comunicativas instalan un foco de ocupación y preocupación en diversas instituciones. Desde ese supuesto, la ponencia, inscripta en el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba para el bienio 2018-2019, aborda con una perspectiva cualitativa y mediante cuestionarios de autoinforme, las estrategias de alumnos del Ciclo Básico de la Licenciatura a la hora de preparar sus exámenes parciales presenciales escritos. A tal fin, recupera tres conceptos centrales: 1) *endoculturación-alfabetización académicas* (Bombini, 2017) que remite al "proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos" (Bazerman, Little *et al*., 2016); 2) *géneros estudiantiles* o tipos textuales destinados a la instrucción durante la formación tales como la toma de notas, la monografía y el parcial (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017); y 3) el *parcial universitario* (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014) destinado a evaluar los conocimientos del alumno en la cursada de una materia. Aunque el material se halla en proceso de análisis, a modo de conclusión puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también una limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje, una escasa mención de relaciones intratextuales e intertextuales y una ausencia de contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y de las dimensiones pragmática y retórica de los parciales presenciales escritos.

Palabras clave: géneros estudiantiles, parcial presencial, formación de grado, escritura, educación**.**

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Cáceres, Gustavo Orlando
Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), República Argentina.
gustcaceres@gmail.com

Eje organizador: 6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el presente trabajo, que busca socializar el proyecto de acción que se constituyó en el epílogo de la Especialización en Docencia Universitaria, se reflexiona acerca de la evaluación en el contexto de una cátedra universitaria.
Se plantea el tema de la evaluación como problemática compleja desde el abordaje de las prácticas docentes desarrolladas en la Asignatura INSTALACIONES I, perteneciente al trayecto obligatorio y al Área de la Tecnología y la Producción de la Carrera de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE, y la transformación de la concepción de evaluación de los aprendizajes cimentada en la apropiación de contenidos didácticos abordados en el trayecto de formación y la experiencia docente. Se partió del concepto de evaluación presente a cabo en las acciones desarrolladas; las relaciones entre enseñanza – aprendizaje – evaluación; y cómo impacta la evaluación en el desarrollo profesional de los docentes.A partir de un proceso diálogo entre teoría y praxis, se considera la evaluación en la universidad y su importancia en la sociedad del conocimiento.
Del análisis de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes en contextos de masividad, se focalizó el interés en las instancias e instrumentos evaluativos utilizados en la cátedra y se propone como línea de acción superadora el uso del **"portafolio"** como método de evaluación alternativa para aplicar en los Trabajos Prácticos de la cátedra. Ésta herramienta, viable e innovadora en cuanto al contexto de aplicación, permite al docente examinar el aprendizaje del estudiante desde otras miradas, considerando no solo los contenidos conceptuales y/o procedimentales puestos a prueba en cada práctico, sino que también permitió reflexionares realizadas sobre el esfuerzo, talento, creatividad, habilidades, logros, dificultades y problemas que encuentra el estudiante; a la evaluación sumativa tradicional se une una evaluación formativa.

Palabras Claves: procesos de enseñanzas y de aprendizajes; docencia universitaria; concepción de evaluación.

ISBN: 978-987-544-908-4

I- Introducción

El trabajo surge de la reflexión acerca de las prácticas docentes llevadas a cabo en el aula universitaria en el contexto de una carrera de formación profesional, generadas a partir del análisis de los marcos teóricos y las experiencias propuestas en los diferentes espacios curriculares de la Carrera de Posgrado Cooperativo "Especialización en Docencia Universitaria" (Facultad de Humanidades, UNNE, 2007-2009). Asimismo, se pretende dar cuenta del impacto de la implementación del portafolio en la evaluación de los aprendizajes.

La Asignatura INSTALACIONES I, de duración cuatrimestral, pertenece al Segundo Nivel de la Carrera de Arquitectura, es de carácter teórico-práctico, se imparte con la modalidad presencial en la Sede Resistencia de la FAU, UNNE y su acreditación requiere la asistencia al 80% de las clases, y aprobar los exámenes parciales, trabajos prácticos y el examen final, si corresponde al régimen de cursado elegido. De acuerdo a los registros de la cátedra, anualmente la cursan 500 alumnos en promedio. El equipo docente está integrado por 6 profesionales, lo que determina que la relación docente-alumno es de 1/83, e incide en las estrategias de enseñanza y las prácticas evaluativas que se implementan.

El programa aprobado para el Ciclo Lectivo 2009, y analizado para realizar el Trabajo Integrador Final de la Especialización, sólo enunciaba las condiciones de regularidad del estudiante y el tipo de evaluación para la aprobación de la materia. Cada año, al inicio del cursado, se explicitan las condiciones a cumplimentar para regularizar la asignatura, en qué consiste la propuesta de trabajos prácticos, los regímenes de cursado y cómo se desarrolla el examen final.

La propuesta de la asignatura, enmarcada en el Plan de Estudios de la carrera, apunta a favorecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias que le permitan:

- Identificar los problemas tecnológicos y de diseño de las instalaciones sanitarias que se les presentan, contextualizándolos y analizándolos en profundidad; y que puedan evaluar la eficiencia de lo seleccionado en un "saber hacer", que no es otra cosa que hacer tecnología.
- Transferir conceptos, desarrollar procedimientos y lograr el control de sus conocimientos con reflexión y autocrítica.

En el comienzo de la formación de arquitecto, el trabajo que debe realiza el estudiante encara el análisis desde lo vivencial y pasa a tener otra dimensión real cuando hay que analizar escalas de comportamientos humanos diferentes como su casa, el barrio, la ciudad, la región y su medioambiente que se funde en un intrincado circuito de relaciones humanas cargadas de emociones, sentimientos diversos de compleja comprensión, que inciden en el subconsciente colectivo de las más inesperadas formas. El desarrollo de los trabajos prácticos que son realizados durante el cursado de la materia y que deben ser aprobados, si bien son evaluados individualmente con la nota: "rehacer" o "aprobado";

ISBN: 978-987-544-908-4

no existía una instancia de explicación y socialización de los aspectos a mejorar con el resto del alumnado, lo cual permitiría una retroalimentación como herramienta para la mejora.

En los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos, etc.

II- Qué llevó a pensar la propuesta

Con el objeto de analizar el problema se tomarán tres ejes: 1. en qué concepto de evaluación nos encontramos; 2. relaciones entre enseñanza –aprendizaje – evaluación; y 3. la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes

1. En que concepto de evaluación nos encontramos:

Una rápida reseña histórica y una cuidadosa conceptualización permitió un mejor análisis y comprensión de esta práctica educativa. La evaluación forma parte del currículo universitario. La formación que la Universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos. La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone que, en cierto sentido, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios completan su formación o cuando menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Frecuentemente en la Universidad evaluamos un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos estudiantiles muy limitados. En cambio si queremos motivar habilidades de alto nivel, como la aplicación de conocimiento teórico a un contexto dado, análisis y síntesis de nuevos componentes de su aprendizaje y la evaluación sensible de cómo los estudiantes han actuado, necesitamos mirar hacia nuevas formas de evaluación. El concepto de evaluación educativa fue evolucionando y agregó una característica esencial: la toma de decisión, ya sea de tipo estrictamente pedagógico o ligado a la acreditación. La evaluación tiene carácter institucional, lo cual implica una modalidad explícita, se trata de una actividad deliberada, utilizando distintas herramientas que, en principio, debieran resultar útiles para conocer el proceso de aprendizaje por el que está atravesando un alumno y para ajustar la enseñanza.

La evaluación es un proceso que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo.

La nueva cultura evaluadora debe expresar con hechos significativos que evaluar no es someter a los alumnos cada cierto tiempo a un examen para adjudicarles una nota que les informe del nivel alcanzado, sino una actitud de observación, de recogida de datos y de análisis que permita al profesor,

ISBN: 978-987-544-908-4

y a las demás personas implicadas en el proceso, percibir, lo antes posible, las capacidades de los alumnos y las disfunciones de la acción educativa La evaluación educativa también tiene repercusiones sociales que afectan tanto a la institución escolar como a la persona del alumno. El proceso de la evaluación, va ligado a *actos administrativos* y puede acabar en decisiones transcendentes para la persona del alumno, como *la acreditación, la promoción o la titulación,* que afectan de lleno a la vida familiar y al contexto social.

> El enfoque cuantitativo no hace referencia a la realidad del currículum enseñado, sino que, por lo general, parte del currículum prescripto y a partir de él estima la conformidad o no de los resultados a la norma instituida. El enfoque cualitativo, por su propia metodología, puede tomar en consideración el currículum efectivamente enseñado, la especificidad de la gestión institucional con relación a la interpretación que se hace de los saberes aprendidos por el alumno y las variables contextuales más amplias en su carácter de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En esta interpretación compleja de la acción educativa evaluada, el enfoque cualitativo nos conecta más directamente con la realidad institucional, la curricular y la práctica docente reflejadas en las estrategias cognitivas de los alumnos cuando producen sus respuestas en las pruebas que se les toman. (Poggi, 1998:39)

La **evaluación del proceso** que es la que valora de manera continúa las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza, la que recoge información de manera oportuna; esta etapa se da en la cátedra en el desarrollo y realización de los Trabajos Prácticos. Si retomamos el tipo de corrección ya explicitada en los trabajos prácticos “rehacer”- “aprobado”, se está tomando a la evaluación como una acción unilateral y terminal, considerando que no proporciona datos sobre los aprendizajes que posee el alumno y/o los que puede seguir adquiriendo o mejorar. La evaluación debe permitir revisar la práctica docente, conocer las características psicopedagógicas del alumno, el ritmo con que realiza su aprendizaje, analizar los problemas que surgen en la explicación y adquisición del conocimiento y valorar las actitudes, habilidades y capacidades del alumno

> La evaluación continua queda desde entonces integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte intrínseca de su dinámica. El carácter continuo o progresivo de la evaluación confiere a ésta su dimensión formativa, aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje una revisión modificadora de aquellos aspectos o elementos de modelo didáctico que así lo requieran. Desde su correcta interpretación, la evaluación formativa: “se aplica en los distintos estadios y momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y adopta formas muy diferentes. Puede consistir en una pequeña prueba escrita, en la observación del comportamiento discente, en el análisis del trabajo de los alumnos, en una entrevista, etc. Su objetivo es proporcionar información a profesores y alumnos y, a su vez, bases para la corrección de deficiencias encontradas en el proceso educativo (García Ramos, 1989:42).

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trata de certificar con ella si los estudiantes reúnen las condiciones académicas necesarias para pasar a otro nivel. Determina el valor del aprendizaje como producto acabado. Esta instancia que recoge, cierra y certifica académicamente, se realiza a través del examen final ya explicitado al comienzo.

2. Relación enseñanza-aprendizaje-evaluación

La constante evolución del concepto de evaluación educativa y de sus renovadas funciones, la están colocando en el punto neurálgico del quehacer didáctico. Poco a poco, va acrecentando su presencia indispensable en el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, velando por la calidad del mismo. En el ámbito de la enseñanza se interesa por la actuación del profesor, la metodología que utiliza, los recursos que emplea, los resultados que obtiene, etc. En el ámbito del aprendizaje, no sólo se ocupa de los rendimientos académicos del alumno, sino también de las circunstancias psicopedagógicas y sociales que contextualizan su actividad escolar. En el desarrollo del currículum escolar incide sobre todos los elementos nucleares que lo integran: objetivos, metodología, recursos, actividades, etc. Y sobre el ambiente y la organización en los que se desarrolla. La evaluación forma parte intrínseca de la enseñanza y también del aprendizaje. Se ha situado en el centro dinamizador del proceso de enseñanza – aprendizaje, convirtiéndose en otro proceso subyacente, superando la consideración de ser un elemento más, entre otros, de la acción didáctica. A los conceptos básicos del campo semántico de la didáctica; enseñanza, aprendizaje, formación, institución, profesor, alumno, centro escolar, diseño curricular, etc., hay que añadir el de evaluación.

El impacto del entorno de aprendizaje en los estudiantes es algo que está siendo reconocido con más importancia. Esto significa que debemos mirar el perfil de la evaluación tal como los estudiantes lo ven, desde el punto de vista del curso, como una experiencia completa. La autoevaluación y la evaluación por los compañeros son importantes componentes de un mayor conocimiento de las dinámicas de poder de la evaluación y de los modos en que la evaluación refuerza o desafía las nociones de control y autoridad. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje, queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. La evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender, no forma. Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos, de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento. Asimismo reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas, es decir que tengan un carácter participativo, de comprensión y de mejoramiento, hechos estos que evocan la evaluación formativa como la manera más propia de acompañar el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación está al servicio del perfeccionamiento de todo el proceso didáctico y de los

ISBN: 978-987-544-908-4

elementos que lo integran. Al igual que la enseñanza, la evaluación también requiere de una planificación y de un diseño sistemático de actuación, que garanticen el logro de los objetivos deseados. El ritmo y los tiempos de la evaluación son los mismos que los de la enseñanza, de tal forma que la situación ideal será una adecuada *sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.* Lo mismo que hay que *pensar, planificar y diseñar* la actividad de la enseñanza, igualmente hay que *pensar, planificar y diseñar* la actuación evaluadora, con todo lo que ello implica de dedicación de tiempo, previsión de recursos, fijación de tiempos, decisión sobre metodología y estrategias, selección de instrumentos, etc. En este marco didáctico, la evaluación se ve reforzada en su fundamentación teórica y en la ejecución práctica de sus funciones, aplicables a todos los elementos del quehacer educativo.

Se trata de utilizar la evaluación para el aprendizaje, esto significa cambios para incluir la evaluación de habilidades y atributos y no sola transmisión y acumulación de conocimientos. También requiere que el estudiante se implique en la discusión y negociación de sus habilidades y competencias, aprendiendo a justificar sus ideas y proporcionándose un feedback de ayuda mutua.La evaluación no debe ser una actuación didáctica de exclusiva responsabilidad del profesor como tradicionalmente viene aconteciendo; como tampoco lo es en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La autoevaluación del alumno ayuda a reforzar la enseñanza del profesor.

II- Propuesta de acción

Como propuesta superadora del instrumento de evaluación **"TRABAJOS PRÁCTICOS" DE LA ASIGNATURA INSTALACIONES I** - 12 prácticos en total- que deben realizar los *alumnos regulares* y tener aprobados para acceder al examen final, se propone incorporar el **Portafolio** como estrategia de evaluación. El desarrollo de la resolución de trabajos, son realizados durante el cursado de la materia, donde en general se evalúa cuantitativamente el proceso de aprendizaje, solo se realiza una corrección para marcar los errores, "rehacer"-"desaprobado"-"aprobado" Actualmente, no se hace un seguimiento y evaluación formativa del proceso de aprendizaje del alumno, lo que vemos como algo desperdiciado para la posterior evaluación del examen final del alumno.

El alumno con esta actividad obtiene más que unas puntuaciones, obtiene evidencias respecto de cómo lo ha hecho en realidad, a lo largo del cursado de la materia. Para poder efectivizar esta propuesta es necesario realizar una serie de cambios para la implementación del desarrollo de los trabajos prácticos como así también el seguimiento y la evaluación de los mismos durante el transcurso de las clases prácticas y teóricas. Estos cambios tienen como objetivo hacer que cada alumno complete en un ***portafolio***, su producción durante el desarrollo de la asignatura, la que irá acompañada de su correspondiente registro y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, constarán en la carpeta los trabajos que tuvieron que rehacer, las anotaciones de los profesores, asimismo podrán realizar

ISBN: 978-987-544-908-4

anotaciones los alumnos sobre dudas, notas de consultas, de las que el profesor tomará conocimiento al volver a corregir los trabajos. Estas dudas, consultas se retomarán en las clases teóricas y/o prácticas, con el fin de socializar las inquietudes del alumnado, la puesta en común es fundamental para la retroalimentación de los saberes, asimismo favorecen la solidaridad, la negociación, respeto a la producción de otros. La utilización de estas modalidades de trabajo facilitarán los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo la recuperación de las lagunas o ideas erróneas, la comprensión, la elaboración y reelaboración de la información y la consolidación/fijación del aprendizaje, como así también un clima de trabajo productivo, que ofrezca la seguridad necesaria para permitir la aceptación y tolerancia de las diferencias, de la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y sentir en una situación dada.El portafolio consta de la carpeta de trabajos prácticos, con el cual el alumno deberá concurrir al examen final, para completar la calificación del examen final, de la asignatura. Además, el docente habrá hecho el seguimiento y evaluación del alumno durante el desarrollo del cursado de la asignatura.

Los criterios para considerar los diferentes aspectos a evaluar son:

- En primer lugar valorizar el establecimiento de relaciones cada vez más complejas de los aspectos conceptuales.
- En segundo lugar los aspectos metodológicos y prácticos para dar respuestas técnicas, transfiriendo los aspectos conceptuales a otros procesos de acción.
- En tercer lugar la adquisición de datos, hechos, principios que forman parte del contenido de la materia.
- Coherencia en la selección y organización de las evidencias presentadas y en la reflexión sobre las mismas. Estructura ordenada de su presentación.
- Relevancia y sentido educativo den las evidencias seleccionadas.
- Capacidad de implicación y compromiso con la tarea.
- Creatividad y originalidad en la elaboración de trabajo y en la forma de presentación.
- Capacidad de relación entre la teoría y la práctica.
- Profundidad de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Todo ello hace referencia a una docencia de la arquitectura orientada más a la creación de situaciones de aprendizaje, a facilitar, animar y estimular el aprendizaje autónomo que permita al alumno construir su propio camino de aprendizaje y que le lleve a considerarse a sí mismo como un factor principal en su propia formación arquitectónica; una docencia en la que más importante que la información es la formación ya que ésta estimulará el hábito de estudio y, por tanto, facilitará la posterior formación continua.

En definitiva, se trata de pensar en una docencia de la arquitectura que permita al alumno construir su propio camino de aprendizaje y que le lleve a considerarse a sí mismo como un factor principal en su

ISBN: 978-987-544-908-4

propia formación arquitectónica. En este sentido, la docencia de la arquitectura ya no se puede concebir como la transmisión de enseñanzas preestablecidas o de una cultura arquitectónica cerrada y completa, sino que ésta debe ser concebida como una investigación continua partícipe de un discurso disciplinar abierto, flexible y dinámico, en constante búsqueda e indagación; una enseñanza activa, que incorpora los instrumentos y las aportaciones de un mundo en continua transformación. Y es que, en arquitectura, no todo se puede enseñar, es preciso aprenderlo. Es por ello, por lo que, "en-señar" se convierte en un dar señas de cómo hacer arquitectura. Así pues, se debe ofrecer un conocimiento básico y, al mismo tiempo, la posibilidad de ampliación de éste; ya que, la arquitectura, aún aprendida, siempre está por conocer, no se agota y tiene que seguir el camino de lo que se quiere aprender, tiene que seguir el camino de esa formación personal a la que cada uno debe dirigir su aprendizaje a lo largo de toda su vida, buscando su lugar en el mundo como hombre y como profesional comprometido con el rol social de ser arquitecto.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, Juan M. "Evaluar para conocer, examinar para excluir", Cap.2 " Naturaleza y sentido de la evaluación en educación punto 6 -Evaluación al servicio del aprendizaje.

Barberá, E(2005): "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio" en Educere, Nº9, pp497-503.

Basabe,L; Cols,E.; Feeney,S. 2006): Entrevista: "La evaluación escolar: de los lemas a los problemas" en Revista12(ntes)- Número 8- Octubre 2006- Argentina-

BERTONI, A-POGGI,M-TEOBALDO,M (1998): "Evaluación nuevos significados para una práctica compleja" -Red Federal de Formación Docente Continua-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación-Kapelusz-Buenos Aires.-Argentina

Blázquez, y otros (1998): Evaluación de contenidos conceptuales, en MEDINA,A. y otros: "Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes"- Madrid, UNED.

Camilloni,A.(1998): "Sistemas de calificación y regímenes de promoción" . en : Camilloni, A, "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.-Buenos Aires- Paidós

Camilloni, A (2006): Entrevista- "Autoevaluación" en Revista 12(ntes)- Número 8- Octubre 2006- Argentina-

Castillo Arrendo, S.-Coord.-(2002): "Compromisos de la Evaluación Educativa"- Pearson Educación- Madrid-España.

Cole,A.D. et al. (2000) y Porter, C; Cleland,J(1995) Citados por Perez Gómez, A.(2007) "Los retos de la sociedad de la información: Enseñar a aprender"- Material de apoyo al programa de formación del profesorado del Chaco-Argentina- MECCyT.-

GARCÍA RAMOS, J.M.(1989): "Bases Pedagógicas de la Evaluación"- Madrid

ISBN: 978-987-544-908-4

Gutierrez, C.(1971): "Teorías de los métodos de las Ciencias Sociales"- Costa Rica- Aula Educa-

JORBA, J y CASELLAS,E (1997): (Editores) "La regulación y la autoregulación de los aprendizajes- Madrid- pág.239

Mateo, J.A(2000): "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas" Cap.II (La evaluación del aprendizaje de los alumnos)- punto 7.1 "el portafolio". Barcelona-ICE-

Medina Rivilla, A. (1998): "Evaluación de los procesos y Evaluación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes"- Madrid, UNED

Morán Oviedo (1980): "La evaluación en los aprendizajes y sus implicaciones sociales"-Perfiles Educativos Nº3 - México.

Nevo, D.(1995). "School- Based evaluation: a dialogue for School Improvement, New York- Pergamon

Peréz, A.(1994): "Los avatares de la evaluación"- En: Universidad y Evaluación, estado del debate.(Compilación)-Buenos Aires-Aique-

Rosales López, C. (1990): "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza"- Madrid- Narcea.

Schön, D.(1992): "La formación de profesionales reflexivos". Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones- Paidós-

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación como oportunidad para el aprendizaje. Reflexiones sobre las prácticas evaluativas en el contexto de la enseñanza de un idioma extranjero en la universidad

Chávez, Magdalena - Di Giuseppe, María Salomé
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
magdacha@gmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La evaluación es un tema que preocupa y convoca a todos sus protagonistas, ya que atraviesa y determina la experiencia académica de alumnos, docentes y demás miembros de una comunidad educativa. Toda institución educativa cumple con la función de acreditar conocimientos y otorgar certificados que habiliten a los estudiantes a acceder a un nivel educativo superior o a ejercer un oficio o profesión. En el caso de la universidad, este rol toma especial importancia dada la responsabilidad que conlleva avalar el ejercicio profesional de los graduados. Es por esto que, en el ámbito universitario, es habitual concebir la evaluación como sinónimo de examen y, por tanto, como factor determinante para la acreditación de las asignaturas y el consecuente avance en el recorrido académico. Sin embargo, esta idea de la evaluación denota una concepción de la institución que soslaya una dimensión fundamental: contribuir a la formación de sujetos aprendientes. La evaluación orientada al aprendizaje puede darnos información valiosa sobre las necesidades de intervención pedagógica en los procesos de apropiación del conocimiento. A partir de esta retroalimentación, la evaluación se vuelve gestora de mejoras educativas. Pero toda transformación parte de una reflexión profunda acerca de las acciones, sus causas y efectos. En los últimos años ha cobrado importancia el uso de la narrativa como herramienta para reconstruir críticamente la propia experiencia, reflexionando sobre las prácticas que hemos ido naturalizando y que merecen ser interpeladas. Por otro lado, la idea de la evaluación integrada al aprendizaje debe ser también capitalizada por los estudiantes, ya que promueve el pensamiento crítico y la capacidad de autoevaluación. A través de este enfoque de la evaluación podremos fortalecer nuestro compromiso con la formación de sujetos gestores de su propio aprendizaje (Gipps, 1998 en Álvarez Méndez, 2003) y capaces de seguir aprendiendo más allá de la universidad.

Palabras clave: evaluación formativa - universidad - aprendizaje autónomo - evaluación como aprendizaje

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación es sin dudas "la instancia más pública y visible del proceso educativo" (Lipsman, 2012) y un fenómeno en el que se ponen en juego aspectos no solamente técnicos sino también éticos (Santos Guerra, 2015). El hecho de que sea una práctica habitual dentro de la educación formal no significa que sea una acción sencilla de llevar a cabo. Cualquier cambio que se proponga en relación a ella implica tomar riesgos de distinto alcance y tal vez sea esta la razón por la cual el desarrollo de ideas innovadoras en las prácticas evaluativas haya sido más lento en comparación con los movimientos más decididos que se han dado en torno a los métodos de enseñanza. Posiblemente sea el miedo a enfrentarse al sistema lo que ralentiza el cambio o simplemente la resistencia al esfuerzo que implicaría una transformación en esta materia (Boud & Falchikov, 2007). Pero además, se pone en juego una dimensión fundamental en la estructura del sistema educativo, que es el progreso en la trayectoria académica. La evaluación es el incentivo para el estudio (Boud & Falchikov, 2007) y el éxito en ella garantiza la permanencia y el avance en el camino hacia el objetivo de la graduación.

Es por eso que la tarea de problematizar la evaluación se vuelve más ardua quizás en el ámbito universitario, en donde la concepción de la evaluación como forma de acreditar saberes y directamente asociada al examen parece estar más arraigada y menos abierta a la innovación. Sólo basta con observar el contenido y los enfoques utilizados en las prácticas evaluativas más dominantes del ámbito universitario y descubriremos que suelen enfocarse en que los estudiantes demuestren el conocimiento adquirido hasta un momento particular, que su producción pueda ser calificada con notas y que reciban algún tipo de devolución (muchas veces insuficiente) por parte de los docentes. Por lo general, la evaluación no tiende a focalizarse en los procesos de aprendizaje o en cómo la evaluación puede incidir en el futuro aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación no les brinda herramientas a los estudiantes para que aprendan solos, sin docentes y exámenes que determinen qué y cómo aprender; es decir, no los prepara para la vida (Boud & Falchikov, 2007). En contraposición, un enfoque que conciba la evaluación como insumo para el aprendizaje (Celman, 1998) garantizaría una mayor coherencia con la función formadora de la universidad como institución educativa. Repensar las prácticas evaluativas en función del aprendizaje es parte del desafío constante de garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y su participación activa y comprometida en la sociedad.

Dar un primer paso hacia el cambio requiere cuestionar aquellas ideas que hemos ido naturalizando en nuestras prácticas cotidianas. Un modo de llevar esto a cabo es a través de los relatos de las propias experiencias y prácticas didácticas como una forma de dejar testimonio de situaciones que puedan ser compartidas y analizadas con otros, lo que a su vez posibilita darle mayor confiabilidad a lo observado, descripto e interpretado. Este enfoque sostiene que la recopilación de experiencias concretas en forma narrativa permite organizar el mundo impredecible y multidimensional del docente y dilucidar los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y acción (Edelstein et al., 2008). La reflexión se vuelve una reconstrucción crítica de la propia experiencia, ya que posibilita recuperar

ISBN: 978-987-544-908-4

"lo cotidiano, como categoría […] teórica y empírica" y registrar "la historia no documentada", es decir, lo indiscutible, frecuente y paradójico que resulte significativo para los participantes de las prácticas educativas (Edelstein et al., 2008, p.119). Adoptar la narrativa como herramienta de reflexión significó para nosotras una novedad dentro de la tradición académica de nuestra disciplina (inglés como lengua extranjera) y nos posibilitó conocer nuevas formas de explorar nuestra realidad, y en particular, lo que más nos urge cambiar: nuestras prácticas evaluativas. Conjugar entonces el conocimiento experiencial con los desarrollos teóricos pertinentes nos permite ahora interpretar y resignificar estas prácticas y entender así que las prácticas evaluativas están teñidas de ideas, tanto explícitas como implícitas, y de acciones legitimadas y naturalizadas que merecen ser descubiertas y cuestionadas.

El análisis de los relatos sobre nuestras prácticas evaluativas nos llevó a interpelar el tipo de evaluación preponderante en la educación superior (y por ende en la asignatura que nos ocupa), que es la que emite un juicio sobre los resultados obtenidos en un momento concreto, como una muestra que se realiza a modo de "corte vertical" del proceso de aprendizaje (Celman, 1998, p.11). Este tipo de evaluación sumativa es retrospectiva ya que "juzga al aprendiz desde el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido" (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 245). A esto se suma el hecho de que "la corrección de las pruebas o exámenes llega demasiado tarde para resultar de ayuda en la adopción de decisiones pedagógicas [y] para volver a atrás y realizar tareas de recuperación" (Jackson, 1986, p. 91 en Rafaghelli, 2009). En palabras de Celman, en este modelo se concibe la evaluación como "un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje", cuya función primaria es comprobar, controlar y medir cuántos objetivos y contenidos han incorporado (1998, p. 9). Esta concepción no contribuye a que los estudiantes conozcan las causas que los llevan a obtener esos resultados y sean conscientes de los procesos transitados, reduciendo el foco de atención a las calificaciones. Como bien sostiene Barbera (2012), "evaluar no es solo calificar, no es solo poner notas". Los resultados de los exámenes y los interrogantes que se desprenden de ellos exigen la necesidad de implementar una forma de acopio de información más "horizontal" y continua sobre el alcance del aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles por parte de docentes y alumnos. El docente puede utilizar la información para introducir cambios en su planificación del curso y generar una retroalimentación efectiva a los alumnos. Este tipo de devolución de la información abre un diálogo y permite "la apropiación democrática del conocimiento" (Celman, 1998, p. 14). De este modo, el alumno puede hacer foco en sus fortalezas y debilidades y tomar mayor consciencia de los procesos que pone en juego al aprender (Celman, 1998). Esto destaca el potencial educativo de una forma de evaluación pensada en función de la formación así como la necesidad de reconocerla como una dimensión esencial del proceso de aprendizaje. Se vuelve imprescindible generar propuestas de cambio que pongan el acento en la evaluación y la reconozcan como parte intrínseca e inseparable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje Rafaghelli (2009).

ISBN: 978-987-544-908-4

Una nueva forma de pensar la evaluación debe ser coherente con la metodología de enseñanza y por lo tanto tener un sentido formativo que permita recolectar datos que contribuyan a mejorar los procesos educativos (Scriven 1967, en Perrenoud, 2008). En lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), hace más de cuatro décadas se ha consolidado el enfoque comunicativo, el cual pone énfasis en el desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan la comunicación en la LE en situaciones variadas y en el estudio de la lengua en forma contextualizada, en diálogos y textos que favorezcan la interacción, el conocimiento social, la asociación de los significados con su contexto situacional (Madrid, 2005b). Este enfoque hace hincapié en el aprendizaje autónomo de los alumnos, impulsando así un aprendizaje significativo, por descubrimiento y duradero. Se fomenta la creación de un clima distendido en las clases, en donde el alumno tiene un rol central y se atiende la diversidad, y en donde el docente cumple una función mediadora entre el conocimiento y los alumnos. La enseñanza se encuentra más orientada hacia la construcción del conocimiento, es decir, hacia el proceso más que al producto (Madrid, 2005b). Es posible afirmar que el enfoque comunicativo está estrechamente vinculado a una concepción constructivista del aprendizaje (Corrales Wade, 2009). Como lo afirma Nunan (1989), el enfoque comunicativo no entiende el aprendizaje como un logro individual de cada alumno sino como algo que se alcanza de forma colaborativa, ya que el alumno forma parte de una comunidad. El aprendizaje es entonces un "proceso social que se da en una persona y que la hace evolucionar desde una completa dependencia hacia la autonomía e independencia" (p. 195). A pesar de ese amplio consenso en lo que respecta a la concepción del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje y los cambios sustanciales que se han suscitado en ese sentido, estas nociones no han impactado de la misma manera en la evaluación de lenguas extranjeras.

Para que la evaluación formativa sea posible entonces, es indispensable que exista retroalimentación. Es decir, la devolución que los docentes hacen a los estudiantes sobre aquellos aspectos específicos en los que necesitan mejorar. Este *feedback* debe ser constructivo, es decir, debe provocar en el alumno un intento de mejora y contribuir así, en su aprendizaje. He aquí la importancia de que la retroalimentación acompañe el proceso de aprendizaje y no que se desarrolle al final de su trayecto. La devolución es parte del diálogo necesario entre el docente y el alumno, como sujetos igualmente activos en el proceso educativo. Como parte de esa conversación entre docente y alumno, una adecuada devolución por parte del docente, que se base en criterios y objetivos establecidos y claramente explicitados, contribuye fuertemente a que el alumno desarrolle una actitud crítica con respecto a su aprendizaje. Analizar, criticar, juzgar, optar y tomar decisiones deben ser también actividades de los propios alumnos. Para que la evaluación se transforme en una herramienta del conocimiento, es necesario que el alumno comprenda los factores que intervienen en su proceso de aprendizaje y que el docente facilite esa comprensión (Celman, 1998). Este uso de la información proveniente de las instancias evaluativas demuestra una "concepción democrática de la Evaluación" (Celman, 1998, p. 34) por parte del docente, ya que permite reducir la asimetría en la distribución del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento, y por ende, en la relación de poder en juego. La autoevaluación se asocia, además, al desarrollo de la autonomía e independencia intelectual, objetivos fundamentales de la tarea educativa para "la potenciación del sujeto" (Pérez Gómez, 1997 en Celman, 1998, p. 9). La autoevaluación le exige al alumno no sólo reflexionar acerca su actuación, sino también emitir juicios al respecto. Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta esta actitud evaluadora no es innata, sino que se aprende (Celman, 1998) y que por lo tanto debe enseñarse de manera explícita.

La clave entonces radica en promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje y en particular, las metacognitivas, las cuales facilitan su autogestión y son claves para alcanzar un aprendizaje exitoso. Los estudiantes que han desarrollado habilidades metacognitivas pueden monitorearse y regular su proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos que se hayan propuesto (Griffith y Ruan, 2008). Esa auto-observación implica que los estudiantes evalúen la efectividad de las estrategias que utilizan, las comparen con las que usan sus pares, incorporen y experimenten el uso de estrategias sugeridas por los docentes, con el propósito de tomar decisiones que mejor incidan en su proceso de aprendizaje. La sistematización de estos procedimientos hace posible que el estudiante pueda transferir estos conocimientos a nuevas situaciones de manera más autónoma.

De toda esta reflexión se desprende, además, la necesidad de recordar que la universidad no solo acredita conocimientos, sino que es otro peldaño en el sistema educativo y que, como tal, debe garantizar el derecho de los estudiantes a aprender, respetando las individualidades equipadas con distintos bagajes educativos y culturales, y asegurar así la equidad. Esto está en consonancia con los principios reformistas de nuestra universidad que nos plantean el desafío de repensar en forma permanente nuestra función docente que contribuya a aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y a que asuman un mayor protagonismo en la sociedad del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2003) *La evaluación a examen.* Buenos Aires, Arg.: Edit. Miño y Dávila.

Barbera, E. [Programa Conectar Igualdad] (2012, sep 7). *Evaluación* [Video]. Retirado junio 9, 2019 dehttps://www.youtube.com/watch?v=xpuyce9Qv1w&fbclid=IwAR1Lv4io0RnkDmUvEKBrIejomw4VDX802LHB5tS3_aY_z0Sd78haQQiA4D0

Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education:Learning for the longer term.* New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. Retirado junio 4, 2019 de https://epdf.pub/rethinking-assessment-in-higher-education-learning-for-the-longer-term.html

Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camillioni, A. Celman, S, Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Corrales Wade, K. (2009) Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona próxima*. Universidad del Norte. n°10 julio 2009 ISSN 1657-2416

Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G. y Gabbarini, P. (2008) *Módulo 2: Práctica Docente*. Programa de capacitación docente continua a distancia. UNLA, Bs. As.

Griffith, P. y Ruan, J. (2005) What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? En S. Israel et al. (Ed.). *Metacognition in Literacy Learning: theory, assessment, instruction and professional development (pp. 3-18)*. London: Laurence Erlbaum Associates.

Gvirtz S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lipsman, M. [CITEP UBA] (2012, nov 8). *La evaluación de aprendizajes mediada por las TIC* [Video]. Retirado junio 9, 2019 de https://www.youtube.com/watch?v=5T92omFqjGc&fbclid=IwAR3XXwvBLnQH5Mbhhe8jy4nvl1i6j4f_JUYqEiZBpAYHqOoMtbCYBaA9XnM

Madrid, D. (2005b) "Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas. En M. Aroya y A. González Vázquez (Eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sección Departamental de Ceuta del Departamento de DLL, Universidad de Granada, pp. 179-194. Retirado junio 10, 2019 dehttp://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Cambios%20paradigmaticos%20para%20el%20cambio.pdf

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. 1ed. Buenos Aires: Colihue.

Rafaghelli, M. (2009). La eterna complejidad de la evaluación. *Novedades Educativas, Nº 221. (pp. 4-8)*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Santos Guerra, M. A. [Espinoza, L.] (2015, junio 28). *La evaluación como aprendizaje* [Video]. Retirado junio 9, 2019 de https://www.youtube.com/watch?v=zhbM8dzpIYA&fbclid=IwAR33rsJORerNkTeT4VEvAwExThgbgiGAW3ZnLBWssAkpHhl3W0kcxtluBU>

ISBN: 978-987-544-908-4

La trampa de los instrumentos en los procesos de acreditación. El caso de Enfermería

Chervo, María Alejandra -Ballistreri, Martha
Facultad de Ciencias Médicas. Escuela de Enfermería. Rosario, Argentina
marachervo@gmail.com

Eje 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se trata de un relato de experiencia y una reflexión a partir de ésta, acerca de hasta qué punto ciertos criterios ("estándares") e "instrumentos" (formularios) que se utilizan en la evaluación de carreras de grado, resultan una trampa que opaca el proceso de acreditación mismo. Este análisis se efectuará a la luz de la experiencia de acreditación de una carrera de grado (Licenciatura en Enfermería) recientemente incluida en el artículo 43. A partir de un análisis respecto de la Autonomía universitaria no sólo como valor en el *ethos* universitario sino como la capacidad de decidir contenidos en función de contribuir a la formación de perfiles profesionales coherentes con las demandas regionales. Esta característica, tan distintiva de la formación universitaria entra en tensión en los procesos de acreditación. La implementación de mecanismos de centralización del sistema universitario en la década del 90 provocó mucha resistencia entre sus actores. La CONEAU fue sin dudas uno de los más combatidos. Sin embargo, se construyó a lo largo de veinte años de su existencia, un cierto acuerdo acerca de la necesidad de contar con algún sistema de acreditación de las instituciones universitarias, constituyéndose en la institución que establece pisos de calidad para las carreras. Ahora bien, su actuación no se inscribe en el ámbito de lo académico, sino que se conforma como actor político para las carreras y para las profesiones, ya que funciona en la práctica como una distribuidora de prestigio. Resulta necesario traer a discusión cómo se llevan adelante los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras, ya que pareciera haber un "olvido" acerca de esto por parte de los actores institucionales, que ante los resultados responsabilizan a la Comisión de los mismos. La autoevaluación constituye primer y más importante paso del proceso. Aquí se llevarán adelante el cargado de toda la información que constituirá la materia prima. Nada que no esté allí será considerado. En todo caso será corroborado o ampliado durante las visitas de los pares evaluadores. De ahí la importancia de esta etapa. Aparece entonces el primer "obstáculo" técnico: qué información hay que cargar. En la acreditación de la que se presenta la experiencia se utilizó un sistema online con un formato que responde a los estándares que oportunamente fueron formulados por los propios involucrados. La Asociación de Escuelas Universitarias de Enfermería de la República Argentina (AEUERA) fue la encargada de producir estos estándares (la incorporación de la carrera Licenciatura en Enfermería al artículo 43 de la Ley de Educación Superior fue un proyecto que se promovió

ISBN: 978-987-544-908-4

durante diez años). El relato de esta experiencia pretende reflexionar hasta qué punto los intereses corporativos primero, al momento de la elaboración de los estándares; y de prestigio institucional después, cuando se expresan los juicios en los instrumentos creados para tal fin, convierten a la acreditación en un hecho político, en el que en todo caso el insumo académico ilumina u opaca, en lugar de transparentar los procesos sustantivos de la vida universitaria.

Palabras claves: Enfermería- Acreditación- estándares

ISBN: 978-987-544-908-4

Transición escuela secundaria – universidad. Perspectivas de los estudiantes acerca de la evaluación en las transiciones entre niveles educativos

Cimolai, Silvina - Adanero Marcos María
Universidad Nacional de General Sarmiento / Universidad Nacional de Luján. -Universidad Nacional de General Sarmiento.
scimolai@campus.ungs.edu.ar

Eje de trabajo: 6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Siguiendo la línea de indagación de las trayectorias escolares, el proyecto de investigación en curso busca aproximarse a recorridos institucionales posibles de estudiantes de las localidades de Moreno y San Miguel (Provincia de Buenos Aires) desde su escuela primaria hasta el ingreso a la Universidad Nacional de General Sarmiento. Siendo las transiciones entre niveles un momento donde el riesgo de construcción de trayectorias "desencauzadas" se incrementa, la investigación está abordando las perspectivas y prácticas acerca de la evaluación en las transiciones entre niveles educativos. En esta ponencia presentaremos específicamente el análisis de las perspectivas de los estudiantes acerca de las estrategias diferenciales de trabajo que supone el ingreso a la universidad y el desempeño en sus evaluaciones, en comparación con sus experiencias en el nivel secundario. Se considera en este caso la dimensión institucional (en función del dispositivo específico de la UNGS para el ingreso hasta el año 2018) y su influencia en las apreciaciones que construyen los estudiantes acerca de sus experiencias en los primeros meses en el nuevo nivel.

Palabras clave: ingreso a la educación superior, evaluación, transición escuela secundaria-universidad.

Desde los estudios sobre trayectorias educativas que se desarrollan en la Universidad Nacional de General Sarmiento se ha señalado que los procesos de pasaje entre niveles educativos constituyen momentos delicados en los que el riesgo de discontinuidad se incrementa (Terigi, 2008). El proyecto de investigación actual[1] realiza una entrada novedosa a la comprensión de las transiciones entre niveles educativos (primaria/ secundaria y secundaria/ superior), estudiando un proceso didáctico con

[1] Proyecto de investigación PICT UNGS 2014- 0898 "Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria / superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes". Directora: Dra. Flavia Terigi. / Proyecto UNGS 30- 3250 "Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares" Directora: Flavia Terigi. Co-directora: Silvina Cimolai.

ISBN: 978-987-544-908-4

fuerte incidencia en las trayectorias: la evaluación de aprendizajes, con especial atención a las estrategias esperadas por los docentes y a aquellas puestas en juego por parte de los estudiantes, así cómo a las decisiones sobre acreditación y promoción en los años que marcan las transiciones entre niveles. Sostenemos como hipótesis general que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con los grados diferenciales de apropiación por parte de los estudiantes de las especificidades de las estrategias de trabajo con el conocimiento requeridas en cada nivel (Terigi *et al*, 2018).

En nuestro estudio buscamos aproximarnos a recorridos institucionales posibles para grupos significativos de estudiantes, y se ha diseñado un estudio de casos múltiples en instituciones de niveles primario, secundario y superior, relacionadas entre sí por las trayectorias escolares de los estudiantes. El trabajo de campo se llevó a cabo en escuelas secundarias y primarias públicas de los partidos de Moreno y San Miguel (Pcia. de Buenos Aires), y en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS); y abordó cursos de 6to año de la escuela primaria, primero y último año de la escuela secundaria, e ingreso a la universidad, en las cuatro áreas curriculares previstas en el diseño del proyecto: Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En cada caso hemos realizado toma de entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes; cuestionarios autoadministrados a docentes y estudiantes; observación de instancias de evaluación sumativa y de devolución de las evaluaciones, y relevamiento documental (instrumentos de evaluación, evaluaciones corregidas, programas y plan de actividades, planillas de seguimiento y calificación, etc.).

En esta ponencia caracterizaremos una selección de aspectos de las perspectivas de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación en la transición entre el nivel secundario y superior en el contexto de las vivencias acerca del ingreso a un nuevo nivel educativo. Para ello, presentaremos una primera sistematización de 13 entrevistas realizadas en 2018 a estudiantes cursando el Curso de Aprestamiento Universitario (CAU)[2] de la UNGS en alguno de sus talleres (Matemáticas, Lectoescritura y Ciencias)[3].

[2] El Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) funcionó en la UNGS desde el año 1995 hasta el año 2018 como una instancia previa al ingreso a las carreras de grado. Esta propuesta, surgida del interés por facilitar las transiciones entre niveles educativos y favorecer las condiciones de ingreso a la universidad, ha sido objeto de numerosas reflexiones e investigaciones, así como de modificaciones constantes a través del tiempo en la búsqueda por lograr sus objetivos de inclusión educativa (ver, por ejemplo, Gluz, 2012 y González, 2012). A partir del año 2019 el CAU ha sido reemplazado por el "Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado" que tiene como finalidad lograr mayores niveles de retención y rendimiento académico en los primeros semestres de las carreras de la UNGS a través de estrategias integradas a las carreras y no como un ciclo cerrado previo (UNGS, 2018).

[3] Esta sistematización será puesta en diálogo con otros relevamientos hechos en el trabajo de campo (encuestas realizadas a estudiantes cursando el último año de la educación secundaria y a estudiantes ingresando a la universidad, y entrevistas llevadas a cabo con estudiantes cursando el último año de la educación secundaria).

ISBN: 978-987-544-908-4

Específicamente, analizaremos las apreciaciones de los estudiantes cursando estos talleres con respecto a:

- Similitudes y diferencias entre sus experiencias en la escuela secundaria y en el ingreso a la universidad.
- Perspectivas acerca de las propuestas evaluativas y las estrategias que utilizan/utilizaban para rendir las evaluaciones en la escuela secundaria y en la universidad.
- Expectativas acerca de la evaluación y acerca del estudiar en la universidad con las que ingresaron.

Para el análisis de estas dimensiones, partimos de los siguientes supuestos:

- Una extensa literatura señala el primer año de estudios en la Universidad como crucial para el logro de la permanencia en la educación superior (e.g. Ezcurra, 2016). En esta línea, Coulon (1995) ha caracterizado el momento del ingreso como una experiencia de "extrañamiento" o "alienación", donde el estudiante entra en una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás. Esta transición implica la iniciación a los usos y costumbres de un nuevo mundo, que es vivenciada como una experiencia de anomia y soledad, en conjunto con el desarrollo de temores y emociones en relación a esta nueva experiencia. Para Coulon (1995), el fracaso en el primer año de estudios se debe a la imposibilidad de comprender y ejecutar de manera satisfactoria el nuevo oficio. En este sentido, nos interesa explorar si, frente a las demandas de un "mundo desconocido", los estudiantes construyen marcos interpretativos de las situaciones de evaluación, de los criterios para acreditar, y de las estrategias que deben implementar apelando a reglas de reconocimiento y realización propias de su experiencia en el nivel secundario.
- Asimismo, desde una dimensión de análisis institucional, partimos del supuesto de que la experiencia en la Universidad de General Sarmiento tendrá su idiosincrasia de acuerdo al dispositivo que ha diseñado para el ingreso a la universidad. Los análisis realizados a los programas y materiales de los talleres que conforman el CAU, así como lo expresado en las entrevistas por coordinadores y docentes, ha dado cuenta de que se trata de propuestas que buscan atender explícitamente a problemáticas que se presentan en el ingreso al nivel superior, y a las variedades de recorridos educativos previos que presentan los estudiantes. Esto se evidencia, por ejemplo, en la selección de contenidos (en su mayoría contenidos previstos para el nivel secundario), los cuales son propuestos buscando profundizar o enriquecer estrategias de trabajo intelectual propias del nivel superior.

Las diferencias entre secundaria y universidad. Lo "visible" en el ingreso a la universidad

La indagación, durante las entrevistas a estudiantes cursando el CAU, acerca de las similitudes y diferencias entre las experiencias en la escuela secundaria y en el curso de ingreso a la universidad tuvo por objeto identificar cuáles son los aspectos que "visibilizan" los estudiantes en sus primeros

ISBN: 978-987-544-908-4

meses en el nuevo nivel. Dado que se trata de estudiantes "noveles" en el cursado y realización de evaluaciones en la universidad, los aspectos mencionados nos dan cuenta de los marcos interpretativos que utilizan en este momento inicial en el nuevo nivel.

Así, algunas apreciaciones se refieren a las **diferencias edilicias** entre la escuela secundaria y la universidad: "los edificios", "acá hay un buffet en el que te podés sentar", "en la universidad no hay sillas rotas". Otra mención referida por varios de los entrevistados es con respecto a las **diferencias de posicionamiento de los estudiantes** en los dos niveles. Por ejemplo, un alumno afirma "en el secundario siempre están los que van a molestar y acá [en la universidad] es gente que viene a estudiar y por ese lado no hay problemas." (Ma, TLE). En otros casos se comenta que en la universidad los compañeros "son más serios" y que los compañeros están "todos en la misma, todos queremos aprobar, queremos ya empezar la carrera". En cambio, en el secundario "capaz que van por la obligación de los padres" (Mr, TLE).

Asimismo, observamos en las entrevistas una identificación temprana de menores "**mecanismos de control**" por parte de los docentes en el nivel superior. Por ejemplo, varios estudiantes señalan que en la universidad "no son estrictos con el horario, uno puede entrar y salir cuando quiere". Los alumnos vivencian una mayor flexibilidad en el control de las actividades y del uso de los tiempos y el espacio[4]. Otra estudiante afirma que en la universidad "nos explican un poco y después nos dan para hacer cosas. Tenemos como un tiempito libre para hablar y está bueno, es como más 'distenso'. (…) El secundario es como que no podés hablar nada. Te retan si hablás en clase." (Lu, TM). En línea similar, algunos estudiantes interpretan como diferencia con el nivel secundario el hecho de que en la universidad "los profesores no te están tan atrás" "no te obligan todo el tiempo a hacer cosas". Sin embargo, estas apreciaciones coinciden con el observar un interés por parte de los docentes por ver "cómo van" y acompañarlos si necesitan ayuda. En este sentido, pareciera que en algunos casos los estudiantes están reformulando un marco interpretativo implícito sobre la práctica docente: la preocupación del docente por que aprendan no necesariamente implica un "control cuerpo a cuerpo" de todas las actividades.

Si bien los estudiantes identifican cuestiones donde para ellos habría menor "control" por parte de los docentes, y el reconocimiento –en algunos de los casos- de la consecuente contracara de ejercitar estrategias de mayor autonomía, también identifican una "**menor flexibilidad**" en los tiempos y modos de resolver ciertas actividades. Algunos estudiantes señalan como diferencia entre los niveles que en la universidad los docentes son mucho más serios y también lo es la forma de manejarse, siendo las planificaciones más estrictas, al igual que los momentos estipulados para la evaluación y

[4] En cambio, los estudiantes entrevistados finalizando el nivel secundario reconocían que este tipo de acciones podría afectar la acreditación de la asignatura.

ISBN: 978-987-544-908-4

para la entrega de actividades. Así, un alumno expresa que en el secundario si no se llega a entregar una actividad domiciliaria el profesor "te banca", en cambio, en la universidad no.

Con respecto a los **modos de enseñar**, algunos estudiantes no perciben diferencias con respecto a la escuela secundaria. En uno de los casos la estudiante lo adjudica a que acude a una escuela secundaria con convenio con la UNGS en la que trabajan con los contenidos del CAU. Otro estudiante aprecia que la variación no es en la forma de enseñanza, sino en los contenidos, y que los docentes "lo explican de la misma forma." (Ca, TC). En otro caso el estudiante expresa que encuentra similitudes entre la profesora del Taller de Lectoescritura y su profesora de Lengua del secundario: "[la profesora del secundario era] muy buena, muy recta y muy buena, parecida a lo que es [profesora del taller CAU]. Si, relativamente se compara, si, si, si" (Ls, TLE).

En cambio, otros estudiantes señalan diferencias en los modos de enseñar y de organizar las clases. Una alumna comenta su dificultad cuando, en el CAU, los profesores explican mucho y no escriben todo en el pizarrón: "Me ha tocado una profe que por ahí explicaba más y escribía menos y yo al escucharla mucho, no llegaba a entender. Me ha pasado eso." (Ta,TM).

No obstante, son comunes las reflexiones de los estudiantes acerca de un "**ritmo**" más acelerado en el tratamiento de los contenidos en el nivel superior. Un alumno considera que en la universidad "si faltás a una clase acá te perdés un montón de cosas, cosa que en el colegio por ahí vos faltás y no pasa nada, si están viendo lo mismo." (Mr, TLE). Otro alumno indica que en el secundario los docentes "explican parte por parte y hay algunas cosas que acá en la universidad como que ya las dan por sabidas, pero porque tiene que ser así, en realidad. Supuestamente, nosotros salimos del secundario con un nivel que podríamos entrar en la universidad y entender las cosas que nos dicen. Igual, si le preguntás te explican, no tienen problema." (Lo, TM)

Cuando hacen una **mirada retrospectiva acerca de cómo se imaginaban que iba a ser estudiar y rendir evaluaciones en la universidad**, los entrevistados coinciden en mencionar cuestiones que dan cuenta de una distancia menor a la esperada en los modos de trabajo y dinámicas entre los niveles. A un estudiante le sorprendió la "buena onda" entre la profesora y los compañeros, y coincide con otros entrevistados en que se imaginaba que iba a ser un ámbito "más serio" al que se encontró. Asimismo, dos estudiantes muestran su sorpresa en tanto no esperaba "que los docentes se preocuparían tanto". Otro aspecto que genera sorpresa es el haberse imaginado que en la universidad los grupos serían muchos más grandes ("y somos solo 40") y que los profesores no iban a acordarse de cada uno de ellos. Algunos estudiantes se imaginaban el estudiar en la universidad con poco contacto con los docentes y luego "encerrado estudiando" o "comiendo todos los libros y no dormir". Tres estudiantes rememoran que en el nivel secundario los profesores les transmitían que la universidad sería más difícil. Uno de ellos nota efectivamente un nivel de exigencia significativamente mayor en las evaluaciones, mientras que los otros dos no lo perciben como significativo. En uno de esos casos, la estudiante reflexiona que en la secundaria "te asustan" con la universidad, que exageran y que no lo ve

ISBN: 978-987-544-908-4

bien. Prefiere que cada uno viva su experiencia y "que se pegue un palo cuando se lo tenga que pegar". (La, TM).

La evaluación en la escuela secundaria y en la universidad.

Ante la consulta acerca de las diferencias y similitudes en las formas de ser evaluados en la escuela secundaria y en la universidad, los estudiantes identifican –en primer lugar- que en el CAU tienen menos cantidad de evaluaciones en cada asignatura. Por ejemplo, una estudiante afirma que, además de que en la secundaria eran evaluados con estrategias más variadas (trabajos prácticos, defensas orales, integradores, etc.), el número de evaluaciones variaba significativamente de un profesor a otro. Así, esta estudiante interpreta como diferencia que en la universidad hay solamente 3 instancias de evaluación por taller, y que no hay otras instancias como las lecciones orales propias del secundario. Tres estudiantes consideran que las evaluaciones son parecidas en la secundaria y en el CAU. Uno de ellos no ve mucha diferencia en cuanto a las pruebas, solo que en LE de la secundaria las evaluaciones son más cortas. Para otro estudiante las evaluaciones son distintas en relación a las actividades que se tienen que realizar y nota un cambio más rotundo en Matemática que en Lectoescritura. Para una alumna, en la universidad se tiene en cuenta el proceso más que el resultado, a diferencia de la secundaria.

Respecto a los contenidos evaluados, una alumna afirma que en la secundaria veían un tema y "no era mucho", "no había tanto trabajo" (Ca, TM). En cambio, en la universidad, varios estudiantes resaltan que hay más actividades, de mayor complejidad, y que los contenidos se ven de manera más profunda. Un estudiante señala que le resulta más sencillo identificar lo que se espera en la evaluación en el Taller de Matemática, mientras que en el Taller de Lectoescritura le cuesta anticipar lo que el docente esperará en su desempeño en la evaluación.

Frente a la indagación acerca de cambios o permanencias en las estrategias de estudio y para rendir evaluaciones, los estudiantes dan cuenta de ciertas continuidades y algunas diferencias entre el secundario y la universidad. La mayoría de los estudiantes afirman que en la secundaria dedicaban menos tiempo a prepararse para las evaluaciones, y ponían en juego un menor repertorio de estrategias de estudio. Algunos estudiantes señalan que en la secundaria "no estudiaban" (aunque les "iba bien"). En estos casos la estrategia que utilizaban era "prestar atención en clases" y hacer las actividades propuestas en las clases. Otros mencionan que estudiaban "de la carpeta" con lo copiado del pizarrón y las actividades hechas en clase, y en algunos casos señalan leer textos breves[5]. Los ingresantes a la universidad coinciden en apreciar que el modo de preparación era más simple en la escuela secundaria

[5] Estas apreciaciones se condicen con las provistas por los estudiantes entrevistados cursando el útimo año de la escuela secundaria y son válidas aún para el caso de los entrevistados con respecto a la asignatura Literatura en el nivel secundario, donde sólo algunos estudiantes leen la obra en sus hogares para prepararse para la evaluación, mientras que otros no la leen (porque la leyeron en clases, o porque buscan resúmenes breves de la obra en internet).

ISBN: 978-987-544-908-4

y que en la universidad "es distinto". Resulta significativo que, a solo cuatro meses de haber comenzado el nuevo nivel, varios estudiantes identifican que sus estrategias deben cambiar o complejizarse. Por ejemplo, un estudiante afirma que se dio cuenta que tenía que estudiar de otra forma, pero construye la estrategia sólo en aumentar la cantidad de días de estudio de 1 a 4: "[en la universidad tengo que estudiar] 4 días antes por lo menos y repasando todo" (Ma, TLE). Un alumno señala que en la universidad el nivel de exigencia es mayor porque "te dan 5 hojas para leer en dos días". No obstante, es quizás lo más significativo que los estudiantes identifican que para preparsare para una evaluación en el CAU no sólo tienen que repasar lo visto, sino que tienen que "razonar", "reflexionar" y "pensar y entender". Así, una estudiante comenta: "capaz en el tema Matemática que me puse más a leer. No sé, Matemática leía porque cada prueba eran como 100 hojas del librito. Entonces, me puse a leer, me ponía a leer y a reflexionar cómo se hacen las cosas, mientras que en el colegio practico, más que nada." (Lu, TM). Un solo entrevistado afirma que no cambió sus estrategias con respecto a la escuela secundaria, y que las mismas le resultan efectivas. Comenta que estudia solo y en su casa, con 3 o 4 días de anticipación, repite los ejercicios, repasa definiciones en voz alta, escribe ideas en una pizarra pequeña que relaciona con una "memoria visual" que lo ayuda

Con respecto a lo que le solicitan en las evaluaciones una alumna afirma que algunas cosas las habían hecho en la secundaria, como análisis de gráficos, "pero no buscar específicamente la función de un dibujito", como les pidieron en el CAU. (Lu,TM). Un alumno encuentra como diferencia en las evaluaciones que en Matemática en la secundaria en los últimos años tenía cada clase un tema distinto y que de muchos no les tomaban evaluaciones o trabajos prácticos. Respecto a los contenidos de Lectoescritura, un estudiante encuentra distinto el trabajo de comparación de fuentes porque en la secundaria era desde su punto de vista y en los trabajos del CAU "trabajan desde la perspectiva del autor". Otro estudiante, en cambio, presenta más dificultades en interpretar el contenido de "comparación de fuentes" del TLE, señalando –en cambio- que lo trabajado en el taller son los temas de los textos que leen (por ejemplo, reforma universitaria).

Estrategias para acreditar el CAU

Ante la pregunta acerca de "qué hay que hacer para aprobar el CAU" o "qué consejos le daría a alguien que está por comenzarlo", los estudiantes expresan: estudiar mucho, "dedicarse al estudio de lleno", no tomarlo "a la ligera", "ponerle pilas", "no dejarse estar", hacerlo con tiempo, hacer todas las actividades y, sobre todo, ir a todas las clases. En ese sentido, para varios estudiantes las clases son fundamentales, porque "te indican qué hay que leer, el profesor después explica sobre eso, te dicen qué temas van a entrar en el parcial, te ayudan." (Ca, TC). Señalan que es importante tomar nota, consultar las dudas, prestar atención al profesor, copiar todo lo que escriba, y–en algunos casos- sacar fotos y grabar las clases.

ISBN: 978-987-544-908-4

Otros afirman que lo esencial es "no quedarse", encontrar la forma de comprender, y buscar ayuda en clases de apoyo[6], si es necesario. Si bien todos reconocen estos espacios como de utilidad y como una expresión del interés de los talleres "porque te vaya bien", sólo uno de los estudiantes ha hecho uso de ellos[7].

Otros estudiantes destacan que hay que querer, tener ganas de estudiar, no ser "vago" y que "depende del esfuerzo", del compromiso y del tiempo dedicado. Así, una alumna considera que "depende de tus ganas y cómo vos te pares (…), tenés que tener ganas de aprender y aprobar, (…) no hace falta tener todas las herramientas y habilidades" para que te vaya bien en universidad. En el mismo sentido afirma que "tenemos un compañero que recursó, pero tampoco va a las clases, no va a los parciales… no hace nada." (Lu, TM).

Conclusiones

En sus primeros meses en la universidad, los estudiantes identifican como diferencias con el nivel secundario cuestiones edilicias, posiciones de sus compañeros frente al estudio, menores estrategias de control por parte de los docentes y un ritmo más intenso de trabajo con los temas, los cuales reconocen que son abordados en mayor profundidad con respecto al nivel secundario. Todos comprenden que deben complejizar sus estrategias de trabajo con los contenidos, tanto en el modo de abordarlos, como en las actividades a realizar, y en los tiempos a dedicar. Algunos ejercitan nuevas formas de trabajo, otros utilizan estrategias similares a las que utilizaban en el secundario, pero con mayor atención y/o dedicación horaria.

Coulon (1995) se refiere al ingreso como un proceso paulatino de afiliación a la vida universitaria. Esta afiliación supone un proceso de adquisición de la *practicidad de las reglas*, es decir, de aquellas condiciones bajo las cuales es posible transformar las consignas, tanto institucionales como intelectuales, en acciones prácticas. Dice Coulon:

> Si la entrada en una nueva institución exige aprender las reglas que permiten moverse en su seno, como, por ejemplo, la elaboración de un horario individualizado o el aprendizaje de la autonomía, el trabajo intelectual requiere también aprender a dominar sus condiciones de ejercicio, condiciones ante todo normativas y formales, es decir, prácticas. Para un estudiante novel, el contenido intelectual se reduce a sus reglas formales prácticas, tales como el uso del vocabulario, la oportunidad de las intervenciones orales, o las prácticas de lectura, escritura y concentración." (Coulon, 1995, p. 160).

[6] En uno de los casos se menciona buscar ayuda en "profesores particulares".

[7] Este aspecto es similar a lo encontrado en las entrevistas a estudiantes del nivel secundario. Si bien conocen los espacios complementarios y la instancia de orientación y apoyo previa a las mesas examinadoras, la mayoría realiza uso de ellos sólo si el docente explicita que será un requisito para que pueda aprobar la asignatura.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta reducción a reglas formales prácticas se evidencia en los dichos de los estudiantes en, por ejemplo, la interpretación de que la preparación para las evaluaciones se reduce a estudiar "mayor cantidad de días" o que la diferencia entre las evaluaciones en el nivel secundario y superior reside en que en el secundario "son más cortas" o que en la universidad "tenés que sumarle un gráfico". No obstante, esperábamos encontrarnos con mayores dificultades en la apropiación de los criterios formales que organizan las prácticas de evaluación y acreditación, y una mayor confusión entre los criterios que organizan el régimen académico en el nivel secundario y los que impone el CAU. En este sentido, todos los estudiantes dan cuenta de una comprensión certera de los criterios de evaluación formales, y cada uno de los entrevistados prevé en varios casos la situación en la que quedarán de acuerdo a las calificaciones que obtengan en lo que sigue (evaluaciones que deben rendir, calificaciones que deben obtener, diferencia entre promocionar y regularizar, etc.).

La sistematización realizada ilustra asimismo que la experiencia en la universidad es para varios de los entrevistados una sorpresa en tanto imaginaban mayor distancia en los vínculos docente-estudiante y con los pares, así como en los modos de enseñar y de organizar las clases, y en las exigencias a la hora de rendir las evaluaciones. No hemos encontrado relatos que den cuenta de experiencias de anomia significativas, sino el uso de marcos interpretativos (algunas veces parciales) para dar cuenta de lo que deben hacer y cómo serán las prácticas de evaluación en el nivel. Si bien el CAU ha contado históricamente con relativamente altas tasas de desaprobación (cuestión por la cual ha sido reformulado desde 2019) el marco del ingreso al nivel superior con este dispositivo parece generar menores distancias o discontinuidades en las apreciaciones de los estudiantes acerca de las diferencias entre los niveles educativos. La comparación con las apreciaciones de los estudiantes en otros escenarios de ingreso a la universidad podrá contribuir a la definición de modelos de análisis que atiendan a las complejidades de las construcciones de sentido por parte de los estudiantes con respecto al lugar de la evaluación en la educación superior y a las estrategias de trabajo con el conocimiento que esta supone.

Referencias bibliográficas

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires, Paidós.

Ezcurra, A. M. (2016). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC / Ediciones UNGS: Los Polvorines

Gluz, Nora (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Ediciones UNGS: Los Polvorines.

González, R. (2012). Problemáticas del Ingreso Universitario (Matemática y Taller de Ciencia). Los Polvorines: Ed. UNGS.

Terigi, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, I. et al. (2008), Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana.

ISBN: 978-987-544-908-4

Terigi, F.; Scavino, C.; Cimolai, S.; Briscioli, B.; Rio, V. y Ruiz Lezcano, P. (2018). "Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores Los desafíos de la educación inclusiva". Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. UNIPE (pp. 559-571)

UNGS (2018). *Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado*, Resolución (CS) 6823/18, Universidad Nacional de General Sarmiento.

ISBN: 978-987-544-908-4

El desarrollo del conocimiento didáctico docente a través de la evaluación metacognitiva de los aprendizajes de los estudiantes

Demuth, Patricia; Vargas, Monica; Ortiz, Margarita
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
patriciademuth@hotmail.com, mobeva@gmail.com, mortizgaleano11@gmail.com

Eje organizador 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El proyecto de investigación se denomina "El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Un estudio de casos múltiples". El objeto-problema es el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (CDC) de profesores universitarios experimentados de diversas disciplinas académico-profesionales. Los objetivos propuestos son: -Analizar los procesos de reflexión y comprensión en torno a la enseñanza que permiten a los profesores participantes adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas. -Identificar la estructura y contenido del CDC de los profesores en estudio.

Palabras claves: Conocimiento didáctico docente - profesores experimentados- Evaluación metacognitiva- Aprendizaje estudiantil- Narrativas-

La construcción del marco referencial teórico de esta línea de investigación en el campo educativo tiene más de cuatro décadas con cientos de artículos en idiomas diferentes intentan abordar al proceso de construcción del conocimiento profesional docente de docentes de todos los niveles del sistema. En esta tradición se inscribe nuestro trabajo, centrado en el profesorado universitario, en sus razonamientos, sentires y prácticas pedagógicas en el marco de diferentes disciplinas y profesiones, y, hace menos tiempo, en aquellos conocimientos y prácticas que podrían ser cualificadas como "expertas" dentro de los ámbitos epistemológicos e institucionales de actuación.

Asimismo, este trabajo es heredero del conjunto de investigaciones que desde el año 2008 lleva adelante el Grupo CyFOD: "Conocimiento y Formación Docente", compuesto por profesores de diversas facultades de la UNNE.

El constructo "Conocimiento Profesional Docente" (CPD), es en sí mismo complejo, variado y polimorfo, que acotado al nivel superior universitario demanda numerosas adecuaciones, dadas tradiciones y funciones específicas que se le atribuyen al profesorado universitario.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta contextualización, que creemos necesaria para el estudio de un colectivo profesional específico, nos obliga a reconocer, las notas de identidad más generales que corresponden al profesorado universitario. Identificamos entre sus funciones principales a la docencia, la investigación y la gestión (esta última considerada función únicamente para los profesores con más experiencia), y sus diferentes niveles de jerarquía e influencia según diversos autores. Además, y dadas las características contextuales propias del nivel universitario argentino agregamos la función "profesional independiente", quiere decir: por fuera del contexto universitario.

En relación a la metodología, nos posicionamos desde el enfoque cualitativo, y el paradigma interpretativo, al pretender la comprensión del conocimiento y las prácticas de los profesores, en la búsqueda de mejores asertos comprensivos. La estrategia metodológica principal fue el estudio de casos, con múltiples instrumentos de recogida: entrevistas en profundidad, semi-estructuradas; observaciones de clases no-participantes, y materiales profesionales y curriculares brindados por la profesora. En esta oportunidad trabajamos con el caso de una profesora experimentada de más de 25 años de antigüedad, titular de dos asignaturas clínicas de la Facultad de Medicina. Focalizamos en el proceso de evaluación planteado, con especial interés en el instrumento de portfolio que puso en juego para la consolidación de aprendizajes construidos y de reflexiones metacognitivas a su alrededor. Dicho planteo nos resultó relevante al identificarlo como el motor de cambios y desarrollos del conocimiento didáctico de la docente.

Presentamos un caso narrativo como parte de nuestras conclusiones:

Con la profesora nos encontramos, a lo largo del año 2017 y parte del 2018 a través de 5 entrevistas en profundidad y observaciones de clases de sus asignaturas. Las mismas abordaron su biografía personal y profesional desde la escolarización primaria y secundaria, la elección profesional y su trayectoria en la universidad que va desde ser alumna a profesora titular, pasando por todos los escalafones que habilita el sistema. Los temas tratados fueron diversos, pero en materia temporal, los estudiantes constituyen su principal tema de interés para la reflexión sobre la docencia, sobre su ser docente. Este ser docente que, en propias palabras, se vio transformado a partir de la incorporación de una herramienta como la del portfolio en la que se presente consolidar aprendizajes nuevos y desarrollar aprendizajes metacognitivos; con el plus de que además, en el caso de esta docente, habilitó espacios de reflexión personal, también de índole metacognitivos, desarrollando su conocimiento didáctico: *"Los portfolios de mis estudiantes me retroalimentan en forma permanente, me permiten conocerlos más allá de sus nombres y apellidos en una lista o de ver sus caras en una clase de más de 170 personas. Cada uno tiene una singularidad que enriquece. Me ayudan a ver aspectos del proceso de formación que no son evidentes con las estrategias habituales, su capacidad de reflexionar sobre su propio camino, me permite entender las diferencias entre ellos, las dificultades que cada uno tiene en algunos aspectos modificando para siempre mi mirada. Después del portfolio la docencia no fue la misma para mí, pues aprendí a ver el proceso también desde la visión del estudiante."*

ISBN: 978-987-544-908-4

La mirada del otro, la hace reflexionar sobre ella misma y sobre el colectivo profesional [respecto del portfolio de un estudiante]… Me hizo pensar cómo somos observados permanentemente por los estudiantes y de qué manera esto impacta en ellos…", replanteándose no sólo contenidos de orden declarativos o procedimentales, sino, actitudes frente a la profesión y la docencia, modificándolos, aprendiendo de dichas modificaciones, generando un verdadero ciclo de desarrollo del CDC. La narrativa que demanda el portfolio a los estudiantes se evidencia como una práctica discursiva con fuerza constitutiva, tanto para los estudiantes como para la profesora.

Es así que podemos identificar la integración de una estrategia como la anterior como una práctica que habilita un doble juego de desarrollo profesional, para el aprendizaje inicial de una profesión en el grado y para el aprendizaje continuo de otra profesión que se apoya en el discurso narrado de los nóveles en formación, para replantear las propias posiciones, dos espejos que se condicionan gracias a la fuerza del pensamiento y la acción narrados.

ISBN: 978-987-544-908-4

La lectocomprensión en lengua extranjera en la universidad y su evaluación

Esquerré, Analía
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
analiaesquerre@yahoo.com.ar

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior
Comunicación de conocimiento en el nivel superior

Resumen: El presente trabajo se propone complementar la investigación realizada en dos proyectos de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Por un lado, el proyecto liderado por la Lic. Cristina Magno titulado "La lectura de géneros disciplinares en la universidad: una propuesta de selección, progresión y clasificación de textos para la enseñanza de lenguas extranjeras" (2015-2018) y por otro, el dirigido por el Mg. Martín Olavarriaga sobre "Evaluación de lengua: definición y elaboración de exámenes de proficiencia" (2017-pres.). Teniendo en cuenta los objetivos de ambos proyectos, este trabajo plantea la necesidad de revisar las herramientas de evaluación de los cursos de inglés lecto comprensión dictados en dicha universidad. Con este fin, primeramente, se hará una breve referencia a qué implica evaluar, la relación entre aprendizaje y evaluación, las características de una evaluación, el concepto de "validez", y la relación entre contenido, método de evaluación y propósito. Dentro de este marco general, se examinará cómo se puede evaluar la lectocomprensión en lengua extranjera. Se comenzará por definir el marco teórico dentro del cual se inscriben los cursos de inglés lectocomprensión de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde se llevan a cabo los proyectos previamente mencionados. Luego se indagará sobre trabajos de investigación que se están realizando sobre el tema en otras universidades nacionales en cuanto a las herramientas y estrategias empleadas para medir la comprensión lectora en lengua extranjera. Los resultados de este trabajo servirán de insumo para un futuro proyecto de análisis cualitativo de las herramientas empleadas en los cursos de UNGS en cuanto a su eficacia en la medición de los conocimientos de los estudiantes, con el fin de mantener las herramientas de evaluación o hacer los cambios que surjan como consecuencia de dicha investigación.

Palabras clave: Lecto comprensión – evaluación – validez

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En el presente trabajo el interés por la evaluación surge, no tanto como un fin en sí mismo, sino por su efecto de actuar en beneficio o en detrimento del aprendizaje. Desde la perspectiva docente, se suele carecer del andamiaje teórico-práctico que convierte a los docentes en buenos examinadores. Afflerbach (2007:278 en Grabe, 2009: 372) hace referencia a la escasa investigación existente sobre el entrenamiento que debería recibir todo docente para convertirse en un buen evaluador en beneficio de sus alumnos. Por su parte, Stoynoff and Chapelle (2005 citado en Heymo, 2009) afirman que "fortalecer los vínculos entre la enseñanza, la evaluación y la valoración es esencial si los educadores esperan optimizar el aprendizaje aúlico."

¿Qué entendemos por evaluación?

¿Qué es evaluar? Para Perrenoud (2010:7) "La evaluación no es una tortura medieval. Es una invención más tardía, nacida con los colegios alrededor del siglo XVII, que se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria." Esta irónica definición no fue elegida al azar sino que refleja el inicio de este proyecto. La enorme cantidad de horas insumidas en la preparación y administración de exámenes por parte de los docentes, y la estresante situación atravesada por los estudiantes, nos lleva a reflexionar sobre la eficacia del sistema de evaluación imperante, y de la posibilidad de implementación de un sistema alternativo que cumpla con los requisitos de validez, confiabilidad y transparencia. Cabe preguntarse si el esfuerzo invertido en evaluar realmente redunda en un beneficio para los alumnos y, en consecuencia, discutir qué evaluamos, cómo evaluamos y para qué lo hacemos. Respecto del tiempo insumido en evaluación, Camilloni (1998:67) sugiere que sea el mínimo necesario para que no interfiera con el tiempo destinado a la adquisición de conocimientos teóricos y desarrollo de competencias académicas y profesionales.

Primeramente, desde la visión de Mc Namara (2008), definiríamos la evaluación como "el intento de llegar a una conclusión acerca de cuánto sabe una persona o qué es lo que puede hacer" (Estigarribia, 2017:4). Asimismo, es dable mencionar cuál es la relación entre aprendizaje y evaluación, tal como lo describe Litwin (1998:12): "Nosotros sostenemos, además, que en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés de aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender." Por su parte, Palou de Maté (1998:103) contrapone la evaluación, como forma de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la acreditación, que cumple la función social de legitimar los conocimientos, concluyendo: "Evaluar

ISBN: 978-987-544-908-4

para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse; ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales diferentes."

Por otro lado, Brown (2004) remarca la importancia del contenido de la evaluación (qué), los métodos empleados (cómo), y las razones para hacerlo (por qué). En cuanto a las características de una evaluación, enumera las siguientes: 1) centrada en el alumno y reflejando la currícula; 2) focalizada en el logro en lugar de la repetición mecánica de contenidos; 3) válida, o focalizada en lo que se intenta aprender; 4) auténtica, o sea, que evalúe lo que intenta evaluar; 5) eficiente en cuanto al tiempo y costo invertido; 6) integrada al proceso de aprendizaje; 7) transparente, siendo el criterio de evaluación compartido con los alumnos; 8) confiable, cuando hay similitud entre varios evaluadores sobre la misma evidencia; 9) inclusiva, dando igualdad de oportunidades a todos los alumnos por medio de variadas herramientas de evaluación.

En lo referido a la validez, concepto clave en evaluación, Camilloni (2010:26) lo define de la siguiente manera: "El concepto de validez, en términos generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él."

La lectocomprensión en la universidad

Antes de indagar cómo evaluar la lectocomprensión en lengua extranjera, es dable definir el marco teórico y curricular dentro de los cuales se inscriben los cursos de inglés lectocomprensión de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde se llevan a cabo los proyectos de investigación previamente mencionados.

Dentro de este contexto universitario se concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, por medio de dos tipos de lectura: *ascendente*, basada en el macro y micro texto, y *descendente*, con el aporte de los conocimientos previos del lector.

La habilidad lectora se puede analizar desde diferentes perspectivas. El enfoque cognitivo (*cognitive view*) se focaliza en tres procesos que contribuyen a la lectura comprensiva: 1) decodificación (*decoding*) de la información lingüística aportada por el texto; 2) construcción de la información textual (*text-information building*) integrando las ideas provenientes del texto; 3) construcción del modelo situacional (*situation-model construction*) que amalgama la información textual con los conocimientos previos del lector (Koda, 2004). Por lo tanto, la lectura comprensiva consiste en la interacción de la información visual, información textual, y el conocimiento previo. A modo de resumen, "Esta es la primera característica de la lectura en lengua extranjera en la universidad: una actividad de lenguaje compleja que pone en juego capacidades diversas." (Pasquale, 2004:15)

ISBN: 978-987-544-908-4

Estos cursos están diseñados para aquellos estudiantes con escasos conocimientos del idioma inglés, en un contexto exolingüe, por lo que se recurre a cognados, que abundan en los textos a los que están expuestos los estudiantes universitarios, como soporte en el proceso de decodificación. Asimismo, se emplean diferentes estrategias de lectura comprensiva que se relacionan con el propósito de lectura y las características individuales de los lectores y de su manera de aproximarse al texto. Al respecto, Magno (2013:188) afirma: "Debido a estas variables, la interacción entre lector y texto es una experiencia individual, única y original en la que diferentes planos de conocimiento y de análisis se ponen en juego para la comprensión de un texto."

Cómo evaluar la comprensión lectora

En esta sección se abordará cómo el proceso de lectocomprensión, cognitivo e individual, puede ser indirectamente "observado" y evaluado. Luego se indagará sobre trabajos de investigación que se están realizando sobre el tema en otras universidades nacionales en cuanto a las herramientas y estrategias empleadas para medir la comprensión lectora en lengua extranjera.

Alderson (2000) hace referencia a la íntima relación entre la noción de comprensión lectora y las estrategias de evaluación a utilizar para medirla al mencionar las siguientes sugerencias: utilización de textos cuyo contenido sea de interés para los estudiantes y guarde relación con su nivel académico; evaluación de diferentes habilidades y estrategias; inclusión de textos más largos y actividades que puedan realizarse en el tiempo disponible; empleo de conocimientos previos como soporte de la comprensión; aceptación de diferentes interpretaciones; utilización de tareas grupales que fomenten la discusión de diferentes interpretaciones; la lectura extensiva y el uso de portafolios para registrar el progreso; medición de comprensión y tiempo de lectura invertido; diseño de herramientas de evaluación que midan diferentes habilidades y estrategias como así también conocimiento metacognitivo; consideración de la lectura como proceso en lugar de sólo como producto.

Para Grabe (2009: 357) la evaluación de comprensión lectora debería guardar relación con las estrategias de lectura desarrolladas en el curso, que resume según su modelo con el siguiente listado (nuestra traducción): 1) fluidez y velocidad; 2) automaticidad y rápido reconocimiento de palabras; 3) procesos de búsqueda; 4) conocimiento de vocabulario; 5) conocimiento morfológico; 6) conocimiento sintáctico; 7) reconocimiento de la estructura textual y organización discursiva; 8) comprensión global; 9) comprensión de detalles relevantes; 10) inferencia sobre información textual; 11) habilidades de procesamiento estratégico; 12) capacidad para resumir; 13) capacidad de síntesis; 14) lectura crítica. Asimismo, hace referencia a la dificultad que implica evaluar este

ISBN: 978-987-544-908-4

conjunto de habilidades de manera indirecta y cumpliendo los requisitos de validez, confiabilidad, costo, eficiencia que debería caracterizar a cualquier instancia evaluativa.

En contraposición, la evaluación en clase permite una evaluación informal, alternativa, cuya regularidad suple la carencia en validez. En ese ámbito se mencionan las siguientes estrategias: 1) observaciones; 2) auto-evaluación; 3) gráficos de progreso; 4) inventarios de desempeño; 5) registros de participación y compromiso; 6) portafolios (Grabe, 2009:361).

La evaluación en la universidad

Como cierre de esta primera etapa de investigación, se propone investigar propuestas de evaluación de otras universidades nacionales. Estigarribia (2017) presenta una interesante investigación sobre las ventajas y desventajas de la evaluación de la lectocomprensión por medio de portafolios en la Universidad Nacional de San Martín. Se define portafolio como "una colección de los trabajos del estudiantes, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento (…) se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades" (Ortega Leonardo, 2008:8 citado en Estigarribia, 2017: 20).

Entre las ventajas que se mencionan en la implementación de esta herramienta de evaluación se encuentran la evaluación del proceso y no sólo del resultado, la interacción entre el docente y el alumno, y entre pares en actividades colaborativas durante el proceso de evaluación, la importancia de la retroalimentación y la reflexión y autoevaluación por parte del alumno. Asimismo, se hace referencia a las desventajas, la falta de tiempo que el docente dispone para evaluar cada portafolio en el caso de grupos númerosos, y el tiempo que le insume a los estudiantes la selección de trabajos a incluir en el portafolio y la preparación de la reflexión final. De todos modos, la autora concluye que es una herramienta de medición factible que logra "que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje" (Estigarribia, 2017:49)

Por su parte, Heymo (2009) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, sugiere la implementación de modos alternativos de evaluación que complementen los exámenes estandarizados enriqueciéndolos con una visión más global del proceso emulando la lectura comprensiva de la vida real y que permita a los estudiantes concientizarse sobre el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Klett (2011) de la Universidad Nacional de Buenos Aires, propone tareas que reflejen actividades de la vida real que el alumno deba resolver de forma autónoma, de manera tal que no haya disociación entre el propósito de lectura y evaluación. Entre las actividades que

ISBN: 978-987-544-908-4

propone para nivel inicial se mencionan las siguientes: clasificar un grupo de textos seleccionados mencionando el criterio de selección y clasificación, agregarles los subtítulos a un texto justificando la elección, armar fichas bibliográficas del material leído, seleccionar un texto para un trabajo pautado comparando los índices de dos textos y justificando la elección, elegir una universidad del extranjero a la cual postularse como becario justificando la decisión. En cuanto a actividades para niveles avanzados, incluye las siguientes: la realización de un "handout" a modo de presentación de un artículo más extenso a exponerse oralmente, la escritura del resumen de un trabajo de investigación o ponencia, la presentación en clase de las ideas extraídas de un capítulo de libro especializado (Dorronzoro y Klett, 2001 y 2005).

Conclusión

Se puede observar las múltiples dificultades que conlleva el proceso de evaluación a fin de considerárselo confiable y válido. Consideramos este trabajo como un espacio de reflexión cuyo resultado servirá de insumo para un futuro proyecto de análisis cualitativo de las herramientas empleadas en los cursos mencionados en cuanto a su eficacia en la medición de los conocimientos de los estudiantes, eficiencia en la relación tiempo y esfuerzo invertidos y resultados obtenidos, validez de los resultados, y confiabilidad de los mismos. Se espera que esta futura investigación, como segunda parte de la presente, permita discernir entre mantener las herramientas de evaluación existentes, hacer los cambios que surjan como consecuencia de dicho estudio, o buscar alternativas posibles de evaluación. En este último caso, se buscarán propuestas que sean más eficaces, que acompañen a los cambios acaecidos en nuestro contexto socio-cultural, aunque no necesariamente se vean reflejados en el contexto educativo, que den cuenta de la complejidad que implica la educación universitaria y superior y que cumplan con la finalidad de acreditación de conocimientos que exige la educación superior para su certificación.

Referencias Bibliográficas

Afflerbach, P. (2007). Best practices in literacy assessment. En L. Grambell, L. Morroy & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction.* (3rd ed., pp.264-82). New York: Guilford.

Alderson, C. (2000). *Assessing reading.* UK: Cambridge University Press.

Brown, S. (2004). Assessment for Learning, *Learning and Teaching in Higher Education,* Issue 1.

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (eds.). *La Evaluación de los*

ISBN: 978-987-544-908-4

Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo (2000, 2ª reimp.). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Educador.

Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. ¿Todo a todos?. En Anijovich, R. (comp.). *La Evaluación Significativa.* Buenos Aires: Paidós.

Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2001). Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. *Actas en CD* del I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, Colombia, 9-14 diciembre 2001.

Dorronzoro, M. I. y Klett, E. (2005). Lectura en lengua extranjera en la universidad: un modelo de referencia. *Actas en CD.* Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional. Buenos Aires, 30 /03/ 2004, Ed. R. Bein y G. Vázquez Villanueva, 1217-1223.

Estigarribia, M. A. (2017). *La evaluación por portafolio de la lectocomprensión en inglés con fines específicos*. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/6189/Estigarribia%2C%20A.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice.* USA: Cambridge University Press.

Heymo, M. (2009). La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. *Actas* de las V Jornadas de Ciencia y Tecnología de las Facultades de Ingeniería del NOA, 17-18 Septiembre 2009, Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/35120043.pdf

Klett, E. (2011). *Lectura en lengua extranjera en la universidad y evaluación*. 14º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro "Si nosotros leemos ellos leen". 37ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 6, 7, 8 de mayo de 2011. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331488817_Lectura_en_lengua_extranjera_en_la_universidad_y_evaluacion

Koda, K. (2004). *Insights in second language reading. A cross-linguistic approach.* New York: Cambridge University Press. 2013 (6th ed.)

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (eds.). *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo* (2000, 2º reimp.). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Educador.

Magno, C. (2013). Estrategias para la lectura en lengua extranjera. En Avellana, A. & Brandani, L. (2013). *La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas.* 1ªed. ISBN 978-987-630-138-1. Los Polvorines: Ediciones UNGS. Recuperado de

ISBN: 978-987-544-908-4

http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/558/la-adquisicion-del-lenguaje-y-la-ensenanza-de-segundas-lenguas.html

Mc Namara, T. (2008). Language assessment as social practice. *Conferencia*. Universidad de San Martín, Buenos Aires, Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español. Traducción de Boschiroli, V. Recuperado de http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_.pdf.

Ortega Leonardo, M. (2008). El portafolio en la clase de ELE. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (9), segundo semestre 2008. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bf688f5a-2603-4938-9aad-8a6e62218b98/2008-bv-09-_21ortega-pdf.pdf

Pasquale, R. (2004) Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura. Informe final de Beca de Perfeccionamiento, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Leer%20en%20Lenguas%20Extranjeras%2C%20estrategias%20lectoras%20y%20situaciones%20de%20lectura.%20PASQUALE.pdf

Stoynoff, S. & C. Chapelle (2005). Esol Tests and Testing. *Tesol publications.*

Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y al autoevaluación.

En Camilloni, A., S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté (eds.). *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo* (2000, 2ª reimp.). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Educador.

Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Traducción: Miguel Ángel Ruocco. Buenos Aires: Colihue.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una evaluación sumativa para la asignatura Inglés en el marco de la Enseñanza por Competencias y el enfoque del Aprendizaje Centrado en el Estudiante

Fernández Gallino Andrea; Bettucci Patricia
UTN, FRRO, Argentina
mandrea.fernandezg@gmail.com

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Nuestra propuesta describe y fundamenta una evaluación sumativa diseñada en el marco de la Enseñanza por Competencias (EC) y el enfoque Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) para evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes de una comisión de Inglés II de ISI de la UTN, FRRO en el examen parcial oral del segundo cuatrimestre de este año. La actividad para dicho examen, propuesta por los profesores y consensuada con los alumnos, vincula las actividades de todo el cursado con esa evaluación final, sirviendo de guía y meta a todos los participantes del proceso enseñanza aprendizaje. Esta actividad se plantea como la etapa final de un proyecto personal de cada estudiante, y está precedida de tareas que lo involucran en la consecución de un objetivo consensuado. Como el trabajo fue diseñado para este año, el relato de la experiencia abarca lo proyectado, y lo realizado y logrado hasta el momento de la presentación del trabajo. La descripción incluye: la especificación de los desempeños esperados y los saberes que deberán ser movilizados para lograr esos desempeños, el tipo de evidencia que se considerará para decidir hasta qué punto se han logrado esos resultados previamente definidos, y la matriz de valoración o rúbrica analítica en la que se presentan la competencia a evaluar, los criterios de evaluación, los niveles de dominio, y los descriptores para cada criterio en cada nivel de dominio.

Palabras Claves: competencias, autonomía, evaluación sumativa, rúbricas

Problema y objetivos propuestos

El problema al que intentamos dar solución con nuestra propuesta está estrechamente relacionado con las características de su contexto de realización y participantes, y con el desafío de llevar el nuevo paradigma conformado por el ACE (Attard, Di Lorio, Geven, y Santa, 2010) y la EC (Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile, 2010) no sólo a las tareas y las evaluaciones formativas realizadas durante el año, sino también a las evaluaciones sumativas. El curso para el que se diseñó la evaluación es una comisión de veinticinco alumnos de Inglés I de Ingeniería en Sistemas de Información de la UTN, FRRO. El dictado de la asignatura cuenta con un encuentro semanal, 64

ISBN: 978-987-544-908-4

horas anuales (cantidad de horas que por distintos motivos siempre es menor), y un aula virtual en la plataforma Moodle. Los alumnos de las carreras de ingeniería están conscientes de la importancia de la lengua inglesa para sus estudios y profesión, pero tienen poco tiempo para dedicarle a su estudio, y conforman grupos heterogéneos en cuanto a sus niveles de competencias en la lengua extranjera. El poco tiempo disponible y las distintas necesidades de los alumnos nos plantean a los docentes del curso, el docente a cargo, el docente auxiliar, y el docente adscripto, el reto de maximizar el uso del tiempo y crear contextos de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de su autonomía, así como también de diseñar evaluaciones que focalicen en los desempeños especificados como objetivos en la planificación de cátedra, tengan las características de autenticidad de las actividades / tareas realizadas durante el año, sean vividas sin ansiedad, e involucren a los estudiantes en su preparación. Uno de los requisitos que deben cumplir los alumnos cursantes para aprobar la asignatura es alcanzar en la instancia oral de la evaluación del curso la nota 6 (seis), y, para regularizarla, la nota 4 (cuatro).

Nos propusimos entonces diseñar una evaluación sumativa que, sobre la base de criterios claros, explícitos y consensuados por todos los actores involucrados vinculara a esa instancia de evaluación sumativa oral con el trabajo de todo el año. Debería permitirles a los estudiantes vivenciar la conexión de la asignatura con otras de la carrera, su futura vida académica y profesional, y la vida en general; sentir los materiales y las actividades tendientes a su preparación como auténticos; y formularse objetivos propios y planificar e instrumentar acciones para alcanzarlos. A los profesores, y con un enfoque de Diseño Invertido (Wiggings y McTighe, 2016), la determinación de los desempeños a evaluar, por qué y cómo nos guiaría en la priorización y secuenciación de contenidos y actividades, y la selección de los criterios a aplicar en las evaluaciones formativas.

Encuadre conceptual

El encuadre conceptual de la experiencia está conformado por el EC y el ACE, enfoques que proponen a la tarea significativa para los estudiantes como factor articulador del proceso enseñanza aprendizaje; y por el Diseño Invertido (DI), abordaje de la evaluación y la enseñanza que propone un diseño curricular precedido de la consideración de cuáles son los resultados de aprendizaje / desempeños que se evaluarán, por qué y cómo, porque son ellos los que guiarán la priorización y secuenciación de contenidos y actividades por parte del docente, así como el trabajo de los alumnos. Son rasgos salientes del ACE (Attard, Di Lorio, Geven, y Santa, 2010) la contemplación de la diversidad de intereses, formas de aprender y necesidades de los estudiantes; la posibilidad de opción; el incremento de la autonomía y responsabilidad del estudiante; la interdependencia profesor-estudiante; y el abordaje reflexivo. Para Tobón Tobón, Pimienta Prieto y García Fraile (2010), a los docentes les compete orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, sus medios; y ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores. La evaluación de una

ISBN: 978-987-544-908-4

competencia debe entenderse como una experiencia significativa de aprendizaje y formación, basada

"en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir". (Tobón Tobón et al, 2010: 116)

En la "Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en la República Argentina", el CONFEDI propone un modelo de aprendizaje orientado al desarrollo de competencias y centrado en el estudiante, y evaluaciones apropiadas a ese tipo de aprendizaje.

El DI (Wiggings y McTighe, 2016) organiza el proceso del diseño curricular en una secuencia de tres etapas: (1) identificación de los resultados de aprendizaje esperados; (2) identificación de la evidencia aceptable y (3) planificación de las experiencias de aprendizaje y de enseñanza y desarrollo de los materiales en relación con los resultados de aprendizaje deseados y la evidencia. Para la primera etapa se propone en primer lugar a los "conocimientos duraderos", los temas que constituyen el andamiaje del curso, y que van más allá de hechos conceptos y habilidades específicas, y son aplicables a situaciones nuevas dentro y más allá de la materia, es decir, transferibles. En la segunda etapa, se priorizan 1as evidencias provenientes de tareas abiertas de desempeño, que evalúan la capacidad de transferir el aprendizaje en una situación nueva y auténtica y reflejan temas y problemas reales en un entorno real o simulado. Pueden incluir proyectos a largo plazo, requieren producción, y, generalmente, dirigirse a una audiencia determinada con un propósito relacionado con la audiencia. La tarea, los criterios, y los estándares son conocidos de antemano, y guían el trabajo del alumno.

Acciones realizadas

La actividad consensuada con los alumnos al comienzo del año es del tipo simulación y juego de roles, una entrevista a la que el alumno, con el rol de ingeniero o estudiante avanzado, se presenta respondiendo a un aviso de una compañía extranjera que busca personal para ocupar ciertos puestos en la organización. Ese aviso, seleccionado por el alumno o por el alumno con el profesor, le sería ya muy familiar al alumno y al profesor, el entrevistador. El entrevistado ya habría cumplido con ciertos requisitos previos: presentar una carta de solicitud de empleo y un CV con declaración de perfil; y haber enviado un video presentándose. La actividad sería así la etapa final de un proyecto personal de cada estudiante, quien, además, habría preparado un texto escrito y un video para su perfil en Facebook y Linkedin.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Figura 1, presentada al final de este apartado, muestra la matriz de valoración o rúbrica analítica elaborada a principio de año. En la parte superior se presenta la competencia general a evaluar, expresada con un verbo de desempeño, el objeto de conocimiento, la finalidad y la condición de calidad, seguida de la evidencia propuesta, el desempeño en una situación que requiere tener saberes o recursos y la capacidad de articular, movilizar e integrar esos saberes para lograr un objetivo en un contexto determinado. Debajo, en la columna de la izquierda, bajo el encabezado "Criterio y ponderación", se presentan los criterios que se tienen como referencia para la evaluación de esa competencia general. Estos criterios muestran que se ha desagregado esa competencia general para obtener unidades operativas que establecen el alcance y precisión de los resultados del aprendizaje orientando como éste se concretizará. Cada uno de los criterios va acompañado de la ponderación de ese criterio, es decir, el grado de importancia que tendrá la valoración de ese criterio en el puntaje general. En la segunda columna, bajo el encabezado "Niveles de dominio y puntaje para los indicadores de dominio", se presentan cuatro niveles de logro, cada uno con su puntaje; como se observa en el gráfico, para aprobar, el estudiante debe alcanzar el nivel de "Competente". Para cada uno de los niveles de dominio se presentan, con verbos de desempeño, los indicadores de ese nivel, la evidencia considerada para otorgar ese puntaje. Los descriptores de los niveles de dominio dan cuenta de dónde se ubica el desempeño de un alumno para determinado criterio

Al presentar la propuesta de evaluación a los alumnos al comienzo del año lectivo la relacionamos con lo especificado en la planificación de cátedra: con los objetivos, expresados en forma de competencias desagregadas en capacidades; con los contenidos; y con las estrategias metodológicas especificadas. Se discutió la importancia de la tarea como articuladora y organizadora de la clase, el rol de facilitador y generador de situaciones de aprendizaje del profesor, la necesidad de que el alumno se fije objetivos propios e instrumente acciones para alcanzarlos, los modos de aprovechamiento de las potencialidades de las TIC. Sólo se les mencionaron en ese momento las características generales de la matriz de valoración. Decidimos implementarla paulatinamente en el segundo cuatrimestre, al principio con rúbricas parecidas, pero más simples, en evaluaciones formativas orales del tipo heteroevaluación y coevaluación. Identificamos varios obstáculos para realizar actividades del tipo simulación como las del examen evaluadas con las rúbricas de la matriz preparada. Los alumnos sólo se sentían relativamente cómodos cuando relataban los contenidos de textos leídos, la comprensión auditiva les costaba mucho, y se inhibían al tener que interactuar.

En el primer semestre nos centramos en la utilización de material escrito sobre el trabajo y el empleo para incorporar el vocabulario y las estructuras a utilizar en tareas de redacción, y en la utilización de audios y videos para realizar ejercicios de compresión orientados a la resolución de un problema en el medio escrito o como estímulo para interacciones breves. Para el segundo semestre se ha planificado realizar simulaciones de interacciones orales en el ámbito académico y laboral; guiar a los alumnos en la elaboración de los videos, del CV con declaración de perfil, y una

ISBN: 978-987-544-908-4

carta de solicitud de empleo apropiados para el trabajo del aviso seleccionado. Se comenzará a utilizar la matriz de valoración completa para las actividades de simulación un mes antes del examen; la entrevista no se ensayará.

ISBN: 978-987-544-908-4

COMPETENCIA: Emplea eficazmente la lengua inglesa para comunicarse en el medio oral y lograr determinados objetivos relacionados con la vida profesional, académica, y diaria de un ingeniero / estudiante de ingeniería participando en instancias de interacción reales / que simulan las de la vida real.

EVIDENCIA (en el ejemplo acá propuesto): Desempeño en una entrevista de trabajo en la que el estudiante simula ser un postulante respondiendo al llamado de un aviso determinado

CRITERIO Y PONDERACION	NIVELES DE DOMINIO Y PUNTAJE PARA LOS INDICADORES DE DOMINIO			
	PRINCIPIANTE (1-3)	BÁSICO (4-5)	COMPETENTE (6-7)	AVANZADO (8-10)
Produce enunciados correctos (desde el punto de vista gramatical, léxico y fonológico) y apropiados (para esa situación comunicativa particular), manteniendo la comunicación y contribuyendo a que avance **1/3**	Usa un vocabulario muy restringido, y a veces de manera incorrecta. Sólo ocasionalmente logra comunicar sus ideas. Emplea estructuras simples, con errores que restringen / impiden la comunicación. Pronuncia de manera incorrecta la mayoría de las veces; frecuentemente, sus enunciados les serían ininteligibles a un hablante nativo.	La mayoría del tiempo emplea un vocabulario general y poco preciso; algunas veces no logra comunicar sus ideas y titubea o repite porque no encuentra las palabras adecuadas. Emplea estructuras simples, a veces con errores. Intenta utilizar estructuras más complejas; raramente logra hacerlo. Algunas veces, pronuncia de manera poco clara o errónea palabras claves en el mensaje; comprenderle le demandaría bastante esfuerzo al hablante nativo.	Emplea variedad de vocabulario, no siempre muy preciso en términos de registro, pero suficiente para responder las preguntas, opinar, agregar información. Raramente se equivoca en las estructuras básicas. Intenta usar estructuras más complejas con diferentes grados de éxito. A veces parafrasea o cambia estructuras para enmendar errores/clarificar. Pronuncia claramente la mayoría del tiempo; comprenderle no demanda esfuerzo. Sólo algunas veces manipula la entonación para agregarle claridad e intencionalidad a sus enunciados.	Usa variedad de vocabulario adecuado a su propósito y a la situación (elección apropiada de registro, por ejemplo) de manera precisa y consistente. Raramente evidencia estar realizando búsqueda de palabras. Usa correctamente estructuras variadas y algunas complejas, en el registro apropiado para la interacción. No comete errores en las estructuras básicas, y raramente en las complejas. Adapta la oración y emplea distintos recursos sintácticos para lograr efectos retóricos. Pronuncia con suficiente claridad; comprenderle no le demandaría esfuerzo a un hablante nativo. Frecuentemente manipula la entonación para agregarle claridad e intencionalidad a sus enunciados.
Inicia, mantiene y contribuye a que avance la comunicación 1/3	Responde sólo algunas preguntas. Intenta responder, pero son pocas las veces que logra comunicarse.	Responde las preguntas sólo parcialmente, o sólo desarrolla sus ideas cuando encuentra los términos y construcciones que necesita para expresarlas. Solicita frecuentemente repeticiones o clarificaciones.	Brinda la información que se le pide y algunas veces se explaya. Algunas veces propone temas y problemáticas relacionados con la profesión, usando los conectores lógicos necesarios para desarrollar sus ideas coherentemente. Responde a los cambios en la dirección de la conversación, y usa algunas estrategias apropiadas para compensar los fracasos en la comunicación, pidiendo clarificación, por ejemplo.	Brinda la información requerida por su interlocutor y se explaya cuando es necesario/apropiado/ posible. Responde a los giros de la conversación. Propone temas y problemáticas relacionados con la profesión / vida académica, los desarrolla usando los conectores lógicos necesarios para presentar sus ideas de forma coherente. Utiliza las estrategias empleadas por hablantes nativos para compensar los fracasos en la comunicación, interrumpir, tomar turnos.
Expresa sus ideas y puntos de vista y da cuenta de ellos contemplando otras opiniones posibles. **1/3**	No expresa sus opiniones o no las justifica. No acepta otras perspectivas o las acepta sin justificación.	Expresa sus opiniones y a veces con suficiente claridad, pero no las desarrolla y/o sustenta. No identifica y/o acepta otras perspectivas, o lo hace, pero no presenta argumentos.	Generalmente expresa ideas y opiniones claramente, o las clarifica, con argumentos relevantes. Algunas veces, o si se le solicita, considera otras perspectivas posibles y da razones para rechazarlas. Acepta las objeciones a sus argumentos, pero no siempre logra mostrar la fuerza de los propios. Utiliza los conectores discursivos necesarios para clarificar	Expresa ideas y puntos de vista con claridad y los apoya con argumentos de distintas fuentes y ejemplos conectando sus ideas con los marcadores discursivos adecuados. Identifica y acepta otras perspectivas posibles, las evalúa concediéndoles validez, pero utiliza las debilidades identificadas en estos contraargumentos para reforzar los argumentos propios. Acepta las objeciones y trata de llegar a acuerdos.

Figura 1. Matriz de valoración o rúbrica analítica para el examen oral

ISBN: 978-987-544-908-4

Obstáculos y logros

La evaluación sumativa que presentamos será implementada al finalizar el segundo cuatrimestre, que recién empieza; los obstáculos que podemos considerar están más relacionados con las nuevas formas de trabajar que proponía el curso que con la evaluación misma. Al comenzar el año, nos encontramos con un grupo muy heterogéneo de estudiantes en términos de desarrollo lingüístico, pero ciertos rasgos comunes: no expresaban sus dudas ni dificultades de manera espontánea ni cuando los invitábamos a hacerlo; se mostraban desconcertados cuando se les presentaban opciones y se les pedía que hicieran propuestas; eran más responsables con las entregas en formato papel que con las actividades a realizar en el espacio virtual o que requerían la búsqueda de información en la red; su reacción frente a la propuesta para la evaluación fue más de curiosidad que de entusiasmo. Su actitud ha ido cambiando: interactúan más con el profesor y de manera espontánea; se interesan cada vez más por el feedback que reciben y focalizan en sus dificultades; su participación en clase es más activa; y, con nuestra guía, van estableciendo conexiones entre las actividades, tanto escritas como orales, que van realizando y lo que tendrán que hacer en el examen oral del segundo cuatrimestre.

Para los docentes esta experiencia ha significado un intenso trabajo colaborativo de reflexión y planificación. Por otra parte, todo el tiempo invertido en esa reflexión y planificación nos ha brindado criterios y herramientas que nos guían y nos hacen sentir más seguros y entusiastas a la hora de, por ejemplo, seleccionar materiales lato sensu y didactizarlos, diseñar actividades tanto para el espacio sincrónico del aula presencial como el asincrónico del aula virtual, brindar feedback a los alumnos. Nos proponemos darle continuidad a la experiencia: los datos obtenidos mediante la matriz de valoración acá presentada junto con los obtenidos en las evaluaciones implementadas durante el transcurso del año serán analizados para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje, y planificar acciones futuras.

Referencias Bibliográficas.

Attard, A.; Di Iorio, E.; Geven, K.; y Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions Brussels.* ERIC Institute of Education Sciences. **ERIC Number:** ED539501 [En línea]. Recuperado en febrero 27, 2019 de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Frail, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* (1ª Edición). Recuperado marzo 11, 2019 de http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf

Wiggins, G. y McTighe, J. (2016). *Chapter 1. What is Backward Design?* Recuperado marzo 8, 2019 de https://educationaltechnology.net/wp-content/uploads/2016/01/backward-design.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas evaluativas de docentes expertos en el aula universitaria. Análisis de relatos en el marco de un proyecto de investigación

Kaliniuk, Ángela Teresa; Santa Núñez, Gloria; Bobadilla, Carolina Sandra
Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste; Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional del Nordeste, República Argentina.
litakaliniuk@gmail.com

Eje 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el marco del Proyecto de Investigación H008-2014-SGCyT UNNE "La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE", como línea del Grupo CyFOD (Conocimiento y Formación Docente), se indagó a diez docentes expertos de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura, de Humanidades y de Ingeniería de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) acerca de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo en las aulas así como las concepciones de evaluación que subyacen en ellas. Estos docentes fueron seleccionados a partir del reconocimiento de la impronta que le dan a la labor docente de manera consensuada, aglutinado una percepción favorable entre estudiantes avanzados de carreras de grado y docentes pares. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa permitió abordar desde las experiencias personales y académicas de los profesores, la reconstrucción significativa de sus historias escolares, de formación, de desarrollo de la profesión y cómo piensan el aula y los procesos que tienen lugar en él. Lo realizado constituye un aporte a la comprensión de la realidad de actores y procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, como así también un desafío en un campo problemático que atraviesa la docencia en la Educación Superior en la mayoría de los países latinoamericanos, como es la evaluación. La investigación, de carácter cualitativo y desde la postura alternativa (racionalidad práctica) en la evaluación, apunta al desarrollo de categorías de análisis respecto de la evaluación de aprendizajes en el aula universitaria. Para aproximarnos a ello, se explicita el grado de avance del trabajo realizado, deteniéndose particularmente en el análisis de los relatos en cuanto a las prácticas evaluativas, ya que otras dimensiones de análisis son abordadas en producciones de otros integrantes del equipo de investigación, incluyendo menciones a trabajos publicados y experiencias que tuvieron lugar durante la implementación del diseño metodológico.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras claves: evaluación de aprendizajes; buenas prácticas evaluativas; docentes expertos; investigación biográfico-narrativa.

I-Introducción

Los diferentes aspectos teóricos y metodológicos de nuestro proyecto, así como la integración del equipo de investigación, convergen en la indagación y análisis de las "buenas prácticas evaluativas" que tuvieran lugar en las carreras de grado de diferentes unidades académicas de la UNNE, con el ulterior propósito de desarrollar dispositivos que permitieran su mayor presencia institucional. Uno de los ejes del mismo fue el interés por recuperar desde las narraciones, las características de prácticas evaluativas desarrolladas en aulas universitarias y además rescatar algunas concepciones de evaluación subyacentes en ellas, que en la presentación original del proyecto se explicitan como objetivos generales y específicos.

Resulta conveniente puntualizar que, cuando se habla de evaluación didáctica, inmediatamente pensamos que la "... evaluación está en un proceso, en el proceso de enseñanza y aprendizaje" Zabalza (1989, p. 240), por ello las estrategias de evaluación que se usan "... deben ser el resultado de decisiones conscientes …..motivadoras y productivas para los estudiantes …".y que permita a los profesores "... conocer mejor su tarea y les proporcione los indicadores de actuación que necesitan" como manifiesta Sally Brown (2008, p. 24), referenciando a dos especialistas internacionales.

En el contexto nacional, a partir de los aportes de Litwin (2008), Celman (2004), Camilloni (2004), Palou de Mate (1998), Steiman (2008) la investigación y la producción didáctica han generado en las últimas décadas reflexiones y debates en la educación superior sobre las prácticas evaluativas y la evaluación formativa.

II-Encuadre Metodológico

Nuestro proyecto de investigación, cuyo diseño se nutrió del desarrollo metodológico de Autor 1 (2015)[1], busca indagar en las prácticas de enseñanza y en las concepciones de evaluación que surgen en el análisis de diez casos de estudio de docentes expertos de FACENa[2], Humanidades e Ingeniería de la UNNE, focalizando el presente trabajo en una de las categorías de análisis que ha surgido en la investigación: *cómo se desarrollan las prácticas evaluativas y las posibles concepciones que subyacen en las mismas*. Por ello, se estima pertinente presentar de manera sintética los aspectos centrales del diseño metodológico implementado (Figura Nº 1),

[1] Ver producción individual en el CIAIQ 2017.
[2] Es la abreviatura de Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura.

ISBN: 978-987-544-908-4



Figura Nº 1: Encuadre metodológico (elaboración propia)

Por medio de los trabajos de Autor 1, Obez y Yarros (2017); Autor 1, Autor 2, Autor 3, Obez y Ghione (2017); Obez, Ávalos Olivera, Steier y Balbi (2018); Autor 1 y Lasgoity (2018), presentados en diferentes eventos científicos, se visibilizó la implementación de las distintas etapas del diseño metodológico propuesto, profundizando en los enfoques, técnicas e instrumentos empleados así como en los desarrollos alcanzados. A través de la Figura Nº 2 se grafica cómo se ha ido construyendo el conocimiento hacia el interior del equipo del proyecto de investigación.



Figura Nº 2: Proceso de construcción del conocimiento en el PI (elaboración propia)

A los fines de dar cuenta del proceso en el que nos encontramos, se pone en valor el trabajo realizado desde el segundo semestre de 2018, con la siguiente secuencia: a) Transcripción de las entrevistas en profundidad realizadas; b) Devolución de las transcripciones a los docentes entrevistados; c) Lectura de los relatos y puesta en común de las experiencias vividas por los investigadores durante el desarrollo de las entrevistas con los docentes. Los intercambios se constituyeron en espacios de formación con el aporte del marco teórico y de la experticia de los instigadores formados; d) Construcción de las dimensiones de análisis; e) Análisis de los relatos de entrevistas de diez docentes,

ISBN: 978-987-544-908-4

en las diferentes dimensiones, e identificación de otras categorías de análisis. Esta ponencia focaliza la siguiente Dimensión: El aula - Categoría: Prácticas evaluativas.

Atento a que el enfoque biográfico-narrativo tiene sus limitaciones -siendo una de ellas, la imposibilidad de generalizar- hacemos referencia a los docentes expertos empleando la siguiente codificación:

Docentes FACENa	Docentes Humanidades	Docentes Ingeniería
D1 (Matemàtica), D2 (Cias. Biológicas) D3 (Cias. Físicas / Cias. Químicas)	D4 (Cias. de la Educación) D5 (Cias. de la Educación) D6 (Letras) D7 (Geografía) D8 (Filosofía)	D9 (Ingeniería Civil) D10 (Ingeniería Electromecánica)

Tabla Nº 1: Codificación de los casos de estudio

III-Prácticas evaluativas y concepciones que se desprenden de las mismas

El posicionamiento teórico que asumimos intenta identificar como prácticas evaluativas a un conjunto de acciones docentes que tienen como finalidad reconocer, en los aprendizajes de los estudiantes, aquellas significaciones que permiten regular la enseñanza.

Las buenas prácticas evaluativas se relacionan más a la evaluación o al control? o en la práctica evaluativa ambos, se encuentran, se entrecruzan y/o se homologan?. Ya hace casi 20 años Alan Tom (2000) señalaba que las buenas prácticas se orientan desde lo epistemológico, a la búsqueda de conocimientos considerados "dignos" de que el estudiante los entienda y los aprenda y en el marco de una clase, desde una perspectiva moral busca "acciones de principio" que generen en los estudiantes acciones del mismo tipo. Razones valiosas, criterios diría Lipman (1999), conceptos que en Fenstermacher y Richardson (2005) se amplían diferenciando la enseñanza exitosa de la que produce aprendizaje destacando el plano moral de la misma como explicitan en el texto de Álvarez y Porta (2008), Cristina Martinez (2008) en sus trabajos con profesores memorables.

Entendemos que la evaluación se constituye en un proceso implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de los sujetos que intervienen en una situación educativa, donde participan docentes que tienen un vínculo con el conocimiento que le permite ir más allá y reestructurar la enseñanza con nuevas propuestas, como práctica social intencional con una dimensión epistemológica y moral y los estudiantes aprenden durante ese proceso de reconstrucción de significados otorgados a los saberes en los espacios multidimensionados del aula. Así lo expresa D8: "*... ¿cuál es el sentido de la evaluación. El sentido es que el alumno "pueda", aprenda, que vea qué puede hacer el propio estudiante. Creo que eso es lo que sirve."*; y D3: "*...desestructurase" ... es*

ISBN: 978-987-544-908-4

exactamente lo que ellos viven, porque les des estructura, porque les hago hablar y ellos están acostumbrados a venir a la clase a escuchar ..."

Este proceso de buena enseñanza, deviene en buena práctica evaluativa, con diferentes matices, en los casos estudiados y claramente se distingue del control propio de la acreditación, el control que caracteriza y caracterizó los claustros universitarios por siglos, atento a que permite la movilidad de los estudiantes en las instituciones y los inserta en el campo laboral. Control (contra role= doble escritura) es una acción regulada desde afuera. Es decir el sujeto (docente) que recolecta la información para emitir un juicio de valor, pondera los datos obtenidos de acuerdo a una normativa, a una escala externa. Acreditar (a-creditar =dar crédito) está ligada al control ya que se trata de certificar saberes curricularmente previstos….

> D8: "… al comienzo tuve resistencia porque no estaban acostumbrados a que se les consulte sobre cómo piensan que debería ser la propuesta evaluativa, qué deberíamos tener en cuenta… con los estudiantes de filosofía resultó más fácil, no así los estudiantes de letras o de historia, les resulta difícil pasar de una forma de evaluar a esta otra distinta…. los quiero enfrentar con la responsabilidad de la autoformación y eso genera resistencia."
>
> D4: "... esas exigencias, no las tengo puestas en el lugar de las notas, no las tengo puestas en el lugar de la acreditación, sí las tengo puestas en el lugar del trabajo, de la producción. De la exigencia y obsesión de producir … que es uno de los criterios de evaluación en la cátedra."

Da cuenta D4 que la acreditación está pensada en la concepción de la evaluación como proceso formativo. Ardoino (2000) ya admitía la historicidad de las prácticas evaluativas al considerar que e-valuare= valorar, hace referencia a actuaciones que se desarrollan a través del tiempo. Es decir valorar es ponderar acciones en función a algo que ha ido sucediendo con anterioridad, un proceso que se fue realizando en diferentes momentos y circunstancias, como relató D10*… los parciales están* relacionados con lo trabajado en clase y con lo que han aprendido los alumnos, centrándome en el proceso que realizaron más que en los resultados." y también D6 señalaba

> "... Ni contenidos conceptuales y mucho menos los estratégicos van a ser nuevos en la instancia de evaluación eso sí no. Nunca en la instancia de evaluación yo les voy a decir hagan un análisis del modo en que no trabajamos en clase. ….. Si en clase vimos un ejercicio de completar con marcadores que están faltando en un texto se trabaja de ese modo. Si yo les propongo textos sin signos de puntuación en aspectos normativos esa misma modalidad es la que van a ver en el examen. No voy a pedir una estrategia diferente. Entonces no hay quizás en ese sentido una preocupación por saber ni qué ni el cómo van a ser evaluados..."

ISBN: 978-987-544-908-4

"Esta doble dimensión (formativa y de acreditación) constituyen un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria" (Cid Sabucedo, 2009, p. 8): evaluar y acreditar, están presentes en las prácticas evaluativas de casos de estudio, aunque como se destacó en la cita de D2 "Los estudiantes saben de antemano lo que voy a preguntar en los exámenes. Siempre en las clases teóricas y prácticas me encargo de decirles que es lo importante para aprender…Ni bien me recibí trate de preocuparme que no repitan de memoria lo que dice el docente…que vinculen … Ellos tienen encontrar el sentido en esta realidad." En las buenas prácticas evaluativas se trata de explicitar las cualidades de las buenas producciones, se logran mínimos acuerdos con los estudiantes. No existen "sorpresas", la evaluación está relacionada a indicadores deseables, a criterios explicitados previamente.

Otro elemento central en la evaluación en el aula, es la comunicación. Así D9 expresa: "uno aprende mucho cuando uno atiende a los alumnos en las consultas, y ahí vos te das cuenta que ellos no entienden, o sea permanentemente yo estoy testeando qué consultan de un tema" y también D10 relataba "Me comunico con los estudiantes, me acerco a ellos y trato de generar confianza para que puedan preguntar lo que no entienden, que estén cómodos y que se animen a preguntar…

La evaluación didáctica no es un proceso unilateral, ya que, por lo menos, hay dos partes involucradas, es inevitable en los casos estudiados, la evaluación de la enseñanza que se manifiestan es casi la totalidad de los relatos. Si bien la enseñanza adquiere en cada docente una particularidad casi idiosincrásica como señala Estiman (2008), es recurrente en la buena enseñanza de estos docentes la reflexión sobre ellos mismos, el hábito de la evaluación. Así se expresaron los entrevistados: D2: "En la evaluación te das cuenta como docente si requerían más tiempo o a mi me faltó una explicación "; D9 "cual es el tema que ellos están. preguntando más y ahí nos damos cuento donde tuvimos la falencia para el dictado; lo apuntamos y los tenemos en cuenta para otros años."; D1: "…cuando en la clase hay algo que… no quedó muy cerrado ahí si me voy a casa pienso: qué pasó ..., cómo continúa ..., esto no me gustó como quedó, ... y lo retomó, lo cierro bien, eso me suele pasar. ..."; D10 "… preparo mi clase, la organizo, nunca entró al aula sin prepararme, … después de la clase, reflexiono sobre la misma, veo qué resultó, qué no, qué tengo que mejorar…si la mayoría no lo resuelve quiere decir que 'fallé'".

Promueven la intervención y responsabilidad del estudiante generando la autorregulación del proceso de aprendizajes. D6: "... Lo importante es que puedan desarrollar la autonomía y que puedan trabajar y no obligarlos a que trabajen por la nota…" D7: "... hay algunos que ponen muchísimo esfuerzo o más empeño cuando algunas cosas inicialmente no le salen ...y está el que le gusta indagar incluso explorar más allá de la línea que nosotros les planteamos que les proponemos como meta.

D7: "... son 31 años de docencia, uno va adquiriendo experiencia y esa experiencia hace que uno vaya modificándose. También la evaluación ha sido un área en la que cambié mucho. En el

ISBN: 978-987-544-908-4

> sentido de que en mis primeros años evaluaba contenidos ... y hoy en realidad entendí que con el paso del tiempo que lo más importante es la competencia es decir las destrezas o habilidades que le llamábamos antes hoy competencias para la resolución de problemas ....

Entonces, este concepto de evaluación es mucho más abarcativo que lo que habitualmente se relaciona con parciales, finales y notas, porque también la enseñanza es objeto de evaluación. D5: "... esto de evaluar es un proceso complejo, no es solo poner una nota listo te sacaste un dos listo anda. Yo lo tengo claro que estoy provocando una instancia de formación, lo tengo clarísimo … "

IV-A modo de cierre

El análisis de los relatos de docentes expertos, permite enriquecer la reflexión de las prácticas que se llevan a cabo en aulas universitarias y hacen visibles elementos constitutivos de la concepción de evaluación, desde la postura alternativa, que superan los campos disciplinares de origen donde se desempeñan estos docentes y podemos manifestar, a modo de avance provisorio, algunas características de las buenas prácticas , aunque parafraseando a Cid Sabucedo (2013)"En realidad, nosotros no deberíamos hablar de buenas prácticas sino de prácticas de «buenos profesores». Lo que nos consta es que los profesores son buenos"

Mencionamos a continuación, algunas características propias de las "buenas prácticas docentes" que devienen en buenas prácticas evaluativas: Muestran coherencia con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje´, incluyendo la evaluación como proceso; Se preocupan por el proceso de aprendizaje y la comprensión más que por la memorización. ;.Explicitan con claridad los intenciones o criterios deseables en la enseñanza y en la evaluación.; Se caracterizan por considerar la enseñanza como facilitadora del aprendizaje de los estudiantes, esperando que estos construyan su propio conocimiento y que consigan llegar a ser aprendices independientes que regulan sus propios aprendizajes, ayudándolos y animándolos.; Tienen muy buena comunicación y realizan devoluciones, promoviendo un ambiente propicio para el desarrollo de la situación evaluativa y la reflexión posterior; Constantemente se autoevalúan . Otro aspecto -no menor- que se distingue en los relatos es el apasionamiento por la tarea docente, que pone en juego concepciones respecto al conocimiento, sobre las maneras de enseñar y de vincularse con los estudiantes.

En realidad, nuestro proyecto no era identificar a priori buenas prácticas evaluativas, para después, poder analizarlas en profundidad y evidenciarlas. Hemos identificado buenos profesores/profesoras -reconocidos por estudiantes y docentes pares- para analizar sus prácticas docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Brown, S.; Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narcea.

Celman, S. (junio, 2004). *Evaluación de aprendizajes universitarios*. Más allá de la acreditación. 3ras Jornadas de INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA UNIVERSITARIA. Universidad Nacional del Sur, Depto. de Humanidades, Área Ciencias de la Educación, Bahía Blanca, Argentina.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, volumen 15, (2), p. 1-29.

Cid Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A.; Zabalza Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas / observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, volumen 16, (2), 265-295.

Autor 1. (2015). *Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes?*. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Departamento de Humanidades y Arte, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, Buenos Aires, Argentina.

Autor 1. (2017). Decisiones Metodológicas en el Desarrollo de una Investigación Educativa. En Actas del 6º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa - *Investigação Qualitativa em Educação. v. 1* (pp. 392 - 401). Salamanca, España. Universidad de Salamanca.

Lasgoity, A. P. (2018). La entrevista en la investigación biográfica narrativa como vehículo para explorar las "buenas prácticas evaluativas en el aula universitaria". En *7º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa CIAIQ 2018. Actas Volumen 1 Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 756 - 765). Fortaleza, Brasil. Universidad de Fortaleza (UNIFOR).

Obez. R. M.; Ghione, L. E. (2017). Las "buenas prácticas evaluativas" desde la mirada de los docentes pares en la universidad. Lo que aportan las encuestas en línea". En Actas del 6º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa - *Investigação Qualitativa em Educação. v. 1* (pp. 456 - 467). Salamanca, España. Universidad de Salamanca

Obez, R. M.; Yarros, B. M. (2017). Buenas prácticas evaluativas en docentes universitarios.. En Azcona. L. N.; Garayo, P.; Zucchini, V. (Compiladores) *III Congreso Internacional de Educación: Formación, Sujetos y Prácticas* (pp. 694 - 698). Santa Rosa. Universidad Nacional de La Pampa.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.

Obez, R. M.; Ávalos Olivera, L. I.; Steier, M. S.; Balbi, M. M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa. Proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE.. En *7º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa*

ISBN: 978-987-544-908-4

CIAIQ 2018. Actas Volumen 1 Investigación Cualitativa en Educación (pp. 587 – 596). Fortaleza, Brasil. Universidad de Fortaleza (UNIFOR).

Porta, L.; Sarasa, M. C. [Comp.] (2009). *Formación y desarrollo de la formación docente en el profesorado: Las buenas practicas y sus narrativas.* Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM / Miño y Dávila.

Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular: Para profesores de enseñanza básica.* Madrid: Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación sometida a evaluación.
Derivaciones para una evaluación de la formación que brindan los Profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa

Loyo, Olga Martina; Daldovo; Lilia Ester; Natividad Ferreira, Sonia
Universidad Nacional de Formosa, Argentina
olgamartina.loyo@gmail.com

Eje de trabajo: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos de la Universidad y del Nivel Superior

Resumen: Se exponen algunas conclusiones obtenidas en un Seminario-Taller para profesores, realizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, del que participaron docentes de Profesorados que brinda la Universidad y docentes, graduados en esta unidad académica que ejercen su profesión en escuelas secundarias de la ciudad de Formosa. El objetivo central fue analizar los desafíos que en educación secundaria plantean los cambios en el sistema de evaluación y promoción, para asegurar inclusión con calidad. Unido a ello, se puso bajo la mira la propia formación que en los distintos profesorados, brinda la Universidad. En el centro de este dispositivo se propuso el trabajo conjunto entre profesores y graduados para, desde el análisis de las prácticas profesionales que éstos desarrollan, analizar aportes y limitaciones de la formación recibida. La expansión de la escolaridad secundaria a partir de su universalización, afronta desafíos inéditos. Han ingresado a las aulas adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores populares. Escuela y docentes encuentran enormes dificultades para procesar la diversidad, mientras los equipos técnicos ministeriales propician cambios dirigidos a favorecer contención a toda la población escolar. En Formosa, los cambios en la evaluación de los aprendizajes y promoción a través del Programa de Asistencia, Integración y Recuperación (PAIR) y otras medidas de apoyo, han generado situaciones inciertas o de confusión entre los profesores. Mientras algunos las ven como procedimientos que conducen a una inclusión sin aprendizaje, para otros constituye una oportunidad para consolidar y recuperar aprendizajes. Profesores graduados en la Universidad consideran no haber sido preparados para abordar las situaciones que hoy enfrentan en aulas e instituciones. Estos aspectos fueron analizados en el Seminario-Taller a partir de relatos autobiográficos y de experiencias, analizados y compartidos para debatir las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en contextos de enorme complejidad.

Palabras clave: Formación de profesores – evaluación – inclusión – relatos de experiencias

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La evaluación de la formación que llevan adelante las carreras de Profesorado que desarrolla la Facultad de Humanidades de la UNaF, constituye una preocupación para un amplio sector de la comunidad universitaria. En este marco, en el año 2016, esta unidad académica llevó a cabo un Seminario Taller dirigido a profesores de tres escuelas secundarias de la ciudad de Formosa. El propósito que guio esta iniciativa era incluir a profesores en el análisis de las prácticas de enseñanza y de evaluación que llevan a cabo en las instituciones para poder indagar con ellos, las dificultades que abordan cotidianamente frente a los desafíos de lograr "inclusión con calidad" (C. Romero, 2013) para todos los adolescentes.

La conformación de un espacio de trabajo compartido entre profesores formadores de profesores en la Universidad y profesores en ejercicio, casi todos graduados de esta institución, planteó dos objetivos centrales: i- Comprender concepciones que subyacen en discursos y prácticas de profesores al momento de definir sus actuaciones frente a los cambios propuestos en el sistema de evaluación y promoción actualmente en vigencia en educación secundaria; ii- Identificar los principales obstáculos que enfrentan las nuevas prácticas de evaluación/promoción para lograr una inclusión con calidad. A partir de ello, analizar la preparación que brinda la institución formadora para enfrentar los complejos desafíos que afrontan los docentes en los diferentes ámbitos de inserción institucional.

En lo inmediato, a nivel sistema educativo, la universalización de la educación secundaria requirió medidas en cuanto a infraestructura y equipamiento para responder a la masividad de la matrícula; revisar formas de organización de las escuelas y normativas referidas a regímenes de asistencia para atender a necesidades reales y diversas en materia de trayectorias escolares. Entre estas medidas, las autoridades educativas asumieron que los sistemas de evaluación y promoción que se empleaban en las escuelas constituían un obstáculo principal para la inclusión de los adolescentes de distintas procedencias, que incorporara a sectores populares que antes no asistían a la escuela. Esto dio lugar a que, en el caso de la Provincia de Formosa, se impulsara un nuevo sistema de evaluación en las escuelas que estableció finalizar el período de desarrollo de contenidos un mes antes de terminar el año lectivo, de modo que se dedicara un período de trabajo a la integración, recuperación y evaluación continua de los chicos, brindando apoyos específicos a quienes presentan mayor dificultad. Se denomina PAIR a esta etapa evaluativa. Se difundieron planteos referidos a propiciar una evaluación auténtica orientando a los profesores a colocar los esfuerzos de enseñar en el desarrollo de cinco capacidades básicas[1].

[1] Se trabajan las cinco capacidades básicas establecidas para la provincia de Formosa: comprensión lectora, producción escrita, trabajo con otros, resolución de problemas, juicio crítico, tal como lo establece la Resolución Ministerial N° 314/12.

ISBN: 978-987-544-908-4

Considerando el alto impacto que produjeron estas medidas, planteamos el tema de la evaluación en educación secundaria como objeto de estudio e intercambio en el Seminario-Taller, centrándolo en las prácticas específicas que afrontan cotidianamente los docentes. Por tal motivo, a la par de revisar la literatura actualizada sobre el tema, propusimos que los docentes relataran cómo desarrollaban los procesos de enseñanza en un curso a su cargo. Además, se los invitaba a realizar este seguimiento en el caso de un/a adolescente en particular.

Supuestos de partida

Partíamos de dos ideas centrales: una relacionada con la evaluación y la segunda, con la importancia de relatar las propias experiencias educativas.

Con relación a la evaluación, tomamos el planteo de J. I. Rivas Flores (2007), referido a que emitir un juicio sobre una situación "necesita que el sujeto tenga un sistema de referencia sobre el que establecer tal juicio. En nuestra vida social y cotidiana desarrollamos sistemas de pensamiento, (…) que nos permiten comprender nuestra realidad. Estos sistemas se constituyen en criterios para valorar los hechos". Nuestros juicios, por lo tanto, se basan en conocimientos relacionados con los contextos sociales y culturales en los cuales conformamos esos marcos de referencia con los que evaluamos acontecimientos del mundo en que participamos. Esos juicios expresan intencionalidades propias de los marcos de comprensión en que nos movemos. Quiere decir que, los criterios desde los cuales evaluamos no pueden pensarse como neutros o asépticos: están cargados ideológicamente y expresan concepciones del mundo que delimitan horizontes de posibilidades en que decidimos movernos en determinado momento histórico, y que varían según la perspectiva en que nos ubicamos.

A partir de ello, se consideró importante reconocer e identificar las concepciones que nutren nuestras actuaciones en el aula, específicamente, respecto a la evaluación.

Con relación a la narración de las propias experiencias (Suárez, 2007) que proponíamos a los profesores en el Seminario-Taller, considerábamos que constituía un procedimiento central para alentar procesos reflexivos sobre sus prácticas, posibilitando análisis e intercambio con pares. Esto podría permitirles tomar distancia de las prescripciones que habitualmente reciben los docentes de equipos técnicos y ministeriales, que, en las condiciones actuales de trabajo de los docentes, los impele a tratar de ajustar sus actuaciones a puntualizaciones requeridas en documentos oficiales.

Queremos destacar que, de los treinta profesores asistentes al Seminario Taller, todos compartieron en distintas instancias sus experiencias y pudieron realizar escritos con características peculiares y diferentes niveles de estructuración. En este caso, tomamos la producción escrita de dos profesores. El análisis minucioso de las mismas nos permitió una comprensión más profunda de los dilemas que enfrentan los docentes en sus prácticas; permitiéndonos pensar de manera más precisa, la formación docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

A continuación queremos presentar algunas reflexiones a que dieron lugar dos de esos relatos. Los dos muestran el fuerte compromiso que ambos docentes asumen con los aprendizajes y los proyectos de vida de sus alumnos. Nos centraremos en nudos críticos que aparecen en las narraciones de sus producciones escritas.

El relato de dos profesores sobre sus experiencias

Paola es profesora de Biología. Un punto crítico de su relato consiste en que luego de diez años poniendo sus mayores esfuerzos intentando ayudar a chicos de muy difíciles condiciones, decide cambiar de escuela, donde con menos horas, tenía la posibilidad de trabajar de modo más estable y aliviado. El relato muestra nostalgia por la escuela que abandona, lugar en que se sintió desbordada por sobre-exigencias administrativas, muchas de ellas sin finalidades manifiestas en favor del desarrollo de los chicos y desconsideradas con la situación de sobre carga laboral de los profesores y de su condición humana:

> "El desgaste en estas condiciones me ha llevado a tomar la decisión de que, antes de llegar al síndrome de Burnout (cerebro quemado), opte por estabilizarme en una institución, buscando mejoras económicas, organización en una franja horaria, posibilidad de mayor tiempo libre y menor exigencia burocrática en cuanto a planificaciones y demás".

Es el agotamiento extremo lo que la lleva a elegir el cambio de escuela, una institución con menos presiones administrativas por tener otros ámbitos administrativos de dependencia y un trabajo en equipos docentes más favorable que en la escuela anterior. Pese a ello, no oculta sentimientos de tristeza por haber abandonado "*su escuela*" y "*sus chicos*". Sentimiento que pone de relieve las fuertes tensiones emocionales en que se debaten los docentes en el transcurso del ejercicio de su profesión. Es que Paola piensa que, a pesar de las condiciones adversas de trabajo, los docentes pueden llevar adelante su tarea. De manera casi redentora plantea: *"En nuestras manos está hacer la utopía realidad".* Paradojalmente, el agotamiento por los esfuerzos desmedidos dedicados a la tarea de educar en difíciles condiciones a una heterogénea población, le impedían hacer realidad la utopía.

No cabe duda, que Paola asume la evaluación de sus alumnos como evaluación mediadora, significativa, en una perspectiva formativa y continua, como momento inmerso en procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la comprensión, como una ocasión más para el diálogo con sus chicos (Álvarez Méndez, 2001; Hoffmann, 2010). Su posicionamiento con relación a una evaluación al servicio de la inclusión, destaca también la importancia de que los profesores cuenten con tiempo y espacios para la reflexión y el intercambio entre pares: un contexto institucional favorecedor y sin sobre-exigencias burocráticas que propicie el desarrollo autónomo responsable y colaborativo de los profesores.

Darío es profesor de Matemáticas. Su relato expone y ejemplifica minuciosamente el trabajo, que lleva a cabo con los adolescentes a su cargo; detalla cómo dialoga sobre las producciones que individual o

ISBN: 978-987-544-908-4

grupalmente elaboran y sobre los procedimientos empleados para ello. Destaca a sus estudiantes, el valor de consultar los materiales disponibles como la carpeta del aula para resolver situaciones problema. Igualmente, la importancia de preguntar sin temor a equivocarse dado que aprendemos de errores y dudas. Muestra cómo, en la etapa de integración y recuperación (PAIR), propone actividades interesantes y significativas, individuales y grupales estimulando ayuda mutua y apoyo de pares para los chicos más inseguros.

El núcleo crítico aparece cuando en su narración dice: "…a pesar de los esfuerzos realizados (…) de 28 alumnos (…) en noviembre solo aprobaron 12…". Y agrega: "(esto) se debió a que no he logrado que tomen con responsabilidad y vean como una oportunidad de aprobación la etapa del PAIR". Siente lo ocurrido como fracaso personal, reconociendo incluso su preocupación permanente por encontrar nuevas estrategias además de haber puesto los mayores esfuerzos en todo momento para que los chicos alcanzaran las condiciones de aprobación.

Algunas reflexiones

En ambos casos los profesores se sienten desbordados y excedidos en sus funciones y tareas

Los dos relatos presentan, de algún modo, una idea redentora sobre la educación, resabio de tradiciones clásicas (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995) El profesor tiene que poder resolver todas las situaciones. No poder hacerlo, genera frustración y malestar. Este planteo oculta las condiciones de injusticia y desigualdad social que afectan el presente y futuro de adolescentes y jóvenes de sectores populares; cuestión que trasciende las posibilidades y esfuerzos de los profesores. Esto requiere la concurrencia y responsabilidad de toda la sociedad a partir de iniciativas del Estado.

Los sentimientos de frustración o de malestar de los profesores, aún a pesar de que muchos de ellos, como Paola y Darío, abrazaron con entusiasmo su elección profesional, y se sienten éticamente comprometidos con su tarea, están vinculados a dos cuestiones. Por un lado, a la sobre-responsabilización de que son objeto los docentes por parte del Estado y de sectores de la sociedad. El mensaje implícito con relación a la inclusión, es: todos los adolescentes deben alcanzar la calificación necesaria para la promoción. Así, los fracasos son entonces adjudicados a los docentes, desplazando la mirada de los problemas sociales y condiciones estructurales de desigualdad. Una inclusión sin aprendizaje condena así, a jóvenes y adolescentes de sectores populares a exclusión, si no de las instituciones educativas a las que se les reclama contención, sí a una exclusión más grave. A la exclusión social, toda vez que no aprender en la escuela impide apropiar herramientas simbólicas fundamentales para afrontar el mundo complejo en las sociedades de nuestro tiempo.

El segundo aspecto tiene relación con la formación recibida. Las instituciones de formación docente, y sobre todo las universidades nacionales, no pueden desarrollar una formación de profesores alejada de las prácticas sociales reales que afrontan los profesionales cuando se insertan en las instituciones de práctica, en contextos sociales críticos y de alta complejidad. Una formación que no esté centrada en el

ISBN: 978-987-544-908-4

análisis crítico-reflexivo de las prácticas deja a los profesores a expensas de prescripciones externas, sin posibilidad de tomar decisiones autónomas en contextos singulares. Revisar la formación que brindan los profesorados es el desafío que en nuestro caso, deberá afrontar la Universidad Nacional de Formosa.

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Ed. Morata.

Davini, M. C. (1995) *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía"*. Buenos Aires, Paidos.

Hoffmann, J. (2010). *"Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada"* en Anijovich, Rebeca (comp.) (2010), La evaluación significativa. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Liston, D.P.; Zeichner, K.M. (1993). *"Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización"*. Madrid. Ediciones Morata.

Rivas Flores, J. I. (2007) *"Prefacio"* en Muriete, R. N. El examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Romero, C. (2013). *"Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria"*, en Horacio Ferreyra y Silvia Vidales (compiladores), Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias (pp. 25-36), Córdoba, Editorial Comunicarte.

Suárez D. (2007) *"Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar",* e-Eccleston. Formación Docente. Año 3 N°7.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pensar los procesos de acreditación como dispositivos para evaluar los procesos formativos

Macri Alejandra- Esp. Losio Martha
Universidad Abierta Interamericana, Argentina
alemacri08@gmail.com - losio.martha@gmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En Argentina, las prácticas de evaluación de carreras de grado en el marco de los procesos de acreditación se iniciaron en 1999 con la primera convocatoria a acreditación de carreras de art. 43.
El Departamento de Apoyo a la Calidad Educativa de la Universidad Abierta Interamericana, acuerda con los marcos teóricos referenciales que consideran que los procesos de acreditación constituyen un dispositivo institucional que permite descomponer y componer la realidad de cada carrera para su análisis, a la manera de un catalizador de significaciones.
Este análisis puede habilitar, a su vez, la realización de un diagnóstico de fortalezas y debilidades o aspectos a mejorar, a partir del cual realizar los ajustes que se consideren pertinentes no solo para cumplir con los estándares prescriptos para cada carrera, sino para alcanzar los objetivos de formación de la carrera y del plan de desarrollo institucional y de la Unidad Académica.
A lo largo de estos procesos se presentan dos problemáticas claves a contrarrestar. Por un lado, una tendencia a la burocratización con riesgo de homogeneizar los procesos formativos y, por otro, una resistencia pasiva de las personas que intervienen en estos procesos, quienes -tal como la define Camou (2007)- adoptan los fines de la evaluación pero objetan los medios que se utilizan, en este caso, por ejemplo los formularios prescritos.

Palabras clave: Proceso de autoevaluación- de Acreditación Acreditación - procesos formativos

La nueva resolución Nº 1051/19 del MECCYT aprueba un documento base para la elaboración de los estándares de acreditación específicos para cada carrera de grado (ya incorporada o a incorporar al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior). Operacionaliza los criterios generales definidos por la Resolución N° 989/2018. Esta nueva resolución podría favorecer la superación de estas problemáticas en tanto propone pensar los procesos de acreditación como dispositivos claves para evaluar los procesos formativos que desarrolla la carrera con el fin de garantizar “una formación

ISBN: 978-987-544-908-4

idónea para el desempeño en ejercicios profesionales regulados por el Estado que pudieran constituir un riesgo directo para el interés público…". (Resolución N° 989/2018, p.11)

El foco de la experiencia a relatar estará puesto en dos de las dimensiones planteadas en la resolución N° 989/2018: Condición para la actividad de los estudiantes" (dimensión 3) y
"Condiciones de Evaluación" (dimensión 4).

Cada una de las dimensiones incluye el abordaje de diferentes componentes. En el caso de la dimensión 3 son las "Regulaciones sobre la actividad académica de los estudiantes", el "Acceso a sistemas de apoyo académico" y la "Participación en Proyectos de Investigación y/o Extensión".

La dimensión 4 aborda también tres componentes: "Definición de criterios y seguimiento de actividades de evaluación del aprendizaje", "Análisis del avance, rendimiento y egreso de los estudiantes" y, por último, "Seguimiento de graduados".

En este relato se hará hincapié en el componente "Acceso a sistemas de apoyo académico" de la dimensión 3 y en los tres componentes de la dimensión 4.

Cabe señalar que en la Resolución N° 989/2018 se propone "invertir, en parte el esquema actual [de los procesos de acreditación de carreras de grado], por otro en que la propia carrera expone y justifica la validez y la viabilidad de las propuestas de funcionamiento adoptadas en función de su grado de implantación y de su plan de desarrollo" (p.10). De esta manera pone el foco principal en la carrera, considerando que la evaluación que se realice a efectos de la acreditación debe ocuparse de las condiciones ofrecidas por la carrera para la formación de los estudiantes.

La carrera debe mostrar las buenas prácticas que lleva adelante para garantizar el desarrollo de los procesos formativos. En este marco, la recopilación de "evidencias empíricas" se vuelve el insumo clave.

En este relato se abordarán los requerimientos referidos a los componentes seleccionados.

En relación al componente "acceso a sistemas de apoyo académico", se describirán no solo las actividades que se llevan a cabo sino también cuáles son los resultados obtenidos en términos cuantitativos y cualitativos.

Con respecto a los componentes de la dimensión 4, cobra particular importancia el objeto a ser evaluado y los mecanismos, instancias y actividades que la carrera utiliza para garantizar procesos de evaluación y seguimiento, tales como: las propias actividades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, los diferentes mecanismos, procedimientos, instrumentos para sistematizar la información académica sobre el trayecto de los estudiantes y su uso para evaluar el flujo de estudiantes, su rendimiento y graduación y por último el análisis de la información sobre los graduados, sus procesos de inserción y su uso como un elemento que a modo de feedback permite evaluar los procesos de formación.

La propuesta del DASCE apunta a acompañar a la carrera en evaluación, en el diseño de diferentes herramientas que favorezcan la recopilación sistemática de información, a partir de la cual generar

ISBN: 978-987-544-908-4

juicios de evaluación sustentados en evidencias empíricas para, en un segundo momento, y a partir de las fortalezas y aspectos a mejorar detectados, poder plantear los ajustes y mejoras que considere pertinentes.

Cabe destacar el rol protagónico que toma cada plan de desarrollo ya que constituye la hoja de ruta, los parámetros sobre los cuales cada carrera se mira, teniendo en cuenta que los mismos no solo incluyen los requerimientos de los estándares sino las especificidades que cada proyecto institucional marca.

Por último la propuesta apunta a incluir distintos actores institucionales para llevar a cabo estos procesos –autoridades, coordinadores, profesores, estudiantes-.

A partir de un trabajo colaborativo, se diseña una matriz de criterios e indicadores por cada componente de cada dimensión que encuadre la recopilación de información para la evaluación de cada carrera.

En este relato se incluirán solo los indicadores seleccionados para evaluar los siguientes componentes:

1 Acceso a sistemas de apoyo académico
2 Definición de criterios y seguimiento de actividades de evaluación del aprendizaje
3 Análisis del avance, rendimiento y egreso de los estudiantes
4 Seguimiento de graduados

ISBN: 978-987-544-908-4

Cambios en la enseñanza y evaluación en educación secundaria: necesidad de revisar la formación docente que brinda la universidad

Meza, Eduardo Daniel; Gómez, Mirta Angélica
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Formosa, Argentina
mezaeduardo83@gmail.com

Eje organizador: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la universidad y en el nivel superior

Resumen La idea rectora en este trabajo es estudiar aportes y limitaciones de la formación docente que se desarrolla en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, tomando en cuenta características y concepciones con que los profesores enfrentan la tarea de educar en los actuales contextos. Para ello se ha recurrido a analizar discursos y prácticas de profesores de escuelas secundarias de la ciudad de Formosa en instancias en que evalúan los aprendizajes de sus estudiantes. Se recurre a narraciones en las que, por un lado, expresan sus posicionamientos al respecto y comunican resultados obtenidos al evaluar. Por otro, se analizan planificaciones de ciclo, curso y etapa de integración-recuperación, detallando objetivos de logros y actividades. Estos relatos y diseños fueron presentados por los docentes en un Seminario-Taller que, entre el 2016 y 2017, la Facultad de Humanidades ofrecimos a los profesores como espacio para el intercambio de sus experiencias. En dichas producciones los profesores muestran actividades de evaluación que rompen formas habituales de trabajo en el aula, apelando a experiencias cercanas al mundo cotidiano de sus alumnos. Si bien reconocen que estas propuestas favorecen los aprendizajes de la mayoría de sus estudiantes, para el caso de aquellos que no logran aprender en este proceso, terminan recurriendo a modalidades de evaluación que buscan resolver urgencias vinculadas con la calificación y acreditación. Recuperar las prácticas de los profesores resulta fundamental para comprender las tensiones entre sus intenciones y las decisiones que toman. La experiencia del Seminario-Taller se convirtió en un espacio propicio para revisar los procesos formativos de los profesorados, tomando en consideración los requerimientos reales de los profesores en ejercicio. A la luz de esto se pueden pensar algunas contribuciones para la formación inicial y continua desde la universidad.

Palabras clave: evaluación formativa, escuela secundaria, prácticas de evaluación, formación docente

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La obligatoriedad de la escolaridad secundaria ha producido cambios fundamentales en la educación de nuestro país y en la jurisdicción. La evaluación y el régimen de promoción han sido funcionales a la lógica de selección que nutrió la cultura escolar en este nivel educativo. A medida que la escolaridad secundaria se expandía, se fueron modificando algunos aspectos del régimen que la caracterizó. Actualmente, la evaluación constituye un núcleo particularmente crítico que refleja las dificultades que viven las escuelas secundarias, así como importante a la hora de impulsar cambios en las prácticas efectivas de trabajo en las escuelas.

Con el término evaluación se designan un conjunto de prácticas educativas que conllevan significados muy diferentes. Álvarez Méndez (2001) señala que bajo este concepto se desarrollan acciones con fines e intenciones diversos, siguiendo principios y normas también diferentes, comúnmente basadas en la aplicación de criterios de calidad. La forma más reconocida de evaluación es aquella que se deriva en una calificación y que produce un resultado visible y objetivo: la nota. Pero la evaluación no se reduce a instrumentos, registros o técnicas, sino que se sostiene en concepciones. Autores como Santos Guerra (2003) y Sverdlick (2012) coinciden en señalar que la evaluación se integra en la concepción que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea que esté o no explicitada en sus prácticas. Las investigaciones desarrolladas en los últimos años permiten diferenciar dos grandes concepciones: la evaluación calificadora y la evaluación formativa (Scriven, 1967), educativa (Álvarez Méndez, 2001) o mediadora (Hoffmann, 2010). En la evaluación calificadora prima la lógica administrativa de acreditación de los contenidos escolares. Se apoya en la mística de la objetividad y de la neutralidad, provocando dos preocupaciones por parte de los docentes: la selección de los contenidos disciplinares, que luego terminan condicionando la enseñanza y el aprendizaje; y la búsqueda de mecanismos de corrección lo más objetivos posibles. La evaluación formativa o mediadora, en cambio, implica apreciar los progresos que cada alumno realiza en función de sus puntos de partida, de sus situaciones y condiciones de trabajo en el aula. Evaluar con intención formativa conlleva un enfoque de enseñanza como actividad heurística y política, habilitando otra posición docente frente al conocimiento, a los estudiantes y al sistema educativo. El carácter formativo en esta concepción implica que tanto docentes como alumnos construyen nuevos conocimientos en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A efectos de promover estos cambios, las autoridades ministeriales en la Provincia de Formosa, como parte de políticas nacionalmente concertadas, han producido un nuevo marco regulatorio y han impulsado modificaciones relacionadas con el desarrollo de contenidos de las asignaturas centrado en la promoción de capacidades y una modalidad de evaluación denominada PAIR (Plan de Apoyo a la Integración y Recuperación) hacia el final del ciclo lectivo. En relación con este plan, se establece el periodo “Estudiar en Verano” en la segunda mitad del mes de enero y febrero. La instancia de

ISBN: 978-987-544-908-4

"Estudiar en Verano" está a cargo de profesores tutores contratados especialmente para esta función. Los profesores de cada espacio curricular de cada curso son los que elaboran el PAIR, que debe contener una condensación de la programación anual que exprese lo efectivamente enseñado.

Romero (2013) señala que la democratización que significa la expansión del nivel secundario se emplaza sobre una matriz originaria de selección y exclusión, que pone en riesgo los intentos de innovación. En este contexto, advierte la emergencia de una nueva modalidad de exclusión, a la que denomina "exclusión por inclusión sin calidad", que designa la rigidez del dispositivo escolar para producir inclusión con aprendizaje, sobre todo de los sectores históricamente excluidos. Tomando en cuenta estas discusiones, nos interesó investigar cómo los profesores de escuela secundaria vivencian los cambios en la evaluación. Entre los años 2016 y 2017, planteamos un Seminario-Taller sobre evaluación en educación secundaria en la Facultad de Humanidades de la UNaF[1], que ofreció a los profesores de tres escuelas secundarias un espacio de intercambio de sus experiencias de enseñanza y evaluación.

Las narrativas pedagógicas y documentos (planificaciones e instrumentos de evaluación) de los participantes se convierten en instrumentos valiosos para recuperar concepciones y prácticas de evaluación. Por ello, en este trabajo focalizamos los siguientes objetivos: 1) Describir prácticas de evaluación que llevan adelante tres profesores de escuela secundaria de la ciudad de Formosa, 2) Interpretar supuestos y concepciones sobre evaluación que sostienen los profesores, 3) Identificar logros y dificultades que encuentran y decisiones que toman al momento de evaluar a sus alumnos. De esta forma nos proponemos revisar los procesos formativos de los profesorados tomando en cuenta los requerimientos reales de los docentes en ejercicio.

Los cambios en la enseñanza y la evaluación en la voz de tres profesores

En esta oportunidad tomamos los relatos y propuestas de evaluación de un profesor de Matemática, con nueve años de antigüedad en la docencia (en adelante Profesor A) y dos profesoras de Historia, con diez y once años de ejercicio de la docencia respectivamente (en adelante Profesoras B y C).

En sus narrativas los profesores seleccionaron un caso que consideraban valioso de recuperar en la narración. La presentación del relato incluía el anexo de planificaciones e instrumentos de evaluación tales como rúbricas y producciones escritas de los alumnos.

El Profesor A expresa la intención de dotar de sentido a la matemática, buscando la comprensión de sus alumnos en relación con experiencias concretas, cercanas al mundo cotidiano. En el PAIR plantea una situación problemática que integra conocimientos prioritarios sobre operaciones con números

[1] Desarrollado en el marco del Proyecto de Investigación: "Innovación en el sistema de evaluación y promoción en educación secundaria: ¿camino hacia una inclusión con calidad? Un estudio de casos en la Ciudad de Formosa" (con evaluación externa), acreditado por la SECyT, Código 54/H127. Directora del proyecto: Mgter. Olga Martina Loyo.

ISBN: 978-987-544-908-4

naturales, incluyendo la elaboración de una maqueta como producto de la etapa del mes de noviembre. Lo interesante de esta propuesta es que se analizan materiales concretos para introducir las nociones de medida, superficie y perímetro, de forma que estos conceptos matemáticos dejan de tener sentido abstracto y cobran significatividad para los alumnos. La inclusión de consignas reflexivas al final de la experiencia, tales como: "¿qué aprendiste con la resolución del trabajo práctico de integración y en la construcción de la maqueta? ¿Cómo lo aprendiste?", evidencian una aproximación a los principios de la evaluación formativa. Respecto al desarrollo de esta tarea, el profesor comenta en su relato que varios alumnos tienen dificultades durante el proceso evaluativo, adjudicándose el hecho de que ellos no pueden visualizar la propuesta del PAIR como una oportunidad para la "aprobación de la materia", señalando que tanto él como sus alumnos culminan el año con las últimas energías, debido a la "sobrecarga de cuestiones extra pedagógicas".

La Profesora B comenta que en el curso del ciclo orientado que ella toma como experiencia a narrar, no se aplicaba el PAIR en forma obligatoria, aunque sí había una priorización temática: el modelo agroexportador, los cambios en el sistema electoral a lo largo de nuestra historia, sus restricciones, avances y retrocesos durante los gobiernos militares. En un principio sus actividades de evaluación priorizaban la incorporación de conceptos por parte de los alumnos de las temáticas mencionadas y que los puedan explicar en forma oral y escrita. También expresa que el Seminario-Taller le permitió posteriormente correrse de estas formas de evaluación que ella denomina "tradicionales". A partir del tema referido a partidos políticos plantea una indagación de la cantidad de votos que los partidos obtuvieron en la mesa en la que cada estudiante votó, en ocasión de las P.A.S.O. y las. elecciones legislativas del mes de octubre. Esta información se organizaba en tablas y gráficos estadísticos. El paso de actividades vinculadas con la reproducción de conceptos al análisis de prácticas democráticas que los adolescentes están vivenciando da cuenta de los esfuerzos que realiza la docente para el planteamiento de actividades más creativas: "El PAIR me implica un gran esfuerzo en creatividad para elaborar actividades", y luego agrega: "por ejemplo con el tema partidos políticos, […] los estudiantes organizaron en una tabla los resultados de la mesa donde votaron y construyeron gráficos de tortas para realizar una lectura de esa información cuantitativa". Tal parece que los requerimientos administrativos de la evaluación, que enfatizan en mostrar evidencias de productos de aprendizaje, la hacen concentrarse en aspectos de la producción de sus alumnos más ligados a la confección de tablas y gráficos estadísticos, que a significados históricos.

La Profesora C expone en su relato que la etapa del PAIR en cuarto año fue más de afianzamiento e integración que de recuperación, ya que gran parte del grupo de alumnos había acreditado la asignatura en instancias anteriores. En las actividades del PAIR propuso análisis de textos, imágenes y cartografías, completamiento de cuadros comparativos, elaboración escrita de reflexiones personales y grupales. Ejemplifica las actividades de este plan transcribiendo frases de Rosas y comentando el

ISBN: 978-987-544-908-4

proceso de análisis que implica las mismas a partir de los conceptos trabajados durante el ciclo lectivo: grieta entre Unitarios y Federales, idea de patria después de la dependencia española, conflictos en el plano político de esa época. La docente relata que los alumnos que tuvieron dificultades en el mes de diciembre, luego de atravesar la etapa "Estudiar en Verano" con la ayuda de docentes tutores, son evaluados en el mes de febrero. Sobre esta evaluación comenta: "… sigue respondiendo a modelos tradicionales, con actividades estructuradas que consisten en ordenar y completar la información con la que cuentan en el mismo examen, según lo trabajado en la etapa Estudiar en Verano". Si bien los alumnos aprueban en esta instancia, la profesora se cuestiona la modalidad de evaluación: "… aprueban porque muestran que estudian […]. Me queda la duda si hubo real comprensión de los procesos históricos". La distancia entre las modalidades de evaluación que desarrolla durante el año y las que plantea en la etapa de febrero, denota que la profesora relega su posicionamiento reflexivo y procesual, evaluando datos y hechos, como supone que los alumnos aprenden en "Estudiar en Verano". Esto nos hace pensar que las condiciones administrativas de la evaluación terminan sopesando en los intentos de innovación que ensayan los profesores.

Algunas reflexiones finales

Los profesores están advirtiendo los desafíos que plantea para la función docente sostener procesos de evaluación formativa que consideren la singularidad de los alumnos y generen condiciones de inclusión educativa. En sus prácticas buscan resolver la tensión entre evaluar para calificar/clasificar y evaluar para ayudar/formar a los adolescentes, pero esto se torna difícil debido a tradiciones centradas en la evaluación calificadora, aun sostenidas desde la estructura del sistema escolar.

Las condiciones institucionales del trabajo docente que conservan, en gran medida, rasgos de la gramática originaria de la educación secundaria, pueden estar provocando dificultades para sostener prácticas de evaluación formativa que los profesores ensayan a los fines de acortar la brecha entre la escuela y los adolescentes. Cabría pensar que estas dificultades estarán presentes en tanto se conserven la estructura organizativa de la escuela secundaria y las actuales condiciones laborales de profesores, que limitan posibilidades de ejercer una función docente mediadora. La demanda de acreditación de parte del sistema escolar socava los principios de una evaluación formativa, que el mismo sistema educativo intenta fomentar en las prácticas cotidianas.

La Facultad de Humanidades de la UNaF deberá preguntarse qué contribuciones realiza desde la formación para afrontar las transformaciones en curso. Estas contribuciones desafían la generación de propuestas formativas que atiendan dos dimensiones de la formación docente. En la formación inicial, se hace necesario revisar las limitaciones de una perspectiva academicista y técnica de la práctica docente, donde lo vivido y experimentado en el aula no es considerado como objeto de conocimiento. Al decir de Arnaus (1999), estas perspectivas incurren en negar la naturaleza compleja y problemática

ISBN: 978-987-544-908-4

de la enseñanza, omitiendo los contextos y saberes experienciales que se ponen en juego. En la formación continua, resulta imprescindible constituir espacios que avancen hacia una práctica sistemática de reflexión, que compense la superficialidad de la formación inicial y prepare para hacer frente a la creciente complejidad de la docencia, proporcionando los medios para trabajar sobre uno mismo y sobrevivir a los obstáculos del oficio (Perrenoud, 2004). Desarrollar la práctica reflexiva, en contraposición a una reflexión esporádica, favorece la comprensión de la diversidad de los estudiantes, la cooperación entre colegas y consolida la profesionalización desde una responsabilidad ética.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Arnaus, Remei (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En Félix Ángulo Rasco, Javier Barquín Ruíz y Ángel Pérez Gómez, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp: 599- 610). Madrid, Akal. Cap. XX.

Hoffmann, Jussara (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Rebeca Anijovich (comp), *La evaluación significativa* (pp. 73-102). Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.

Romero, Claudia (2013). Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria. En Horacio Ferreyra y Silvia Vidales (comp.), *Hacia la innovación en educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias* (pp. 25-36). Córdoba: Comunicarte.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educacionales* (pp. 69-80). Volumen N° 5 (I). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Scriven, Michael (1967). The Methodology of Evaluation. En Ralph W. Tyler et al. (eds.), *Perspectives in Evaluation, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). No. 1, Chicago, Ill.: Rand McNally.

Sverdlick, Ingrid (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires: Noveduc.

ISBN: 978-987-544-908-4

Percepción sobre la evaluación de estudiantes de las carreras de formación docente de la Universidad Provincial de Córdoba

Ranzuglia Gustavo; Luque Leticia
Facultad de Educación (Universidad Católica de Córdoba)
licranzuglia@hotmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Pensar la evaluación en la formación inicial requiere de un análisis profundo; mirar cómo evaluamos orienta sobre la utilización y formas de circulación del conocimiento que brindamos en la formación docente. La importancia de la evaluación en esta formación radica en que proporciona al estudiante información sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje, de cómo y qué se aprende. Pero ¿los estudiantes – futuros docentes – realmente entienden lo que se pretende con las evaluaciones que se les proponen?; más aún, ¿cómo perciben ellos a la evaluación en el marco de su proceso formativo?
En este sentido, la percepción – entendida como capacidad de elaborar juicios e interpretar estímulos en función de lo contextualmente relevante (Vargas Melgarejo, 1994) -, cobra enorme relevancia. Corresponde considerar que en la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad, y que son aplicados a la cotidianeidad, organizando y transformando las experiencias.
Por lo expresado, el objetivo del estudio ha sido analizar la percepción sobre la evaluación que tienen los estudiantes cursantes del último año de las carreras de formación docente, de la Universidad Provincial de Córdoba.
En el marco de un proyecto doctoral – desarrollado por el principal autor de esta ponencia -, se diseñó un instrumento *ad-hoc*, en base a cuestionarios propuestos por Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez (2013) y Tessa (2016), que refieren a la temática aquí tratada. La ponencia consiste en mostrar el proceso de elaboración y validación del instrumento que permitirá garantizar la confiabilidad de la información recolectada para que sea será científicamente válida.

Palabras claves: Formación Docente – Evaluación – Percepción

Introducción

La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas (Mora Vargas, 2004; Salinas Fernández &

ISBN: 978-987-544-908-4

Costillas Alandí, 2007). A menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de actividades humanas, como las artes, la educación, la justicia, la salud, entre otras.

La formación inicial docente tiene como meta formar profesionales capaces de transmitir conocimientos; este proceso incluye la evaluación, que debería ajustarse al proceso educativo y no solo al producto o al rendimiento académico. Ante el interrogante sobre qué aprendizajes hay que evaluar, "la respuesta más generalizada es: los conocimientos adquiridos en relación a la materia" (Fernández Marcha, 2009: 9), y esto indica lo que en la práctica se valora: el rendimiento académico marcado cuantitativamente por una calificación obtenida. Pero los estudiantes deberían ser evaluados también en cuanto a otros aprendizajes (Fernández Mancha, 2009), tales como la resolución de problemas, la capacidad de análisis crítico, y la toma de decisiones en situaciones prácticas, así como sus comportamientos y habilidades sociales. No obstante, esta es una tarea difícil y compleja, más aún en el contexto universitario y en materia de formación docente.

Durante la formación inicial docente, la forma de evaluar los contenidos y la manera en que se transmite esa información es de primera importancia para los estudiantes, ya que ellos deberán también incorporar esos procesos a su desempeño profesional, por cuanto deberán valorar los aprendizajes de sus futuros alumnos. Así, la importancia de la evaluación en la Formación Docente radica en que proporciona la información necesaria tanto a docentes como a estudiantes sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje (Ruiz Gallardo, Ruiz Lara, & Ureña Ortín, 2013). Sin embargo, la pregunta obligada que surge es si realmente *¿los alumnos captan lo que los profesores quieren que aprendan y que entiendan con las evaluaciones que les proponen?*

En este sentido, la percepción - entendida como la capacidad de comprender o conocer algo de los sujetos aprendices - cobra especial importancia, pues se considera como el primer proceso cognitivo del ser humano; "sensación y percepción constituyen, junto con la toma de decisiones, el control motor, la memoria, el lenguaje y las emociones, la base para la construcción del conocimiento" (Vilatuña Correa, Guajala Agila, Pulamarín, Ortiz Palacios, 2012: 3).

Vargas Melgarejo (1994) menciona que la elaboración de juicios es uno de los aspectos privilegiados en los estudios sobre la percepción; la relevancia de ello se comprende si consideramos que, para elaborar un juicio, la persona debe interactuar activamente con la sociedad, conformando cosmovisiones particulares según cada grupo social. En la percepción "se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas" (p.49); el proceso de percepción evoca experiencias y conocimientos previamente adquiridos, "con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno" (p.49).

De lo expresado surgió el interrogante central de la investigación: cuál es la percepción de la evaluación, que poseen los estudiantes del último año de las carreras de formación docente. Ahora bien, responder dicho interrogante requiere contar con un instrumento de indagación capaz de dar

ISBN: 978-987-544-908-4

cuenta de la complejidad del constructo teórico en estudio y de su naturaleza psicosocial. Por lo mismo, y considerando la importancia de construir conocimiento científico basado en evidencia válida y confiable, se diseñó un instrumento *ad hoc* y se presenta el proceso por el cual se determinaron tales propiedades.

Desarrollo

Versión inicial del instrumento

Mediante una revisión bibliográfica se consultaron diversos instrumentos, y se decidió el diseño de un cuestionario concordante con los objetivos y las metas de la investigación a desarrollar. Como base se tomaron algunos de los ítems y las preguntas incluidas en los estudios de Gutiérrez García, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez (2013) y Tessa (2016).

Los reactivos construidos se sometieron a la revisión por expertos (Pérez & Tornimbeni, 2008); así, el acuerdo inter-jueces se logró con las respuestas de tres evaluadores. Se utilizó una matriz de valoración de los ítems, y se evaluaron tres criterios: pertinencia teórica (congruencia con el constructo teórico), adecuación léxica (adecuación al nivel de comprensión de la población meta) y claridad semántica (formulación correcta de enunciados afirmativos o preguntas). En los tres casos se otorgaron cinco posibilidades de respuestas; por ejemplo, desde 1=sin pertinencia teórica hasta 5=absoluta pertinencia teórica. En el Cuadro 1 se muestra ejemplo de la matriz valorativa, correspondiente a un experto.

Para determinar el grado de acuerdo, se calculó el índice Kappa de Fleiss (Picado Alvarado, 2008), adoptando como punto de corte el valor .65. De ese modo, el instrumento que inicialmente tenía 50 reactivos, quedó conformado por 42, con distintas escalas de medición pero que respetan en esencia el formato Likert (ej: 0=nunca a 4=siempre, 0=ninguna importancia a 4=muy importante). Además, siguiendo las observaciones de los jueces, se incluyeron seis preguntas de final abierto.

El nuevo cuestionario se administró a 115 estudiantes de cuatro carreras de formación docente, de la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina): danza, teatro, música y educación física.

Cuadro 1: Extracto de matriz de valoración de los ítems – juez 1

	Pertinencia teórica					Adecuación léxica					Claridad semántica				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
El instrumento de evaluación más adecuado para la formación docente es el portafolio				X					X						X
La calificación la decide el			X							X					X

ISBN: 978-987-544-908-4

profesor a partir de la evaluación															

Validez

En las concepciones más contemporáneas, la validez se entiende como un concepto único, sobre el cual se construyen argumentos y evidencias que respaldan las interpretaciones que se realizan de las puntuaciones arrojadas por los instrumentos (Abricot Marchant, 2015). Existiendo distintas alternativas, se presenta aquí evidencia basada en la estructura interna del cuestionario.

Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), considerando que el índice de adecuación KMO es de .790, y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa a .05. Se aplicó el método de Componentes Principales con rotación Varimax; se analizaron tanto la matriz de correlación como el gráfico de sedimentación. La matriz indica la presencia de 12 factores con autovalores superiores a 1, que explicarían el 71% de la varianza; sin embargo, el gráfico de sedimentación indica que debe atenderse a los tres primeros, los cuales explican solo el 33.33% de la varianza; considerando la importancia de explicar al menos el 50% de la varianza, se reformuló el análisis y se extrajeron 7 factores (53% de la varianza).

Los factores resultantes son: Capacidades cognitivas presentes en los sistemas evaluativos (factor 1: ítems 5 a 9), Importancia de las capacidades cognitivas (factor 2: ítems 10 a 13 y 15), Coherencia programa-evaluación (factor 3: ítems 2, 16 a 20), Frecuencia de uso de diversidad de instrumentos (factor 4: ítems 3, 21 a 26), Adecuación del sistema de evaluación (factor 5: ítems 27 a 32), Sistema de calificación utilizado (factor 6: ítems 34 a 37), y Utilidad de la evaluación (factor 7: ítems 38 a 42). El resto de los ítems deberían eliminarse por múltiples cargas factoriales, o reformularse por baja carga factorial.

Un factor de segundo orden permite analizar el constructo percepción de la evaluación, y está dado por los ítems 5-13, 15-16, 19, 24-26, 34, 37-38 y 42.

Confiabilidad

Para la confiabilidad, se aplicó el método de covarianza de ítems (consistencia interna), dado por el índice alpha de Cronbach. Por la agrupación factorial de los ítems, corresponde analizar los valores para cada factor; factor 1: α=.727, factor 2: α=.764, factor 3: α=.820, factor 4: α=.534 (todos los ítems tienen baja capacidad discriminante), factor 5: α=.774, factor 6: α=.868, factor 7: α=.766. El factor de segundo orden presenta un alpha de Cronbach de .836 con buena capacidad discriminante para todos los ítems.

Análisis de contenido

ISBN: 978-987-544-908-4

En cuanto a las preguntas abiertas elaboradas, se consideraron aquellas categorías mencionadas con frecuencia superior a seis (presentes en 5% o más de los cuestionarios):

1) *Función de la evaluación según tu perspectiva*: herramienta de diagnóstico, registro de aprendizaje, comprobación del proceso enseñanza, modo de modificar metodologías de enseñanza, seguimiento (personal) del alumno, requisito formal, herramienta para debate
2) *Función según las acciones docentes*: ídem anteriores
3) *Asignatura que aborda la evaluación*: didáctica general, didáctica especial, práctica docente, didáctica contemporánea
4) *Contenidos abordados:* enfoques, contenidos a evaluar, criterios, objetivos, métodos, otros contenidos (planificación, instrumentos y sistemas), conceptos, estrategias, formatos y tipos de evaluación.

Las otras dos preguntas se solapan con las anteriores, de modo que sería preciso eliminarlas.

Consideraciones finales

Los resultados muestran la importancia de determinar la validez y la confiabilidad de un instrumento, máxime cuando se evalúa un constructo como la percepción, con componentes tanto subjetivos como sociales (culturales e ideológicos).

Si bien el cuestionario posee buenos indicadores de consistencia interna, es importante revisar los ítems cuya capacidad discriminante está por debajo de lo esperado, al igual que realizar una nueva evaluación luego de reformular los ítems cuestionados por los jueces y los que poseen baja carga factorial.

Para ello corresponde realizar una nueva revisión bibliográfica que permita la construcción de otros reactivos. Además, deben compararse las categorías obtenidas del análisis de las preguntas abiertas con la propuesta de Tessa (2016) y llevar adelante una nueva administración, para evaluar tanto pertinencia como utilidad.

Finalmente, se propone la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio en sentido equivalente al realizado por Abricto Marchant (2015).

Referencias bibliográficas

Abricot Marchant, N.E. (2015). *Validez de un instrumento de evaluación de la docencia: el caso de la Universidad de Santiago de Chile*. Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fernández Marcha, A. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques.*Valencia: Universidad Politécnica de Valencia*.

Gutiérrez García, C., Pérez Pueyo, A., & Pérez Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación (…).

ISBN: 978-987-544-908-4

Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" vol. 4, núm. 2,*, 1-29.

Pérez, E. & Torninbeni, S. (2008). Construcción de tests (Cap.6). En S.Torninbeni, E.Pérez & F.Olaz (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.

Picado Alvarado, F. (2008). Análisis de la concordancia de atributos. *Tecnología en marcha, 21* (4), 29-35.

Ruiz Gallardo, J., Ruiz Lara, E., & Ureña Ortín, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte, vol. 8, núm. 22*, 17-29.

Salinas Fdernández, B., & Costillas Alandí, C. (2007). La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apunte de buenas prácticas. *Valencia: Servicio de Formación Permanente*. Universidad de Valencia.

Tessa, R. (2016). Análisis de la percepción de los estudiantes de Enfermería sobre evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. *Rev. iberoam. educ. investi. Enferm, 6* (1), 37-47.

Vargas Melgarejo, M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4* (8), 47-53.

ISBN: 978-987-544-908-4

Evaluar Vs. Calificar: estrategias, prácticas y desafíos en la evaluación de las Ciencias en la Formación Técnica Superior actual.

Reano, Sabrina.
Instituto Superior "Víctor Mercante", Argentina.
sabrinareano@gmail.com

Eje 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo tiene como finalidad socializar algunos aciertos –y desaciertos- implementados durante los últimos dos años en torno a estrategias, prácticas, modelos y criterios de evaluación en los Espacios Curriculares Química General e Inorgánica y Química Orgánica y Biológica de la Tecnicatura Superior en Laboratorio de Análisis Clínicos del Instituto Superior "Víctor Mercante" (Villa María, Córdoba).

Las experiencias que se detallan a lo largo de este informe resultan de un extenso trabajo de estudio, análisis e implementación de nuevas estrategias -relacionadas con las desarrolladas en los diversos dispositivos de capacitación estatal permanentes enmarcados en el Programa Nacional Nuestra Escuela para la educación secundaria de Argentina- que permitieron contextualizar las trayectorias educativas anteriores de los y las estudiantes ingresantes, establecer algunos "puentes" que faciliten conectar las futuras vivencias con las ya transcurridas y que este cambio de nivel no resulte tan complejo e intimidante (como muchos/as alumnos/as lo expresan).

Los resultados obtenidos alientan a continuar por este camino reflexivo, de prácticas diversas, ideas con grandes potenciales; e impulsan a seguir pensando y repensando las formas de acompañar a los "nuevos" estudiantes de Nivel Superior para que, finalmente, estos procesos resulten verdaderamente significativos para ellos/as.

Palabras clave: evaluación - criterios – estrategias – prácticas – Formación Técnica.

Introducción.

Todas las personas que hemos transitado la Educación Superior en algún momento de nuestras vidas somos conscientes de su complejidad y diferencia con la escuela secundaria, y más aún con la actual.

También entendemos los cambios de paradigmas en las formas de enseñar y de estar que se han suscitado en las últimas décadas en dicho nivel, sin mencionar los diversos impactos políticos, culturales, sociales y económicos vividos por nuestros/as actuales estudiantes de Nivel Terciario y/o

ISBN: 978-987-544-908-4

Universitario durante los años 90, que hicieron su eclosión en el 2001, y que aún persisten sus posteriores consecuencias. Entendiendo dichos contextos, conociéndolos en profundidad y observando las diversas y complejas trayectorias educativas de los/as alumnas que transitaron el nivel medio hace muy poco tiempo y que en la actualidad están cursando sus carreras de Nivel Superior, pensé en la posibilidad de implementar algunas acciones que les permitieran "amortiguar dicho salto". Estas resultaron de la reflexión en torno a los siguientes interrogantes: ¿Todo el extenso y dedicado trabajo de análisis sobre nuestras prácticas que realizamos en los dispositivos de capacitación permanente estatal termina en el último año de la escuela secundaria? ¿Qué ocurre en el primer año de formación en los Institutos de Educación Superior con aquellos/as estudiantes que, en su mayoría, hace pocos meses egresaron de dicho nivel? ¿Cómo se los/as acompaña y evalúa? ¿Qué criterios y dispositivos se utilizan? ¿Los docentes de Educación Superior revisamos nuestras prácticas de evaluación? ¿"Transformamos" los procesos de evaluación en los primeros años de las carreras? ¿Consideramos necesario reflexionar sobre las concepciones de evaluación históricamente arraigadas?

Evaluar Vs. Calificar.

Al comenzar con el dictado de los espacios curriculares Química General e Inorgánica y Química Orgánica y Biológica allá por el año 2017 noté que, luego de explicarles a los/as estudiantes cómo se desarrollarían las clases, qué instrumentos y estrategias utilizaríamos, el cronograma de actividades que seguiríamos, etc., la mayoría esperó a que terminara mi exposición para consultarme sobre "los parciales". Por lo que aproveché la situación para consultarles acerca de qué entendían por evaluación, y en general coincidieron en que se trataba de exámenes escritos, individuales, con formato "sumativo" y que se llevan a cabo en momentos específicos del cursado (fechas exactas decididas por la docente). Evidentemente la concepción de que "Evaluar es visto habitualmente, tanto por profesores como por estudiantes, prácticamente como sinónimo de calificar" (Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa, 1996) aun se encuentra muy arraigada. Aunque tanto en la educación secundaria en general, y en el nivel terciario en particular, las y los docentes estamos trabajando para desnaturalizar esa mirada, aún queda mucho por hacer; y si bien a los fines administrativos aún debemos consignar una calificación, tenemos que ser conscientes que el proceso, las instancias y los dispositivos de evaluación que utilizamos para definirla ya no deben ser los mismos que los utilizados décadas atrás.

Estrategias y prácticas.

Jorba y Sanmartí Puig (1994) proponen un modelo de evaluación centrada en el "proceso de enseñanza-aprendizaje", afirmando que la "separación entre las actividades de enseñanza y las de evaluación no tiene sentido". Para esto plantean "definir un marco teórico en el cual enseñanza,

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizaje y evaluación sean tres discursos coincidentes". Además, en *La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias* (1997), los autores encuadran este recurso en tres dimensiones dependientes: "del profesorado, mutua entre el alumnado y autoevaluación del alumnado". Tomando esto como referencia, las actividades presentadas a las y los estudiantes de la Formación Técnica en los últimos dos años se enmarcaron en esta visión, y promovieron la participación activa y comprometida de estos actores. Se implementaron entonces, las siguientes estrategias:

- Utilización del simulador virtual "PhET"[1] y de la aplicación móvil "Suite Química"[2] para el abordaje de contenidos (estructura atómica, iones, configuración electrónica, enlaces químicos, ecuaciones químicas, ejercicios de solubilidad y concentración, termoquímica, cinética química, entre otros).
- Manejo de la plataforma virtual del Instituto como "vehículo" de comunicación y resolución de actividades (implementación de foros de discusión, de tareas, confección de glosario específico, socialización de bibliografía, de videos didácticos).
- Experiencias prácticas coevaluadas en el laboratorio.
- Resolución de actividades partiendo de situaciones problemáticas.
- Ejercitación colaborativa y a elección en clase.
- Cátedras compartidas con otros espacios curriculares.
- Visionado y análisis de películas relacionadas a contenidos estudiados.
- Trabajos en grupos para modelizar estructuras y enlaces moleculares.
- Exámenes parciales escritos con actividades a elección y con criterios de evaluación explícitos de antemano.
- Recuperatorios orales y/o prácticos en el laboratorio a partir de la autogestión de sus propios errores.
- Coloquios integradores finales autoevaluados, coevaluados y abiertos a otros/as estudiantes.

Resultados provisorios y desafíos.

Al finalizar el cursado de cada espacio curricular, invito al alumnado a responder una encuesta anónima mediante un formulario de Google. Además de resultar un valioso recurso evaluativo para mi propia práctica, permite reflexionar sobre mis estrategias de enseñanza y aprendizaje para los/as

[1] El Proyecto de simulaciones interactivas de PhET de la Universidad de Colorado en Boulder crea simulaciones interactivas gratuitas de matemáticas y ciencias. Las simulaciones de PhET se basan en investigación educativa extensiva e involucran a los estudiantes mediante un ambiente intuitivo y similar a un juego, donde aprenden explorando y descubriendo.

[2] Esta aplicación móvil cuenta con una tabla periódica completa con distintas opciones de visualización, un buscador de elementos (en base a sus propiedades), una calculadora de pesos atómicos y otra de molaridad, un conversor de unidades, formulación inorgánica, orgánica, gráficos, ejercitación y autoevaluaciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

futuros/as estudiantes. Expresiones como “Me gustó mucho la dinámica de las clases y la accesibilidad de la profe para ayudarnos a alcanzar un buen nivel de conocimiento”, “Me pareció buena idea lo de realizar parte de un parcial en el laboratorio para llevar a la práctica lo teórico y así lograr una mejor comprensión de los contenidos dados”, “Me encantó la propuesta de evaluación en la que presentas diferentes opciones de ejercicios a resolver, para que cada una elija el que se sienta más cómoda y confiada”, “Me pareció que la materia estuvo dada correctamente y que la instancia de coloquio, al realizar la red conceptual, me permitió darle un cierre a todos los contenidos vistos”, “Muy buena práctica y enseñanza, fácil de comprender las clases. Además de la buena comunicación de la profe y las alumnas, lindas tardes de mates”, “Muy buena atención y predisposición. ¡¡Profe te quiero!!”; me permiten reafirmar el trabajo y dan indicios para responder algunos de los interrogantes planteados al inicio y que dieron origen a esta propuesta.

Si bien el camino recorrido confirma mi postura crítica como profesional, el desafío es continuar por este sendero reflexivo, repensando mis prácticas y manteniendo un propósito fundamental: que las estrategias implementadas y los procesos promovidos resulten valiosos para la formación profesional y personal de los/as estudiantes.

Referencias Bibliográficas.

Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*. *Journal for the Study of Education and Development*. Volumen 11, (pp. 4-22). España: Board.

Alonso Sánchez, M.; Gil Pérez, D. y Martínez Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*. Volumen 30, (pp. 15-26). España: Universidad de Sevilla.

Geli, A. (1988). Paradigmas contemporáneos de evaluación y su relación con la enseñanza de las Ciencias. *Investigación en la Escuela*. Volumen 5, (pp. 47-51). España: Universidad de Sevilla.

Geli, A. (2000). La evaluación de los procesos y de los resultados de la enseñanza de las ciencias. En Perales Palacios & Cañal de León, *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 187-206). España: Marfil.

Jorba, J. y Sanmartí Puig, N. (1994). “Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuesta didáctica para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas”. Ministerio de Educación y Cultura. Barcelona: Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica.

Jorba, J. y Sanmartí Puig, N. (1997). La evaluación como instrumento para mejorar el proceso de aprendizaje de las ciencias. En Del Carmen, *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza* (pp. 155-199). España: Horsori.

ISBN: 978-987-544-908-4

Potenciar la escritura para generar pensamiento: la percepción de docentes y estudiantes sobre el qué y el cómo de la evaluación en el nivel superior

Rodríguez María Eugenia
U TN Facultad Regional San Nicolás. República Argentina
mariaeugenia259@gmail.com

Eje organizador: 6-Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la universidad y en el nivel superior.

Resumen: En el ejercicio de la docencia universitaria, la imagen clásica de un modelo pedagógico basado en el paradigma de la transmisión aún se mantiene vigente, lo cual se puede atribuir a la asociación de este paradigma expositivo con la percepción de rigurosidad en la formación de profesionales. En sintonía con esto, se percibe una importante diferencia entre los dispositivos didácticos que se utilizan durante el desarrollo de una clase y los dispositivos que se elaboran para las instancias de evaluación. Surge entonces la pregunta que guía este proyecto de investigación: ¿El aula del nivel superior habilita modos de evaluación superadores de las visiones ortodoxas? Si se producen en el aula universitaria prácticas innovadoras durante las clases: ¿tienen la suficiente fuerza como para modificar los esquemas de evaluación?

Palabras clave: tensión-expertos-novatos-producción-escritura

Planteo del problema y justificación: En el ejercicio de la docencia universitaria, la imagen clásica de un modelo pedagógico basado en el paradigma de la transmisión aún se mantiene vigente. En sintonía con la asociación de este paradigma expositivo con la percepción de rigurosidad en la formación de profesionales, se percibe una importante diferencia entre los dispositivos didácticos que se utilizan durante el desarrollo de una clase y los dispositivos que se elaboran para las instancias de evaluación: mientras para el desarrollo de un tema durante una clase es usual la exposición por parte del docente y la consiguiente lectura del material bibliográfico, para las instancias de evaluación se observan consignas más elaboradas, que puntualizan operaciones cognitivas que el docente considera deberían estar logradas por el alumno. La consecuencia inmediata de la presencia del paradigma expositivo es el sentido de autorreferencialidad (Cazden, 1991) que impregna el discurso de la clase universitaria. Lo que se dice en clase y lo que se escribe en la pizarra asume un carácter ritual de veracidad o conocimiento seguro. Por ello, en las evaluaciones abundan los mismos ejemplos usados en clase, apenas con algunas variaciones, o los mismos argumentos señalados por el docente, así como

ISBN: 978-987-544-908-4

la bibliografía limitada a lo sugerido en clase, como una forma de reaseguro para la aprobación de la instancia de examen. Surge entonces la pregunta que guía este proyecto de investigación: ¿El aula del nivel superior habilita modos de evaluación superadores de las visiones ortodoxas? Si se producen en el aula universitaria prácticas innovadoras durante las clases: ¿tienen la suficiente fuerza como para modificar los esquemas de evaluación?

Objetivos y consideraciones metodológicas: La modificación de esquemas de evaluación que puedan instalarse más allá de las visiones ortodoxas, es una tarea que impacta sobre algunos componentes técnico-pedagógicos de la evaluación: la escritura, las consignas, las expectativas de los docentes (en cuanto a la consideración de sus estudiantes dentro del abanico posible entre novatos y expertos) y las posibilidades reales de los estudiantes de producir texto o conocimiento. Sobre estos tópicos se profundiza en este proyecto de investigación que pretende analizar las evaluaciones de estudiantes universitarios y terciarios, y observar diferentes instancias de evaluaciones y trabajos prácticos en el ISP 3 (Villa Constitución, Santa Fe) y en la Facultad Regional San Nicolás UTN (Bs As). El abordaje empírico del proyecto permitió arrojar luz sobre estas preguntas.

Elaboraciones y resultados: Hay una coincidencia puntual entre los docentes del nivel superior a la hora de pensar en una buena clase: cuando se trabaja con estudiantes que llegan a la clase con saberes previos y son capaces de manifestarlos, se garantiza el funcionamiento de una secuencia didáctica superadora de la clásica clase expositiva. El punto a considerar y discutir es, en este caso, de dónde provienen esos saberes previos, y cómo traerlos a la clase. En las exploraciones realizadas, es posible encontrar como característica la autorreferencialidad en las clases, donde los saberes previos son las lecturas y/o los materiales de consulta propuestos por el responsable de la cátedra. Si bien los docentes no buscan intencionalmente que se produzca este fenómeno de autorreferencialidad, los alumnos consideran que los saberes propuestos por la cátedra son los únicos válidos para las instancias de evaluación, y de esta forma los "sacralizan". Por otro lado, los caudales de información disponible mediante las nuevas tecnologías hacen inevitable la consulta de los estudiantes en la web. La pregunta inevitable es: ¿cómo abrir la clase para habilitar experiencias de construcción de conocimientos compartidos? ¿Es necesario pensar nuevas configuraciones didácticas para responder a los nuevos entornos de aprendizaje? A propósito de esto, en el análisis de las evaluaciones escritas se pueden reconocer ciertas características sobre el modo con que organizan su escritura los alumnos universitarios. El encuadre de producción de un discurso de esta naturaleza incluye en primer lugar, la presunción de un destinatario único, que es el docente que toma la evaluación y leerá el escrito del alumno; esto define un marco referencial específico para el texto producido; en segundo lugar, la certeza de un uso predeterminado, en tanto se escribe para responder a una evaluación preestablecida, lo cual también define el contexto de esta producción escrita; en tercer lugar incluye la asunción de un rol por parte del alumno en esta interacción comunicativa, en tanto escribe para causar un efecto ("ser

ISBN: 978-987-544-908-4

bien conceptuado") en el destinatario (profesor que leerá la evaluación) constituyéndose así un contexto subjetivo de la producción escrita determinado por la sola necesidad de aprobación o acreditación de un espacio.

Respecto de las consignas, en tanto constituyen el modo con que concretamente se resuelve en una clase el planteo de la actividad que el alumno debe afrontar, representan el enunciado de un contrato que guía al alumno (Alvarado, 2000). Se ha observado que, en no pocos casos, la formulación de la consigna está más cerca de las expectativas del docente que de las posibilidades del alumno. Se podría suponer que el docente propone la actividad en función de cierta experticia esperable en un alumno del nivel superior, sobre operaciones cognitivas tales como inferir, interpretar o extrapolar. Resultó de particular interés en esta experiencia investigativa reconocer que al formular una consigna el docente se encuentra frente a la tensión que significa considerar a los alumnos como expertos o como novatos frente a la tarea por realizar. Si considera que el alumno, por su carácter de *alumno del nivel superior*, debe dominar el lenguaje académico, puede que el docente formule consignas con pocos detalles ("describa…", "identifique…"). Si se inclina por considerar que el alumno es un novato, puede que sus consignas incluyan mayor nivel de elaboración, detalles, datos, que guían la resolución de la tarea. Si el docente logra hacer explícita esta tensión, la construcción de un dispositivo de evaluación puede acercarse más a las posibilidades de los alumnos reales, antes que quedarse en el plano de las expectativas del profesor.

Conclusiones: A modo de cierre, una pregunta: Escribir… ¿sólo en las evaluaciones? En coincidencia con las afirmaciones de Carlino (2005) en cuanto a que es muy posible que, si solo se ofrecen instancias de escritura cuyos objetivos son la acreditación de una materia el esfuerzo del alumno estará desviado de la producción de un buen texto[1] hacia la reproducción de ciertos contenidos exigidos, al revisar las reconstrucciones de sentido de los propios sujetos de esta misma investigación se observa esta debilidad del nivel superior para trabajar sobre la producción de escritos más allá de los contextos de evaluación. Una primera tarea necesaria es la reconstrucción del rol del docente en el aula del nivel superior. El docente debe ser capaz de des-velar las posibilidades didácticas de la discursividad propia de su área específica. Solo así podrá formular consignas generadoras de tareas productivas o superadoras de ficciones y rituales, que paralizan la didáctica en el nivel superior. Pero esto exige un importante corrimiento del docente desde su rol de poseedor y transmisor de la disciplina hacia la consideración de al menos tres tópicos fundamentales que le permitirían redefinir la macro

[1]Carlino (2005) aporta algo más para optimizar el tránsito entre ambas culturas: la potencialidad de la escritura para mejorar el desarrollo del pensamiento. Para acceder a esta potencialidad hay que sacar partido de la función epistémica de la escritura: la escritura puede ser un medio para explorar ideas y para construir pensamiento, es decir, puede ser concebida como una herramienta cognitiva que permite organizar el conocimiento sobre un tema.

ISBN: 978-987-544-908-4

categoría *actividad didáctica* en el nivel superior: el primero, la redefinición de la categoría explicación; el segundo, la consideración de las nuevas lógicas del aprender y del saber aprender, y el tercero, la apertura hacia la transposición didáctica desde un abordaje más complejo, que incluya algo más que un pasaje del saber sabio al saber enseñado.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. (2000) "La resolución de problemas", en Revista Propuesta Educativa n 26, Bs AS: Flacso.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs As: Fondo de Cultura Económica.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.1era edición en español- Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fiabilidad y Objetividad en la Corrección de Párrafos en ILE

Schander, Claudia Elizabeth- Massa, Agustin Abel
Facultad de Lenguas. U.N.C. Argentina
claudiasamban@gmail.com

Eje 6: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello deben contribuir nuestras prácticas evaluativas. Numerosos autores (González, 2005; Anijovich, 2010; Mottier López, 2010; Matute Vázquez y Muriel Gómez, 2014) consideran que evaluar es la instancia más difícil de un docente comprometido que debe calificar a un estudiante. Comprender que la evaluación es intrínseca a los procesos de enseñanza y de aprendizaje tiene directa relación con la comprensión de su función pedagógica. Es preciso puntualizar que la evaluación actúa como un dispositivo pedagógico que debe regular continuamente los aprendizajes. Lograr prácticas evaluativas justas implica trabajar en pos de dotar a la "prueba" de confiabilidad y transparencia. Diversos estudios han argumentado acerca de la fiabilidad de las calificaciones y de la influencia negativa que ejerce la subjetividad en la percepción y actitud de quienes corrigen. La objetividad es intrínseca a la tarea de medir. Decimos entonces que la medición es objetiva si dos o más agentes, aplicando las mismas técnicas y procedimientos, llegan a resultados similares con un grado mínimo de desvío. Por definición, podemos decir que una prueba es considerada fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna y que alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo (Uebersax, 1988; Hayes & Hatch, 1999; Stembler, 2004; Johnson, Penny & Gordon, 2009; Gwet, 2014; entre otros). Esta presentación se propone socializar los resultados y conclusiones de un tramo de un proyecto de investigación llevado a cabo en el período 2016/17 en la Facultad de Lenguas, UNC. El mismo formó parte de un proyecto intercátedra avalado por Secyt y se encaminó a elaborar criterios uniformados de evaluación que aseguraran la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas en varias cátedras, entre ellas Lengua Inglesa I.

Palabras claves: evaluación – fiabilidad – lengua extranjera

El sistema educativo universitario requiere más y mejores niveles de educación y enseñanza, y a ello deben contribuir nuestras prácticas evaluativas. Numerosos autores (González, 2005; Anijovich, 2010; Mottier López, 2010; Matute Vázquez y Muriel Gómez, 2014; entre otros) consideran que evaluar es

ISBN: 978-987-544-908-4

el tema más difícil de la pedagogía, y también es la instancia más difícil de un docente comprometido que debe calificar a un estudiante. Jorba y Sanmartí (1993) sostienen que "Cada vez más se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo evaluar" (p. 36). Comprender que la evaluación es intrínseca a los procesos de enseñanza y de aprendizaje tiene directa relación con la comprensión de la función pedagógica de la misma. En este sentido, es preciso puntualizar que la evaluación actúa como un dispositivo pedagógico que debe regular continuamente los aprendizajes. Precisamente en la etapa de evaluación es que surgen preguntas acerca de la función pedagógica de la evaluación, las consecuencias de la calificación otorgada, si la validez, fiabilidad y objetividad de los instrumentos que se aplican y de las calificaciones que se otorgan están asegurados y si los docentes están suficientemente capacitados y entrenados para corregir las evaluaciones.

Creemos que los criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar el grado de logro de los objetivos generales de la asignatura que han alcanzado los alumnos. Dichos criterios deben ser considerados como puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar: deben ser referentes de valor argumentados que nos ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área. Este proyecto se orientó a elaborar criterios uniformados de evaluación que aseguraran la fiabilidad de las calificaciones de las pruebas escritas en seis cátedras de la Facultad de Lenguas, UNC (en adelante FL).

En este contexto, evaluar un aprendizaje es, una acción encaminada a juzgar el valor que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de los estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación. Así también se habla de. (a) *medir*, como la asignación de un número a un objeto, según una regla aceptable, o (b) de *codificar,* como la atribución de un valor a una actuación en una prueba. La medición en la enseñanza es la comparación de una tarea de aprendizaje (tipos de percepciones, comprensiones, conocimientos declarativos y procedimentales, o capacidades de respuesta que un estudiante debe poseer para tener éxito en un aprendizaje) con su respectiva unidad (tal como las puntuaciones de una prueba educativa), con el fin de averiguar cuántas veces la segunda (unidad) está contenida en la primera (experiencia).

El concepto de fiabilidad se puede aplicar a cualquier instrumento, también al instrumento empleado para evaluar. Así, la fiabilidad es una cualidad esencial que debe estar presente en todos los exámenes de carácter académico-científico. Se puede decir que una prueba es fiable cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna. Una prueba alcanza un elevado coeficiente de fiabilidad si los errores de medida quedan reducidos al mínimo (Uebersax, 1988; Hayes & Hatch, 1999; Stembler, 2004; Johnson, Penny & Gordon, 2009; Gwet, 2014; entre otros).

Los *criterios de evaluación* constituyen otro aspecto para lograr prácticas equitativas de evaluación. Creemos que las escalas o criterios de evaluación constituyen el referente fundamental para determinar

ISBN: 978-987-544-908-4

el grado de consecución de los objetivos generales de la asignatura que hayan alcanzado los alumnos. Dichos criterios deben ser considerados como puntos de referencia que hacen posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar: deben ser referentes de valor argumentados que ayuden a conocer en qué medida un sujeto alcanza el dominio de cada área.

Sobre el proyecto

El presente proyecto de investigación plantea como objetivo general abordar la elaboración de criterios de evaluación uniformados con el objetivo de lograr fiabilidad interevaluadora en seis cátedras de la FL.

Como objetivos específicos se proyecta:

1. Describir y analizar los objetivos, contenidos programáticos, metodología de enseñanza, metodología y criterios de evaluación, tal cual se explicitan en el programa vigente correspondiente a cada una de las asignaturas objeto de análisis en este proyecto.
2. Verificar el grado de convergencia entre las puntuaciones asignadas por los distintos profesores-calificadores a cada una de las pruebas escritas.
3. Analizar, interpretar y/o describir las posibles causas que conduzcan a la ausencia de criterios unificados de corrección, según el tipo de actividad de que se trate y el tipo de error detectado.
4. Elaborar criterios de corrección uniformados referenciales de suficiencia de la competencia lingüística esperada en forma de escalas de estimación (de niveles de habilidad), que reflejen los requerimientos de suficiencia en términos de ausencia de errores tipificados y/o presencia de errores tipificados cuantificables.
5. Verificar la eficacia y utilidad de dichos criterios uniformados de suficiencia de la competencia lingüística esperada, en términos de uniformidad lograda en las calificaciones, independientemente de la identidad del profesor-calificador.

1- Aspectos Metodológicos

Sujetos: Los sujetos estudiados en este tramo del proyecto fueron:

a) Un grupo de 40 alumnos inscriptos en la asignatura objeto de análisis.

b) Los docentes a cargo tanto del dictado de los contenidos teórico-prácticos como de su posterior evaluación en la asignatura involucrada en este estudio.

Materiales

1. Programa vigente de la asignatura objeto de estudio.
2. Exámenes finales escritos para los alumnos “regulares”, correspondientes a los turnos febrero-marzo de 2016 y febrero-marzo de 2017.
3. Taxonomías descriptivas y explicativas de errores que permitan consensuar criterios uniformados de corrección.

Metodología

ISBN: 978-987-544-908-4

Se formaron seis subgrupos de trabajo; los integrantes del equipo fueron distribuidos según la asignatura que dictan. Todas las actividades que desempeñó cada subgrupo estuvieron supervisadas por el Director y la Codirectora del proyecto. Por otra parte, los subgrupos trabajaron, de manera alternada, en forma independiente o mancomunada, según las fases por las que transitó la investigación. El proyecto se dividió en dos fases de trabajo.

Acerca de los resultados en la asignatura Lengua Inglesa I

Lengua Inglesa I es una asignatura de primer año del Profesorado de Lengua Inglesa, Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés de la FL. Esta materia tiene como objetivo lograr que los alumnos desarrollen las cuatro macrohabilidades de la lengua (lectura, escucha, escritura y habla) a fin de alcanzar un nivel intermedio en su conocimiento de inglés. Tiene una carga horaria de 10 horas cátedra semanales, está divida en dos cátedras: la cátedra A cuenta con 6 comisiones en el turno mañana y la cátedra B está, a su vez, subdividida en dos comisiones del turno tarde. Cada ciclo lectivo, cursan la asignatura aproximadamente 600 alumnos. Cada comisión cuenta con un número elevado de estudiantes y, dado que el cuerpo docente a cargo del dictado suele fluctuar, se consideró necesario acordar criterios de corrección uniformados que aseguraran que las correcciones se lograran de la manera más efectiva y objetiva posible. Por este motivo, formamos parte de este subgrupo de trabajo profesores del equipo docente de la Cátedra A, la Profesora titular de la Cátedra B actuó como evaluadora externa y una Ayudante-Alumna quien participó aportando su experiencia desde otra perspectiva.

A fin de pautar criterios de evaluación uniformados y alcanzar el objetivo principal del proyecto, cada docente-evaluador corrigió la sección de composición de párrafos académicos de siete exámenes finales, elegidos aleatoriamente, correspondientes al turno febrero de 2017. Para la primera y segunda sesión se utilizaron los mismos párrafos mientras que para última sesión se corrigieron párrafos distintos con el objeto de poner a prueba la grilla final de evaluación elaborada por los integrantes de este subgrupo. Para comparar y aunar criterios, se realizaron 3 sesiones en las que participaron los integrantes del subgrupo junto con el director y la codirectora. Para la recolección de datos cualitativos, se organizaron grupos de discusión estructurados siguiendo la dinámica de una conversación entre el grupo de docentes participantes. En dichas instancias, el director fue registrando los intercambios y, comparando los puntajes obtenidos por cada docente y señalando las discrepancias como también las similitudes que se observaban en cada corrección.

Los resultados de la primera sesión fueron desalentadores. Cada docente-evaluador se guió por los criterios de corrección consensuados por los miembros de la asignatura (cantidad de puntos que se descuentan cuando los alumnos escriben más de un párrafo, incluyen ideas no relevantes, cometen errores básicos de lengua). Se detectaron algunas diferencias en los puntajes otorgados por los distintos evaluadores; en este sentido, las discrepancias más notables fueron identificadas en relación a

ISBN: 978-987-544-908-4

problemas con el título otorgado al párrafo, con la oración que presenta la idea principal con la temática que se desarrollará en el párrafo (*Topic Sentence*) y con el uso incorrecto de ciertas estructuras gramaticales y el uso (no) relevante del léxico. Dichas diferencias resultaron muy significativas ya que, en algunos casos; las calificaciones oscilaban entre un 4 ó superior (aprobado) a un 2 ó 3 (desaprobado). Este fenómeno se observó en el caso de los párrafos 1, 3, 5, 6 y 7.

Por el debate generado entre los docentes en esta primera sesión, se confeccionó una grilla analítica en donde se especificó el porcentaje de la nota que se restaría por cada uno de los distintos tipos de errores. Esta grilla se utilizó para evaluar los mismos párrafos en la segunda sesión. (Fig. 1)

La grilla elaborada permitió consensuar los casos de los párrafos 4, 5, y 6, puesto que todos los docentes evaluadores les asignaron una nota inferior a 4. Sin embargo, no fue efectiva para el resto de los párrafos. Resulta llamativo el caso del párrafo 2 en donde el docente D le asignó la nota 7 mientras que dos docentes lo evaluaron con 5 y otros dos con 3 y 2 respectivamente. En el grupo de discusión se manifestó la dificultad de utilizar una grilla en donde se "descuentan" puntos y en donde no hay claridad en cuanto al puntaje a descontar en el caso de errores gramaticales y de vocabulario. Por estos motivos, se decidió elaborar una grilla en donde se procediera de manera inversa, es decir, que, en vez de restar, se sumaran puntos según cada sección. Para determinar cada sección se adaptó el cuadro propuesto por Brown (2007, p.413) teniendo en cuenta los objetivos de la asignatura *Lengua Inglesa I* y la grilla confeccionada previamente. (Fig. 2 – Apéndice 2)

Las evaluaciones del nuevo set de párrafos con la nueva grilla tuvieron muchas coincidencias. Hubo coincidencias en cuanto a no aprobar al alumno en el caso de los párrafos 1, 3, 6 y 7. También hubo coincidencias con respecto al párrafo 4 aunque las notas variaron entre una calificación de 6 (70%) a 10 (100%). Con respecto al párrafo 5, cuando la evaluadora D fundamentó las razones por las cuales el párrafo tenía pocos puntos en las secciones "contenido" y "organización y discurso" de la grilla, los evaluadores B, C y F estuvieron de acuerdo en que su puntaje en esa sección tendría que haber sido menor. El único párrafo con el que no hubo acuerdo fue en el caso del párrafo 2.

La grilla confeccionada para la última sesión, que indicaba que se deberían sumar los puntos fue más efectiva ya que permitió a los profesores-evaluadores acordar criterios y poder determinar en qué aspectos había discrepancias. El subgrupo 1 va a seguir perfeccionando esta grilla para futuras instancias de evaluación y para colaborar en la formación de los nuevos profesores que se incorporen a la cátedra. (Fig. 3 - Grilla 1 y 2)

Importancia del Proyecto

Se espera que los resultados del presente proyecto conduzcan a implicaciones relevantes para el mejoramiento de la calidad del proceso de evaluación de las asignaturas objeto de estudio, constituyendo una base de mayor solidez para perfilar líneas de acción en el trabajo docente. Asimismo, se espera que los resultados de esta investigación resulten de utilidad para mejorar la

ISBN: 978-987-544-908-4

práctica educativa en otras asignaturas a cargo de los docentes integrantes de este proyecto. En términos más específicos, se pretende aportar criterios unificados para calificar a los alumnos, ya que, como se dijo, una calificación sólo es fiable si se asienta sobre un constructo informado de validación (Bailey, 1998; McNamara, 2000; Celce-Murcia, 2001; Purpura, 2004; Bordón, 2006).

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.

Bailey, K. (1998). *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Pacific Gove, CA: Heinle & Heinle.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de ELT: bases y procedimientos*. Madrid: Arco.

Brown, D. (2007). *Teaching by Principles. An interactive approach to language pedagogy.* New York: Pearson Education, Inc.

Celce-Murcia, M. (ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* New York: Heinle & Heinle.

Díaz Barriga, Á. (1990). *Currículum y Evaluación Escolar*. Buenos Aires: Cuadernos Rei Argentina. IEAS-Aique

González B., J. (2005). Calificar no es evaluar: Bogotá: Nuevo Horizonte Bogotá DC.

Gwet, K. L. (2014). *Handbook of Inter-Rater Reliability*. 4th edition. Gaithersburg: StatAxis Publishing.

Hayes, J, R. & J. A. Hatch (1999). Issues in measuring reliability. *Written Communication 16* (3), 354-367.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.

Johnson, R., J. Penny & B. Gordon (2009). *Assessing Performance: Developing Scoring and Validating Performance Tasks*. New York: Guilford Publications.

Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula, 20*, pp. 20-23.

Matute Vásquez, A. & Muriel Gómez, L. J. (2014). *La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas*.

McNamara, T. (2000). *Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa*. Argentina: Paidós

Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stembler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 9* (4).

Uebersax, J. S. (1998). Validity inferences from interobserver agreement. *Psychological Bulletin 104,* (3), 405-416.

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación de los aprendizajes y sus concepciones desde los estudiantes universitarios

Steier, Marlene Soledad
Facultad de Humanidades. UNNE. Argentina
marleneesteier@gmail.com

Resumen: En este trabajo se presentan algunos aportes de la tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. "Concepciones de los estudiantes sobre la evaluación de aprendizajes", es un intento por conocer las concepciones de la evaluación de los aprendizajes, en estudiantes universitarios, que cursan carrera de formación docente y que surgen de las prácticas evaluativas vivenciadas en su proceso de la formación en la carrera. Teniendo en cuenta el contexto universitario y la oferta profesional y disciplinar, en la que se desarrolló el trabajo de tesis, se pretende profundizar y ampliar el análisis a partir de las experiencias de los estudiantes que están cursando sus tres primeros años, del Profesorado en Ciencias de la Educación o del Profesorado en Filosofía, en la Facultad de Humanidades

Palabras claves: Evaluación, Estudiantes, Aprendizajes

Pertenencia institucional Grupo y Proyecto de investigación en el que se inscribe

Este tema surgió atento al interés que despertó el trabajo como integrante del equipo del Proyecto de Investigación PI 008/15-SGCyT UNNE: "La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE", Instituto de Ciencias de la Educación, CyFod , Facultad de Humanidades, cuyo propósito fue identificar a docentes que desarrollan buenas prácticas evaluativas en distintas carreras de grado de unidades académicas de la Universidad. Un aspecto central analizado en esta tesis, además de las concepciones, tiene que ver con la finalidad que le otorgan los estudiantes, futuros docentes, a la evaluación de aprendizajes .Podría llegar a pensarse que solo creen los estudiantes que la finalidad de la evaluación es la acreditación. Sin embargo en esta ponencia luego de un arduo y paciente trabajo de análisis e interpretación de datos llegamos a otras conclusiones al respecto que hoy queremos compartir.

Objetivo

- Describir, analizar y comparar las concepciones la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes de los profesorados de Ciencias de la Educación y de Filosofía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Metodología

La investigación biográfico-narrativo, se enmarcó dentro del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo. La misma cobró importancia por la variedad de sentidos atribuidos por los estudiantes entrevistados, a los acontecimientos vitales por los que han atravesado en un contexto social (socio-educativo) y los datos aportados a través de sus relatos especialmente.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron encuestas a 220 3000 o no se que estudiantes de 1 a 3 año de…., entrevistas semi-estructuradas individuales y análisis de planes de estudio. La recopilación de información obtenida, nos permitió analizar si las concepciones de evaluación de los estudiantes de las carreras de formación docente seleccionadas se modificaron o no y qué cuestiones fueron las que influenciaron en ese cambio.

Referencias teóricos conceptuales

Cuando aludimos a las investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes, se la piensa desde una perspectiva cualitativa, haciendo alusión a una racionalidad práctica, apartandonos del enfoque tecnicista, como lo plantean varios autores como son House, (2000), Tyler (1950), Mager (1962), Bloom (1956) y Popham (1975), los cuales enfatizan en los aprendizajes medidos cuantitativamente, aludiendo a una pedagogía por objetivos.

Distintos especialistas aportaron a la construcción de una "postura alternativa", que se acerca al enfoque de la evaluación en sentido amplio que como señala J. M. Álvarez Méndez (2001)

> …son modelos que se encuentran en lo que se ha dado en llamar globalmente evaluación cualitativa, para distinguirlas de otras formas, y cuyas bases conceptuales entroncan con la Epistemología Genética, la Nueva Sociología, la Antropología y la Hermenéutica (p. 30)

La emancipación y la orientación de la evaluación por principios éticos distingue claramente la racionalidad práctica y crítica del enfoque derivado y coherente con la racionalidad técnica e instrumental, donde el docente es un mero aplicador de técnicas y recursos, asegurándose altos niveles de eficiencia y eficacia. En efecto, en la evaluación tradicional, el examen busca prioritariamente el éxito. La enseñanza sigue una dirección, independientemente del aprendizaje y ambas se encuentran desligadas de la evaluación, que pasa a constituirse en un apéndice, que permite medir resultados.

Así, la racionalidad práctica y crítica se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, por la participación y la emancipación de los sujetos que aprenden. Es un recurso de formación y una oportunidad de aprendizaje.

El progreso en el aprendizaje se concibe en esta perspectiva, como un proceso de toma de conciencia por parte del estudiante, de acciones que permiten solucionar problemas o aquellos "errores" que lo han dificultado teniendo en cuenta ciertos criterios. La emancipación, la regulación de los propios procesos cognitivos, suponen introducir la autoevaluación y la co-evaluacion como actividades habituales en el aula

ISBN: 978-987-544-908-4

Concepción en construcción…

Al ir transitando los diferentes niveles educativos, uno mismo va modificando las concepciones que se tiene con respecto a la docencia, el aprendizaje y a la evaluación. En efecto al ir adquiriendo nuevas experiencias educativas, y al ir avanzando académicamente, las concepciones van cambiando, o muchas veces éstas perduran por mucho tiempo como en su concepción inicial.

Este trabajo tendrá como foco central la concepción de la evaluación desde la perspectiva del estudiante universitario.

Ésta palabra tiene gran relevancia en el ámbito académico, ya que la misma influye en los estudiantes de dos maneras, las cuales pueden ser positiva o negativamente, pero en este ámbito la misma tendrá una mayor influencia, ya que los estudiantes con los que se trabajara para el desarrollo de la investigación pertenecen a carrera de formación docente. Los mismos se están preparando para ser futuros docentes. Tendrá que planificar, enseñar y evaluar el proceso que sus futuros estudiantes vayan realizando a lo largo del cursado de los diferentes trayectos educativos.

La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador (docente) y el evaluado (alumno) pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La evaluación no solamente incluye la participación de los docentes, sino que también necesita de la aportación de sus estudiantes, porque sin ellos sería imposible poder llevar a cabo esta actividad. Muchas veces nos olvidamos que los estudiantes son sujetos pensantes y que los mismos tienen diferentes opiniones con respecto a la misma.

Desde las narraciones biográficas de los encuestados, se logró conocer diferentes períodos de construcción acerca de los saberes de la evaluación de aprendizajes, en el proceso de educación formal.

En un primer momento se recolecto información por medio de encuestas, las cuales se caracterizan por tener respuestas cerradas, de las que se obtuvo un importante resultado por parte de los estudiantes encuestados de ambos profesorados (Filosofía y Ciencias de la Educación), haciendo énfasis en la respuesta de qué significa para ellos evaluación.



ISBN: 978-987-544-908-4

En el gráfico se observa que la mayoría de los estudiantes seleccionaron como principal significado de evaluación a la opción, *medir el aprendizaje del estudiante*. En un segundo lugar los estudiantes encuestados destacaron la respuesta que hace alusión a la *certificación de aprendizajes adquiridos*.

La evaluación es identificada, por gran mayoría de los estudiantes con un número, con una calificación, con una función acreditadora. Esto tiene su consecuencia al salir de una institución mejor o peor calificado.

Y en tercer término, resaltaron que la evaluación es el *proceso que sirve para controlar y exigir*. Como expresa Camilloni (2004) se recogen evidencias de la realidad y de eso se derivan medidas que no solo afectan a los alumnos, sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, como proceso dinámico, abierto, contextualizado y desarrollado durante un lapso de tiempo, actúa entonces al servicio del conocimiento.

En relación a la segundo y tercer ítems elegido, se advierte que la evaluación para los estudiantes del profesorado de filosofía,-según las encuestas procesadas-, expresan que las prácticas evaluativas cumplen con dos funciones, como lo plantea Steiman (2008), tanto la función social en la que se pretende demostrar por medio de una certificación los aprendizaje que los estudiantes fueron incorporando, como así también una función pedagógica, en donde el docente evalúa para evidenciar los aprendizajes que los estudiantes adquirieron hasta el momento.

Desde sus experiencias, y teniendo en cuenta las opciones seleccionadas anteriormente, los estudiantes tuvieron mayores experiencias de prácticas evaluativas aproximadas a lo que Álvarez Méndez (2001) caracteriza como una racionalidad técnica, en donde lo que predomina es el control y la medición, dando menor importancia a los datos que pueden ser recogidos por medio de las evaluaciones por parte del docente, para analizar el desarrollo de los aprendizajes.

A través de las encuestas, se dio una primera aproximación al significado que los estudiantes de ambas carreras[1] le asignan a la evaluación de los aprendizajes.

En el campo de la educación, la evaluación es un concepto al que se le han atribuido distintos significados desde los diferentes enfoques didácticos. A su vez, la biografía escolar y profesional, los trayectos formativos, los ámbitos institucionales en los que los profesores actúan y las definiciones de la política educativa en el campo curricular, también contribuyen a generar múltiples modos de comprensión de este concepto, que se trasladan al ámbito de la práctica profesional.

Por tal motivo se ahondó en la información, recurriendo a los relatos de los seis estudiantes de la muestra que fueron seleccionados, para ampliar por medio de entrevistas, lo trabajado en las encuestas, donde se preguntó qué significa la evaluación para ellos.

> "Para mí la evaluación es un proceso por el cual se tienen en cuenta la trayectoria del estudiante, como adquirió los aprendizajes, como los aplica y también el profesor mediante la evaluación se

[1] Estudiantes del Profesorado de Ciencias de la educación / Estudiantes del Profesorado de Filosofía

ISBN: 978-987-544-908-4

da cuenta si su forma de enseñar resultó en esos estudiantes o no. Es como que la evaluación sirve para observar, ver lo que se aprende y lo que capaz que ya no es necesario enseñar hoy en día digamos." (E. 1ºaño Cs.)

"Para mí la evaluación es dar cuenta de los contenidos adquiridos por medio del alumno, que es lo que sabe y que es lo que aún le falta por aprender." (E. 2ºaño Cs.)

"Evaluación es darle un valor a algo, como lo palabra lo dice evaluar y ver si lo que el otro dijo está bien o no y si lo que hizo está bien o no..." (E. 3ºaño F.)

En los relatos de los estudiantes, se evidencia con más claridad, que los mismos fueron otorgándole características a la evaluación de los aprendizajes, en relación a las diferentes prácticas evaluativas que vivenciaron en su trayecto de formación. En el primer año universitario ponen de manifiesto que su concepción de evaluación no se inicia en la universidad. La misma atraviesa su trayectoria desde los primeros años de formación en el nivel primario y secundario.

En efecto, a lo expresado por una mayoría en las encuestas, en estas entrevistas en profundidad, aparecen como más evidente en los estudiantes de ambas carreras[2], la palabra evaluación asociada a expresiones relacionadas con: *un proceso, una valoración, como dar cuenta de...* El análisis nos muestra que las vivencias de las prácticas evaluativas expresadas aquí, se relacionan con las características de enfoques alternativos respecto a la evaluación, con la denominada racionalidad práctica, Álvarez Méndez (2001), en las cuales se destaca la valoración de los procesos, la evaluación con participación del estudiante, entre otras características que priorizan al estudiante, al sujeto en su proceso de aprendizaje.

Las conceptualizaciones y vivencias de los estudiantes acerca de las prácticas de evaluación, nos permitieron identificar un conjunto de concepciones atribuidas por parte de los mismos a la evaluación, refiriéndose cómo un proceso por el cual se da cuenta y se valora los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Atento a los aportes de Steiman (2008), quien define a la evaluación como un proceso que a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en la cual se interviene en un determinado contexto socio-histórico particular.

Así como lo expresaba Steiman (2008), para que los estudiantes incorporen una concepción de la evaluación de los aprendizajes en el desarrollo de su carrera, debieron pasar por una serie de prácticas evaluativas a lo largo de su trayectoria académica.

Cada uno de ellos en su historia de aprendizaje, fue construyendo una concepción que no surgió al iniciar la carrera universitaria. Las entrevistas en profundidad, la indagación biográfico-narrativa nos condujo a sondear más profundamente en las historias de los estudiantes de la muestra.

[2] Estudiantes del Profesorado de Ciencias de la educación / Estudiantes del Profesorado de Filosofía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

Bolivar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoques y metodologías. Madrid: La Muralla.

Camilloni, A. R. W. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Quehacer educativo, 6-12.

Celman, S. E. (2004). Evaluación de aprendizajes universitarios: más allá de la acreditación. En actas de 3º Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad del Sur. Dpto. Humanidades. Área Ciencias de la Educación, Bahía Blanca

Muriete, R. N. (2007). El examen en la universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica. Buenos Aires: Biblos

PI008/14. La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE. (SGCyT). UNNE

Sirvent, M. T. (2004). Investigación y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrok, M. C., La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos (pp. 9-91), Buenos Aires: Barcelona.

Steiman, Jorge. (2008). Mas didáctica en la educación superior. Buenos Aires: UNSAM.

Zabalza, M. A. (2007). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. (3ra. Ed.), Madrid: Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

Evaluación integral de estudiantes: el caso de la provincia de Entre Ríos

Tourn Luciana; Piazzentino Raúl
Escuela Normal Superior "Martiniano Leguizamón", República Argentina
lucianatourn@hotmail.com.ar rpiazzentino@hotmail.com

Resumen: Durante el año 2014 en la provincia de Entre Ríos se desarrolló la evaluación integral de estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, en el marco del dispositivo de evaluación integral de la formación docente, llevado a cabo desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación, a partir de acuerdos federales suscriptos por las autoridades educativas de las veinticuatro jurisdicciones. En este marco, nos proponemos reconstruir el proceso involucrado en la implementación del dispositivo de evaluación de estudiantes en la provincia de Entre Ríos, tomando como referente empírico los documentos que se produjeron en tal sentido. En esta reconstrucción nos focalizamos en recuperar las voces de los estudiantes que participaron del mismo. La línea de evaluación se inscribe en definiciones de política educativa referenciadas en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, a partir de la cual se celebran acuerdos en el Consejo Federal de Educación a través de las Resoluciones N° 24/07, N° 134/11, N° 167/12 y N° 188/12, cuyos textos dan cuenta del posicionamiento del Estado Nacional. Cabe destacar que la misma forma parte del segundo Plan Nacional de Formación Docente para el período 2012-2015 (Resolución CFE N° 167/12) e incorporada posteriormente al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N° 188/12).

La evaluación integral de la formación docente, de acuerdo al texto de la Resolución CFE N° 167/12, se orienta a la generación de una cultura de evaluación permanente en los ámbitos político e institucional, visibilizando las responsabilidades nacionales, provinciales e institucionales en la mejora de la formación de los docentes. Establece, además, la creación de un organismo específico de carácter federal y el desarrollo de un dispositivo de evaluación integral para los estudiantes de los tres últimos años de las carreras docentes. Cabe destacar de esta línea, atendiendo a los términos con los que se la caracteriza en el texto normativo, las notas de construcción federal, integrada e integral, participativa, de autoevaluación y evaluación externa (p. 11), apartándose de meros dispositivos de control jerárquico y externo desde el Estado, tal como fueron articulados en la década de los años noventa. Finalmente, el dispositivo, de acuerdo al Documento Base (INFD, 2014), se articuló sobre la base de tres ejes: la evaluación de las políticas, la evaluación de las instituciones y la evaluación de los actores, en éste último se inscribe la evaluación de los estudiantes.

El dispositivo de evaluación integral de estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y Primaria, contó con una instancia previa desarrollada en el año 2013 en las provincias de Buenos

ISBN: 978-987-544-908-4

Aires, Chaco, Mendoza, Río Negro y Santiago del Estero, con la finalidad de poner a prueba la validez de los instrumentos diseñados, y la factibilidad en la gestión del dispositivo para implementarlo posteriormente en el resto de las jurisdicciones del país.

En el caso particular de la provincia de Entre Ríos, durante 2014, se estableció una muestra intencional desde la Dirección de Educación Superior (DES) del Consejo General de Educación, que nucleó a catorce institutos superiores de formación docente que desarrollaban dichas carreras; siete de gestión estatal y siete de gestión privada, alcanzando una población total de cuatrocientos trece estudiantes que se encontraban cursando la unidad curricular Práctica Docente III correspondiente al tercer año.

La evaluación se orientó a generar un ámbito que recuperara el proceso de formación desde las voces de los estudiantes de dichas carreras para lograr una visión de conjunto sobre la construcción de las capacidades, saberes y valores, y generar información relevante para los diferentes actores y niveles responsables de las políticas de formación docente. La implementación del dispositivo se centró en la modalidad taller durante una jornada institucional, el cual constaba de tres momentos, por un lado una dinámica de trabajo en parejas, abordando una secuencia de actividades para identificar y analizar los componentes didácticos, a partir de los cuales proponer diferentes tipos de intervenciones. Por otro lado, una actividad de trabajo grupal consistente en la observación de un audiovisual con diferentes situaciones escolares como disparador del análisis de diversos ejes temáticos, con el fin de producir un mural como actividad de cierre. Finalmente, el tercer momento consistió en dar respuesta a un cuestionario individual para recoger las opiniones de los y las estudiantes respecto a los saberes, capacidades y valores construidos a lo largo de su trayectoria formativa.

Respecto a los aspectos teórico-metodológicos para el análisis del caso de la implementación de la evaluación integral de estudiantes en la provincia de Entre Ríos, a través de los documentos, instrumentos y regulaciones producidos en el marco del dispositivo, se inscriben en la perspectiva del Análisis Político de Discurso en la línea de los trabajos de Rosa Nidia Buenfil Burgos (1992 y 2011) y Ofelia Cruz Pineda (2008).

Referencias bibliográficas

Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis de discurso y educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento N° 26.

Buenfil Burgos, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Saarbrucken, Alemania: Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.

Cruz Pineda, O. P. (2008). Los documentos como texto. Los textos como referentes. Aproximaciones analíticas. En O. Cruz Pineda y L. Echavarría (Coord.), *Investigación social. Herramientas teóricas y*

ISBN: 978-987-544-908-4

análisis político de discurso, (pp. 128-139). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI). México: Juan Pablos.

Documentos y normativas

Congreso de la República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206 (14/12) Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2014). Evaluación integral de la formación docente. Documento base. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación Resoluciones N° 24/07, N° 167/12, N° 188/12.

ISBN: 978-987-544-908-4

Discursos docentes sobre evaluación en el ingreso al nivel superior: representaciones y tensiones

Vivas, Viriginia
ISFD Nº127, Argentina
viky_vivas @hotmail.com

Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo tiene como propósito compartir los resultados iniciales de una investigación en curso situada en el marco de la alfabetización académica, que centra su atención en las representaciones sobre corrección de textos escritos en formato parcial que circulan entre los docentes del Instituto Superior de Formación Docente N°127 y el modo en que estas se materializan en las prácticas de evaluación que efectivamente se realizan. El problema de investigación se inscribe en el campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005; Taboada, 2011a) entendiéndola como parte de los estudios de literacidad (Zavala, 2002; Cassany, 2005) y asume que problematizar las prácticas docentes es un modo de objetivarlas y resignificarlas. Se considera que este estudio de caso puede inscribirse en los debates que surgen en torno al rol que las instituciones de nivel superior y los docentes que en ellos se desempeñan, asumen frente a los procesos de alfabetización académica de sus estudiantes, proponiendo una perspectiva que articula representaciones y prácticas en torno a un género privilegiado en los estudios superiores. Para ello, se plantea una aproximación cualitativa que indaga en situaciones naturales con el propósito de dar sentido a los fenómenos estudiados en los términos del significado que los profesores les otorgan. El estudio se basa en la realización de entrevistas semiestructuradas y en el análisis de textos producidos en instancias de evaluación parcial.
El propósito de esta comunicación es dar a conocer las primeras conclusiones surgidas del análisis de la entrevista realizada a uno de los profesores participantes. Se trata de recuperar las voces de los docentes y a partir de ellas, identificar las representaciones que han construido sobre evaluación, corrección, escritura, prácticas docentes, curriculum, estudiantes, así como analizar las tensiones que se ponen de manifiesto. Es frecuente entre los profesores de las distintas cátedras de Nivel Superior, el comentario, la preocupación y la queja sobre las características y/o resultados de los exámenes parciales y las dificultades para dar cuenta por escrito de aprendizajes adquiridos que manifiestan sus alumnos. Sin embargo, no todos los docentes abordan las prácticas de escritura en el contexto de sus clases.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ante estas circunstancias, esta ponencia tiene como objetivo compartir las primeras conclusiones parciales surgidas del trabajo desarrollado en el marco del proyecto Representaciones sobre corrección de exámenes parciales en el Nivel Superior y su materialización en prácticas concretas de evaluación. Un estudio de caso en el ISFD N°127 "Ciudad del Acuerdo" de la ciudad de San Nicolás, provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: discurso, evaluación, representaciones, docentes

Para comenzar, es necesario decir que el problema de investigación construido, se inscribe en el campo de la alfabetización académica (Carlino, 2005; Taboada, 2011) entendiéndola como parte de los estudios de literacidad (Cassany, 2006).

Se pretende aportar información que contribuya a la comprensión de la complejidad de las prácticas de corrección de textos en el Nivel Superior y a evidenciar el entramado que las caracteriza, lo que podría resultar útil para el diseño de propuestas evaluativas alternativas que favorezcan las condiciones de producción de dichos textos.

Para la investigación, se entrevistó a profesores que se desempeñan en el primer año de cada uno de los profesorados que se dictan en el Instituto 127 (Biología, Matemática, Lengua y Literatura e Historia). El primer corpus a analizado está constituido por las respuestas a una entrevista conformada por trece preguntas que giran en torno a los siguientes aspectos: función de la evaluación en el nivel superior; descripción de la práctica de evaluación; criterios de evaluación en la cátedra; características de los parciales; prácticas de corrección y devolución de resultados; dificultades asociadas con la evaluación en el nivel.

Esa información nos permite una primera aproximación a las representaciones sobre evaluación que sustentan las prácticas que llevan adelante los profesores (Moscovici y Hewstone, 1986; Roich, 2007).Cabe aclarar que se asume que éstos llevan adelante sus prácticas de evaluación de exámenes condicionados por las representaciones sobre corrección de textos y evaluación construidas a partir de sus propias experiencias de formación y desempeño profesional, las lecturas que realizan, los ámbitos en los que se desempeñan y los actores con los que interactúan. Dichas representaciones no resultan estáticas sino que pueden ser redefinidas.

Para efectuar este primer ejercicio analítico, se optó por un enfoque lingüístico multidisciplinar, el Análisis del discurso (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; Arnoux, 2009). Como se sabe, éste estudia el lenguaje contextualizado, es decir, como práctica social; centra especialmente su atención en la relación dialéctica que se establece entre: evento comunicativo y discurso. Esa relación se materializa por medio de una serie de huellas que el sujeto discursivo imprime en su texto.

Para el desarrollo de esta ponencia, se seleccionó el análisis de la entrevista que se hizo a Luis (Historia 47 años)**,** quien construye una **representación de evaluación** que implica diversos aspectos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por una parte, se entiende la práctica evaluativa en relación con la función que desempeña en el nivel superior. En ese sentido, se la considera instancia de aprendizaje tanto para estudiantes como para el profesor. A los primeros, les permite una aproximación a las prácticas académicas propias del nivel superior y al profesor, conocer la realidad del grupo en relación con los conocimientos (previos y los adquiridos en la cátedra) y las habilidades comunicativas que poseen. Lo anterior se observa, por ejemplo, en las siguientes afirmaciones: "instancia de aprendizaje"; "instancia para que ellos puedan adaptarse, también a las demandas académicas que tiene la institución a nivel terciario"; "algo concreto para elaborar un diagnóstico"

Un segundo aspecto que constituye esa representación está dado por las actividades de evaluación que planifica en su cátedra. Se trata de propuestas de escritura que tienen como objetivo promover formas de pensamiento complejo, no memorístico, a partir del establecimiento de relaciones entre fuentes bibliográficas, el análisis crítico de materiales; la aplicación de conceptos teóricos; la comparación entre definiciones teóricas. En palabras del profesor: "trabajos donde crucen autores, que tienen que desarrollar el pensamiento, relacionar conceptos"; "les doy una serie de conceptos para que construyan un texto"; "pretendo que relacionen conceptos, que comparen visiones de la historia".

Evaluación, para Luis, incluye el modo en que se implementan esas prácticas. El profesor construye su discurso en torno al rol que desempeña en tanto especialista que planifica, monitorea y orienta a los estudiantes. E incorpora el que les compete a estos últimos, quienes deben realizar operaciones cognitivas específicas a partir de las indicaciones del profesor, textualizar y revisar sus textos a partir de las indicaciones. Estos roles, afirma, son acordados desde la primera clase de la cátedra. Al respecto, sostiene: "doy trabajos que no les permiten copiar y pegar para que me lo traigan escrito"; "con un par de devoluciones entre ellos y yo"; "la devolución de los exámenes corregidos es personalizada"; "les entrego marcas de corrección y les pido la reformulación".

Además, Luis considera la evaluación como una actividad cuyas características están impuestas por el régimen institucional de evaluación, que establece cuántos cortes evaluativos deben llevarse a cabo, así como el modo y el tiempo para implementarlos. Explicita una tensión que interpela sus prácticas: los requerimientos formales de la evaluación a los que debe ajustarse como profesional y el impacto negativo que éstos tienen en las trayectorias formativas de los estudiantes de primer año. En ese sentido, sostiene: "venía tomando los dos parciales reglamentarios, a cara de perro";" reglamentariamente son individuales, pero este año me parece que no lo voy a hacer así porque "me quedan muchos en el camino"

En relación con esa tensión, el discurso de Luis pone en evidencia que considera que las políticas evaluativas no se ajustan a las características y necesidades de los alumnos ingresantes. Asume que esa circunstancia implica tomar una decisión frente a una disyuntiva: continuar llevando a cabo las formas de evaluación reglamentarias o diseñar prácticas nuevas que se ajusten a los sujetos que aprenden,

ISBN: 978-987-544-908-4

tendientes a sostener sus trayectorias, aun cuando ello implique no cumplir formalmente con las prescripciones del régimen de evaluación institucional.

En tanto, sobre las prácticas de corrección, afirma que se ajustan a criterios que los estudiantes conocen desde el primer día de cursada, entre los que se destacan la capacidad para establecer relaciones entre conceptos, el uso de vocabulario específico disciplinar; la construcción de posturas críticas. La corrección implica, para Luis, una instancia de trabajo compartido en dos momentos sucesivos. El primero, centrado en el docente que, como especialista, realiza marcas en el texto del estudiante y un segundo momento en el que este revisa su producción e intenta resolver las problemáticas indicadas.

En relación con lo anterior, Luis menciona que los errores recurrentes que reconoce en los textos de sus estudiantes se desprenden de prácticas de lectura y escritura deficientes con las que los estudiantes ingresan al nivel superior. Entiende que las buenas prácticas de lectura constituyen una instancia esencial en el proceso de construcción de conocimiento que impacta de forma directa en el proceso de escritura de textos. Al respecto, menciona: “no tienen la práctica de lectura”; “la parte de lectura es una limitación grande. Y se quejan pero en historia hay que leer mucho”; “algunos no se entienden la letra”; “les digo: leé ahí, qué dice…ortografía, puntuación, sujeto y predicado”.

De este modo, es posible notar que la representación sobre corrección que sustenta las prácticas implica un rol activo del profesor en tanto mediador que posibilita a los estudiantes la comprensión de las problemáticas que presentan las instancias de lectura y escritura. Así como el papel de los estudiantes quienes, sobre la base de las marcas y las indicaciones del profesor, son los responsables de reformular sus textos para que sean nuevamente evaluados.

Por otro lado, al analizar la construcción discursiva que Luis efectúa sobre evaluación y corrección se advierte una concepción de escritura de textos en proceso, que implica instancias en que los estudiantes trabajan solos y momentos de interacción con el profesor. Las razones que fundamentan esa dinámica son, en palabras de Luis: “la finalidad es que regularicen y vayan todos a final” ;“no podemos excluirlos”

En cuanto al punto de vista desde el que se constituye el discurso, se observa la utilización de la primera persona del singular y del plural. El primer uso tiene como resultado la construcción de un enunciador docente comprometido con el proceso de aprendizaje y evaluación de sus alumnos, que ha advertido que la metodología y los instrumentos de evaluación que funcionaban años anteriores resultan ineficaces para las características de los sujetos que hoy son estudiantes, lo que lo interpela a planificar de otro modo. Sin embargo, conocer esa situación lo moviliza, por un lado, a indicar la formación de la educación secundaria como deficitaria y, por otro, a cuestionarse sobre sus conocimientos específicos sobre cómo enseñar a leer y a escribir según las particularidades del nivel superior, para poder enfrentar la situación y promover la permanencia en el sistema y el aprendizaje de los alumnos ingresantes. Así lo manifiesta en los siguientes extractos de la entrevista: “pero muchos

ISBN: 978-987-544-908-4

no llegan a regularizar. O van a integrador… y después los tengo en diciembre"; "y no saben. Tengo muy poco que devolverles y no sé cómo hacer"; "Lo voy a experimentar este año. Si me va a resultar…"

Por su parte, la utilización de la primera persona del plural da cuenta de un enunciador que se reconoce parte de una comunidad educativa constituida por formadores de formadores que asumen la evaluación como un componente problemático de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de nivel superior. Como profesores, tienen una doble responsabilidad frente a las prácticas de evaluación: garantizar la calidad educativa de quienes aprueban las prácticas de evaluación, así como que estas no constituyan una instancia de exclusión para quienes se inician en el proceso de apropiación de las complejidades que adoptan las formas discursivas disciplinares en la formación de nivel superior, como se observa en los fragmentos siguientes: "hay cuestiones en las que se nos queman los papeles: cómo evaluar y no ser excluyentes"; "No podemos excluirlos, tenemos que integrarlos y ver si a lo largo de los cuatro años logramos la calidad académica que se espera"; "es una disyuntiva porque los dejás pasar y esperás que se acomoden en segundo o tercero…pero al final de segundo año ya pueden dar clase"

Si recapitulamos, se hace referencia a la evaluación como constitutiva del proceso de enseñanza. Se advierte una concepción de evaluación formativa que intenta comprender el proceso cognitivo que desarrolla el estudiante en tanto se organizan en torno a establecer relaciones entre datos, formular hipótesis, elaborar juicios fundamentados, construir interpretaciones, explicar (conceptos, procesos, relaciones teóricas). Sin embargo, también puede reconocerse la utilización de calificación como sinónimo de evaluación, lo que pone de manifiesto que a esta última se le atribuyen funciones de certificación y control de adquisición de saberes.

El relevamiento parcial del que hemos dado cuenta aquí, constituye el punto de partida para el trabajo con el corpus de exámenes parciales en el que nos proponemos relevar las marcas de corrección observadas, establecer regularidades y diferencias; elaborar una posible clasificación; contrastar esas marcas con la evaluación del escrito que el profesor hace y, finalmente, comparar las prácticas de corrección y evaluación con lo que sobre ellas construyeron discursivamente los entrevistados

Referencias Bibliográficas.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2008), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.*Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Cassany, D. (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. y H M. (1986), *De la ciencia al sentido común, Psicología social I*. Barcelona: Paidós

Roich, P(2007), "El parcial universitario" en KLEIN I, *El taller del escritor universitario,* Buenos Aires: Prometeo, pp.51-69

ISBN: 978-987-544-908-4

Taboada, M.B (2011), "Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso" en *Prisma Revista de Didáctica,* Nº1, Paraná, La Hendija, pp. 35-40.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 7

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de criterios para la selección de participantes en el análisis de procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata.

Ayciriet, Federico
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina
fayciriet@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Los entornos virtuales representan un desafío para la gramaticalidad cultural (Tyrack y Cuban, 2001) de las instituciones educativas en la medida que las aulas virtuales condensan las tensiones propias del diálogo entre viejas y nuevas prácticas e inauguran un abanico de experiencias educativas y comunicativas que pueden ser complementarias o alternativas a las que se desarrollan en la clase presencial.

En los últimos años los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el territorio argentino se incorporaron paulatinamente a la Red Virtual de Institutos de Formación Docente del "Instituto Nacional de Formación Docente" (INFD) y pusieron en marcha una plataforma web institucional que incluye un campus con aulas virtuales para cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios.

En el marco del desarrollo de la investigación que se realiza para la tesis de Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario, el siguiente trabajo propone socializar algunas de las decisiones metodológicas que se tomaron a partir de la construcción de criterios para la selección de participantes en el análisis de procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata.

Palabras clave: Decisiones metodológicas; participantes; aulas virtuales; procesos comunicativos.

Informe

En el marco del desarrollo de la investigación que llevamos adelante para la tesis de Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario, en el siguiente trabajo propone socializar algunas de las decisiones metodológicas que tomamos a partir de la construcción de criterios para la selección de participantes en el análisis de procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata.

ISBN: 978-987-544-908-4

Consideramos inicialmente que las nuevas tecnologías forman parte del entramado cultural actual e interpelan al campo educativo desde múltiples dimensiones. En un escenario caracterizado por la convergencia, tanto de dispositivos como de lenguajes, la multimedialidad, la hipertextualidad y la interactividad como rasgos identitarios del nuevo ecosistema comunicativo, modificaron la forma de representar el conocimiento y de socializarlo.

De manera complementaria, es posible identificar una modificación en la concepción de espacio y tiempo que interpela y tensiona con algunas de las lógicas de organización que han sedimentado históricamente en las instituciones educativas (Barbero, 2002).

Otra característica del escenario actual es la transformación permanente en los modos en que se establecen vínculos y formas de comunicación entre sujetos. En definitiva, una modificación continua en los procesos de construcción de subjetividades que interpela a la cultura escolar.

Los entornos virtuales representan un desafío para la gramaticalidad cultural (Tyrack y Cuban, 2001) de las instituciones educativas en la medida que las aulas virtuales condensan las tensiones propias del diálogo entre viejas y nuevas prácticas e inauguran un abanico de experiencias educativas y comunicativas que pueden ser complementarias o alternativas a las que se desarrollan en la clase presencial.

En los últimos años los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de todo el territorio argentino se incorporaron paulatinamente a la Red Virtual de Institutos de Formación Docente del "Instituto Nacional de Formación Docente" (INFD) y pusieron en marcha una plataforma web institucional que incluye un campus con aulas virtuales para cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios.

Esto nos motivó a investigar el desarrollo de procesos educativos en esas aulas e inaugurar interrogantes específicos a partir de las posibilidades pedagógicas que se habilitan ¿Cómo son las experiencias en esos entornos? ¿Qué características tienen en tanto propuestas de educación virtual implementadas como "apoyo de la presencialidad"? ¿Qué procesos comunicativos se habilitan en esos entornos virtuales? Tal como plantea César Coll (2008, 2010) es menester dejar de centrar las discusiones en las potencialidades de las TIC y desplazar el análisis hacia los usos efectivos que profesores y estudiantes hacen de estas tecnologías en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la investigación a la que corresponde el presente avance, pretendemos identificar e interpretar los procesos comunicativos que se desarrollan en relación con el tiempo (sincrónico – asincrónico) y el espacio del aula virtual, las intencionalidades de las intervenciones, los procesos comunicativos y las posibilidades de participación y construcción colaborativa de contenidos.

En primer lugar, reconocemos el carácter social de la producción de conocimiento. En este sentido, atendiendo la clasificación que propone Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) para identificar los

ISBN: 978-987-544-908-4

supuestos implícitos en el paradigma desde el que se investiga, se asume que la naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple, y se trabaja desde los postulados del paradigma interpretativo.

De manera complementaria, consideramos que el investigador está inmerso en el contexto que desea abordar, en el cual interactúan el objeto y los actores estudiados. En este sentido interacción y mutua influencia son parte constitutiva de la investigación.

Como parte del proceso de construcción del objeto de estudio, uno de los momentos trascendentales de la investigación se vincula con la elaboración y diseño de criterios para la selección de participantes cuyas prácticas permiten identificar procesos comunicativos que se destacan por su potencia.

La necesidad de clasificar las prácticas que se realizan en el campus virtual, los reportes elaborados para reconocer los niveles de acceso, intercambio y participación que se dan en los distintos espacios, el acercamiento exploratorio a partir de observaciones y grupos focales exigieron y habilitaron el proceso complejo y no lineal de producción de los instrumentos de recolección de datos.

Hacia una tipología de usos del aula virtual en el nivel superior: La elección de los docentes "participantes".

A la hora de definir la conformación de los docentes participantes, pensamos el "muestreo"[1] como un constructo "para generar una teoría por medio de la cual el analista a la vez, recoge, codifica y analiza su información, y decide qué datos elegir y dónde encontrarlos para desarrollar su teoría tal como va surgiendo" (Vasilachis de Gialdino, 1992: 62).

Los docentes convocados para participar de la investigación fueron seleccionados atendiendo el objeto de análisis que se pretende construir en la tesis y, en particular, las preguntas que organizan la investigación. Los profesores reúnen características particulares, pero presentan una condición determinante que se asocia la utilización que hacen del aula virtual y cómo relacionan sus propuestas en ese entorno con la presencialidad.

Para comprender esto, es necesario identificar que en los modos de apropiación de los entornos virtuales como "complemento de la presencialidad" se configuran distancias que es preciso reconocer. Luz Osorio (2010) reconoce un incremento de propuestas de formación que incluyen "ambientes híbridos de aprendizaje", diseños en los que convergen dos modos de aprendizaje: el aprendizaje en presencia del otro, "cara a cara", y un aprendizaje "distribuido", sustentado en la virtualidad.

En Argentina, Juan Carlos Asinsten (2013) recupera el trabajo de Osorio y propone el concepto de "aulas expandidas" para analizar las posibilidades pedagógicas que ofrecen las aulas virtuales en el marco de los trayectos formativos que tienen anclaje en la presencialidad. En su trabajo realiza un

1 La idea de "muestra" empaña u obtura la posibilidad de reconocer la potencia y singularidad de cada uno de los participantes. En este sentido, el trabajo se encuentra en una instancia de revisión sobre categorías que todavía no responden a los significados que se procura habilitar.

ISBN: 978-987-544-908-4

análisis descriptivo de los procesos comunicativos que pueden habilitarse utilizando los diferentes recursos que ponen a disposición las plataformas institucionales.

Tomando como base la propuesta de estos autores, conviene identificar al menos tres tipos de usos de las aulas virtuales cuando se ofrecen como complemento de las clases presenciales[2]:

El *aula auxiliar o aula repositorio,* sería un complemento del aula presencial en el marco de la plataforma institucional. El docente hace un uso instrumental del espacio para brindar información básica de su asignatura (temario, objetivos, condiciones de aprobación, etc.); subir materiales (archivos y links a sitios) para las diversas unidades; publicar noticias de aviso de diversos hechos, como ausencia a alguna clase; cargar nuevos materiales; publicar fechas de examen; usar el calendario para recordar y organizar fechas. Tiene una lógica de difusión y se vincula con una lógica de comunicación lineal y unidireccional.

Otro uso del aula virtual sería la de extender, ampliar o aumentar el aula presencial. En este caso, los procesos comunicativos se proponen en términos dialógicos y flexibilizan la lógica espacial y temporal que supone la presencialidad. En el *aula extendida, ampliada o aumentada* el docente puede responder consultas por el mail interno del aula; crear foros de consultas por unidad, tema o actividad; responder consultas por chat; crear complementos de las clases donde se presenten los objetivos, su introducción, referencias a los textos a leer, entre otras posibilidades.

Finalmente, es posible pensar en una propuesta que permita *expandir y potenciar el aula presencial*. Esto implicaría pensar el aula virtual como algo más que un "apoyo" a la presencialidad. En este tipo de propuestas, el docente puede crear foros de debate o intercambio, crear espacios de trabajo grupal para tarea colaborativa (como la WIKI), presentar actividades para los alumnos, trabajar con propuestas hipermediales e interactivas.

Docentes que participan en la investigación

Las prácticas docentes en el entorno virtual del ISFD "Almafuerte" evidencian una heterogeneidad de prácticas y de usos pedagógicos que demandaron decisiones metodológicas de diverso tenor.

Inicialmente, optamos por trabajar exclusivamente con docentes cuyas prácticas en el aula virtual permitieran algún nivel de potenciación de las propuestas que se desarrollaban en el aula presencial.

De manera complementaria, dentro de las exigencias que consideramos para la selección de prácticas enriquecidas (Maggio, 2018) mediante el uso de las aulas virtuales, intentamos reconocer procesos comunicativos que fueran distintivos. En ese sentido decidimos: a) Que sean prácticas en las que las aulas virtuales, se encuentren activas al momento de desarrollarse la investigación o, en caso de que no sea así, que los docentes responsables de esas aulas continúen en funciones generando propuestas similares, b) Que los docentes responsables de esas aulas virtuales tengan al menos un año de

2 Esta clasificación puede leerse en Ayciriet, F. (Noviembre de 2016). Aulas virtuales como apoyo a la prespecialidad. Novedades Educativas (311).

ISBN: 978-987-544-908-4

experiencia utilizando estos entornos virtuales como formadores c) Que los docentes propongan clases virtuales d) Que el dispositivo de formación que proponen incluya el uso de wikis y/o foros. e) Que incluyan en sus propuestas contenidos multimediales. f) Que las propuestas desarrolladas en las aulas virtuales sean consideradas valiosas o significativas por los estudiantes, g) Que las prácticas que se habilitan en esos entornos virtuales generen un aumento significativo de las interacciones.

Luego, para la construcción de la muestra y el cumplimiento de las exigencias mínimas que consideramos para la construcción de estas unidades de análisis, trabajamos con los siguientes criterios:

Para los puntos a), b), c), d) e) y g): Realizamos un trabajo de observación en el campus virtual. De manera complementaria, generamos, exportamos y analizamos informes estadísticos sobre acceso y a los espacios participación (tanto de estudiantes como de los docentes a cargo).

Para el punto f): Trabajamos con estudiantes que operan como "informantes clave". La selección de estos informantes la concretamos considerando reportes que ofrece la plataforma, informes de acceso y participación en las aulas virtuales del campus.

Por otra parte, en un acercamiento de tipo exploratorio, realizamos una breve encuesta que tuvo como destinatarios a todos los docentes del ISFD "Almafuerte". Con ella indagamos sobre saberes vinculados a las TIC, trayectos formativos previos en relación con este tipo de conocimiento, experiencias como estudiantes y prácticas profesionales como docentes en entornos virtuales.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, consideramos las propuestas de Miguel Valles (1999) en *Técnicas cualitativas de investigación social*. De manera complementaria, se recuperan las especificaciones que realiza Elsie Rockwell (2009) sobre la experiencia etnográfica.

Una de las técnicas que utilizamos es la *entrevista en profundidad.* Dentro de las ventajas que ofrecen las entrevistas, Valles reconoce la riqueza informativa que generan los testimonios, además de las oportunidades para que los entrevistados clarifiquen aspectos analizados. Además, ofrecen la posibilidad de generar situaciones de interacción flexibles y abiertas con niveles de espontaneidad

En un primer momento, pensamos que, una vez que tuviéramos seleccionados los participantes, concretaríamos una entrevista exhaustiva con cada uno de ellos haciendo hincapié en los criterios que los llevaron a tomar decisiones concretas en las aulas virtuales, articulando sus saberes tecnológicos con sus conocimientos disciplinares y pedagógicos.

No obstante, el acercamiento exploratorio nos permitió reconocer que la "triple experticia" (Maggio, 2018) de saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, no alcanzaban a explicar la iniciativa que los participantes seleccionados tenían para desarrollar las prácticas potentes que eran de nuestro interés. De hecho, desarrollando encuestas de acercamiento, encontramos docentes con una amplia formación y experiencia en cada uno de esos campos de saber que no desarrollaban propuestas enriquecidas en el campus virtual del instituto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esto nos llevó a tomar decisiones vinculadas a indagar sobre las motivaciones que impulsan a los docentes a generar propuestas virtuales específicas con el objetivo de complementar y potenciar sus clases presenciales.

De esta manera, lo que inicialmente se pensó como un guion de entrevista en profundidad para cada docente participante, se convirtió en una triple propuesta dividida en: Una entrevista biográfica, una entrevista orientada a recuperar su concepción sobre la docencia y la enseñanza, una tercera entrevista orientada a indagar sobre sus prácticas docentes vinculadas a las TIC en general y a las propuestas con aulas virtuales en particular.

Otra de las modalidades de trabajo que consideramos para la construcción del material empírico es la *observación participante*. Esta técnica nos permite implicarnos en la situación social que estudiamos y mirar en profundidad aquello que pretende analizar. Tal como plantea Valles (1999), esta técnica permite obtener información de primera mano y ofrece niveles de protección a la hora de validar la información obtenida mediante otras técnicas.

Cabe destacar que, si bien las aulas virtuales, ofrecen la posibilidad de construir el rol de "invitado" para personas externas a la clase. En este caso, contamos con la posibilidad de acceder al espacio en calidad de "facilitadores" del entorno. En este sentido, una decisión que hemos tomado es solicitar autorización a los docentes participantes para recuperar en esta investigación lo que acontece en los entornos virtuales que gestionan.

Como complemento unas de otras, observaciones y entrevistas permiten un contrapunto con el material empírico generado por esa vía y habilita el acceso a información no disponible para el observador.

Lo que viene…

En este momento, nos encontramos realizando el trabajo de campo y es posible identificar emergentes que exigen volver sobre el marco teórico para problematizar el alcance de algunas categorías que habíamos propuesto inicialmente.

Un aspecto central en este sentido, se vincula con experiencias personales, recuperadas en los relatos biográficos, que poseen una carga simbólica significativa a la hora de que los participantes expliquen sus motivaciones al momento de llevar adelante sus prácticas del modo particular que lo hacen. En buena medida, sus decisiones pedagógicas y los procesos comunicativos que habilitan en ellas, se explican en parte a partir de vivencias concretas que estos entrevistados recuperan de manera intencional en sus testimonios.

Referencias Bibliográficas

Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista Universidad de La Salle, (60), 97-113.

ISBN: 978-987-544-908-4

Barbero, J. M. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Diálogos de la Comunicación, (64), 9-24.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 17-40.

Coll Salvador, C. y Bustos Sánchez, A., (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 163-184. [online] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009 Última consulta: Febrero de 2015.

Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas, 19-40.

Huergo, J. (2010). Comunicación/Educación: Del desorden cultural al proyecto político. Question, 1(28).

Osorio, L. A., (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología, (117), 70-79.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.*

Sancho, J. M., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2012). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. Praxis Educativa, 12(12), 10-22.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario, Homo Sapiens

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ISBN: 978-987-544-908-4

Problemas contemporáneos de la Educación Superior. Nuevos formatos y experiencias innovadoras en Formación Docente

Balagué, Claudia; Gerlero, Carina; Copertari, Susana
Ministerio de Educación de Santa Fe, Argentina
vuelvoaestudiar@santafe.gov.ar

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia se propone socializar una experiencia de Formación Docente continua, implementada y llevada adelante por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, Argentina, en materia de innovaciones pedagógicas y educativas con nuevos formatos.

La inclusión socioeducativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten la inserción social. Considerar la inclusión socio-educativa supone apelar al concepto de justicia curricular (Connell, 2009), porque para que haya inclusión educativa debe haber un currículum que contemple los intereses de todos.

El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (VaEV), es política pública de inclusión socio educativa del Estado santafesino implementada en el año 2015 para dar respuesta a jóvenes y adultos que por múltiples motivos no han podido culminar su educación secundaria. Para su implementación, el Ministerio de Educación desarrolló diferentes instancias de formación docente, articuladas con equipos de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Rosario, comprometidos con la inclusión socio educativa.

El Plan VaEV cuenta con más de 7000 estudiantes cursando con un 89% virtual en plataforma educativa Moodle y un 11% presencial a cargo de 300 docentes que trabajan desde el paradigma afectivo e inclusivo mediados por TIC y que construyen materiales multimediales producidos artesanalmente con los estudiantes y equipos de docentes que pertenecen a distintos campos disciplinares.

El Plan VaEV ha sido aprobado por el Consejo Federal de Educación de la Nación y multipremiado por su carácter innovador, presenta módulos didácticos interdisciplinarios innovadores e inéditos desde el paradigma socio crítico (Freire,2001; Sousa Santos, 2018), una perspectiva interdisciplinaria (Follari, 2011), y desde un paradigma Affective-Learning (Ortega Carrillo, 2015) que se van actualizando desde diferentes miradas puestas en diálogo para la educación que demanda el siglo XXI.(Fernández- Cárdenas, 2018).

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: nuevos formatos educativos, política pública, inclusión socioeducativa, innovaciones pedagógicas

1. Introducción

El Plan Vuelvo a Estudiar (Plan VaE) es una política pública de innovación educativa implementada en 2013 en el marco del Gabinete Social de la Provincia de Santa Fe, integrado por los Ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social y Seguridad. Se ha constituido como uno de los planes fundamentales del Gobierno Provincial Santafesino en materia de calidad e inclusión socioeducativa, en consonancia con el Plan Estratégico Provincial Visión 2030.

El Plan VaE se desarrolla en tres líneas estratégicas:

• El Vuelvo a Estudiar "Territorial": se realiza una búsqueda exhaustiva de adolescentes, jóvenes y adultos para acompañarlos en la vuelta a la escuela secundaria a partir de la información suministrada anualmente por el Sistema de Gestión Académica Escolar (SIGAE).

• El Vuelvo a Estudiar "Tiempo de Superación": a través de la firma de convenios con gremios y sindicatos, esta línea garantiza el derecho a la educación secundaria a trabajadores.

• El Vuelvo a Estudiar "Virtual": se trata de un nuevo formato semipresencial, que contempla el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y encuentros presenciales.

Para la implementación de esta última línea "Virtual", el Ministerio de Educación ha desarrollado diferentes instancias de formación docente, que luego se han continuado. Este trabajo se focaliza en la formación docente implementada en el Plan VaE Virtual, en cooperación con la Universidad de Granada, España y la Universidad Nacional de Rosario, desde el Paradigma Affective Learning y la pedagogía popular latinoamericana (Freire, 2008), desde una mirada compleja (Morin, 2000), multidimensional, dialógica e interdisciplinaria.

2. El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (VaEV)

El Plan VaEV se enmarca dentro de la Educación a Distancia (EaD) definida como la opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades (LEN 26206, Art. 104º), como una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa (Art. 105º). Surge una trayectoria educativa, que corresponde a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que amplía el abanico de posibilidades para aquellos jóvenes y adultos que por distintas causas, no tienen la posibilidad de asistir a las opciones convencionales. El Plan VaEV ofrece tres bachilleratos cuyos planes de estudios están conformados por módulos interdisciplinarios distribuidos en tres años de cursado semipresencial.

3. La formación docente implementada en el marco del VaE Virtual

ISBN: 978-987-544-908-4

Estas formaciones docentes tienen como objetivo fundamental poder pensar la enseñanza en el sentido que le otorga Litwin (1995) sobre "buena enseñanza" para promover y motivar "buenos aprendizajes". Desde este lugar, el Plan VaEV focaliza en la formación docente desde una perspectiva interdisciplinar, tomando los aportes del campo de la Tecnología Educativa como una de las corrientes epistemológicas contemporáneas y el paradigma affective learning que posiciona la tarea del docente y del sujeto pedagógico que enseña desde una acción transformadora de sus propias prácticas. Estas formaciones se implementan a través de la Plataforma Educativa Moodle que dispone el Ministerio de Educación, con dispositivos materiales y simbólicos.

El siglo XXI demanda un pensamiento crítico en relación a la necesidad de implementar nuevos formatos y nuevas presencialidades para lo cual es pertinente, no solo pensar en diseños curriculares que otorguen mayor flexibilidad de tiempo y espacios académicos, nuevas formas de gestión y de evaluación, sino también de una formación docente continua y situada desde un paradigma inclusivo y afectivo que transforme los tradicionales modos de enseñar y de aprender que caracterizan a los escenarios educativos actuales, sus sujetos y sus contextos.

El desafío en la formación docente está vinculado en primera instancia al entendimiento del abordaje de la interdisciplinariedad en el VaE Virtual, lo cual implica una predisposición de parte de los docentes tutores para poner en diálogo permanente a las distintas disciplinas. Allí entra en juego la expertise de cada uno, partiendo de los Saberes Educativos de la Experiencia (SEE) que cada estudiante trae consigo, producto de sus vivencias y de su trayectoria de vida personal y colectiva (Copertari, 2016). Por eso mismo, los docentes tutores que se desempeñan en el Plan VaEV participan de una formación específica en el paradigma del docente tutor afectivo e inclusivo, con el propósito acompañar a los estudiantes hacia la apropiación de los núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC) para transformarlos en saberes socialmente significativos, desde el compromiso social (Gerlero, 2018), a la hora elaborar y desarrollar los proyectos de acción sociocomunitarios planteados, negociando significados para un aprendizaje que resulte relevante y que les permita transformar la realidad emergente y transformarse como sujeto histórico social (mediante un proceso de acción-reflexión-acción. Praxis interdisciplinaria y emancipadora). Se entiende por NIC "…a los saberes a ser enseñados desde una perspectiva interdisciplinar configurados desde disciplinas escolares como historia, ética, economía, geografía, filosofía, física, matemática, química, biología, psicología, ciencia política" (Carlachiani, 2016, pp.26-27).

La primera instancia de formación docente se realizó en el marco de un convenio con la Universidad de Granada (España) y su Grupo TEIS (Grupo Internacional de Investigación en Tecnología Educativa e Investigación Social), del cual participan docentes de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario. Se denominó Programa de Formación "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos" (RM 1674/14) y se dictó en 2014, con una carga horaria de 240 horas reloj. La segunda instancia se

ISBN: 978-987-544-908-4

denominó Curso de formación del docente tutor virtual para una educación socioinclusiva (RM 2091/15), con una carga horaria de 180 horas reloj. Todas las formaciones se implementaron con la modalidad semipresencial. Los docentes se forman en la misma lógica con la que a posteriori deberán desempeñarse en el aula virtual. La tercera, denominada "La formación del tutor virtual afectivo e inclusivo del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual" (RM 0673/17) tuvo un alcance a nivel latinoamericano, con la participación de docentes peruanos, guatemaltecos, chilenos, uruguayos, inspirados en lo novedoso e innovador del Plan VaE Virtual y el deseo de implementarlo en sus propios países. En 2018 se realizó una nueva edición de la formación "Tutores Virtuales Afectivos e Inclusivos del Plan Vuelvo a Estudiar" (RM1781/18) con una carga horario de 240 horas reloj, que se dividió en dos cohortes debido a la gran cantidad de inscriptos. La segunda cohorte se terminó de cursar en julio de 2019. Vale aclarar que estas últimas formaciones han sido desarrolladas e implementadas, en su totalidad, por el Equipo de Gestión del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual del Ministerio de Educación.

En la formación docente, los docentes tutores recorren en primera instancia los lineamientos de la política educativa de la Provincia, dimensionan las implicancias del Plan VaEV, cómo se genera, cuál es el contexto de desarrollo, cómo se vincula con otras prácticas y políticas educativas santafesinas y cuáles son sus objetivos (Balagué, 2018). Los docentes en formación también recorren un módulo vinculado a los fundamentos de la acción tutorial docente en la modalidad de educación semipresencial para garantizar el efectivo cumplimiento de la educación secundaria obligatoria de los jóvenes y adultos de la Provincia de Santa Fe. Luego se analizan los lineamientos centrales del abordaje del diseño, y creación de recursos didácticos. Poner en juego la interdisciplinariedad para la elaboración de contenidos con foco en los estudiantes, es una instancia significativa en la formación docente.

En el último trayecto de la formación, se apunta al reconocimiento de los propósitos de la evaluación en términos de valoración continua y permanente. En este sentido, se recuperan los contenidos trabajados en los módulos anteriores, a la luz de los fundamentos que dieron origen al plan, teniendo en cuenta las trayectorias escolares reales de los estudiantes. Ello implica un esfuerzo por "desandar" los propios caminos y recorridos de los docentes, poniendo en tensión certezas y paradigmas de las prácticas docentes, para resignificarlas desde la perspectiva de la EaD como opción democratizadora de conocimientos, "especialmente válida para las personas que están incorporadas al mundo del trabajo, aquellos que habitan en comunidades alejadas de los centros urbanos, o los que por otras y muy diversas razones no pueden acceder a las formas convencionales del sistema educativo" (Copertari, 2018).

La formación contempla la realización del informe de síntesis final del Curso: Planificación pedagógica didáctica de una Etapa de un Módulo del Plan Vuelvo Virtual. Esta instancia de la formación es muy importante ya que implica que los docentes puedan reconocer que la evaluación

ISBN: 978-987-544-908-4

es parte integrante de los proyectos y no algo añadido al final de los mismos a modo de complemento y por una exigencia del propio sistema educativo que requiere acreditaciones. En el VaE los estudiantes no rinden materias, sino que presentan proyectos de Acción Sociocomunitarios, que es como tal, el dispositivo integrador de evaluación, la columna vertebral de toda la propuesta del Plan VaEV, una especie de motor que tracciona el abordaje interdisciplinar de la Problemática que se trabaja en cada Módulo y que por lo tanto, posibilita atender a la trayectoria real de cada estudiante; materializando una propuesta de evaluación coherente con los fundamentos de la acción tutorial virtual afectiva e inclusiva.

Reflexiones finales

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe ha avanzado en brindar respuestas a las nuevas demandas educativas del siglo XXI en el marco de los constantes avances tecnológicos y la caducidad del formato educativo presencial tradicional. En este sentido ha definido atravesar sus principales ejes de política educativa con las innovaciones educativas. Éstas no son entendidas en términos -meramente- tecnológicos; sino como formatos innovadores que atiendan a la inclusión y a la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, tensionando las prácticas tradicionales que han dejado a muchos sujetos excluidos de los espacios educativos.

Un ejemplo de política educativa innovadora es el Plan Vuelvo a Estudiar, que se constituye como una praxis social de inclusión socio educativa, para pensar formas de transformación, que van más allá de lo educativo, tanto en el territorio como en las instituciones y sus contextos.

Estas experiencias permiten articular los múltiples lenguajes; la integración de tecnologías digitales y el desarrollo de proyectos sociocomunitarios que posicionen a los estudiantes como protagonistas de los procesos de transformación social.

El Plan integra una propuesta curricular novedosa, con un diseño curricular modular e interdisciplinario. La producción de materiales multimedia artesanales y curriculares son elaborados por los docentes tutores que al mismo tiempo son contenidistas. Maggio (2012) plantea al respecto que: “enseñar, aprovechando estas enormes oportunidades, amerita pensar en el sentido didáctico, de modo tal de acercarnos a la creación de propuestas originales (…) a la enseñanza de abordajes teóricos actuales (…), a mirar en perspectiva y conmover a nuestros alumnos, a la vez de dejar huellas perdurables…” (p.65).

Desde esta mirada, el diseño, el trabajo de sujetos intervinientes, la perspectiva metodológica, la evaluación y el trabajo de producción de los estudiantes mediante proyectos socio comunitarios, hacen del Plan VaEV en sí mismo, una propuesta provocadora hacia la innovación y la transformación emancipadora, tanto de docentes como de estudiantes. Para profundizar la democratización del derecho a la educación se contemplan las instancias de formación docente

ISBN: 978-987-544-908-4

permanente y continuas en base a los principios de inclusión con calidad, justicia curricular y pedagógica (Connel, 2009; Rivas, 2017).

Referencias Bibliográficas.

Balagué, C. (2018). Presentación. En Copertari, S; Sgreccia, N. *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. (pp. 17-19) Rosario: Laborde Libros Editor.

Bonfatti, A. (2012). Plan Estratégico Provincial. Visión 2030. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe. Consultado el 8/08/19 en: https://www.santafe.gov.ar/archivos/PEP.pdf

Carlachiani, C. (2016). Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos y el acontecimiento. En Morelli, S. (coord.) *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos. (pp.26-27)* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Connell, R. (2006). Justicia Curricular. Año 6 N°27. CLACSO. Laboratorio de políticas públicas. Buenos Aires (texto con licencia de la versión original de Editorial Morata, 1997).

Copertari, S; Sgreccia, N. (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Copertari, S. (2017). Experiencias de inclusión socioeducativa desde un pensamiento crítico y reflexivo. El caso del Plan Vuelvo a Estudiar (SFE- Argentina). Webinar. Red Interamericana de Educación Docente de la Organización de Estados Americanos. Consultado el 8/08/2019 en: https://www.youtube.com/watch?v=sdD7M90L_Mk&t=41s

Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario: Laborde Editor.

Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia en Polis Revista Latinoamericana. Consultado el 10/08/2019 en: https://journals.openedition.org/polis/4586

Freire, P. (2008) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI.

Gerlero, C. (2018). El compromiso social universitario en la era digital. Un escenario a construir. En Copertari, S; Sgreccia, N. (comp) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. (pp. 175-205) Rosario: Laborde Libros Editor.

Litwin, E. (1995). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica.* Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para una educación del futuro. UNESCO.

Ortega Carrillo, J. A. (2015). Educar a distancia hoy mediante E-Learning “humanizador”. Consultado 10/08/2019 en https://youtu.be/Yr4HKVHeETc.

Normativa

ISBN: 978-987-544-908-4

Ley de Educación Nacional Nº26206/06

Resolución Ministerial Santa Fe Nº825/15, Nº2091/15, N.º0673/17, N° 1781/18.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Y por qué no Damos Vuelta la Clase en el Nivel Superior? (Flipped Classroom)

Cazavant, Silvia Beatriz
Instituto Superior del Profesorado Nº 2 “Joaquín V. González”, Rafaela (Santa Fe), Argentina
sbcaza@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se pretende socializar una experiencia valorada como novedosa respecto al uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. En el aula invertida se invierte el modelo tradicional de clase, donde el tema se introduce en el aula y la ejercitación queda para realizar en el hogar, por más tiempo dedicado a la producción por parte de los estudiantes. Desde este enfoque, utilizando el campus virtual del instituto en mi caso o el uso de celulares, de edmodo o classroon puedo introducir un tema pidiendo a los alumnos que miren un video, lean y/o realicen búsquedas guiadas en internet, fuera del horario de clase. Luego, las horas de clase presenciales son utilizadas para dar lugar a la interacción entre docente y estudiantes y entre los estudiantes. Así, hay más lugar para trabajar las dudas de los alumnos, para la ejercitación y para abordar aspectos más complejos otorgando más tiempo para trabajar sobre el caso concreto de los estudiantes, sus dudas y consultas sobre el tema. Utilizada en el Aprendizaje Basado en Proyectos. En el momento presencial, es importante proveer los espacios para la práctica que permitan evaluar continuamente los aprendizajes e identificar las mejoras.
La propuesta que aquí se presenta, tiende a hacer posible un avance en ese cambio de rol que los ambientes de aprendizaje activos exigen, tanto para docentes como para estudiantes. A nivel docente, los cambios comenzaron por analizar e incorporar nuevas maneras de entender el proceso de formación. Esto es, pasar de una enseñanza basada en la trasmisión de información, control de recepción de dicha información, con programas y actividades fijas, a una enseñanza que tome en cuenta –entre otras dimensiones- la fase informacional en que se encuentra nuestros alumnos. Se asume una enseñanza centrada en el estudiante, con actividades colaborativas, evaluaciones procesuales, formativas y múltiples herramientas puestas en juego, utilizando estrategias que hagan visible el pensamiento, atendiendo a la heterogeneidad del grupo y al trabajo cooperativo y colaborativo.
En la estructuración de la cátedra (TIC en Profesorado de Nivel Primario, Innovación y Desarrollo Emprendedor y Administración de las Tecnicaturas Superior en Gestión de las Organizaciones y de Desarrollo de Software) se realiza una combinación de encuentros presenciales en el aula con el uso del campus virtual del Instituto N° 2 “Joaquín V. González” de la ciudad de Rafaela, a través

ISBN: 978-987-544-908-4

del aula virtual constituyendo otro (él) medio de comunicación, socialización del conocimiento y participación.

En la clase presencial se realiza un trabajo grupal colaborativo en base a equipos constituidos libremente por los propios estudiantes. El producto esperado es la puesta en común, la reformulación, la reflexión conjunta y la elaboración colaborativa.

Cuando se trabaja dando vuelta la clase, se busca generar dinámicas de reflexión y cambio a través del análisis crítico de las prácticas educativas y el diseño de actuaciones educativas innovadoras, la/el Flipped Classroom es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.

Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y mejorar su comprensión conceptual.

En lugar de usar el aula para la transmisión inicial de información a aprender, esta se transmite a cada alumno vía online (videos, podcasts, ppts y documentos) el alumno interacciona con la información fuera de clase y se prepara para la clase, esto permite que más tiempo de clase pueda ser dedicado a actividades de profundización de la comprensión, aplicación y transferencia de conocimiento, estudio de casos y evaluación formativa y ellos llegan mejor preparados al aula presencial, su participación e implicación en las actividades de aprendizaje activo han mejorado bastante.

Esto lleva que los alumnos estudien todas las semanas, reflexionen sobre lo que estudian y nos comuniquen sobre sus intereses, dificultades y dudas, inclusive el análisis (Ver Relevamiento) de sus respuestas nos permite conocer lo que les interesa más, sus dudas urgentes, lo que no comprenden y así poder adaptar las clases a sus necesidades.

Los alumnos estudian antes de las clases, realizan ejercicios de preparación y responden a preguntas que formula el/la docente, reflexionan y se preguntan cuestiones tras estudiar, participan en clase, preguntan al docente, responden a sus preguntas, explican lo que han comprendido a compañeros que no lo han logrado comprender, participan en actividades de aplicación y evaluación formativa de aprendizajes en problemas y colaboración entre pares luego después de la clase reflexionan sobre lo que han comprendido y aprendido y repasan lo tratado en clase para prepararse para actividades de evaluación formativa, gracias a hacer todas estas “cosas” de manera continua y constante semana tras semana, los alumnos estudian más horas, hacen más actividades en clase, aprenden mucho más y su desempeño académico mejora.

Para conseguir que los alumnos cambien su hábito y estudien antes de que los temas se traten en clase hace falta darles un “buen empujón inicial” cuando realizamos la presentación de la

ISBN: 978-987-544-908-4

asignatura debemos hacer un buen marketing del método, después debemos demostrar, semana tras semana, que las respuestas de los alumnos son analizadas y utilizadas para renovar materiales formativos, resolver dudas e introducir actividades en clase y de esta manera el alumno percibe que su trabajo previo sirve para que el profesor adapte lo que se hace en clase a sus dificultades y el docente se convierte en un coach (entrenador) de sus alumnos y todos colaboran para contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje.

Palabras clave: TIC; Flipped Classroom ; Virtual ; Aprendizaje

Relevamiento

Para poder relevar y hacer análisis de aprendizaje se utiliza en este caso Kahoot (es una plataforma gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación) o Plickes (es una herramienta de realidad aumentada gratis que se puede gestionar a través de la página web o desde la aplicación para móviles o tabletas con Android permite evaluar en forma inmediata de manera lúdica y los requisitos técnicos son mínimos), cuestionarios de opciones múltiples, completar, aparear y foros en el aula virtual.

Nota: en la disertación ampliare con presentación, imágenes y vídeos en la práctica real. Utilizaré plickers para interactuar con los participantes en formato encuesta.

ISBN: 978-987-544-908-4

Similitudes y diferencias en el proceso de integración de las TIC en la enseñanza universitaria en función del Marco TPACK

Flores, Fernando A. y Ortiz, Margarita C.
Universidad Nacional del Nordeste
Instituto de Investigaciones en Educación- Facultad de Humanidades
fas_flores@yahoo.com.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Comunicamos resultados parciales del proyecto de investigación: "El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores experimentados y principiantes de la UNNE. Un estudio de casos múltiples". Entre sus objetivos principales se encuentra el análisis de los procesos de construcción del Conocimiento Didáctico-Tecnológico del Contenido (CDTC) y sus modos complejos de manifestarse, en equipos docentes de asignaturas pertenecientes a carreras de grado de la Facultad de Humanidades (UNNE). En esta ocasión, describimos los aspectos comunes y diferenciados en los procesos de integración áulica de las TIC, los cuales son señalados como obstáculos o facilitadores de este proceso. Asimismo, construimos interpretaciones posicionados en el constructo TPACK (Technological, Pedagogical, Content, Knowledge). Empleamos el modelo para reflexionar sobre los tipos de conocimientos que los profesores activan al intentar incluir curricularmente las TIC. Adoptamos como estrategia metodológica el estudio de casos. Los mismos están constituidos por equipos docentes de seis (6) asignaturas vinculadas al campo de la Tecnología educativa pertenecientes a carreras de grado universitarias. Utilizamos para el análisis dimensiones y categorías establecidas en la línea teórica sobre el conocimiento profesional docente (CPD), con especial énfasis las referidas al CDC, asimismo construimos categorías empíricas que dan cuenta del CDTC. En esta oportunidad, analizamos y discutimos los disímiles procesos de construcción de este constructo y su reconfiguración a la luz de múltiples aspectos comunes y diversos, que inhiben y potencian procesos de integración curricular de las TIC, en contextos de clases específicos.

Palabras clave: Conocimiento didáctico tecnológico del contenido, profesores universitarios, integración curricular de las TIC.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Las investigaciones desarrolladas por Lee Shulman permiten comprender las dimensiones del conocimiento base del docente (1986). Estudios posteriores dan cuenta de que el Conocimiento Profesional Docente, requiere incluir una nueva dimensión: el conocimiento en torno de cuáles tecnologías se adecuan a la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas de diferentes campos disciplinares. Un modelo que incluye y articula las dimensiones disciplinar, pedagógico/didáctica y tecnológica, es el de Mishra y Koehler (2006), Koheler, Mishra y Cain (2015). Integrar las TIC es hacerlas parte del currículo, enlazarlas armónicamente con los otros componentes y no utilizarlas como un mero apéndice (Sánchez, 2003).

Básicamente, el Modelo TPACK contiene tres dimensiones básicas - conocimiento disciplinar (CK, Content Knowledge), conocimiento pedagógico (PK, Pedagogical Knowledge) y conocimiento tecnológico (TK, Technological Knowledge) - que entraman y hacen emerger nuevas dimensiones: conocimiento tecno-disciplinar (TCK, Technological Content Knowledge), conocimiento didáctico del contenido (PCK, Pedagogical Content Knowledge) y conocimiento tecno-pedagógico (TPK, Technological Pedagogical Knowledge) conformando el Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge).

Es un enfoque que trata la enseñanza como interacción entre lo que los docentes saben y el modo en que aplican dicho conocimiento en clases con TIC (Cabero, 2014). Desde este posicionamiento, se asume que los esfuerzos por integrarlas deben ser diseñados creativamente o estructurados para diferentes áreas del conocimiento en contextos de clases específicos. Enfatizando la idea de que enseñar con tecnología es una tarea compleja y débilmente estructurada, la comprensión del enfoque para su integración requiere el desarrollo de nuevas formas de entender y aprehender esta complejidad.

Coll, Onrubia y Mauri (2007) proponen un modo de hacerlo, sostienen un uso de las TIC determinado primeramente, por la naturaleza y las características de los recursos tecnológicos que los actores tengan a su disposición; en segundo lugar, por el conjunto de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje dispuestos en el currículo, así como por las orientaciones y sugerencias para llevarlas a cabo, además de una oferta de herramientas tecnológicas y las sugerencias para utilizarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (diseño tecno-pedagógico); y por último, por las formas de organización de la actividad de los actores con las TIC.

Decisiones metodológicas

Adoptamos la estrategia de estudios de casos múltiples (Stake,2007). Dicha estrategia metodológica es de carácter cualitativa, enfoque que concibe la realidad como múltiple, divergente y construida por la interacción entre sujetos y con el contexto. Los casos están

ISBN: 978-987-544-908-4

constituidos por equipos docentes, de seis (6) asignaturas vinculadas al campo de la Tecnología educativa pertenecientes a Profesorados y Licenciaturas de la Facultad de Humanidades. Realizamos ciclos de entrevistas semiestructuradas a docentes. Luego de su desgrabado, fueron revisadas por las profesoras participantes, a medida que se sucedían los encuentros, por lo que sirvieron de base para la modificación parcial o ajustes de los guiones posteriores. También, se implementaron observaciones no participantes a clases teóricas y prácticas, presenciales y virtuales, dos (2) clases por asignaturas; previa y posteriormente a éstas se aplicaron breves entrevistas, unas de planificación y otras de reflexión sobre lo sucedido en la misma. A la vez que se efectuaron capturas de pantalla de las actividades propuestas en la plataforma virtual (Moodle), y en algunos casos, además, de los Blog, grupo YAHOO y grupo Facebook, de las asignaturas que disponían de apoyatura virtual. Al igual que con las entrevistas, la devolución a las profesoras consistió en una breve caracterización del caso.

Presentación y análisis de resultados

Para el análisis empleamos las dimensiones y categorías establecidas en la línea teórica sobre el conocimiento profesional docente, con especial énfasis las referidas al CDC, asimismo trabajamos con categorías emergentes que dan cuenta del CDTC.

En esta oportunidad, según categorías emergentes exponemos resultados preliminares que refieren a las semejanzas y divergencias en el proceso de integración áulica de las TIC en asignaturas vinculadas al campo de la Tecnología educativa, ubicadas en planes de estudios de carreras de: Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Historia, Geografía, Filosofía y Letras. Describimos e interpretamos las diferencias y similitudes que exponen distintos equipos docentes a la hora de proponer la integración de las TIC en el aula, destacando sus potencialidades y dificultades en torno al acceso, uso y apropiación de las mismas.

Sintéticamente, organizamos los resultados según tres grandes áreas:

a). Ciencias de la Educación: cuatro (4) asignaturas unipersonales de la Licenciatura. Participaron tres (3) docentes. Lo común en estos espacios, en cuanto a la limitación de la integración de las TIC en los proyectos áulicos, se relaciona con: *las condiciones laborales*, *la autopercepción en manejo y uso de las TIC*, y *la normativa institucional de uso de la plataforma virtual*; mientras que *la bimodalidad y capacitación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)*, aparecen como facilitadores para este proceso. Por su parte, las diferencias residen en *las creencias y concepciones tecno-pedagógicas*, *la formación de posgrado especializada y experiencias profesionales*, *de investigación y de gestión vinculadas con las TIC*.

b). Educación Inicial: una (1) asignatura con equipo docente del Profesorado y Licenciatura. Participaron dos (2) profesoras. En este caso lo común, al hablar de los obstáculos en la

ISBN: 978-987-544-908-4

integración de las TIC, hace referencia a: *las condiciones laborales, las creencias y concepciones pedagógicas y tecnológicas, la autopercepción en manejo y uso de las TIC, la normativa institucional de uso de la plataforma virtual, las dificultades para adecuar propuesta de trabajo con colegas en jornadas institucionales.* En tanto que facilitan el proceso, *la bi-modalidad, capacitación en EVEA, complementariedad entre miembros de equipos docentes, formación de posgrado especializada y experiencias profesionales*. Contrariamente, las discordancias indicadas se orientan a *la formación de grado, la proximidad generacional con estudiantes* y *la investigación vinculada con las TIC*.

c). Profesorados (Historia, Geografía, Letras, Filosofía): una asignatura con equipo docente, que se cursa en simultaneo para los profesorados. Participaron tres (3) profesoras. Los aspectos similares que obstaculizan la integración de las TIC, tienen que ver con *las condiciones laborales, las creencias y concepciones pedagógicas y tecnológicas, la normativa institucional de uso de la plataforma virtual* y *la dificultad en la adecuación de la propuesta al perfil del egresado de las diferentes carreras*. En cambio, la facilitan, *la autopercepción en manejo y uso de las TIC, la bimodalidad, la capacitación en EVEA* y *la complementariedad entre miembros de equipos docentes*. Finalmente, lo que se muestra como diverso es *la formación de grado, la investigación vinculada con las TIC, la formación de posgrado especializada* y *experiencias profesionales*.

Los hallazgos revelan disímiles procesos de construcción del CDTC y su reconfiguración a la luz de múltiples aspectos comunes y diversos, entienden que algunos de éstos inhiben y otros, potencian procesos de integración curricular de las TIC, en contextos de clases específicos.

Observamos dificultades comúnes a la tres área que refieren a aspectos del contexto institucional donde se lleva a cabo la enseñanza, particularmente las condiciones laborales y la normtiva institucional que regula el uso de la plataforma virtual en las asignaturas. También, notamos aspectos personales como la autopercepción sobre el manejo y uso de las TIC, las creencias y concepciones pedagógicas y tecnológicas. Finalmente, la presencia de un aspecto vinculado al plan de estudios, en una de las áreas aparece la dificultad para adecuar la propuesta al perfil del egresado de las diferentes carreras. Respecto a esto, señala Gonzalez (2017) que la integración satisfactoria de las tecnologías educativas debe conectar los requisitos del plan de estudios, las posibilidades y limitaciones de las tecnologías disponibles, la realidad del contexto del aula y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, las docentes coinciden en señalar como facilitadores del proceso de integración curricular, la bimodalidad y capacitación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a las asignaturas con equipos docentes se destaca la complementariedad entre sus miembros. En este caso, como lo señalaramos en otra ocasión, el equipo docente opera como mediador que asimila y transforma conocimientos, habilidades y experiencias en un todo

ISBN: 978-987-544-908-4

unificado al servicio de una propuesta pedagógica (Flores, Ortiz y Buontempo, 2018). Mientras que en una de las áreas, se resaltó la formación de posgrado y las experiencias profesionales, y en otra, la autopercepción en el manejo y uso de las TIC. En este sentido, las vinculaciones entre tecnología y conocimiento no son unívocas ni lineales, porque requiere pensar en la especificidad del soporte, del campo de saber, de la propuesta pedagógica y de los procesos cognitivos que se suscitan con las tecnologías, en el marco de instituciones y clases concretas que los contextualizan (Lion, 2006).

Al interior de estas áreas las diferencias se orientan a la formación de posgrado, las experiencias profesionales, los trabajos de investigaciones y las tareas de gestión vinculados con las TIC. Además en una de ellas, se reconoce el factor de proximidad generacional con el estudiante como facilitador en la integración. Estas observaciones son consistentes con lo señalado por Roig y Flores (2014), al indicar que el "conocimiento tecnológico" está más desarrollado en los docentes noveles. Asimismo, Jang y Tsai (2013) hallaron que mientras el profesorado experimentado cree poseer una mejor cualificación de los "conocimientos didácticos" y "disciplinares", los noveles elevan sus calificaciones en los "tecnológicos".

Por otra parte, distintos autores destacan la influencia de las creencias de los docentes sobre la utilización de las tecnologías en el aula (Ertmer, 2005; Hewe y Brush, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Arancibia, Soto y Contreras, 2010). Éstas pueden facilitar u obtaculizar la implicación de un docente en un proyecto de innovación con tecnologías. Sus indagaciones, pusieron al descubierto que los docentes más reflexivos y conscientes de sus propias creencias pedagógicas, generalmente, son más adaptativos y flexibles.

En general, las investigaciones coinciden en que no se contempla la integración de las TIC como un elemento aislado del contexto en que se produce, sino situado y atravesado por éste. Exige al docente lo que se ha denominado como la adaptabilidad al cambio vertiginoso y a las nuevas posibilidades. En este contexto digital en el que las velocidades demarcan el modo de usarlas es necesario construir un espacio para que el/la docente someta a valoración el recurso tecnológico, su contexto de aplicación y lo compare con otros resaltando su pertinencia específica (Spiegel y Rodríguez, 2016). Esto se hace en la enseñanza con la convicción de que no hay soluciones mágicas o materiales didácticos con éxito garantizado por el solo hecho de estar mediadas por las NTIC.

Referencias bibliográficas

Arancibia, M.; Soto, C. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos, 36*(1), pp. 23-51.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cabero Almenara, J. (2014). *La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK*. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266733957

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2007). "Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de medición de la actividad conjunta de profesores y estudiantes". *Anuario de Psicología*. Vol. 38, No. 3, pág. 337-400.

Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), pp. 25-39.

Flores, F., Ortiz, M. y Buontempo, M. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), pp. 119-136.

Gómez Trigueros, I. (2015). El modelo TPACK en los estudios de grado para la formación inicial del profesorado en TIC. *Didáctica Geográfica*, 16, pp. 185-201.

González, N. (2017). Influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) de un profesor universitario. *Virtualidad, educación y ciencia, 14*(8), pp. 42-55.

Hew, K. y Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, pp. 223-252.

Jang, S.-J. & Tsai, M.-F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(4), pp. 566-580.

Koehler, M.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación y Ciencia, 10* (6), pp. 9 -23

Lion, C, (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Bs. As.: La crujía.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 2214 – 2226). USA: Chesapeake.

Roig R. y Flores, C. (2014). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Roig-Flores.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Roig-Vila, R. (2016). *Educación y Tecnología. Propuestas desde la Investigación y la Innovación Educativa*. Barcelona: Octaedro

Sánchez, J. (2003). *Integración curricular de las TICs: conceptos y modelos*. Santiago: Universidad de Chile.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), pp. 4 -14.

Spiegel, A. y Rodríguez, G. (2016). *Docentes y videos en tiempos de YOUTUBE. Horizontes y desafíos, a partir de investigaciones realizadas en la universidad*. Bs. As.: Agebe.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

La incidencia de la escritura colaborativa digital en el proceso de aprendizaje para la elaboración de informes críticos de lectura en el curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza

Gallo Kleiman, Florencia
Lacalle, Juan Manuel
Universidad Nacional de La Matanza, Argentina
fgallokleiman@gmail.com

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de investigación

Resumen: Este trabajo se presenta como una continuación de la investigación desarrollada en el marco del Seminario de Comprensión y Producción de Textos del curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. Durante 2018 la experiencia se focalizó en la escritura digital y colaborativa de un Informe de Lectura Crítico (ILC), en la que participaron cuatro grupos de alumnos de ingreso a las carreras de Humanidades e Ingeniería. En cuatro clases se llevaron a cabo las actividades colaborativas en un laboratorio de informática, utilizando la herramienta digital de Gdocs. En esta oportunidad tomamos como corpus de análisis una muestra representativa de la producción de informes críticos de lectura de estos estudiantes para observar qué aspectos de la práctica escrituraria se pusieron en ejercicio en el trabajo en pantalla. Partimos de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital permite comprender mejor ciertas dificultades en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos. Para este trabajo nos detuvimos fundamentalmente en la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo: en conjunto, secuencial y en paralelo (Magadán 2013), dado que se trata de la que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital. A través del historial de cambios, entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes 1981), consideramos que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en díadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

Palabras clave: Ingreso universitario; escritura académica; escritura colaborativa; escritura digital

Introducción

La experiencia de escritura colaborativa que analizaremos se llevó a cabo con cuatro grupos de alumnos del Seminario de Comprensión y Producción de Textos, materia obligatoria del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza de todas las carreras. Los estudiantes trabajaron en la confección de

ISBN: 978-987-544-908-4

un Informe de Lectura Crítico (a partir de aquí ILC), género discursivo de carácter académico, cuya confección es el núcleo del examen final de la materia.[1] En sintonía con nuestro trabajo anterior (Bidiña *et al.*, 2018), donde analizábamos el trabajo de escritura a distancia, aquí la diferencia en la producción del informe radicó en la utilización de herramientas digitales y colaborativas. Dos de los grupos provenían de las carreras del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (*e.g.* Comunicación Social, Trabajo Social) y dos del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (*e.g.* Ingeniería Civil, Ingeniería Informática). En cada aula se anotó un total de veinte voluntarios (los cursos tienen un promedio de ochenta alumnos) que trabajaron en los laboratorios de informática de la Universidad. El resto del grupo se quedó realizando prácticas en el aula con un profesor suplente.[2] Ellos sirvieron como grupo testigo para la experiencia, dado que venían con la misma base de cursada. De esta manera se garantizó que antes de iniciar la experiencia en el laboratorio los voluntarios tuvieran todas las herramientas teóricas necesarias para realizar un ILC y que no fuera su primera práctica. Durante las dos semanas que duró la experiencia, tanto los voluntarios como el grupo testigo compartían las primeras dos horas de clase y, luego, se separaban en el segundo bloque.

Con el objetivo de analizar la dinámica de modificaciones en el historial de cambios del Gdocs de cada par de alumnos, partimos de la hipótesis de que el análisis del proceso de escritura digital permite identificar mejor que los métodos tradicionales algunas dificultades que surgen en la formulación de los informes descriptivo-argumentativos. Para este trabajo nos detuvimos fundamentalmente en la última de tres modalidades de escritura que se llevaron a cabo en el laboratorio (Magadán, 2013): en conjunto (un grupo de autores planifica y compone el texto aunque solo uno de ellos se ocupa de la puesta por escrito), secuencial (cada autor escribe un fragmento o un párrafo por turnos) y en paralelo (todos los autores escriben y modifican el texto de manera simultánea). La elección se fundamentó en que se trata de la modalidad que efectivamente admite una labor a distancia y un análisis del intercambio digital (además de que fue la etapa en la que se plasmaron modificaciones más sustanciales). A través del historial de cambios, entre otras herramientas que facilitan el seguimiento de las distintas etapas de la redacción (Flower y Hayes, 1981), consideramos que es posible detectar problemáticas específicas que surgen en el trayecto escriturario en díadas, para trabajar mejoras en la redacción, en términos generales, y alcanzar una mejor comprensión de la estructura del género informe de lectura, en particular.

1 El informe debe contemplar una serie de apartados, entre los que nos interesa destacar: el contexto del artículo analizado, la presentación del autor o autora, la temática que se aborda, la hipótesis central y la pregunta que está detrás, los argumentos que sostienen esa premisa fundamental, cierta caracterización de la ideología subyacente, una comparación con otros textos trabajados que aborden temas similares, un posicionamiento del estudiante frente a esa hipótesis y argumentos propios que respalden su opinión (ya sea coincidente, total o parcialmente, o contraria al autor o autora del texto fuente.

2 Entre los textos fuente que trabajaron se incluyó el que utilizaron en la experiencia de laboratorio, dado que no estaba en el manual del curso y nos parecía interesante para el contraste posterior limitar al mínimo las diferencias que pudiesen alterar las conclusiones de la comparación.

ISBN: 978-987-544-908-4

La actividad consistió en que a lo largo de cuatro clases, y trabajando en parejas, los estudiantes pudieran leer y analizar un texto periodístico,[3] armar un plan textual a partir de una serie de preguntas disparadoras, y elaborar el ILC sobre el texto leído. En el encuentro final, los alumnos tenían que trabajar en conjunto pero desde computadoras separadas para corregir y concluir el ILC que habían comenzado a redactar la clase anterior. Con anticipación se les hizo llegar una serie de materiales multimedia[4] que explicaban cómo utilizar las herramientas con las que se iba a trabajar: creación de una cuenta de correo electrónico de Google, utilización de determinadas funciones de Adobe Acrobat (para trabajar los textos en formato PDF), forma de compartir y trabajar con los documentos a través de Google Drive y, en especial, Gdocs.

Estructura de la experiencia

En la primera clase se les pidió a los alumnos que se ubicaran de a pares en las computadoras disponibles en el laboratorio y que conservaran las díadas en los tres próximos encuentros. Además del profesor a cargo, el laboratorio contaba con la presencia de dos asesores técnicos, un docente observador que se ocuparía exclusivamente del registro escrito de toda la clase,[5] y dos coordinadoras de la investigación que dirigían la actividad y brindaban asistencia personalizada tanto a los docentes como a los alumnos. Una vez compartidos los documentos desde un correo electrónico creado *ad hoc*, y desde donde luego pudimos rescatar el historial de cambios, la tarea de los estudiantes fue acceder a un archivo con consignas para trabajar en las siguientes dos horas, el PDF que contenía el texto fuente, y el Gdoc con los apellidos de las díadas en el título.

Los objetivos del primer encuentro eran familiarizarse con el sistema de Drive, que permitiría a los estudiantes acceder a todas las herramientas que se utilizarían a lo largo de los siguientes encuentros (textos, videos y tutoriales), realizar una primera lectura del texto fuente con el que se trabajaría a lo largo de toda la experiencia, debatir con el compañero y hacer anotaciones preliminares sobre esa lectura a partir de una serie de consignas guía que incluían análisis paratextual, identificación de hipótesis y búsqueda de palabras desconocidas.

---

3 El texto con el que trabajaron los estudiantes fue “Muchas voces, las mismas miradas”. Se trata de un artículo de Roberto Samar, publicado en el periódico *Página 12* y acortado en su extensión con fines pedagógicos para esta actividad. El texto aborda la temática del rol de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública, y la hipótesis del autor, muy sintéticamente, es que los medios, y especialmente las redes sociales, moldean una opinión pública contraria a los intereses de los sectores populares a través de la difusión de noticias falsas, lo que afecta indirectamente la calidad de la democracia.

4 Los materiales involucraban una serie de breves videos explicativos sobre cómo escribir un ILC, donde se repasaba especialmente la estructura del informe. Cabe aclarar que los videos, como también los archivos de Word y PDF con las consignas a trabajar en clase y el texto fuente sobre el que se escribiría el ILC, fueron materiales confeccionados en su totalidad por los propios docentes de la cátedra en el marco de la presente investigación.

5 Entre los materiales resultantes de la experiencia, utilizamos para el presente análisis las observaciones de estos docentes. Allí se detallaban las interacciones entre los alumnos, y entre ellos y el medio digital. Estas observaciones revelaron que ninguno de los grupos había realizado anotaciones al margen del texto fuente, aunque sí combinaban los soportes electrónicos y analógicos: trabajaron con la pantalla dividida (es decir, utilizando el procesador de texto en la mitad de la pantalla para leer las consignas, y un visualizador de archivos PDF en la otra mitad para acceder al texto fuente) y con el uso del manual de la cátedra, especialmente cuando había problemas de comprensión de las consignas. Se destaca que, en muchos casos, los alumnos utilizaban el celular o anotaciones realizadas de puño y letra en sus cuadernos para complementar el trabajo en la computadora.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la segunda instancia, los estudiantes debían realizar una lectura profunda con el fin de confeccionar un plan textual.[6] Al terminar esta actividad se les solicitó que evaluaran de forma individual el propio proceso de aprendizaje a través de una guía de control en la que se indagó si habían intervenido el texto con resaltados o anotaciones marginales, si habían realizado borradores de las ideas que posteriormente iban a plasmar en el documento, y si habían utilizado algún recurso de las TIC y para qué. En esta clase se evidenció un mejor uso de las herramientas de lectura e interacción con el texto (subrayado del PDF, anotaciones marginales); si bien muchos alumnos también habían llevado impreso el artículo e, incluso, en algunos casos, lo habían resumido y subrayado en formato impreso.

En la tercera oportunidad se comenzó la redacción colaborativa del ILC sobre el texto que habían planificado en la clase anterior, con la demanda específica de hacerlo por turnos, de manera tal que cada uno de los integrantes del grupo escribiera un párrafo o una parte del informe de manera secuencial, con el apoyo del plan textual formulado la semana anterior. Esta actividad se configuró atendiendo a lo planteado por Cecilia Magadán respecto de la escritura colaborativa como "[...] trabajos en coautoría, en los que cada escritor tiene los mismos derechos para agregar, editar o eliminar textos" (2013: 123). Si bien la propuesta de la cátedra era trabajar, clase a clase, las tres modalidades propuestas por Magadán se evidenció, tanto en las observaciones docentes como en los resultados de la encuesta final a los alumnos (donde manifestaban cuál de los métodos de escritura colaborativa les había resultado más útil y por qué) cierta preferencia por parte de los estudiantes por trabajar solo "en conjunto".

La última clase de laboratorio se preparó especialmente en el aula más grande, necesaria para que cada alumno tuviera acceso a una computadora de forma individual. Las intervenciones que tuvieron lugar en esta etapa son las que interesan a nuestro análisis, dado que allí encontramos correcciones de distinto nivel (ortotipográfico, sintáctico y estructural), así como también la interacción de cada estudiante con un usuario individual. Los objetivos del encuentro eran realizar una revisión del borrador del ILC que habían escrito en la clase anterior y reescribir todo lo que fuera necesario para obtener una versión final del informe[7]. Dado que estaban trabajando por primera vez en computadoras separadas, se les propuso a los estudiantes que utilizaran el chat de Google o algún otro medio digital para comunicarse entre sí, y, así, facilitar la escritura en paralelo.

Antes de pasar a las conclusiones, quisiéramos detenernos muy brevemente en dos experiencias similares realizadas en otras universidades nacionales para evidenciar las particularidades que se perciben en nuestro caso, tanto por diferencias entre los géneros de escritura y el texto fuente como por cuestiones particulares de la modalidad de trabajo. En el marco del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Alejandra Márquez (2017) analizó la escritura digital de los estudiantes a partir de la redacción de blogs de cátedra (que denomina *blogfolios*) y el desarrollo colaborativo de un

6 Para elaborar el plan textual los alumnos tenían que definir el tema y finalidad del artículo, su contexto de publicación, la problemática social y la hipótesis del autor.

7 Una guía de control posterior nos permitió detenernos en la percepción de los alumnos respecto de esta última parte del proceso y sobre qué aspectos de la escritura notaban haber revisado: todos respondieron haber vuelto sobre la ortografía, los conectores, la coherencia, la puntuación y el vocabulario

ISBN: 978-987-544-908-4

dossier temático. El recurso utilizado para esta experiencia, al igual que en la nuestra, fue GDocs. Asimismo, se propuso a los estudiantes realizar intercambios en torno a la elección del tema, buscar en la web materiales a incorporar en el dossier, elaborar un borrador, desarrollar sucesivas reformulaciones y correcciones, y la edición final; es decir, una secuencia no idéntica pero cercana a la nuestra. En el análisis de su trabajo Márquez subraya como fortalezas de la escritura colaborativa: la puesta en primer plano de la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y aprendizaje, la colaboración en la atención sobre las decisiones de estilo y expresión, el desafío de la revisión constante de la planificación y el escrito. En suma, la contribución en la mejora de la escritura individual por medio de la apropiación de las estrategias de planificación, redacción y revisión que se ponen en juego durante el proceso. Por su parte, Laura Ferrari y Lorena Bassa (2017) realizaron una investigación en el curso de ingreso de la Universidad de Quilmes (UNQui) que se enfocó exclusivamente en la escritura colaborativa, con especial hincapié en la interactividad y la negociación. Si bien la actividad fue muy similar, los géneros de escritura difieren. En este caso se proponía la escritura de la contratapa de un libro de ficción y la realización de una consigna de examen sobre la situación comunicativa de un texto. Con varios estudiantes trabajando desde distintas computadoras a la vez y editando el texto de manera sincrónica, las investigadoras analizaron, como nosotros, el historial de revisión de GDocs. El análisis parte de la subdivisión de tres tipos diferentes de reformulaciones realizadas por los alumnos: paráfrasis sintácticas, sustituciones léxicas y de ortografía, y puntuación. No obstante, para estas autoras el aspecto más destacado de la escritura colaborativa es el de la organización estructural de los textos, porque permite que los estudiantes puedan profundizar en la reflexión metalingüística con el fin de facilitar la adquisición de un nuevo género y construir herramientas de escritura procedimentales en distintos contextos epistémicos y profesionales.

Conclusiones

A partir de los informes producto de la experiencia, nos propusimos analizar, primeramente, las intervenciones en cada una de las cuatro etapas[8] y, luego y en especial, los aportes en la última de las tres modalidades de escritura colaborativa digital (es decir, en paralelo), ya que permite profundizar en el proceso de metacognición de los alumnos y encontrar de manera más precisa dificultades que van

8 Cabe aclarar que en pocos casos se sumó un quinto o sexto día de intervención que corresponde a entradas de uno o dos de los responsables desde sus casas. En esas ocasiones, incorporamos para el análisis estas intervenciones al conjunto de la última clase, puesto que corresponden a la misma tarea. Quedará para una futura versión más extensa de este trabajo el análisis de las intervenciones en cada una de las fases y la comparación entre las distintas díadas. Sintetizamos aquí las participaciones de los primeros tres encuentros, ya que suelen ser homogéneas en todos los grupos: 1) se puntean frases breves y se responden las consignas que, luego, pasarán a estar redactadas de manera más fluida; algunas observaciones indican "más argumentación y desarrollo"; tema, contexto, hipótesis y quaestio es lo primero en ser esbozado; se manifiesta ya desde el título la conciencia de que se trata de un "Borrador"; 2) el título pasa a ser "informe de lectura crítico", "actividad", "plan textual" o "segundo/tercer encuentro"; se incorporan sangría, subtítulos y se perciben reordenamientos de párrafos en el archivo; se completa el plan textual, la cita bibliográfica y la presentación del autor; 3) se suele reubicar la hipótesis subiéndola en la jerarquía del informe; los que no terminan la redacción generalmente cortan en el "punto de vista". Queda, así, una primera versión del informe que recibirá el grueso de los cambios en el cuarto encuentro.

ISBN: 978-987-544-908-4

surgiendo en el proceso de elaboración del ILC. Esta modalidad implica el trabajo al mismo tiempo sobre lo escrito y, al haberse aplicado en la última instancia, el historial de cambios de los 32 pares de estudiantes nos permite ver qué se modificó en lo ya redactado y la participación de cada estudiante en ese proceso (lo que incorpora, también, una herramienta más para la puesta en perspectiva precisa de la productividad bilateral del trabajo en equipo). Efectivamente, consideramos que este tipo de análisis posibilita la comprensión de qué dificultades son identificadas por los estudiantes (algunas con el grado de certeza que implica, incluso, corregirse entre ellos) y cuáles no.

De esta manera, corroboramos que en la última clase de laboratorio ambos alumnos de cada díada habían hecho modificaciones en la sintaxis y el contenido en la gran mayoría de los informes, además de corregir cuestiones de ortografía y acentuación. En gran medida, los estudiantes modificaron y agregaron conectores al escrito, e identificaron y corrigieron la coherencia y cohesión del texto.

Un ejemplo de lo antedicho se puede observar en el siguiente fragmento, tomado del trabajo de uno de los grupos de Humanidades. La oración inicial decía: “Roberto [Samar] afirma que sí, según él vivimos en una sociedad culturalmente violenta, racista y clasista donde la opinión pública se ve afectada por la difamación de noticias falsas y datos no reales por parte de los operadores políticos y grandes medios.”

De las “huellas de los procesos de reformulación” (Ferrari y Bassa, 2017) observamos que en un nivel sintáctico y estilístico, con el fin de evitar la repetición de una frase que habían utilizado en un párrafo posterior, las alumnas eliminaron las palabras “culturalmente violenta, racista y clasista” y las reemplazaron por “donde prevalece la violencia”. También sustituyeron “la opinión pública” por “el pensamiento de la gente” y, en consecuencia, modificaron “afectada” por su masculino.

Otro trabajo muestra cómo las correcciones, en muchos casos, están vinculadas a la apropiación de un lenguaje académico. Así se observa en las conclusiones de un grupo de Ingeniería: “En este texto el autor presenta buenos argumentos y nos deja una buena reflexión sobre no creer en todo lo que leemos, vemos y escuchamos.”

En este caso la palabra “buenos” fue eliminada y se agregó la palabra “convincentes” como subjetivema del sustantivo “argumentos”.

Por otra parte, detectamos abundantes alteraciones en la estructura del escrito en esta parte del proceso, reordenando el texto en función de la estructura del ILC indicada por los docentes en las clases y en el manual. El grueso de estas modificaciones se hicieron sobre la hipótesis del texto y el desarrollo de la argumentación personal de los estudiantes. La reflexión que conlleva la relectura del informe escrito con el compañero en muchos casos se manifestó con agregados de contenido en los párrafos que responden a la secuencia estructural del género que se les pide; por ejemplo:

“Samar posee un punto de vista limitado con relación a los medios de comunicación señalando que la mayoría de los mismos mienten en sus artículos con el afán de incitar el caos en las masas, es cierto que el autor tiene sus bases y puntos para justificar que los medios de comunicación puedan llegar a

ISBN: 978-987-544-908-4

manipular la informacion a su favor, pero no todos los medios hacen uso de estas técnicas de difamación y/o manipulación ya que existen muchos medios honestos opacados por los deshonestos [...]"

Al agregar justo antes de la primera coma la frase "y de paso desacreditar a los partidos que se oponen a los ideales del medio difamador", lograron establecer la relación entre el desarrollo de su propio punto de vista con la hipótesis planteada por el autor del texto.

Por una cuestión de tiempo, en esta ocasión nos detendremos en esta primera aproximación. Queda, para un próximo trabajo, evaluar las limitaciones de la herramienta y su utilidad como complemento o de manera independiente (aquí habría que pensar que, si bien a nivel sintáctico y estructural ha sido muy positiva, a nivel ortotipográfico nos encontramos con el problema de la autocorrección). Creemos importante incorporar la opción de "comentarios" y su "respuesta" o "resolución", así como también la aclaración del trabajo en el documento compartido en su totalidad y no, a pesar de que pueda parecer evidente, la alternancia con los procesadores de texto. Restaría, también, contrastar los resultados en las evaluaciones con los del grupo testigo y el análisis in extenso de las marcas. Una primera conclusión a la que llegamos es que este tipo de trabajo colabora en los estudiantes para clarificar fundamentalmente cuestiones de estructura y sintaxis, más difíciles de modificar en una redacción manuscrita lineal, así como también en una mejor y más productiva interacción entre pares (como sucedía en Márquez, 2017) y democratizando la tarea en equipo al permitir que cada uno trabaje, hasta cierto punto, con sus propios tiempos y al permitir el trabajo conjunto, a partir del añadido de un nuevo plano de sincronía virtual, a lo largo de todo el proceso (en esta línea, Ferrari y Bassa, 2017 mencionan también la posibilidad de colocar un tope de intervención por usuario). Desde el punto de vista del docente, y dado el género académico del ILC, el acceso a esta información resulta muy importante para comprender dificultades teóricas de un formato bastante cristalizado, poco creativo (*cf.* Márquez, 2017), y lejano a los géneros a los que se aproximan en el colegio secundario (cuestión relevante en una instancia intermedia entre los niveles medio y superior como es una asignatura común a todas las carreras de un curso de ingreso).

Referencias bibliográficas

Bidiña, Ana; Gallo Kleiman, Florencia; Lacalle, Juan Manuel y Toledo, Viviana (2018). La mediación de la TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. RIHumSo, 7 (13), 115-34.

Ferrari, Laura y Bassa, Lorena (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura, 4 (18), 121-42.

Flower, Linda y Hayes, John (1981). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Carnegie M.University.

Magadán, Cecilia (2013). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC.* México: Cengage Learnign.

Márquez, Alejandra (2017). La escritura en contextos electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción. Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura, 4 (8), 143-62.

ISBN: 978-987-544-908-4

Samar, Roberto (2 de mayo, 2018). Muchas voces, las mismas miradas. Página12. <http://www.pagina12.com.ar/111877-muchas-voces-las-mismas-miradas>. Consultado: 6 de agosto de 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dimensiones de una propuesta de lectura de textos académicos y prácticas de compromiso ciudadano en la cultura digital. Experiencia: ULTIMÁTUM. Un juego transmedia de realidad alternativa

Andreoli, Silvia; Gladkoff, Lucía
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la
sandreoli@rec.uba.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia presenta las dimensiones que dan cuenta de los sentidos de la experiencia "ULTIMÁTUM. Un juego transmedia de realidad alternativa" desarrollada por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la Universidad de Buenos Aires. A través de la trama narrativa que el juego despliega en sus cuatro semanas, y asociando a ella los cuatro elementos de la naturaleza como metáfora -tierra, fuego, agua y aire- aborda las claves que permiten reconstruir las decisiones de diseño de ULTIMÁTUM como propuesta lúdica, masiva y en línea para la exploración de textos académicos, destinada a jóvenes que están transitando los últimos años de la escuela secundaria o ingresando en el nivel superior. Finalmente, la consideración de un quinto elemento abre una nueva perspectiva que posiciona esta experiencia como una creación didáctica que re-afirma el fuerte compromiso del CITEP de pensar propuestas de enseñanza que reconocen a los sujetos culturales a los cuales se dirigen, innovan en sus formas, exploran dinámicas potentes para favorecer la construcción de aprendizajes profundos y proponen una expansión en el uso de medios digitales por parte de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Lectura de textos académicos; Gamificación; Transmedia; Ciudadanía digital

I- ¿Qué es ULTIMÁTUM? Características de una experiencia lúdica de lectura

ULTIMÁTUM es una propuesta de enseñanza del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) que forma parte de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una experiencia abierta, masiva, en línea y lúdica que invita a los/as estudiantes que están atravesando los últimos años de la escuela secundaria o ingresando en el nivel superior, a abordar la lectura de textos académicos con la finalidad de promover la "comprensión" -que preferimos conceptualizar como producción social de sentido- acerca de una temática determinada.

ISBN: 978-987-544-908-4

El paso de la escuela secundaria a la universidad está a menudo cargado de mucha ansiedad en relación a las expectativas sobre las demandas del nivel superior y el acercamiento a la lectura de textos académicos. ULTIMÁTUM reconoce la importancia de la lectura en contexto y la comprensión de una temática a partir de la interrelación de distintas fuentes de información creando un entorno donde una variedad de perspectivas y enfoques pueden coexistir.

El juego inicia a partir del planteo de un escenario de crisis ambiental en una ciudad, asociado a la problemática de los residuos y la basura generada por la población. Una vez que los/as jugadores/as ingresan, se les asigna de manera aleatoria la ciudadanía a uno de los cuatro barrios que componen la ciudad y se los/as invita a elegir desde qué rol colaborar en la situación de emergencia (recuperadores, procesadores, concientizadores, agentes de control).

ULTIMÁTUM está organizado en cuatro episodios semanales. Cada semana se presenta el escenario ficcional desde donde el barrio transita la emergencia ambiental y se invita a los/as participantes a decidir si sostienen el rol elegido previamente o si desean hacer una nueva elección para abordar el desafío de ese episodio. Para ello, tienen disponible un video del escenario con la problemática que se presenta, una cartelera con anuncios barriales, una asamblea permanente para interactuar y definir estrategias colectivamente y una invitación a avanzar en tres momentos de lectura: Inmersión, Acción y Decisión.



Figura 1: La lectura en la progresión narrativa

A través de estas lecturas, los/as participantes se sumergen y aprenden sobre la temática, llevan adelante la actividad asociada al rol que seleccionaron y toman decisiones en conjunto con sus vecinos y vecinas.

Como parte de la estrategia, se invita a los/as jóvenes a convertirse en activistas de la causa y, a través de la construcción de sentidos en relación a la temática, llevar adelante acciones para la resolución del problema, proponer estrategias para mejorar la situación del barrio asignado en el juego y crear materiales de difusión que crucen las fronteras de la ficción y generen inserciones en la realidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

El componente transmedia invita a recorrer las identidades en redes sociales de distintos protagonistas y personajes del juego, interactuar con ellos y obtener información relevante para atravesar la experiencia. Asimismo, se incorpora el uso de redes para la publicación de piezas de concientización y difusión de acciones sobre la temática, de modo de promover una campaña viral que apoye esta causa, que informe y eduque sobre la complejidad de la problemática de la gestión de residuos en las ciudades.

II- La naturaleza de ULTIMÁTUM. Dimensiones constitutivas

A través de sus cuatro semanas, la trama ficcional de ULTIMÁTUM invita a experimentar un recorrido con hitos que van cambiando a medida que el curso avanza y enfrenta a los/as jugadores/as a asumir desafíos complejos que se interrelacionan con dimensiones sociales. Los hitos que se despliegan en la narrativa nos guiarán, en esta oportunidad, en el desarrollo del trabajo apelando a los cuatro elementos de la naturaleza a modo de metáfora: *tierra*, *fuego*, *agua* y *aire*. En este sentido, tomaremos la esencia de cada uno de los elementos para visibilizar las dimensiones que constituyen a ULTIMÁTUM como una creación didáctica que busca explorar formas y dinámicas con la finalidad de promover aprendizajes profundos en los/as jóvenes de la contemporaneidad.

Tierra

El elemento *tierra* aporta la base sólida sobre la que se construye la realidad que estructura el juego y que se presenta en la primera semana. Se trata del escenario de emergencia ambiental que da inicio y sentido a la experiencia que se propone y que cruza, desde la ficción hacia la realidad por constituir, una situación posible de desarrollarse en los centros urbanos a partir de las condiciones actuales. Este escenario es distópico en tanto presenta una situación ficcional indeseable en una sociedad. Enseñar a partir de una distopía posibilita analizar de modo crítico y desde múltiples perspectivas, las condiciones que generaron la situación representada. Por otro lado, ULTIMÁTUM se propone como un Juego de Realidad Alternativa (ARG) que invita a trabajar en colaboración imaginando y diseñando formas alternativas que transformen las condiciones en las que vivimos en nuestras comunidades. Esta estrategia implica a los/as jugadores/as como sujetos de una sociedad y un mundo cuyas condiciones pueden transformarse y los/as invita a construir redes de colaboración on line y trabajar en forma conjunta para resolver el problema que se presenta (McGonigal, 2004).

Tener los pies sobre la *tierra*, construir los criterios de la realidad que da sentido al juego implicó, para el diseño de la propuesta de abordaje de textos académicos, la selección de textos que ofrecieran claves para la comprensión de la problemática presentada, así como para incidir en instancias de acción y decisión colectiva sobre ésta.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fuego

La segunda semana, la trama del juego presenta una ola de calor que complejiza el escenario y abre nuevas situaciones asociadas al exceso de residuos y basura en los barrios de la ciudad. Calor, incendios en microbasurales, furia y caos social invitan a recuperar al elemento *fuego* en representación de la energía, la vitalidad y el furor del juego y la competencia. La emergencia se profundiza y requiere acciones, debates, decisiones que conduzcan a mejorar la situación de cada barrio, tanto a partir del juego individual como de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) que se construye a partir de la interacción. El diseño de esta propuesta a partir de la generación de dinámicas y mecánicas lúdicas visibiliza el valor para la educación de convocar a los/as jóvenes a involucrarse en una historia asumiendo un rol determinado en ella y tener una misión, un objetivo que cumplir. Para ello, ULTIMÁTUM les propone comprender las claves de la problemática, realizar acciones que colaboren con los restantes roles del juego, construir piezas de comunicación, resolver situaciones en el barrio, tomar decisiones en red con otros/as jugadores/as, desarrollar propuestas. A su vez, obtener mayor puntaje y beneficios para el barrio, acumular poderes y trofeos moviliza a los distintos perfiles de jugadores a generar estrategias para superarse en el juego y estimular la participación colectiva a la vez que se visualizan como responsables de la transformación posible ante la situación de crisis.

La propuesta lúdica posibilita, a partir de la creación de escenarios y situaciones, poner de manifiesto modos de abordajes complejos a contenidos específicos de enseñanza (Lion y Perosi, 2018). En este sentido y en relación a la propuesta de abordaje de los textos académicos, el elemento *fuego* nos remite al interrogante acerca de cómo integrar la lectura de textos complejos que exigen por parte de los lectores, altos niveles de concentración y la construcción de estrategias de lectura profunda, con la lectura fragmentada que como sujetos culturales experimentamos al acceder a distintos dispositivos para pasar de una red a otra y construir sentidos a partir de la lectura de diversas piezas con distintos lenguajes textuales. Para este perfil de lector transformado en un internauta que lee, ve, escucha y combina materiales diversos (García Canclini, 2007), desde el diseño del juego se construyeron actividades que invitan a la acción y la generación de estrategias en dos planos: por un lado, para la mejora de la situación del barrio a través de la obtención de puntaje y beneficios asociados; y por otro, para el desarrollo de múltiples formas de abordar textos complejos en forma profunda.

Agua

La tercera semana, luego de la ola de calor, el escenario de la ciudad se ve alterado por lluvias, tormentas y luego, inundaciones. El elemento *agua* representa aquí el movimiento, el medio para fluir, transitar, navegar y nos permite abrir los sentidos de la electividad en un escenario que muta semana a semana y que requiere que cada jugador/a decida desde qué rol continuar actuando y colaborando para resolver la crisis. La electividad da lugar a que cada jugador/a establezca recorridos únicos y

ISBN: 978-987-544-908-4

personales y cree su propia estrategia, promoviendo una exploración de formas de jugar. Por otro lado, este elemento representa un flujo entre extensiones transmediáticas con numerosas piezas textuales que desarrollan la historia de ULTIMÁTUM en múltiples medios, plataformas y lenguajes (Scolari, 2013) a través de los relatos de múltiples personajes y protagonistas que expanden el universo narrativo del juego ofreciendo información clave y abriendo espacios de interacción. Esta característica de transmedialidad integra, a través de las construcciones narrativas ofrecidas por los diversos personajes, múltiples miradas sobre la problemática que estructura el juego, a la vez que promueve posibilidades de participación en la construcción de la historia por parte de los/as jugadores/as que pueden establecer diálogos, presentar opiniones y proponer criterios de acción generando involucramiento e inmersión (Rose, 2011).

El elemento *agua*, en el análisis de la propuesta de lectura que ofrece ULTIMÁTUM, pone de manifiesto nuevos desafíos. El translector (Scolari, 2017) debe moverse en una red textual compleja formada por piezas textuales de todo tipo y ser capaz de procesar una narrativa que zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación. La construcción de sentidos en este tipo de narrativas, se produce a través de la convergencia de los contenidos que están distribuidos en los distintos medios, la cual, según Henry Jenkins (2008), ocurre en las mentes de la audiencia.

Aire

La cuarta semana, una vez que la inundación comienza a bajar y puede verse que a raíz del trabajo de los/as voluntarios/as durante las últimas semanas, las consecuencias no han sido tan severas, el gobierno de la ciudad convoca a la población a presentar iniciativas para ser evaluadas para el desarrollo de políticas públicas asociadas a la generación y gestión de residuos sólidos urbanos. El *aire*, como metáfora en esta instancia, representa el espacio abierto para la creación de lo que aún no existe, de lo futuro, lo no tangible o que aún no es corpóreo. Propuestas que toman forma a partir de ideas que se expanden y que se crean para mejorar el mundo, el país o la ciudad en que vivimos porque implican una intervención positiva a los modos actuales de resolución de una problemática. Propuestas que en palabras de Mariana Maggio (2018) constituyen experiencias que vale la pena vivir porque la búsqueda es la de una respuesta que no está construida a priori sino que requiere de una creación original.

Y para analizar la propuesta de lectura abrimos el abanico a las lecturas múltiples que surgen de la mano de la producción por parte de los/as jugadores/as, de textos en múltiples lenguajes y con diversas finalidades: ofrecer información, concientizar, educar, proponer alternativas. A través de las cuatro semanas que dura el juego se convoca a los/as jugadores/as a crear contenidos digitales partiendo de consignas específicas que promuevan el compromiso ciudadano en relación a la gestión de los residuos, y a compartirlos en redes sociales estimulando su viralización. Estas consignas ubican

ISBN: 978-987-544-908-4

al elemento *aire* en la prospectiva y en la creación de una realidad a partir de la construcción de un colectivo que se compromete en una causa y construye redes de acción en favor de ella.

III- El quinto elemento. Conclusiones

El quinto elemento de la naturaleza -que en determinadas corrientes científicas se ha denominado *éter* y que hace referencia al medio que ofrece las condiciones para que en el universo se produzcan determinados fenómenos- en la creación de ULTIMÁTUM representa la experimentalidad. Una cualidad de crear nuevas combinaciones, de buscar la generación de experiencias de aprendizaje diversas, profundas, que involucren a los/as jóvenes en nuevas formas y exploren las claves culturales en las que se desarrollan. Experimentalidad que también avanza en el modo en el que los entornos digitales se diseñan tecnológica y pedagógicamente para poner en línea este tipo de propuestas. La decisión de desarrollar la alquimia necesaria para mezclar, combinar e innovar tiene lugar en un escenario de exploración tanto para el equipo de diseño de ULTIMÁTUM, como para los/as estudiantes y docentes que se suman a recorrer esta experiencia. Esta decisión, a su vez se apoya en la convicción de que una creación nueva y original entraña interrogantes que luego deberán ser analizados y evaluados. Desde el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA apostamos a esta exploración con el convencimiento de que crear propuestas educativas en los tiempos que corren nos implica como docentes, nos desafía a explorar dinámicas potentes para favorecer la construcción de aprendizajes profundos y nos impone asumir riesgos para transformar la enseñanza en la Universidad.

Referencias Bibliográficas

García Canclini, Néstor (2007). *Lectores, espectadores e internautas.* Barcelona: Gedisa.

Jenkins, Henry (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medias de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Lacasa, Pilar (2011) *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales.* Madrid: Ediciones Morata.

Lévy, Pierre (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio.* Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990) Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique. París: La Découverte.

Lion, Carina y Perosi, María Verónica (2018). Los videojuegos serios como escenarios para la construcción de experiencias. Revista e-ducadores del mundo. Revista telecolaborativa internacional. Volumen 2 (pp 04 a 08). Consultado en Julio 28, 2019 de: http://e-ducadores.org/wp-content/uploads/2018/05/E-ducadores-del-mundo-2.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

McGonigal, Jane (2004). Alternate Reality Gaming. Universidad de California. Consultado en Julio 28, 2019 de: http://www.avantgame.com/McGonigal%20ARG%20MacArthur%20Foundation%20NOV%2004.pdf

McGonigal, Jane (2011). Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. Nueva York: Penguin Books.

Rose, Frank (2012). The Art of Immersion: How the Digital Generation Is Remaking Hollywood, Madison Avenue, and the Way We Tell Stories. New York: W. W. Norton & Company.

Scolari, Carlos (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Editorial Deusto.

Scolari, Carlos (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. Consultado en Julio 28, 2019 de: https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/

ISBN: 978-987-544-908-4

Experiencias de prácticas docentes en cursos numerosos

Gómez, Daniela Nora ; Cerrano, Marta Liliana ; Gallegos, María Laura
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario
Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional
danielag@fceia.unr.edu.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencias

Resumen: En este trabajo se describen las experiencias realizadas por un equipo interdisciplinario, cuya principal problemática es la práctica docente en educación superior en cursos muy numerosos, específicamente en la carrera de Ingeniería Industrial. En estas condiciones, tanto la interacción con los estudiantes, como la organización de las clases, los contenidos a enseñar y su evaluación resulta compleja. En el trabajo se muestra como se fueron incorporando diferentes metodologías, herramientas y estrategias, con el objetivo de mejorar en forma constante la calidad del aprendizaje de los alumnos. Así fue como se utilizaron en las prácticas docentes diversos elementos de la educación a distancia para favorecer la interacción de modo atemporal y asincrónico con los estudiantes. El desarrollo vertiginoso de las tecnologías de información y comunicación y los desafíos de un mundo competitivo hacen que día a día sea crítico el uso de las ventajas estratégicas que estas tecnologías puedan ofrecer. Por tal razón se utilizaron herramientas tales como: simulaciones, webquest, foros, chat, correo electrónico, noticias, repositorios y materiales multimediales. Actualmente se están incorporando talleres de *serius games* (juegos serios) como complemento al conjunto de prácticas áulicas.

Palabras clave: Cursos numerosos; Herramientas multimediales; Estrategias de enseñanza; Aprendizaje activo

Introducción

La Universidad Argentina se enfrenta en la actualidad al reto de mantener la calidad educativa dentro de un marco de crisis, generalmente contando con escasos recursos humanos y materiales. El hecho de mantener la calidad en la enseñanza genera la necesidad de considerar la innovación educativa como alternativa para el futuro desarrollo de las instituciones, la cual sólo puede lograrse en la medida en que se planifiquen los cambios correcta y sistemáticamente, basados en modelos preestablecidos y sosteniendo las propuestas innovadoras a través de la investigación científica. En el caso particular que

ISBN: 978-987-544-908-4

se describe, la principal problemática es la práctica docente en educación superior en cursos muy numerosos, específicamente en la carrera de Ingeniería Industrial. Para lo cual el grupo de docentes han ido incorporando Tecnologías de la Información y Comunicación dentro del aula, como así también enfoques tomados de la Educación a Distancia para mitigar la complejidad en el desarrollo de clases muy numerosas.

Desarrollo

En el año 2000 un equipo de docentes de Ingeniería Industrial de distintas asignaturas comenzó con un proceso de mejora del aprendizaje de los alumnos, preocupados por el aumento constante de alumnos en clase, ya que se contaba con los mismos recursos, lo que suponía un posible detrimento de la calidad de enseñanza aprendizaje. Por la tanto, se comenzó con la exploración de herramientas didácticas y tecnológicas que ayudaran a este proceso.

El equipo de docentes se ocupó del análisis comparativo entre utilizar un trabajo de campo o un caso de Simulación de Eventos Discretos dictado en la asignatura Investigación Operativa II. En este caso, el equipo se focalizó en las ventajas y desventajas de ambas formas de intervención dentro de un contexto de gran cantidad de alumnos. Entre los resultados, se obtuvo que,si bien un trabajo de campo presenta diversas fortalezas, frente a un caso, era muy compleja su aplicación en estas condiciones (Cerrano et al, 2002).

Luego, se fueron incorporando técnicas de educación a distancia cuyas propiedades servirían al equipo para trabajar en este contexto (Gómez et al, 2004), (Cisilino et al, 2004). En este período se observó que los paradigmas de la educación a distancia constituyen un valioso apoyo a la calidad en la educación. Esta modalidad libera al estudiante de las restricciones que en tiempo y espacio le impone la instrucción presencial u otras modalidades de enseñanza; promoviendo que aprenda a aprender, haciéndole partícipe de la responsabilidad de su formación, y enfrentándolo a las situaciones novedosas que pudieran presentarse en su desempeño profesional y en situaciones de la vida misma. Un primer paso del uso de esta modalidad fue la implementación de plataformas virtuales, que permitieron mejorar la fluidez en la comunicación a mayor cantidad de alumnos. Se comenzó con listas de distribución, y luego con correos electrónicos para responder consultas en forma on-line.En esta búsqueda, se avanzó en la aplicación de una variedad de herramientas multimediales enfocadas en tres aspectos principales: en mejorar la comunicación con el alumnado, en socializar materiales de estudio y en la práctica del aprendizaje activo.Para la comunicación y la conectividad, incluso extra clase, se desarrollaron foros de intercambio, se usaron chat online, correo electrónico y redes sociales. Para socializar materiales de estudio, se crearon espacios virtuales que permitieron compartir la información

ISBN: 978-987-544-908-4

disponible a todos los estudiantes, tales como repositorios de materiales y portales de noticias. Para fomentar la interacción y aprendizaje compartido entre docentes y alumnos, se diseñaron actividades a través de herramientas multimediales de intercambio de información como simulaciones, webquest, las cuales llevaron a nuevas propuestas y aplicaciones, ampliando el campo de trabajo.

Una vez que las cátedras comenzaron a utilizar la plataforma virtual, se fueron incorporando diversas herramientas útiles como: chat, noticias, wikis, además de repositorios de archivos. La importancia de la incorporación de estas TIC radica en que promueven la versatilidad del alumno y su trasformación individual y social en la actividad académica y específica vinculada a la materia, entrenándolo estas capacidades, dada la práctica habitual de TICS en el mercado actual y en las actividades profesionales.

El aporte del trabajo colaborativosereflejatambién en la laborprofesional interdisciplinaria, donde la comunicación, a través de estas herramientas, se considera fundamental (Fulgueira et al, 2010). Por otro lado, se diseñaron materiales multimediales para que los alumnos puedan estudiar desde su casa utilizando hipervínculos e hiperenlaces que ayudaban al aprendizaje de algunos temas (Cerrano et al, 2006). En este sentido, se trabajó en la búsqueda de criterios que pudieran medir la calidad de un material didáctico multimedia en educación a distancia permitiendo una retroalimentación para la mejora continua, premisa fundamental en materia de calidad. A tal fin, se aplicó un proceso cuasi experimental que ha permitido proponer y validar criterios de evaluación de la calidad de materiales multimedia.

En esta instancia, el equipo comenzó a analizar cómo fueron cambiando sus roles, ya no eran los docentes que impartían clases magistrales, sino que la forma de aprendizaje de los alumnos era diferente (Gómez et al, 2005). Generando la necesidad de instruir al profesor en el uso de las nuevas tecnologías con una perspectiva crítica (Marchisio et al, 2005). Si bien se ha hecho hincapié en el uso de recursos de Internet el equipo trabajó también en el diseño de estrategias didácticas que incluyen elaboración, ensayo y validación de simulaciones y sistemas hipermedia integrables a los anteriores para la recreación virtual de nuevos ambientes con contenidos en Ciencias e Ingeniería. La reflexión docente sobre la propia experiencia y las opiniones recabadas de los alumnos usuarios, hablan de la emergencia de nuevos roles en el contexto del aula, sostenidos por nuevas motivaciones, de formas de aprender más activas y colaborativas, con un mayor número de vías de acceso al conocimiento. Entendemos por ello que cada vez más se requiere una formación tutorial para el desarrollo de nuevas competencias construidas a partir del replanteo y adquisición de criterios en relación con los propios marcos conceptuales y metodológicos, de una reflexión crítica en relación con la potencialidad del recurso, incluyendo en ello la apropiación de sus códigos y lenguajes, así como del desarrollo de la capacidad de observación e innovación, en un espacio de indagación colectiva y contextualizada de

ISBN: 978-987-544-908-4

experiencias y prácticas. Con el auxilio de estas herramientas se comenzó a promover el aprendizaje autónomo vital en la enseñanza superior ya que es el precedente de la autonomía profesional, y condición indispensable para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. También se incorporaron a las asignaturas herramientas como *Webquest*. La cual se construye considerando los siguientes elementos: una introducción que aporte el marco; una tarea que será el resultado final de la actividad que los alumnos van a llevar a cabo; un proceso que describa cómo se valorizará la realización de la tarea y una conclusión que recuerda lo que se ha aprendido y motive a continuar con el aprendizaje. Generalmente los *Webquest* proponen actividades en grupo y por roles. Así, dentro de cada grupo, cada alumno adopta un rol distinto al de sus compañeros de manera que se desarrolle un trabajo cooperativo en el que la aportación de cada parte es crucial (Moyano et al, 2009). La secuencia de actividades a desarrollar por parte de los alumnos con el auxilio del *Webquest* elaborado en la cátedra de Investigación Operativa es la siguiente:

- ✓ Armar los modelos utilizando previamente mapas conceptuales
- ✓ Ubicar cuál es el caso puntual que se presenta
- ✓ Aplicar y usar la herramienta técnica correspondiente para su resolución
- ✓ Utilizar el software
- ✓ Interpretar los resultados

Este tipo de propuestas permite extender el contexto presencial que ofrece el aula, brindando posibilidades adicionales de enriquecimiento. Se pueden desarrollar a nivel de aula, materia o grupo y el docente tiene la posibilidad de ofrecer distintos grados de intervención a los alumnos.

También se buscó promover competencias virtuales usando simulaciones (Fulgueira et al, 2006), (Cerrano et al, 2010) para que los alumnos conozcan cómo se desenvuelven las empresas y se involucren en el proceso de toma de decisiones. El uso de las simulaciones de empresas virtuales ofrece un escenario similar a la realidad empresarial promoviendo la experimentación. Por tal motivo la utilización de un dispositivo grupal como un juego de simulación de empresas, constituye una propuesta novedosa y complementaria a las distintas herramientas para la toma de decisiones cuantitativas que se desarrollan en las materias de Ingeniería Industrial. Contribuye al desarrollo de los alumnos en roles profesionales para su desempeño en el campo productivo y que se inserten en el mundo competitivo de las empresas, haciendo uso de los sistemas de información, las técnicas cuantitativas y sus ventajas estratégicas. Además de favorecer a que descubran cómo relacionarse y cooperar comprometidos con objetivos comunes buscando ganancias compartidas.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la actualidad se está trabajando con juegos serios.Según la definición de Sánchez Gómez "los juegos serios o serious games son objetos y/o herramientas de aprendizaje que poseen en sí mismos, y en su uso, objetivos pedagógicos, didácticos, que posibilitan los participantes o jugadores a obtener un conjunto de conocimientos y competencias predominantemente prácticos" (Sanchez Gómez, 2007). La propuesta del juego serio hace un aporte a las nuevas necesidades formativas en el ámbito universitario.

Conclusiones

Se concluye que todas las propuestas y herramientas multimediales han sido y son útiles para trabajar con cursos numerosos. Los mejores resultados se obtienen con un diseño adecuado a partir de la necesidad, una planificación sistemática y un mecanismo de retroalimentación como input del proceso de las mejores prácticas. En particular las distintas experiencias desarrolladas aportaron un contacto docente-alumno más fluido, pudiendo mitigar la problemática existente en cursos numerosos.

El éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje no lo determina la utilización del medio de comunicación más sofisticado, ni la cantidad de información transferida, sino que se basa en la calidad de lo transmitido y de la metodología coactiva que permita la coherencia recíproca entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Que desarrolle en el alumno su integridad y su sensibilidad, inculcándoles la necesidad de ser creativos para trascender en lo personal, profesional y humano.

Por otra parte, se destaca que promover el aprendizaje autónomo es vital en la enseñanza superior siendo el precedente de la autonomía profesional; condición indispensable para el desarrollo del aprendizaje cooperativo. El profesional que la sociedad necesita es aquel capaz de aprender en todas las etapas de la vida, preparado para trabajar en equipo y con un perfil analítico e innovador.

Referencias bibliográficas

Cerrano, Marta; Gómez, Daniela (2002). Experiencias didácticas en Simulación, *Escuela de Perfeccionamiento en Investigación Operativa*. Nro 23. Editorial: EPIO

Cerrano, Marta; Fulgueira, Sandra; Gómez, Daniela; Marchisio, Susana (2006).Una propuesta para el diseño de instrumentos de evaluación de la calidad de un material didáctico multimedia de estructura hipertextual para educación a distancia**,** en*Actas del Congreso: ¿Edudiseños o Tecnodesignios?, organizado por la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA).*

Cerrano, Marta; Gómez, Daniela (2010).Aprendizaje flexible en educación superior: inclusión de nuevas tecnologías en IO**,** en *Actas del XXXIII ENDIO- XXI EPIO y II Encuentro Regional Argentino Brasileño de Investigación Operativa ERABIO*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cisilino, Ariana; Fulgueira, Sandra; Gómez, Daniela (2004). En la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje en cátedras masivas de ingeniería industrial, utilizando técnicas de educación a distancia**,** en *Actas del congreso virtual Latineduca 2004.*

Fulgueira, Sandra; Cerrano, Marta; Gómez, Daniela (2006).La competencia virtual planteada como dispositivo grupal y herramienta en la resolución de problemas en *Experiencias docentes en Ingeniería, desde el Ingreso a la Práctica Profesional Supervisada*Vol II**.** Editores: Selva Soledad Rivera, Jorge Núñez Mc Leod.

Fulgueira, Sandra; Gómez, Daniela (2010).Incorporación de plataforma educativa en educación presencial en Ingeniería Industrial**,** en *Actas del Congreso Mundial de Ingeniería 2010.*

Gómez, Daniela; Cerrano, Marta (2004).En la búsqueda de estrategias didácticas utilizando herramientas de educación a distancia en el dictado de un tema de Investigación Operativa**,** en *Actas del Cuarto Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (IV CAEDI)*

Gómez, Daniela; Cerrano, Marta; Fulgueira, Sandra (2005).Procesos autoevaluativos y reconstrucción de prácticas docentes en ingeniería industrial**,** *El Ingeniero en la Red*, Nro I, Vol I, Revista electrónica de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

Marchisio, Susana; Von Pamel, Oscar; Cerrano, Marta; Gómez, Daniela (2005).Cambiantes roles tutoriales en nuevos entornos educativos virtuales**,** en *Actas del Congreso Internacional "Nuevas Tecnologías y educación Superior*.

Moyano, Claudia; Gómez, Daniela; Cerrano, Marta; Farbman, Marcela, Viri, Mariana (2009). Webquest como recurso didáctico en la enseñanza universitariaen *Actas del XXII Encuentro Nacional de Docentes en Investigación Operativa (ENDIO).*

Sánchez Gómez M. (2007) Buenas Prácticas en la Creación de Serious Games (Objetos de Aprendizaje Reutilizables) *en Actas del V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*, Bilbao España.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de e-actividades como parte de la formación de docentes en tecnologías. Un marco tecnopedagógico para las propuestas de enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP.

Grassis, Cecilia
Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
ceciliagrassis@gmail.com

EJE 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencia.

Resumen: El objetivo de este trabajo es exponer una de las experiencias de formación en la realización de actividades online por parte de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. Esta actividad, realizada en el marco de las propuestas de formación docente de la Unidad Pedagógica de la Facultad, se ha realizado desde el año 2018 y está relacionada con otra propuesta de formación que se ha dictado anteriormente sobre la elaboración de materiales didácticos dentro de las cátedras. Éste curso denominado "Enriquecer los aprendizajes a través de las tecnologías: las e-actividades", responde a las demandas de los docentes por los temas vinculados al uso criterioso de tecnologías en la Educación Superior y a los "nuevos perfiles" de alumnos que transitan su carrera de grado en la Facultad.

Estos cursos, pensados dentro de un marco integral de trabajo que contempla primero el diseño de los materiales didácticos de las cátedras y luego pone foco en la elaboración de e-actividades, están orientados a pensar el uso de las tecnologías desde una mirada tecnopedagógica. Aquí se propone revisar algunos lineamientos didácticos y herramientas tecnológicas para el diseño digital de las actividades que implementamos entre las clases presenciales (ya que la enseñanza de grado para nuestra Facultad no es virtual), con el fin de enriquecer los aprendizajes de los alumnos y complementar nuestras estrategias de enseñanza. Tiene como principal objetivo reflexionar sobre las potencialidades de los formatos que nos ofrecen las tecnologías para diseñar las actividades.

Pensar en el diseño de las actividades que los docentes les ofrecen a los alumnos como parte de su propuesta de enseñanza, es establecer un marco de trabajo, reformular los contenidos, ofrecer otras modalidades de enseñanza, otros soportes, otros recorridos. Se trata de deconstruir muchas veces nuestras prácticas docentes o reafirmarlas y complementarlas.

Palabras clave:: e-actividad; diseño tecnopedagógico; aprendizaje; formación docente

ISBN: 978-987-544-908-4

1. El marco de la propuesta.

Desde el año 2009, la Unidad Pedagógica (UP), dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad, ha comenzado a desarrollar una propuesta integrada en la que se implementan dos programas: el Espacio para Estudiantes y el Espacio Docente; con el fin de orientar y acompañar a los estudiantes en su trayecto formativo en la Universidad y, brindar asesoramiento pedagógico a los docentes de las cátedras a través de diversas propuestas.

Enmarcadas en éste último Programa, las diferentes líneas de acción propuestas por la UP, conforman integralmente el trabajo con los Docentes de la Facultad, a través de:

- *Colaboración con el Programa de Tutorías de la Facultad.*
- *Ciclos de charlas y conferencias.*
- *Seminarios y talleres de actualización docente:* Mediante estas propuestas se busca actualizar a los docentes de mayor trayectoria y comenzar a introducir a los noveles en los temas pedagógicos- didácticos que atraviesan la enseñanza en las aulas (y fuera de ellas).

Sobre este último punto es que se inscribe este trabajo, focalizándose en la formación pedagógica de los docentes, sus concepciones sobre los materiales que utilizan en sus clases y la resignificación y el enriquecimiento de éstos como parte de sus diseños.

2. La formación de "nuestros" docentes.

Los docentes con los que se trabaja cotidianamente desde la UP, en cualquiera de las propuestas, son egresados de disciplinas ajenas a la docencia, y muchas veces su recorrido por las instancias pedagógicas y didácticas es externa a la Facultad, y otras se hacen además por fuera del ámbito universitario. Muchas veces los contenidos pedagógicos y didácticos con los que trabajan en esas instancias de capacitación, no necesariamente están aplicados a su disciplina de enseñanza.

Desde las propuestas de formación que se ofrecen en la Facultad, no solo se trabaja poniendo en cuestión la propia práctica docente, sino que se apunta a resignificar las experiencias y las trayectorias para construir un espacio de enseñanza más enriquecido y de cada vez mayor calidad.

Pensando en "nuestros" docentes, y en la necesidad de formarse en la enseñanza aplicada a su disciplina de base, es de donde surgen las diferentes propuestas que realiza la UP.

Comprender la importancia de un material enriquecedor, es potenciar las posibilidades de lograr un buen aprendizaje por parte de los alumnos. Por ello, el diseño de espacios de formación relacionados con los materiales en general y las e-actividades en particular, adquiere gran relevancia para la propuesta más amplia de Formación docente a la que apunta nuestra Facultad.

Este curso sobre e-actividades, apunta introducir a los Docentes en la reflexión acerca de los materiales de cátedra, brindar orientaciones para su diseño y valorar estrategias para su puesta en práctica, facilitandoles herramientas para analizar y diseñar actividades didácticas mediadas por tecnología.

ISBN: 978-987-544-908-4

3. El foco en las e-actividades como parte de la propuesta de enseñanza.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, las propuestas de enseñanza se complementan y enriquecen con las actividades que proponemos para fortalecer los aprendizajes de nuestros alumnos.

Enfocado en el itinerario pedagógico como eje principal de la elaboración de las e-actividades, sin dejar de lado los aspectos comunicacionales y conceptuales, este curso hace particular hincapié en dos cuestiones: en el recorrido que les ofrecemos a los alumnos para abordar los contenidos de las materias y, en qué es lo que los alumnos hacen en relación a los contenidos y sus conocimientos previos. Qué hacen, cómo lo hacen y mediante qué tecnología lo hacen, son los tres ejes bajo los que se abordan los contenidos de ésta propuesta.

Todos los contenidos del curso, se trabajan partiendo de las propias experiencias de los docentes en el trabajo con e-actividades, si bien las aproximaciones son muy diversas, sirven como punto de partida para introducir los diferentes conceptos que enmarcan la elaboración de actividades online.

Se toman como elementos transversales de abordaje de este curso:

- Las diferentes propuestas de enseñanza con naturaleza virtual dentro del aula presencial, y las distintas acciones mediadas fuera de la clase.
- La promoción del trabajo colaborativo e individual.
- La implementación de e-actividades concretas que aborden un contenido determinado, y la propuesta de una actividad transversal a la unidad o la cursada, conformada por diferentes e-actividades.
- La complejidad de las actividades virtuales que pueden ir desde la adquisición de contenido hasta el aprendizaje colaborativo y situado.

Las actividades planteadas en el curso (que tiene la modalidad de aula extendida), contribuyen a la consigna de la actividad final integradora que consiste en la realización de una e-actividad, la especificación del contexto de implementación, la consigna y, a partir de este año, la implementación en la herramienta virtual. Estos trabajos finales resultan experiencias y propuestas muy enriquecedoras y creativas por parte de los docentes que asisten al curso.

La implementación de estas instancias de formación han permitido poner en diálogo los aspectos teóricos con la práctica cotidiana de los docentes y resignificarlas en una propuesta que se enriquece cada vez más, y nos permite como equipo de trabajo, seguir acompañando las inquietudes desde un abordaje más amplio de la tarea docente como es el Programa de Formación Docente.

4. Fusionar lo pedagógico y lo tecnológico en una propuesta.

Este itinerario pedagógico que proponemos en las actividades virtuales a nuestros alumnos, no puede pensarse sin las herramientas tecnológicas que van a dar soporte a estas propuestas. Por ello,

ISBN: 978-987-544-908-4

a partir de la segunda implementación del curso, se suma el DETISE (Dirección de Tecnología Informática y Servicios Educativos), con el aporte propio del uso de algunas herramientas tecnológicas. Ésta participación nace a raíz de dos cuestiones: la primera, relacionada con el enfoque tecnopedagógico que tiene el curso, y la segunda como parte de la demanda docente de comenzar a sistematizar la formación tecnológica en los espacios educativos.

Dentro de este marco de trabajo tecnológico, se muestran algunas herramientas y posibles usos que posee AU24,el entorno virtual Moodle de la Facultad; y otras aplicaciones que también permiten realizar e-actividades y que pueden embeberse en un contexto de trabajo virtual institucional.

Proponemos transmitir, en el trabajo articulado entre el eje pedagógico y el aporte tecnológico, cómo una buena inserción de tecnologías nos ayuda a tener situaciones exitosas de aprendizaje y construcción del conocimiento.

La implementación de este curso, deja abierto el abordaje de otros temas que atraviesan la formación docente en tecnologías. Seguiremos trabajando a partir de la demanda de nuestros docentes con respecto a sus trayectorias como formadores dentro de nuestra Unidad Académica, y lo haremos a través de estas diversas propuestas que los involucran activamente a partir de su práctica.

Referencias Bibliográficas

Barberá, E., & Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de educación*, *36*(9), 1-21.

Caballero, A. P., & Arceo, F. D. B. (2010). Diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. *Alfabetización mediática y culturas digitales*, 65.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. *Condiciones y contextos. Editorial Paidós Voces de la Educación*.

Maggio, M. (2016). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, *1*(1), 62-71.

Kaplún, G. (1996). Materiales "educativos" que no educan, materiales "no educativos" que educan. *La Piragua*, (12-13).

Schwartzman, G. (2013). *Materiales didácticos en la educación en línea: por qué, para qué y cómo*. Conferencia brindada en las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa - Universidad Nacional de Córdoba. Marzo 2013.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conocimiento y opiniones sobre Accesibilidad *Web* en docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario.

Guarnieri, Griselda
Consejo de Investigaciones Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología UNR. Argentina.
griseldaguarnieri@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente escrito despliega avances del Proyecto de Investigación "Construcción de un modelo teórico-metodológico de Interactividad Inclusiva en espacios físico-virtuales de la Universidad Nacional de Rosario" (CIUNR / Director Dr. Norberto Bogino). El mencionado proyecto tiene como objetivo la reflexión acerca de los complejos dispositivos de exclusión e inclusión en los espacios físico-virtuales de educación superior. En este sentido, consideramos que las lógicas de inclusión y exclusión respecto de los espacios digitales educativos involucran factores relacionados a la ética, los diseños de interactividad, la apropiación tecnológica de los sujetos y la cultura institucional, excediendo los aspectos legales y tecnológicos. Las Universidades Nacionales Argentinas y, entre ellas, la Universidad Nacional de Rosario han incorporado paulatinamente las TIC en las últimas dos décadas, sin embargo, los espacios virtuales aún no son considerados como verdaderos espacios públicos donde ejercer y garantizar los derechos ciudadanos. Deseamos destacar que aspectos relacionados a la Accesibilidad *Web* son escasamente contemplados en la construcción de sus espacios digitales. En relación con lo anteriormente expuesto, tenemos la convicción que la accesibilidad *Web*, no es solo una disposición técnica o legal sino que constituye un dispositivo complejo que reconceptualiza los derechos en los espacios públicos virtuales, involucra a diversas organizaciones en todos sus niveles, disciplinas y modalidades e interpela éticamente a los actores y constructores de la sociedad red, para erigir un espacio participativo, abierto, democrático y plural. Respecto de los conocimientos y opiniones sobre Accesibilidad *Web* concebimos fundamental reflexionar sobre los conocimientos y opiniones de Docentes y Alumnos que utilizan el espacio de Comunidades. La metodología implementada asume una postura cualitativa y un enfoque interpretativo. Los resultados obtenidos señalan un escaso conocimiento de docentes y alumnos respecto del marco normativo y las recomendaciones sobre Accesibilidad *Web*. Deseamos destacar que ambos grupos indican la accesibilidad en espacios físico-virtuales como un tema importante o muy importante, incitándonos a continuar proponiendo instancias de divulgación y apropiación de prácticas inclusivas.

Palabras clave: Educación superior, Accesibilidad *Web*, Campus Virtuales, Interactividad, TIC

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El presente escrito aborda la compleja trama que se suscita en torno a la construcción de la interactividad en espacios físico-virtuales de educación superior y aspira a reflexionar sobre diversas lógicas de inclusión/exclusión, considerando como aportes fundamentales el constructivismo pedagógico y la accesibilidad. Es así como, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se pueden constituir en factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en contextos educativos. Por lo tanto, esta concepción del contexto físico-virtual contemporáneo implica recapacitar sobre nuevas modalidades de construir los espacios públicos (Guarnieri, 2018). Más allá de las innegables posibilidades que ofrecen la integración de las TIC en la educación, se torna necesario un profundo proceso de reflexión sobre las especificidades de su implementación y esa tarea es aún más compleja que la creación de más y mejores sistemas tecnológicos. En este sentido, abordamos la interactividad como un complejo entramado que contempla, además de las tecnologías que ofician de soporte, aspectos sociales, institucionales, intersubjetivos y éticos. En la sociedad red y, por ende, en las instituciones de educación superior, los dispositivos tecnológicos se constituyen en una ampliación del espacio público, posibilitando acciones participativas y, también, instaurándose en un nuevo sitio donde ejercer y garantizar los derechos ciudadanos. En este sentido, pretendemos dimensionar las particulares lógicas de inclusión/exclusión que se suscitan y observar los usos y prácticas respecto del diseño de interactividad y las prácticas de accesibilidad en el diseño y participación de espacios físico-virtuales universitarios.

Referencial Teórico

Definimos la interactividad, como "el vínculo intersubjetivo responsable mediatizado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que conforma una red socio-técnica generadora del intercambio bidireccional y multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural" (Guarnieri, 2011: 72). En la universidad pública, consideramos conveniente destacar que un adecuado diseño de interactividad tendría que presentar la menor cantidad de obstáculos posibles a la participación plena de todas las personas (Guarnieri, Cenacchi, Pieroni y Boggino, 2018). En variadas ocasiones los fenómenos que implican TIC en contextos educativos son analizados desde un punto simplista, es decir, como un desarrollo meramente técnico y encerrado sobre sí mismo, donde poco influyen los factores sociales y la observación de los usos originales que hacen de ella los sujetos. Si analizamos la compleja relación entre tecnología y sociedad, como factores constitutivos de una red socio-técnica Thomas (2008), las tecnologías no están exentas de procesos sociales de inclusión/exclusión, integrando o aislando a determinados grupos o personas de sus posibilidades de uso (Thomas, Fressoli & Santos, 2012). Es así como, las TIC se pueden constituir en un factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en los contextos educativos. Por lo tanto, es necesario destacar la importancia que cobra la accesibilidad

ISBN: 978-987-544-908-4

considerando que, desde diciembre de 2006, las Naciones Unidas reconocen el acceso a estas tecnologías como un derecho humano básico. En concordancia con el "modelo social" (Palacios, 2008) se plantea una reconceptualización de la discapacidad, la cual y se define como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias o diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005) y las barreras sociales y ambientales que limitan su participación e independencia. Desde dicha perspectiva, se focaliza una nueva manera de pensar donde las singularidades que dan origen a la discapacidad se corren del centro de la escena, el cual es ocupado por las barreras que la realidad social, política y jurídica le anteponen a las personas para el pleno goce de sus derechos (Bariffi, 2010. Entonces, para garantizar los llamados derechos socio-tecnológicos (Armony, 2012) en relación al acceso a las TIC, no basta con posibilitar su disponibilidad sino que requiere contemplar que las mismas, sus productos y las prácticas que las atraviesan, tengan en cuenta necesidades específicas de los diferentes grupos sociales. En esta dirección, Boggino y Boggino (2013) sostienen que "la accesibilidad se considera como un factor clave, ya que nos ofrece la posibilidad de inmiscuirnos, a través del análisis y la interpretación, en la compleja trama que se configura en la interacción de los estudiantes (con o sin discapacidad), la institución educativa, el resto de los actores y los componentes sociales" (p. 18).

Criterios Metodológicos

Consideramos que, debido a la naturaleza del fenómeno a estudiar así como de los lineamientos de los objetivos planteados, se torna adecuado asumir una postura metodológica cualitativa y un enfoque interpretativo. El carácter *interpretativo* del conocimiento aparece por la necesidad de dar sentido a expresiones del fenómeno propuesto para su estudio. A su vez, se integrarán instrumentos y técnicas propios de la Investigación-Acción (Boggino y Rosekrans, 2004), ya que se adaptan a la complejidad del objeto de estudio y fomentan la adopción de una postura reflexiva y "auto-reflexiva" sobre la propia práctica. En este sentido, cabe destacar el posicionamiento de Stenhouse (1993), quien sostenía la nocividad de separar la labor de los docentes de la de los investigadores.

Descripción del Área de Estudio: El Campus Virtual UNR ofrece una visión integradora de servicios, recursos y entornos de trabajo colaborativos. Está integrado por distintas herramientas de código abierto para educación e investigación y se configura a partir de los siguientes espacios principales: 1. *Comunidades*, espacio abierto y gratuito de apoyo de la enseñanza presencial (más de 80.000 usuarios registrados y 1.878 espacios creados. 2. *Carreras y Cursos* espacio de oferta académica *online* (*Moodle*). A los fines del presente estudio, se seleccionará el espacio físico-virtual de *Comunidades* debido a su extensa utilización por parte de la comunidad académica de la UNR.

Instrumentos: Se realizaron dos encuestas semiestructuradas online una orientada al claustro docente y otra al claustro estudiantil. Se seleccionaron docentes y estudiantes activos en el espacio virtual y cuyo último ingreso a la plataforma había sido posterior al 3 de noviembre de 2016 (activos durante el último

ISBN: 978-987-544-908-4

año previo a la distribución de la encuesta). La distribución de la encuesta se llevó a cabo a través de medios virtuales (mensajería interna de la plataforma). Docentes: Se seleccionaron 580 docentes con rol "docente editor" dentro de espacios en el Moodle de Comunidades. Estudiantes: Se seleccionaron 15284 estudiantes con rol "estudiante" dentro de espacios en Comunidades.

Resultados

La encuesta semiestructurada fue enviada a 580 con rol "docente editor" y fue contestada por 170 docentes, lo cual se estima como significativo debido a que supera el 29% del total de docentes seleccionados. Respecto de los estudiantes fue enviada a 15284 y fue respondida por 1800 estudiantes.

Docentes

Respecto del conocimiento de los docentes respecto de las herramientas de Accesibilidad de Moodle, el 54,1% las desconoce, mientras que el 24,1% manifiesta que "tal vez" las conoce y el 21,8% de las conoce. Respecto de haber diseñado su espacio en Comunidades siguiendo algún tipo de pauta o recomendación de Accesibilidad, el 84,7% no lo hizo mientras que el 15,3% consideró alguna pauta para el diseño de su espacio. En cuanto a la consideración de Comunidades como espacio público, el 36,5% sostiene que no lo es, el 34,7% que tal vez lo es y el 28,8% sostiene que sí. Sobre el conocimiento de la Ley 26.653 "Accesibilidad de la Información en las Páginas Web" el 84,1% no la conoce mientras que el 15,9% si manifiesta conocerla. El 78,8% no conoce la accesibilidad *web* mientras que el 21,2% si lo hace. El 88,2% no conoce los principios del diseño universal para la elaboración de ODE, el 11,8% si los conoce. El 85,3% manifiesta no haber adaptado nunca un material digital para alumnos con discapacidad, el 7,6% tal vez y el 7,1% sí lo hizo. Sobre la importancia de la Accesibilidad en los espacios virtuales educativos, el 59,4% la considera muy importante, el 32,9% como importante, el 5,9% medianamente importante y el 1,8% poco importante.

Estudiantes

Los estudiantes que respondieron la encuesta pertenecen en un 80,9% a las carreras de grado, 9,4% al pre-grado, 4,9% al post-grado y 4,7% a otras propuestas educativas. Respecto del conocimiento de los docentes respecto de las herramientas de Accesibilidad de Moodle, el 41.7% las desconoce, mientras que el 30.4% manifiesta que "tal vez" las conoce y el 27.9% las conoce. En cuanto al diseño y operatividad de la plataforma de Comunidades el 53.5% considera que no presenta dificultades, el 38,4% opina que es "medianamente dificultoso", el 7% lo considera "dificultoso" y sólo el 1.1% manifiesta que es "muy dificultoso". En cuanto a la consideración de Comunidades como espacio público, el 25.1% de los estudiantes sostiene que no lo es, el 28.5% que tal vez lo es y el 46.4% sostiene que sí. Sobre el conocimiento de la Ley 26.653 "Accesibilidad de la Información en las Páginas Web" el 92.6% no la conoce mientras que el 7.4% si manifiesta conocerla. El 64.1% no conoce la accesibilidad *web* mientras que el 35.9% si lo hace. El 76.9% manifiesta que sus docentes nunca ofrecieron adaptar objetos digitales

ISBN: 978-987-544-908-4

educativos para estudiantes con discapacidad, el 14.9% considera que "tal vez" y el 8,2% que sí. Sobre la importancia de la Accesibilidad en los espacios virtuales educativos, el 64.6% la considera muy importante, el 28.9% como importante, el 5,4% medianamente importante y el 1,1% poco importante.

Discusión

Los resultados obtenidos indican, en ambos claustros, desconocimiento respecto de aspectos variados vinculados a la Accesibilidad Web. En este sentido, la mayoría de los docentes desconocen las herramientas de la accesibilidad de la plataforma Moodle y desconocen cómo realizar diseños accesibles. Los docentes, en su mayoría, tampoco han adaptado objetos educativos accesibles para alumnos con discapacidad. En línea con lo anteriormente expuesto, la mayoría de los estudiantes, nunca han presenciado adaptaciones respectivas a la accesibilidad. En cuanto a la consideración de Comunidades como espacio público se observa una diferencia significativa en ambos claustros, mientras que el 46,4% de los estudiantes considera que sí lo es, solamente el 28.8% de los docentes tienen la misma opinión. Respecto de la legislación sobre Accesibilidad, la mayoría de los docentes y estudiantes desconocen la existencia de la ley 26.653. Si bien los marcos legislativos nacionales que tienden a garantizar el acceso a la educación en contextos físico-virtuales se constituyen en una instancia fundamental para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, requieren de la realización de diversas acciones institucionales que implican a la comunidad educativa universitaria en su conjunto. La democratización del conocimiento en contextos físico-virtuales requiere implementar perspectivas socio-técnicas que habiliten en la comunidad académica de la UNR una práctica de la Accesibilidad Web más transversal. Si bien la comunidad académica de la UNR reconoce mayoritariamente la importancia de la accesibilidad en los espacios virtuales educativos, esa valoración no se encuentra reflejada en el diseño de los espacios de Comunidades ni en sus prácticas concretas. En este sentido, se destaca la necesidad de implementar estrategias para profundizar los diseños accesibles en la plataforma y en la elaboración de ODE.

Conclusiones

Deseamos afirmar que durante más de una década de estudios sobre los usos y prácticas respecto de las tecnologías en la educación superior (Guarnieri, 2011), observamos que la utilización de TIC en contextos educativos o de investigación se encuentra rodeada de epifenómenos que se manifiestan en modos de uso o diseños estereotipados, generando una limitación al modo interactivo. En este sentido, la principal causa de ausencia o restricción de interactividad no deviene de límites tecnológicos, sino relativos a la ausencia de un diseño pedagógico adecuado y, en muchos casos, del desconocimiento de los actores implicados de "buenas prácticas" respecto de accesibilidad. . El relevamiento realizado se constituyó en un material de suma importancia para la construcción de un espacio modélico de Accesibilidad Web en la plataforma Moodle, es así como, se decidió generar dos videos de difusión sobre la temática. El primer video apela a problematizar la diversidad funcional de las personas y

ISBN: 978-987-544-908-4

relacionarlas con la Accesibilidad. El segundo video especifica particularmente cómo funcionan algunas herramientas de accesibilidad en la plataforma Moodle y, también, buenas prácticas respecto del diseño accesible. Ambos videos se integraron a un espacio más amplio, que cuenta con diversos módulos sobre accesibilidad en la plataforma Moodle: 1) Herramientas de Accesibilidad Web de Moodle, 2) Imágenes con Alternativa Textual, 3) Tablas y gráficos con Alternativa Textual, 4) Ubicación del Calendario Archivo, 5) Edición de Tópicos/Temas, 6) Ordenar los documentos en Carpetas y Sub-carpetas, 7) No utilizar ventanas emergentes, 8) Utilización del color y contrastes adecuados, 9) Tipografía, alineación y otras recomendaciones sobre textos y 10) Identificación Textual de Enlaces (Links). Cabe destacar que, cada uno de los módulos, cuenta con una orientación paso a paso respecto de la construcción de un diseño accesible. A partir de variados análisis de barreras a la Interactividad, coincidimos con Boggino y Boggino (2013) en la necesidad de contribuir a una educación de calidad para todos donde se trabaje desde la lógica de la accesibilidad. Por lo tanto, buscar y exigir soluciones a las barreras sociales y ambientales que restan posibilidades de participación, no es pensar meramente en más y mejor tecnología, sino en una concepción de ciudadanía democrática. Por último, deseamos destacar que la accesibilidad web se constituye en un dispositivo complejo y se encuentra directamente relacionado con los derechos de las personas con discapacidad a participar de los espacios públicos virtuales. Garantizar un espacio verdaderamente participativo, abierto democrático y plural involucra a cada institución en todos sus niveles e involucra aspectos relacionados a la ética.

Referencias Bibliográficas

Armony, A. (2012). “Ciudadanía Socio-Tecnológica y Democracia”. En H. Thomas, M. Fressoli y G. Santos (Orgs.), *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. (pp. 87-105). Buenos Aires: MINCYT – (IESCT-UNQ)

Bariffi, F. (2010) “La capacidad jurídica en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*, Granada (España).

Boggino N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Boggino, N. (2015). *Los Problemas de Aprendizaje no existen. Propuestas Alternativas desde el pensamiento de la Complejidad*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una Escuela Accesible para Todos*. Rosario: Ediciones HomoSapiens

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.

Guarnieri, G. (2011). *El Modo Interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Tesis Doctoral. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

ISBN: 978-987-544-908-4

Guarnieri, G. (2018) “Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea” en Casarin, M. (Comp) *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). UNC.

Guarnieri, G; Cenacchi, M; Pieroni, N. y Boggino, N. (2018) “Diseño y Construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles en Comunidades UNR” en Pérez, A.; Camún, A.; Fernández, M. E.; Gaviglio, A. (Coord.) *Actas del III Simposio del Observatorio de La Discapacidad, Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades*, (pp. 217-228) UNQ

Palacios, A. (2008*), El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid.

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano.

Stenhouse, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Ediciones Morata.

Thomas, H. y Buch, A. (Comps.) (2008). *Actos, actores y artefactos.* Buenos Aires: UNQ.

Thomas, H; Fressoli, M. y Santos, G. (Comps.) (2012). *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. Buenos Aires: Editora MINCYT

ISBN: 978-987-544-908-4

Visualización de Información en Educación Superior

Herrera , Alejandra Elizabeth; Palomeque, Ana Laura y Escobal Blanco, César
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
alejandraelizabetherrera@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de Investigación.

Resumen: La Educación Superior posee, entre otros desafíos, la mejora de la calidad de enseñanza debiendo hacer frente a las maneras de acceder, organizar, difundir y controlar el saber.
Actualmente, dirige notables esfuerzos hacia una enseñanza en la que el aprendizaje juega un papel protagónico, favoreciendo la autonomía de los alumnos, permitiéndoles elaborar y construir su propio conocimiento.
En los últimos años la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre las que se destaca el papel de las computadoras, ha contribuido a incrementar las posibilidades de aprendizaje. El crecimiento incesante del volumen de información y la necesidad de analizar e interpretar los datos para extraer conocimiento útil de ellos, hacen inevitable disponer de un soporte visual. Es aquí, donde la Visualización de Información cumple un rol fundamental, debido a que su principal objetivo es la representación gráfica adecuada tanto de los datos con parámetros múltiples como de las tendencias y las relaciones subyacentes que existen entre ellos. Su propósito no es la creación de las imágenes en sí mismas sino la asimilación rápida de información o monitoreo de grandes cantidades de datos. La diversidad de aplicaciones que se benefician con Visualización de Información es grande y crece constantemente siendo actualmente un área de activo desarrollo.
El principal objetivo del trabajo, es la exploración de técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos así como las interacciones que las soportan, para aplicarlas en diferentes áreas de la Educación Superior. En este sentido, podemos afirmar que los resultados obtenidos tendrán en forma directa un importante impacto en el aprendizaje significativo de los alumnos, permitiendo incrementar la cantidad de interesados en el área científica y así contribuir a un mejor desarrollo tecnológico.

Palabras clave: Visualización; Interacciones; TIC.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) influye en la sociedad en distintas dimensiones provocando una transformación en las formas de transmitir y construir el conocimiento. Todo esto lleva a un cambio, a una nueva forma de comunicarse, y, por lo tanto de enseñar y de aprender.

Como respuesta a las necesidades de esta nueva sociedad, la Educación Superior promueve la mejora de la calidad de enseñanza considerando los modos de acceder, organizar, difundir y controlar el saber.

El nuevo contexto en el que los docentes pueden desarrollar sus tareas a partir de las revoluciones de las telecomunicaciones y de la informática determinó el surgimiento de ambientes de aprendizaje que requieren una forma diferente de organizarlo, así como la creación de situaciones educativas centradas en el alumno que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo cooperativo y el empleo de tecnología.

El crecimiento incesante del volumen de información y la necesidad de analizar e interpretar los datos para extraer conocimiento útil de ellos, hacen inevitable disponer de un soporte visual. Es aquí, donde la Visualización de Información cumple un rol fundamental, debido a que su principal objetivo es la representación gráfica adecuada tanto de los datos con parámetros múltiples como de las tendencias y las relaciones subyacentes que existen entre ellos.

La diversidad de aplicaciones que se benefician con Visualización de Información es grande y crece constantemente siendo actualmente un área de activo desarrollo.

Problema

Debido a la disponibilidad de diversas técnicas de visualización, puede ser muy complejo saber cuál y cuando usar una técnica apropiada con el fin de transmitir la máxima comprensión posible.

Objetivos

En base a lo expuesto, el principal objetivo del trabajo, es la exploración de técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos así como las interacciones que las soportan, para aplicarlas en diferentes áreas de la Educación Superior.

Metodología

Inicialmente, durante el año 2017, se efectuó un relevamiento de las alternativas existentes sobre técnicas de visualización para grandes conjuntos de datos, con la necesidad de implementarlas en el ámbito universitario, particularmente en cátedras de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad Nacional de Catamarca, permitiéndonos posteriormente, realizar una comparación con otras Instituciones Universitarias.

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo de las diversas técnicas de visualización que se encontraban disponibles, obteniendo ventajas y desventajas que se podrían alcanzar al aplicarlas a tareas educativas, permitiendo una mayor visión, para determinar y realizar una propuesta sobre cuáles son las más apropiadas para utilizar en los contenidos que se dictan en las distintas cátedras y/o cuales de las que ya se están utilizando, pueden ser mejoradas.

Durante el año académico 2018, se trabajó con un grupo de alumnos pertenecientes a la cátedra Introducción a la Computación de la carrera Profesorado en Computación, implementando diversas técnicas de visualización de información.

La evaluación cualitativa se realizó durante las clases presenciales, a través de la observación de las actitudes de los alumnos, su predisposición hacia el uso de la técnica y participación en las actividades. Para el análisis cuantitativo se trabajó con los datos correspondientes a la totalidad de inscriptos en la cátedra. Posteriormente, se valoró la técnica utilizada y su dinámica a través de encuesta realizada a los alumnos.

Al finalizar el dictado de la cátedra, se evaluó el desempeño de los alumnos a través del promedio de las calificaciones obtenidas en los parciales que integran el sistema de evaluación tradicional de la asignatura y mediante el análisis de la condición académica lograda en la misma.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta experiencia, se puede afirmar que el objeto de estudio se llevó a cabo durante el desarrollo de las clases teóricas. La disponibilidad de las diversas técnicas de visualización que se expusieron en clase, tuvo por objeto generar un rol activo en los alumnos permitiendo la interacción sobre las mismas.

Las clases prácticas auspiciaron un marco favorable para la participación, discusión y defensa de los propios argumentos, los trabajos presentados lograron alcanzar el análisis de los resultados y su discusión relacionando los conceptos teóricos conocidos. Como principal ventaja se detectó una eficiente capacidad de interpretación de la información presentada.

Sin embargo, son muchos los desafíos que quedan por resolver en relación con éstas técnicas de visualización y sus interacciones.

Conclusiones

ISBN: 978-987-544-908-4

Para los docentes de los primeros años de la Universidad se torna dificultosa la enseñanza de temas complejos, sobre todo cuando los alumnos no han adquirido en forma previa herramientas que les permitan desarrollar capacidades complejas de pensamiento. Frente a esta realidad, que tiende a expandirse y acrecentarse más que a superarse es imprescindible que los docentes no permanezcamos ajenos a estas carencias y nos involucremos en la enseñanza de los modos de aprender de los alumnos.

El presente trabajo ha mostrado una serie de actividades tendientes a promover habilidades de pensamiento. Consideramos que la estrategia elegida ayudó a los alumnos en el proceso de construcción de su propio aprendizaje.

Se logró alcanzar los objetivos planificados, como también que los alumnos participen activamente en temas relacionados con el proyecto formulando preguntas, expresando opiniones y proporcionando información. Los alumnos que finalizan el cursado de la cátedra Introducción a la Computación cambian de rol, de sujeto pasivo que adquiere conocimientos a sujeto activo que construye el conocimiento.

Se puede concluir que la participación de docentes y alumnos en esta experiencia, permite la construcción de conocimiento y la apropiación de formas metodológicas sobre la base del accionar que enriquecen la formación integral.

Referencias Bibliográficas

Fainholc, B. (1998). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza.* Buenos Aires, Aique.

Martig, S., Castro, S., (2006). Interacciones básicas en el modelo unificado de visualización.
In CACIC 2006, Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.

Martig, S., Castro, S., Larrea, M. (2008). Semantic based visualization: A first approach.

Martin, A., Ward, A. (1995). High dimensional brushing for interactive exploration of multivariate data, Proceedings of the Conference on Visualization 1995, IEEE Computer Society Press.

Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires, Paidós.

Wong, P.C., Bergeron, R.D. (1995). 30 Years of Multidimensional Multivariate Visualization, Proc. Workshop on Scientific Visualization, IEEE Computer Society Press.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid,Narcea.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las TIC en la formación para la práctica profesional de cientistas de la educación

Iriarte, Laura y Sansberro, Mariela
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur
iriartelaura@bvconline.com.ar; marielavsansberro@gmail.com

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El objetivo de este trabajo es compartir experiencias que cobran vida en el marco de la cátedra *Enseñanza y Mediación Tecnológica* (EyMT), asignatura perteneciente al Eje pedagógico – didáctico del Ciclo de Formación Básica del plan de estudios preferencial de la Carrera "Licenciatura en Ciencias de la Educación", del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Este Plan de Estudios está organizado en dos ciclos: uno de Formación Básica y otro de Formación Orientada, que hacen referencia tanto a la amplitud y generalidad de los conocimientos como a la relación con la práctica profesional.

La materia EyMT se dictó por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2016 y corresponde al tercer año de la carrera iniciada en 2014 y es la única materia *específica* que refiere a las TIC en el nivel superior y aunque se centra en la enseñanza mediada por tecnologías, también aborda otras cuestiones que, a nivel universitario y para la práctica profesional para la que se destina esta formación incluyen TIC.

La presencia de materias que se ocupen de la mediación tecnológica en carreras inherentes a las Ciencias de la Educación ya no se discute, aunque la delimitación acerca de los saberes a distribuir y construir en las mismas aún requiere de diversos debates, definiciones y redefiniciones. El campo de la Tecnología Educativa como marco general epistemológico y de referencia en el tratamiento de estas temáticas, no tiene una conceptualización acabada en cuanto a su campo y objeto de estudio. Es en este marco inicial que el esfuerzo de la reconceptualización va cobrando verdadero sentido frente a la enseñanza de Tecnología Educativa. "Este desafío nos remite al compromiso de trabajar permanentemente en la búsqueda de conceptualizaciones que asuman su historia y permitan reconocer las particularidades del campo, a la vez que generen nuevas aperturas" (Maggio, M.; 2005: 124)

Es por ello que en las sucesivas propuestas 2016/17/18 y 19, cabe destacar la importancia y centralidad que le damos a la fundamentación científica de la Tecnología Educativa, su relación con otras disciplinas como Informática, Comunicación, Psicología, Didáctica, Pedagogía, Sociología, Política educativa; la relevancia del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados

ISBN: 978-987-544-908-4

por tecnologías en contexto; la apuesta por el enfoque histórico-cultural como soporte teórico para explicar las formas de aprender con tecnologías. Asimismo, incluimos las TIC desde la conceptualización, los procedimientos inherentes y las cuestiones políticas que las atraviesan, recuperando el significado de tecnología desde el entramado de lo artefactual, lo técnico y lo creativo. Además, en todos los ejes tratamos la investigación como inherente a la construcción del campo que nos ocupa y preocupa.

El desafío que ponemos en tensión en esta comunicación es acerca de la compleja posibilidad de *enseñar lo que decimos que enseñamos*. Poner en acción saberes interrelacionados con la lógica construcción de los mismos en la práctica profesional para la que estamos trabajando: la Licenciatura en Ciencias de la Educación a la vez que trabajamos intensamente en la potencialidad de incluir las TIC en los distintos espacios de la Universidad Nacional del Sur, especialmente denunciando la necesidad de mayor desarrollo de la Educación a Distancia.

En un primer momento introducimos contextualizando nuestra implicancia en esta temática, luego relatamos la experiencia de las tres "temporadas" transcurridas y las propuestas de nuevos "episodios" para 2019 en la cátedra EyMT, continuamos con un apartado donde ensayamos las dinámicas que estamos vivenciando en las *otras* actividades de la vida universitaria como la investigación, la extensión y la gestión y que, en nuestro caso, conlleva los desafíos de inclusión de las TIC y/o la visibilización de las mismas cuando éstas se desarrollan en la vida profesional y en las dinámicas reales de trabajo pero no están presentes en las prácticas de enseñanza ni en los espacios compartidos con estudiantes.

El firme posicionamiento acerca de la politicidad de las tecnologías en la educación y la resignificación de la Tecnología Educativa desde un enfoque crítico implica construir espacios de enseñanza y de aprendizaje que contemplen el diagnóstico, la construcción de propuestas que incluyan en sus metodologías las TIC y la reflexión acerca de ese proceso como forma y contenido para la formación de los profesionales en ciencias de la educación.

Palabras clave: mediación tecnológica; didáctica; tecnología educativa; enseñanza universitaria

Desde la cátedra hacia otros desarrollos

Somos profesoras pertenecientes a la cátedra *Enseñanza y Mediación Tecnológica* (EyMT), asignatura perteneciente al Eje pedagógico – didáctico del Ciclo de Formación Básica del plan de estudios preferencial de la Carrera "Licenciatura en Ciencias de la Educación", del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Este Plan de Estudios está organizado en dos ciclos: uno de Formación Básica y otro de Formación Orientada, que hacen referencia tanto a la amplitud y generalidad de los conocimientos como a la relación con la práctica profesional.

La presencia de materias que se ocupen de la mediación tecnológica en carreras inherentes a las

ISBN: 978-987-544-908-4

Ciencias de la Educación ya no se discute, aunque la delimitación acerca de los saberes a distribuir y construir en las mismas aún requiere de diversos debates, definiciones y redefiniciones. El campo de la Tecnología Educativa como marco general epistemológico y de referencia en el tratamiento de estas temáticas, no tiene una conceptualización acabada en cuanto a su campo y objeto de estudio. Es en este marco inicial que el esfuerzo de la reconceptualización va cobrando verdadero sentido frente a la enseñanza de Tecnología Educativa. "Este desafío nos remite al compromiso de trabajar permanentemente en la búsqueda de conceptualizaciones que asuman su historia y permitan reconocer las particularidades del campo, a la vez que generen nuevas aperturas" (Maggio, M.; 2005: 124)

En este trabajo contextualizamos la situacionalidad de la Cátedra desde su origen, y su pasaje por tres "temporadas" ya cursadas y las propuestas de nuevos "episodios" para 2019, y cerramos con un apartado donde ensayamos las dinámicas que estamos vivenciando en las *otras* actividades de la vida universitaria como la investigación, la extensión y la gestión y que, en nuestro caso, conlleva los desafíos de inclusión de las TIC y/o la visibilización de las mismas cuando éstas se desarrollan en la vida profesional y en las dinámicas reales de trabajo pero no están presentes en las prácticas de enseñanza ni en los espacios compartidos con estudiantes.

Las sucesivas "Temporadas" de EyMT

La materia EyMT se dictó por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2016 y corresponde al tercer año de la carrera iniciada en 2014 y es la única materia *específica* que refiere a las TIC y aunque se centra en la enseñanza mediada por tecnologías, también aborda otras cuestiones que, a nivel universitario y para la práctica profesional para la que se destina la formación en ciencias de la educación, incluyen TIC.

En todas las propuestas 2016/17/18 [1] y 19, cabe destacar la importancia y centralidad que le damos a la fundamentación científica de la Tecnología Educativa, su relación con otras disciplinas como Informática, Comunicación, Psicología, Didáctica, Pedagogía, Sociología, Política educativa; la relevancia del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías en contexto; la apuesta por el enfoque histórico-cultural como soporte teórico para construir las formas de aprender con tecnologías; la inclusión de las TIC desde la conceptualización, los procedimientos inherentes y las cuestiones políticas que las atraviesan, recuperando el significado

[1] Estas propuestas han sido desarrolladas en la ponencia Iriarte, L. y M. Sansberro (2018) Enseñanza y mediación tecnológica: ¿Cómo enseñar lo que decimos que enseñamos? Acerca de la propuesta de cátedra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNS. En: *III jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior" Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas.* Bahia Blanca, 8 al 10 de agosto de 2018. En prensa.

ISBN: 978-987-544-908-4

de tecnología desde el entramado de lo artefactual, lo técnico y lo creativo y; en todos los ejes, tratamos la investigación como inherente a la construcción del campo que nos ocupa y preocupa.

La carga horaria de 6 horas reloj se distribuyen en 4 horas de clase plenaria y 2 horas en comisión según la antigua división universitaria entre teóricas y prácticas. Sin embargo, nosotras realizamos un entramado de ambas reconociendo la imposibilidad de su separación, máxime con fines pedagógicos. Por lo tanto, tanto unas como otras, tienen carácter teórico práctico y trabajamos con distintas estrategias didácticas. El programa configura el material de referencia obligatorio, comportándose como una guía que oriente el desarrollo de la cursada y que permite la articulación con saberes previos ya abordados en otras asignaturas (especialmente los Talleres de integración, Pedagogía I y II, Metodología de la Investigación, Didáctica I) y las que se estén trabajando en paralelo como en el Taller de Integración III, Política Educativa y Psicología Educacional.

Desde el primer eje elaboramos un diagnóstico, a manera de acercamiento, de la enseñanza y la mediación tecnológica en el contexto actual y cercano (abordaje macro y micro) haciendo un aprovechamiento de los diferentes trabajos de campo realizados por los estudiantes en la trayectoria de la carrera y los que estén realizando en las materias de cursado paralelo; con pretensiones de posicionarnos como especialistas que nos ocupamos de la tecnología educativa en el marco de las ciencias de la educación. Ya abocados de lleno en el segundo y tercer ejes, les proponemos identificar situaciones potentes (problemáticas o no) de enriquecer con mediación tecnológica y desde allí diseñar un proyecto de intervención innovador, contemplando la perspectiva de la investigación basada en el pensamiento de diseño (eje cuatro).

En la *primera temporada, 2016, l*es propusimos a los estudiantes. un trabajo en etapas que se inició con una situación de enseñanza relatada por ellos mismos, analizada entre pares y que culminó en un *Proyecto de Intervención*. Los resultados de este proceso nos sorprendieron gratamente e incluso varias de las producciones finales fueron seleccionadas por los estudiantes para presentarlas en las Primeras Jornadas de Ciencias de la Educación realizadas en esta Universidad en 2017.

En la *segunda temporada,* durante 2017, mantuvimos la propuesta de elaboración de un proyecto de intervención, pero además, decidimos incursionar en la elaboración de producciones mediadas con tecnologías para visibilizar procesos de trabajo realizados por los estudiantes (líneas investigativas en los distintos abordajes teóricos que llevamos adelante, línea de tiempo on line sobre la Tecnología Educativa contemplando los distintos abordajes teóricos; identificar cuáles han sido el campo y objeto de la Tecnología Educativa desde los diversos autores y perspectivas, realizar un recorrido de la cursada marcando puntos semanales a través de un documento colaborativo donde todos podamos aportar a ese seguimiento; identificar en los distintos abordajes teóricos propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías; listar distintas tecnologías con las que vamos mediando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la cátedra; identificar constructos propios del campo y definirlos generando un material educativo).

ISBN: 978-987-544-908-4

En *2018*, le dimos continuidad a la propuesta en el sentido literal. Es decir, tomamos el trabajo de uno de los grupos de la temporada anterior, que en su decisión de trabajar con los "constructos propios del campo" creó una página web a través de Webmix[2] a través del uso de herramientas de en línea.

[2] Wix: **Wix.com** es una plataforma para el desarrollo web basada en la nube que fue desarrollada y popularizada por la compañía Wix. Permite a los usuarios crear sitios web y sitios

ISBN: 978-987-544-908-4

Las TIC en el ámbito universitario. Acerca de prácticas, problemática y desafíos de un equipo de trabajo interdisciplinario en la Universidad Nacional del Sur

Ferracutti, Nancy; Ferracutti, Víctor e Iriarte, Laura
Universidad Nacional del Sur, Argentina
nferrac@uns.edu.ar
vmferra@gmail.com
iriartelaura@bvconline.com.ar

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Relato de experiencia

Resumen: En esta comunicación nos presentamos como un incipiente grupo interdisciplinario cuyo interés común son las TIC en la Universidad. Desde hace unos años nos venimos encontrando en distintas convocatorias relacionadas con la temática, dados nuestros propios recorridos académicos. Actualmente Nancy -Lic. en Ciencias de la Computación y Mg. en Políticas y Estrategias- es Jefa de Educación a Distancia, Continuar.UNS, Secretaría General de Posgrado y Educación Continua y profesora de *Fundamentos de Informática* y *Sistemas de Información* en la UNS; Víctor -Lic. en Ciencias de la Computación y Máster en Investigación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones- es Director de la Biblioteca Central de la UNS, y docente en las cátedras de *Sistemas de Información*, *Fundamentos de Informática* y *Análisis y Diseño de Sistemas* en la UNS; Laura Iriarte -Lic. en Ciencias de la Educación y Mg. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías- se desempeña como profesora de las asignaturas *Enseñanza y Mediación Tecnológica* y *Didáctica* en la UNS.

Es a partir de 2018, ante la emergencia y la decisión política de responder a la constitución del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), en que los tres participamos de una Comisión Asesora en Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Sur (CAED) (Res. CSU 137/18), descubrimos afinidades de intereses y reconocimos potencialidades para el ámbito de trabajo en la educación superior desde nuestros lugares de trabajo y comenzamos a intercambiar saberes, impresiones, ideas en distintas propuestas.

Asimismo, desde la mencionada comisión se convocó a todos los Departamentos a la "presentación de proyectos para la elaboración de materiales didácticos que promuevan nuevos espacios para la educación a distancia y el uso pedagógico de las TIC en las carreras de grado y pregrado, como así también en cursos de posgrado no arancelados". En dicha convocatoria nos ocupamos de precisar

ISBN: 978-987-544-908-4

algunas recomendaciones para la elaboración de esos materiales. En base a los proyectos que se fueron presentando, la Comisión nos ha encargado la producción de un instructivo que funcione como sugerencia para la construcción de los materiales definitivos. Dada la complejidad en la que nos encontramos al realizar este instructivo es que decidimos armar un material didáctico a manera de objeto de enseñanza y aprendizaje para explicar cómo se construye el mismo. Ese trabajo es el que queremos socializar en este Congreso.

Primeramente, contextualizaremos los antecedentes que nos han llevado a encontrarnos confluyendo en dos grandes momentos: la conformación del SIED y la continuidad del Proyecto "Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual UNS", impulsado por la Biblioteca Central "Profesor Nicolás Matijevic" dependiente de la Secretaría General Académica de la institución, y Continuar.UNS, área de la Secretaría General de Posgrado y Educación Continua con incumbencia en la Educación a Distancia. Este último expresa en su informe final, la necesidad de desarrollar un nuevo proyecto de trabajo interdisciplinario para, entre otros puntos, establecer acuerdos sobre la conformación de Recursos Educativos Abiertos (REA), especialmente objetos de aprendizaje (OA) que se gestan en la UNS y proponer circuitos de trabajo para su procesamiento, almacenamiento, uso y difusión. En coherencia con el trabajo encomendado desde la CAED.

Es entonces que en un segundo momento presentamos avances sobre la construcción de un tutorial para la elaboración de un objeto de aprendizaje, con el fin de ponerlo a disposición de los docentes de la UNS que han presentado proyectos de materiales didácticos virtuales, justamente con la intención de plasmar ese instructivo en un objeto de aprendizaje.

Finalmente presentamos algunas reflexiones en torno al trabajo colaborativo entre campos disciplinares que dan en encontrarse en un proyecto común: trabajar en y para la educación en el nivel superior universitario. Tenemos aquí, una doble finalidad: por un lado, compartir estas primeras ideas con colegas que seguramente atraviesan realidades similares y por otro, intentar que las palabras con las que construimos esta ponencia colaboren en nuestra propia organización del trabajo, discutiendo posicionamientos, conceptualizaciones de los distintos campos en los que nos desarrollamos en vista de construir no sólo un instructivo para crear recursos educativos abiertos sino, la conformación del espacio que nosotros mismo proponemos desde la interdisciplinariedad y que resulta original e innovador en nuestro contexto laboral.

Palabras clave: TIC; objetos de aprendizaje; recursos educativos abiertos; repositorios institucionales

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Somos un incipiente grupo interdisciplinario cuyo interés común son las TIC en la Universidad. Desde hace unos años nos venimos encontrando en distintas convocatorias relacionadas con la temática, dados nuestros propios recorridos académicos. Actualmente Nancy -Lic. en Ciencias de la Computación y Mg. en Políticas y Estrategias- es Jefa de Educación a Distancia, Continuar.UNS, Secretaría General de Posgrado y Educación Continua y profesora de *Fundamentos de Informática* y *Sistemas de Información* en la UNS; Víctor -Lic. en Ciencias de la Computación y Máster en Investigación en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones- es Director de la Biblioteca Central de la UNS, y docente en las cátedras de *Sistemas de Información*, *Fundamentos de Informática* y *Análisis y Diseño de Sistemas* en la UNS; Laura Iriarte –Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y Mg. en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías- se desempeña como profesora de las asignaturas *Enseñanza y Mediación Tecnológica* y *Didáctica* en la UNS.

A partir de 2018, ante la emergencia y la decisión política de responder a la constitución del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), los tres participamos de la Comisión Asesora en Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Sur (CAED) (Res. CSU 137/18), donde descubrimos afinidades de intereses y reconocimos potencialidades para el ámbito de trabajo en la educación superior y comenzamos a intercambiar saberes, impresiones, ideas que decidimos canalizar en distintas propuestas.

Estos antecedentes que nos han llevado a encontrarnos confluyen en dos grandes acontecimientos: la conformación del SIED de la UNS y la continuidad del Proyecto "Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual UNS", impulsado por la Biblioteca Central "Profesor Nicolás Matijevic" dependiente de la Secretaría General Académica de la institución, y Continuar.UNS, área de la Secretaría General de Posgrado y Educación Continua con incumbencia en la Educación a Distancia.

En esta comunicación relatamos una experiencia en la que se van entrelanzando perspectivas que surgen de ambos eventos. Se trata del proceso de llevar adelante el acompañamiento de docentes de los distintos Departamentos Académicos de la UNS en la construcción de materiales didácticos para ser utilizados en la virtualidad.

Materiales didácticos para uso pedagógico de las TIC

Desde la mencionada comisión (CAED) se llamó a todos los Departamentos a la *"presentación de proyectos para la elaboración de materiales didácticos que promuevan nuevos espacios para la Educación a Distancia y el uso pedagógico de las TIC en las carreras de grado y pregrado, como así también en cursos de posgrado no arancelados"*. En dicha convocatoria nos ocupamos de precisar algunas recomendaciones básicas para la elaboración de esos materiales tales como:

ISBN: 978-987-544-908-4

“Se sugiere que el proyecto final a entregar reúna las condiciones de una propuesta objeto de aprendizaje mediado por tecnologías. Para ello debería contar con:
-Componente introductorio (i.e.: fundamentación general, propósitos de enseñanza, objetivos de aprendizaje, contexto, etc.)
-Componente expositivo (i.e. contenidos teóricos, referencias, definiciones)
-Componente ilustrativo (i.e. casos, ilustraciones, simulaciones, enlaces web, etc.)
-Componente procedimental (i.e. materiales, herramientas y metodología necesarios para realizar las actividades, puede integrarse con el item que sigue)
-Componente evaluativo (i.e. Trata de medir la consecución del objeto didáctico. Ej. test, proyecto, ejercicio práctico. Puede utilizarse para evaluación o autoevaluación).”

Además, la convocatoria establece que la universidad podrá disponer la publicación del material en el repositorio institucional de acceso abierto.
Se presentaron 17 proyectos que, luego de ser revisados por la comisión, se decidió aprobarlos con el fin de alentar a la producción de este tipo de materiales en la institución. Sin embargo, se reconoció la necesidad de generar algún documento a manera de instructivo, que funcione como sugerencias a tener en cuenta en la elaboración del producto final, dados dos aspectos a tener en cuenta: lo pedagógico - didácticas y lo técnico (por ejemplo, la cuestión descriptiva de los OA para su futura incorporación en el repositorio institucional).
Los materiales definitivos deberían haberse entregado en febrero de 2019 pero se han demorado en espera de estas sugerencias y por reestructuraciones a las que hemos estamos abocados a causa de decisiones políticas de la nueva gestión que dirige la UNS, que ha decidido continuar y profundizar. pedidos de la CONEAU para acceder al SIED.
Dada la complejidad en la que nos encontramos al dar respuesta a esta demanda es que decidimos armar un material didáctico a manera de recurso educativo abierto (REA) para explicar cómo se construye un objeto de aprendizaje, con el fin de ponerlo a disposición de los docentes de la UNS que han presentado proyectos de materiales didácticos virtuales. Asimismo, tenemos en cuenta que los productos que surjan deben cumplir con las condiciones necesarias y suficientes para ser alojados en el Repositorio Institucional con acceso abierto de la UNS.
Abocados a esta tarea, se organiza en forma complementaria el "Seminario de Producción multimedia. Diseño de hipermedias didácticos”, dictado a través de Continuar.UNS (Área de EaD de la UNS). Los tres autores vimos la posibilidad de procurar un espacio formativo novedoso en que encontrarnos con cursantes de distintas disciplinas, pero con necesidades formativas comunes. Por tanto, nos inscribimos e invitamos a los colegas que presentaron proyectos, a sumarse a la cursada. Sostiene el profesor a cargo, Marcelo Aceituno:

ISBN: 978-987-544-908-4

En efecto, uno de los equívocos más frecuentes –y costosos– en la formación docente consiste en la implementación de la tecnología y el adiestramiento en el uso de los programas de *software*, sin contar con los conocimientos necesarios para un uso efectivo de los lenguajes de la multimodalidad. Sin un dominio básico de estos códigos simbólicos y de los elementos comunicacionales que se integran a los productos didácticos generados con estas TIC, me temo que se seguirá capacitando a usuarios de programas de *software* inconexos entre sí, y se invertirá en tecnología informática y de edición audiovisual, para obtener siempre los mismos resultados: la creación de contenidos que no logran trascender la tradición verbalista y editorial que prevalece en la concepción didáctica, desde el renacimiento hasta la actualidad. En síntesis: *continuamos repitiendo viejas prácticas con nuevas tecnologías.* (2019: 10)

Buceando en los proyectos observamos que la gran mayoría apunta a la combinación de distintos códigos simbólicos que intervienen en el multimedia entendiendo que éste *"utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información"* (RAE)[1].

Es por ello que pretendemos vehiculizar el instructivo diseñando un material didáctico multimedia (MDM) contemplando los cuatro enfoques que nos propone Aceituno (2019) en su curso:

- *Didáctico*. Funciones instruccionales del texto, las imágenes, el sonido, los audiovisuales y la interactividad.
- *Comunicacional*. Fundamentos del lenguaje tipográfico, visual, sonoro, audiovisual e interactivo.
- *Multimodal*. Integración de medios: texto + imagen + sonido + audiovisuales + interactividad
- *Técnico*. Factores informáticos vinculados con la producción y tratamiento de medios y con la edición web.

Es con este marco general que crearemos un objeto de aprendizaje. En este punto, cabe destacar que, tal como anticipa Francisco Javier Calzada Prado (2010), uno de los retos que supone abordar el fenómeno reside en la abundancia de denominaciones que ha recibido a lo largo de los años. El término "learning object" es el que ha predominado en la literatura anglosajona y por su influencia, en la internacional. En castellano, el más empleado es "objeto de aprendizaje", que puede considerarse la traducción más aceptada del inglés. La denominación hace referencia a la conjunción de dos realidades, objetos y aprendizaje, que remiten a aquellos documentos digitales

[1] Citado por Aceituno, M. En: Imperatore, A. y M. Grergich (comp.) (2017) p. 96.

ISBN: 978-987-544-908-4

orientados a la educación. La palabra "objeto" delata el origen tecnológico del término, ya que como indica Shepherd (año 2000)[2], los objetos de aprendizaje se relacionan generalmente con la traslación de la programación orientada a objetos al mundo del aprendizaje.

Por otra parte, si bien existe cierta dificultad para alcanzar una definición consensuada para los OA (basada en la heterogeneidad de los contenidos educativos) Marzal (et al.; 2015) señalan que, las propiedades de los mismos se han resumido con el acrónimo RAID (Reusability, Accesibility, Interoperability y Durability), a lo que se unen la finalidad didáctica o el diseño instruccional, el carácter digital y multimedia, y la interactividad.

Por su naturaleza digital los OA deben expresarse con distintos códigos semióticos (texto, imagen, audio, video), aportando necesariamente la multimedialidad y la interactividad mediante actividades, simulaciones, cuestionarios, diagramas, experimentos, etc. Si bien son propiedades comunes a otros materiales didácticos, es la finalidad didáctica la que los hace únicos, una finalidad que se hace explícita en el diseño instructivo proyectado; donde uno de los requisitos fundamentales es la reutilización, por lo que los OA incorporan algunas condiciones necesarias: ser modulares, es decir, que se puedan descomponer en unidades de pequeño tamaño; ser independientes y autónomos del resto de objetos que los rodean; estar descontextualizados de materias o currículos académicos; ser durables en el tiempo; indicar algunos de los posibles contextos de uso y facilitar el proceso posterior de implementación; contar con características identificativas (metadatos); ser recuperables y localizables a partir de sus principales características descritas conforme a metadatos.

Reflexiones a manera de continuidad

En el informe final del "Repositorio Institucional de Acceso Abierto para el Campus Virtual UNS", se hace referencia a la necesidad de desarrollar un nuevo proyecto de trabajo interdisciplinario para, entre otros puntos, establecer acuerdos sobre la conformación de Recursos Educativos Abiertos (REA), especialmente objetos de aprendizaje (OA) que se gestan en la UNS y proponer circuitos de trabajo para su procesamiento, almacenamiento, uso, reuso y difusión. En coherencia con el trabajo encomendado desde la Comisión Asesora de EaD.

El trabajo colaborativo entre campos disciplinares diferentes con su propia especificidad pero que dan en encontrarse en un proyecto común: trabajar en y para la educación en el nivel superior universitario, encuentra en la mediación con tecnologías un entorno fértil para la producción, pero aún más potente en el sentido de la posibilidad. Es decir, encontramos en las tecnologías medios

2 Citado en: Calzada Prado, F. J. (2010).

ISBN: 978-987-544-908-4

reales de desarrollo de nuestras prácticas profesionales donde una de las competencias actuales más preciadas es el trabajo colaborativo entre e inter disciplinas.

Nos propusimos con este relato una doble finalidad: por un lado, compartir estas primeras ideas con colegas que seguramente atraviesan realidades similares y por otro, intentar que las palabras con las que construimos esta ponencia colaboren en nuestra propia organización del trabajo, discutiendo posicionamientos, conceptualizaciones de los distintos campos en los que nos desarrollamos en vista de construir no sólo un instructivo para crear recursos educativos abiertos sino, la conformación del espacio que nosotros mismo proponemos desde la interdisciplinariedad y que resulta original e innovador en nuestro contexto laboral.

Referencias Bibliográficas

Calzada Prado, F. J. (2010). *Repositorios, bibliotecas digitales y CRAI. Los objetos de aprendizaje en la educación superior.* Alfagrama: Buenos Aires.

Giorgetti, C., Romero, L., & Gutiérrez, M. (2015). Definición de metadatos educativos para repositorios de instituciones de educación superior. In *XXI Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.* Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI) (Junín, 2015).

Imperatore, A. y M. Grergich (comp.) (2017). *Innovaciones didácticas en contexto.* Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.

Marzal, M. Á., Prado, J. C., & Burgoa, E. R. (2015). Objetos de aprendizaje como recursos educativos en programas de alfabetización en información para una educación superior de posgrado competencial. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 29 (66), 139-168.

San Martín, P. S., & Casali, A. (2012). Hacia el desarrollo y utilización de Repositorios de Acceso Abierto para Objetos Digitales Educativos. In *XIV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI)

ISBN: 978-987-544-908-4

Aprender en el océano de preguntas que genera la tecnología

García Labandal, Livia; Chmielewski, Laura y Caló, Marcela
Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Argentina.
livialabandal@gmail.com

Eje 7.Informe de Programa.

Palabras clave: Tecnología, Enseñanza-aprendizaje colaborativo, complejidad.

Introducción

"Las prácticas con tecnologías no son nuevas en la tarea docente ni privativas de un nivel. Los docentes recuerdan los usos de las más tradicionales herramientas en su propio proceso de aprendizaje y los usos que los diferentes maestros daban al modesto pizarrón. Nunca se preguntaron acerca de su valor porque estaban incluidas en las propuestas de enseñanza. A medida que las diversas tecnologías, producto del desarrollo de los medios de comunicación masiva, se incluyeron en la labor del aula, se suscitaron los diferentes tipos de uso y las controversias..." *Litwin, E. (2004).*

En el marco del Profesorado de Psicologíaen el Nivel Medio y Superior, de la Facultad de Psicología de la UBA, advertimos que la tecnología cambia lo que enseñamos… los textos unilíneos escritos en papel ya son reemplazados por los textos en computadora que son hipertextuales, más plásticos, a saber, se pueden agregar citas, links a la web, cambiar y combinar formatos, y muchas más posibilidades. Ante la ilimitada oferta de información el/la docente se constituye en una guía para la selección ycomparación de la misma, señalando además sus contextos de producción. Las nuevas tecnologías, nos convocan a formular otraspreguntas y ensayar posibles respuestas: ¿Cómo se comparte, intercambia y colabora en el trabajo que se realiza enlas aulas de nivel superior? ¿Cuáles son las complejidades que nos presenta este escenario?

Se considera que una de las novedades más valoradas, es la posibilidad de una enseñanza y aprendizaje colaborativo, que fluya en varias direcciones, las dos principales: entre pares y con los/las docentes. Las posibilidades de situaciones cooperativas en la formación amplían la socialización, la democratización de los saberes, sobre todo la posibilidad de confrontar los diferentes puntos de vista desde una postura respetuosa, que promueva el enriquecimiento de los/as participantes. En este aspecto, las nuevas tecnologías nos habilitan otros espacios de construcción que pueden adaptarse a las demandas y necesidades específicas de los sujetos y los contenidos que requieren actualización.

Al respecto dice Maggio (2012) que el acceso tecnológico genera oportunidades para convertirse en una suerte de necesidad vinculada al conocimiento especializado. Es en la didáctica que la inclusión

ISBN: 978-987-544-908-4

genuina, en las prácticas que las Tics entraman en la construcción del conocimiento. “La inclusión genuina reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el diseño de la práctica de enseñanza” (Maggio, 2012).

Dispositivos innovadores para el aprendizaje cooperativo

Un dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo convierte en portador de un organizador técnico en tanto establece condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Opera con lo aleatorio, lo incierto y está pensado con posibilidad de modificación continua. Las/os docentes deben estar preparados, para que, si sucede algo nuevo o inesperado, puedan integrarlo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción.

Las tecnologías omnipresentes, interpelan la enseñanza, convocan nuevos desafíos. Al respecto Lion (2012) propone una metáfora para poder reflexionar:“el panal cognitivo”. Refiere que las abejas construyen unas con otras y de este modo se expanden. El/la docente debe comprender la necesariedad de construir con el otro/a y crear propuestas didácticas en sintonía con tales premisas. Se espera así, poder construir invitaciones innovadoras que interpelen al otro/a.

La información está disponible y accesible para todas/os, pero en la construcción de conocimientos hay mediaciones y es tarea del docente favorecerlas y viabilizarlas. Se deberá tener en cuenta que el texto no es solamente lo escrito, por lo tanto, será muy importante promover el trabajo con la dimensión expresiva del conocimiento, tal como lo son por ejemplo las imágenes, teniendo en cuenta los procesos senso-perceptivos.

Se considera, por lo tanto, relevante la inclusión genuina de las nuevas tecnologías en la formación y prácticas docentes. Es esperable poder “imaginar con tecnologías” (Lion, 2006), vehiculizar el pensamiento, potenciar las formas de apropiación del conocimiento, trascender su uso como herramientas exclusivamente. Las nuevas tecnologías pueden incorporarse pensando en los contenidos, en los procesos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en las características de las herramientas y su vinculación con el conocimiento. Las tecnologías nos cambian y nosotros las transformamos en sus usos y aplicaciones. Esta introducción sustantiva en términos pedagógicos favorece los procesos de apropiación crítica del conocimiento mediado tecnológicamente. Sin embargo, esto en modo alguno supone un simple cambio del uso de un tipo de tecnología a otra, sino que involucra una nueva concepción acerca de cómo se enseña y de cómo se construye el conocimiento.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los cambios se producen incluso en el cuerpo. Resulta interesante advertir cómo está la postura del cuerpo frente a la computadora. Se trata de una posición activa (Serres, 2014), pues la espalda se encuentra recta, tal como la postura que utiliza el conductor de un vehículo. Es esa persona con los brazos hacia adelante, la que tiene el control de lo que allí ocurre, la que conduce.

Un dispositivo pedagógico de interacción que resulta innovador es el de comunidad de aprendizaje que privilegia el intercambio y la confrontación de puntos de vista entre estudiantes y docentes. Se favorece el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la articulación de la teoría y la práctica, entre otros. Wenger (1998) propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la trasformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la definición de competencias y la producción de experiencias llevan al aprendizaje periférico y la participación plena, se plantean como necesarios escenarios particulares en los que dichas competencias y experiencias resultan en transformaciones de conocimiento, favoreciendo el pensamiento críticoy la reflexión permanente.

El conflicto cognitivo en una comunidad de aprendizaje se convierte en conflicto sociocognitivo: en tantoconfrontación entre esquemas que se producen en el transcurso de la interacción social, la tecnología suma la interacción entre personas y/o grupos que se encuentran geográficamente distantes: esto amplía los intercambios en formas impensadas hace años atrás, incluso barrera horaria mediante, ya que los intercambios pueden ser en un mismo momento o diferirlo a través de un video, por ejemplo.

En el aprendizaje cooperativo, los miembros del grupo toman las riendas de su propio aprendizaje. Se producen negociaciones, acuerdos, tomas de decisiones, es decir, las interacciones son permanentes.

¿En qué forma opera esto cuándo la formación docente todavía no ha actualizado completamente el currículum en este sentido? Desde el Programa de Extensión Universitaria, se abren espacios de trabajo con docentes de la Ciudad de Buenos Aires, en relación adiferentes demandas solicitadas. Se capacita, por ejemplo, en el uso de las TIC, lo mismo ocurre, al interior del Profesorado. Se observa que la mayoría de los/las estudiantes ya Lic. en Psicología manejan adecuadamente las herramientas digitales, de modo quecomparten saberes previos sobre la tecnología. Así se propicia un intercambio más fluido entre docentes- estudiantes y entre estudiantes entre sí, por ejemplo: intercambio a través del correo electrónico, facilitando la bibliografía digitalizada, documentos, presentaciones que pueden co-construirse en la nube.

Edelstein (2004) sostiene que las “instituciones y profesionales de la enseñanza se encuentran obligados a una constante readaptación a entornos turbulentos”, con lo cual la capacitación ha de ser un espacio reparador de carencias que facilite a los docentes el acceso a circuitos de producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.

ISBN: 978-987-544-908-4

La inmensidad de posibilidades en tecnología requiere una selección que sea apropiada a cada situación de enseñanza y de aprendizaje; en nuestra experiencia del Profesorado el trabajo se vio enriquecido y fue tomando una dirección cada vez más cooperativa.

Desafíos didácticos

Las/os estudiantes aprenden, construyen y producen conocimientos actualmente, con recursos que van más allá de los libros, papeles y lapiceras, materiales exclusivos en otros contextos socio-históricos y económicos. En los nuevos contextos pueden observarse el uso de computadoras, cámaras de fotos y de video, las redes, incorporadas a los celulares. Esto generó una asimetría de saberes docente-estudiante que de a poco comienzan a nivelarse. Es en ese sentido, dentro del marco de la Extensión Universitaria del Profesorado de Psicología de la UBA, que se brindan capacitaciones para docentes de todos los niveles. Tales espacios generan habilidades y competencias que luego pueden llevarse a las aulas, juntamente con la reflexión sobre cómo incorporar estos insumos en forma cotidiana.

Teniendo en cuenta los cambios en la forma tradicional de enseñar donde el saber estaba únicamente del lado del docente, quien "bajaba" los contenidos a los estudiantes; hoy "se baja" la información y es el propio docente una guía sobre ella y la forma de gestionarla para poder generar aprendizajes significativos de manera colaborativa. En la coyuntura educativa actual muchos estudiantes son expertos en diseñar publicaciones en blogs, en Facebook, Twitter, Youtube o Instagram, y la inmensidad de soportes en las redes, esto genera una enorme potencialidad educativa, lo que sugiere una mayor implicación en tanto guías, más que portadores del saber, creando una dinámica en la que se enseña y aprende más que nunca en forma simultánea entre los actores principales del acto educativo: estudiantes y docentes.

Para cerrar…

Año a año, nuestros/as estudiantes reciben y producen contenidos en forma rápida e inmediata, inmersos en las nuevas tecnologías. Sin embargo, se advierte que no ocurre lo mismo con la mayoría de losdocentes, y eso pese al profundo compromiso que en la cátedra se tiene en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Es que, en algún sentido, las propuestas que se ofertan "dan lugar a la constitución de comunidades donde el saber se desea y se construye colectivamente, como plasmación efectiva —no meramente declarada— de la inteligencia colectiva" (Maggio, 2012).

Se intenta generar nuevas formas de la circulación del saber, objetando la forma tradicional de enseñanza, democratizando los roles, intentando una "didáctica inmersiva" en la que se integran las experiencias generando escenarios de aprendizaje horizontales. "La inmersión es una metáfora que define la cultura de nuestro tiempo y, al hacerlo, nos crea la obligación de repensar de modo crítico la enseñanza y actuar en consecuencia" (Maggio, 2012).

ISBN: 978-987-544-908-4

Si en esta coyuntura el profesor es un dinamizador del aprendizaje, promotor de la colaboración entre pares, se involucra en y con la participación activa del estudiante y se implica supinamente en su proceso de trabajo, nuestro desafío como docentes en las aguas del océano de navegación en las Tics exige ser buenos timoneles y eso sólo sucede con capacitación y actualización permanentes.

Serres (2014) ha dicho:

Frente a estas mutaciones, es probable que convenga inventar novedades inimaginables, fuera de los marcos caducos que siguen formateando nuestras conductas, nuestros medios de comunicación, nuestros proyectos sumergidos en la sociedad del espectáculo. Veo que nuestras instituciones relucen con un brillo semejante al de las constelaciones que, según nos enseñan los astrónomos, ya están muertas desde hace un largo tiempo.

En definitiva, propondrá que ante este nuevo escenario lo único que queda es crear. Esto es concebir la clase como un acto creativo.

Referencias Bibliográficas

Burbules, N. C. (2014). *Los significados de "aprendizaje ubicuo"*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (104). Recuperado de. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013.

Coll, César (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060. goo.gl/5vuJqS

Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. En *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación de Conferencias y paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Ediciones UNL. Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

Lion, C. (2012). *Aprender con Tecnologías.* Buenos Aires: CITEP-UBA. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8 .

Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones y conocimientos*. Buenos Aires: Editorial Stella.

Lion, C. [Instituto de Educación – Universidad ORT Uruguay]. (2015, 17 de noviembre). *Hablando de TIC en la educación superior*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=h2SVn_YWBLg

Litwin, E. (2004). La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza. En: *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Publicación de Conferencias y paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Ediciones UNL. Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En *Revista Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior.* Volumen 1. Número 1. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://intercambios.cse.edu.uy/enriquecer-la-ensenanza-superior-busquedas-construcciones-y-proyecciones/

Prieto, A. y Chrobak R. (2016). Estudio de caso: enseñanza mediante el enfoque de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM en inglés) para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación en los estudiantes. En Farías, A. R; Pilar, J.; Acuña, C. J. (Comp.) (2016) CADI 2016 - III congreso argentino de ingeniería En conjunción con: CAEDI 2016 IX Congreso Argentino de enseñanza de la ingeniería. Actas del III Congreso Argentino de Ingeniería: CADI 2016. 1º Edición. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Resistencia.

Serres, M. (2014). *Pulgarcita.* México: Fondo de Cultura Económica. Colección Tezontle. ISBN 9 789505 579761.Traducción de Vera Waskman.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una experiencia de trabajo con TIC en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario: repensando la enseñanza

Legrand, José
Instituto Superior Victor Mercante, Villa María. Córdoba
jlunlar2011@gmail.com

Resumen: El avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha generado una disrupción en el ámbito escolar como consecuencia de la temprana exposición de niños y niñas a los medios digitales. Esto ha requerido que los docentes nos replanteemos nuevos modos de enseñanza y nuevas modalidades de trabajo ya que aquellas personas que no cuenten con el conocimiento de recursos tecnológicos o no tengan acceso a los mismos, tendrán escasas posibilidades de inmersión en nuevos programas de desarrollo. La sociedad del conocimiento implica que todos aquellos que busquen ser parte de la misma, deban instruirse en ciertas capacidades básicas para poder hacer uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Palabras clave: TIC - taller - TPACK - Enseñanza - Formación docente

Objetivos y contexto

La presente experiencia de trabajo tiene el objetivo de exponer el desarrollo realizado por estudiantes de las carreras docentes del profesorado de nivel inicial y primario durante el taller de TIC y la enseñanza en el nivel inicial/primario.

De acuerdo a lo planteado en los diseños curriculares del profesorado de nivel inicial y nivel primario de la provincia de Córdoba “las TIC pueden constituirse en herramientas pedagógicas y didácticas que favorecen y potencian los procesos de enseñanza” (p.62). Las mismas adoptan “una particularidad en cuanto se asientan centralmente en el desarrollo del aprendizaje visual o icónico” (p. 62) en el nivel inicial aunque en ambos niveles, los futuros docentes deben apropiarse “de las herramientas que les permitan tomar decisiones y reflexionar críticamente en relación con las posibilidades didácticas de las TIC como estrategias/recursos para abordar la enseñanza en las diferentes áreas del currículo escolar” (p.186). El planteamiento de estos nuevos recursos tecnológicos toma la idea de Burbules y Callister (2001) que encuentran un balance entre los términos panacea y tecnofobia al proponer una mirada postecnocrática; “el ordenador como herramienta no neutral” (En Burbules y Callister, 2001, p.9). El taller teórico-práctico de una hora y media reloj semanal tiene como principal objetivo reflexionar y repensar las prácticas docentes entorno al uso de las TIC que realizan las alumnas de los profesorados de nivel inicial y primario en el Instituto Superior Víctor Mercante de la ciudad de Villa María.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dentro de las capacidades profesionales de la formación docente, se delimitaron los siguientes objetivos particulares:

● potenciar los procesos de enseñanza tradicionales a través de tecnologías que propicien modos de percepción y de conocimiento alternativos.

● adquirir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan incorporar las TIC como estrategias y recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.

● establecer criterios para validar la inclusión y el uso de software educativo en diversas situaciones didácticas.

Fundamentos teóricos

"Las nuevas tecnologías se han convertido en un problema educativo, un desafío, una oportunidad, un riesgo, una necesidad, …"(Burbules y Callister, 2001:p.4). Desde el comienzo del uso de la tecnología educativa nos hemos preguntado cuáles deberían ser los usos más apropiados que deberíamos hacer de las mismas para aplicarlos a la educación. La creación del cine, el desarrollo de la televisión y las primeras computadoras, todas han tenido su lado educativo.Si bien siempre se han integrado al proceso de enseñanza-aprendizaje, la irrupción de internet y la masividad de los nuevos medios de comunicación ha dado nacimiento a una multiplicidad de medios que han acelerado los desafíos de integrar las nuevas tecnologías a la educación. La brecha generada por las nuevas generaciones que se insertan en el sistema educativo con un manejo ya promiscuo de las TIC y los educadores que buscan ayornarse al uso de nuevas aplicaciones y programas se ha ampliado de manera sustanciosa. Es por ello que hoy nos encontramos con una serie de dicotomías que van desde considerar a las TIC como un problema a verlas como la panacea a los problemas educativos.

El cambio tecnológico lleva a repensar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de términos como tecnofóbia y tecnofília en referencia a los miedos generados por las TIC o el fanatismo desmesurado por su adopción ha llevado a pensar que las nuevas tecnologías tienen o pudieran tener una serie de atributos que las llevan a ser consideradas malas o buenas de por sí. Sin embargo, no podemos pensar a la tecnología como una herramienta para un determinado uso como, por ejemplo considerar que un procesador de textos solo nos sirve para escribir. La tecnología tiene una relación dialéctica con el serhumano y ambos se transforman. Una aplicación puede ser creada para un objetivo pero su uso puede despertar nuevas formas de hacer de acuerdo al contexto de uso (Ej: Facebook). "La relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral, sino bilateral...relacional"(Burbules y Callister, 2001: p.7). De esta afirmación podemos afirmar que por si sola la tecnología no introducirá modificaciones en el comportamiento y la forma de ser de los usuarios sino que acompañará a procesos más profundos de transformación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dichos procesos deben venir de la mano de cambios en las políticas educativas, en la curricula y en los docentes. En el marco referencial del diseño curricular del gobierno de la provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación propone entre algunos de sus objetivos, dos que son primordiales para el desarrollo de futuros docentes: afianzar y profundizar el proceso de renovación pedagógica de la formación docente inicial y la formación técnica de nivel superior. potenciar el desarrollo profesional docente y jerarquizar la formación continua (p.9)

Es en este marco que la actualización de los docentes en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información se convierten en un aspecto primordial de la formación.

Teniendo en cuenta este aspecto, una de las finalidades del perfil formativo de docentes de nivel inicial y primario será "propiciar saberes vinculados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que favorezcan su lectura crítica en tanto prácticas sociales, su problematización didáctica y sus implicancias respecto a la lógica de producción del conocimiento" (p.13).

El impacto de las nuevas tecnologías es tal que hoy se habla de sociedad de la información, en donde la misma adquiere un valor primordial para la sociedad. Aquellas sociedades que no dispongan de tales medios podrían quedar relegadas en el desarrollo global. De la misma manera, aquellos individuos que no adquieran las competencias necesarias para ser partícipes de este cambio, quedarán excluidos de la nueva era de la información. El rol fundamental de las instituciones de formación docente, por ende, es promover la formación y la educación en nuevas tecnologías. Se desprende de esta idea la necesidad de repensar la práctica docente ya no desde un lugar de absoluto conocimiento sino de una mixtura que posibilite un cambio de paradigma. Para Coll (2008) los usos que hacemos de las TIC como educadores pueden variar desde los que las utilizan para transmitir sus conocimientos de una manera novedosa a los que las usan como medios para indagar y explorar nuevas posibilidades y conocimientos (p.7). En la inserción de las nuevas tecnologías no solo se ha de repensar el porqué sino también revisar los contextos que rodean cada práctica social, los intereses particulares y las posibilidades con las que se cuenta para dar luz a nuevos proyectos. Pensar la educación a través del uso de las nuevas tecnologías no presupone un desarrollo de la educación entorno a las TIC sino mas bién el repensar a las TIC como posibilitadores de nuevas formas de reforzar lo aprendido y de desarrollar nuevas estrategias que sin ellas no sería posible.

Contexto del estudio

El análisis de experiencia realizado esta circunspecto al Instituto de Formación Superior Victor Mercante de la ciudad de Villa María el cual brinda dentro de la gran variedad de carreras, la de Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Nivel Primario. En ambas carreras se inserta el espacio curricular TIC y la educación en Nivel Inicial y TIC y la educación en Nivel Primario.

ISBN: 978-987-544-908-4

El formato de la materia es de taller de una hora y media semanal. El mismo se lleva a cabo en un gabinete de computación donde las alumnas cuentan con una computadora por asistente. Existe acceso a internet y un proyector. En este contexto de estudio se desarrollan los contenidos de la materia que plantea entre sus principales objetivos, los siguientes:

- Proponer una mirada integral de la incorporación de las TIC vinculada a las prácticas pedagógicas.
- Familiarizarse con diferentes metodologías para la integración de Internet en el aula.
- Reflexionar sobre el sentido de incorporar las TIC en el marco del trabajo escolar, como así también sus alcances y posibilidades de uso.
- Buscar, seleccionar y evaluar software educativo para incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar y evaluar proyectos pedagógicos incorporando tecnologías.

Los grupos estudiados constan de 8 alumnas del 3er año del Profesorado de Nivel Primario y 18 del 2do año del Profesorado del Nivel Inicial.

Desafíos y particularidades

Uno de las primeras problemáticas encontradas al inicio del taller fue la reticencia y desconocimiento de las herramientas digitales y su posible uso educativo. Si bien la totalidad de las alumnas poseía celular, tenía computadora en el hogar y utilizaba programas tales como Word o Excel, ninguna pensaba a las TIC para generar contenido educativo. Al consultar material de estudio los sitios más frecuentados eran Wikipedia o Rincón del Vago y la mayor utilidad que hacían de los medios digitales era para la socialización. Se planteó como primer paso, reconocer y reflexionar sobre el significado del concepto TIC y sobre el desarrollo de la tecnología educativa para poder concientizar sobre el avance de la misma en el ámbito educativo. El desarrollo de una línea del tiempo permitió el manejo de nuevas herramientas digitales y la organización cronológica de los momentos más importantes en elavance de las tecnologías a nivel educativo. Por otro lado, se trabajó con el concepto de PLE (Personal Learning Environment) y se dejó plasmado en infografías los PLE de cada alumna del taller. Luego de estos primeros pasos, el trabajo se focalizó en debates sobre charlas TED y entrevistas con docentes sobre lo que sucede hoy en las aulas y cómo se plantean los nuevos roles alumno/a-docente. En foros de discusión en la plataforma (inicial y primaria) se concluyó que la educación debe interpelarse para poder saber cómo contribuir a la construcción de la identidad del sujeto, para que no sólo sepa hacer sino que también pueda aprender a resolver problemas. Entre las opiniones vertidas también surgió la noción de que hay que aprender en la escuela a conectar con las pasiones de nuestros alumnos y alumnas y de realizar un trabajo colaborativo con otros ya que el aprendizaje es social. El desafío del trabajo en el aula virtual surgió cuando

ISBN: 978-987-544-908-4

se les propuso a las alumnas que tomaran y compartieran experiencias educativas con nuevas tecnologías de diferentes países, observando las formas de trabajo en distintas aulas y grados. Se brindó una serie de modelos representados que consistían mayoritariamente en la aplicación de una metodología "blended learning" con un modelo de docencia presencial con Internet. Según Area y Adell (2009) este modelo implica un aula virtual como complemento o recurso de apoyo. Para el abordaje de las propuestas se presentó y desarrolló el concepto del modelo TPACK, un término originalmente pensado por Lee Shulman (1986) que significa "Technology, Pedagogy and Content Knowledge" (Tecnología, Pedagogía y Contenido) . También se propuso el armado de una wiki en el aula virtual y se incentivó la búsqueda en internet de experiencias similares para luego ser compartidas y comparadas. El espacio colaborativo del aula virtual generó nuevas formas de pensar y participar. La actividad final del taller fue generar una propuesta educativa que siguiera los parámetros de un diseño TPACK,respetando los contenidos prioritarios para el año escolar seleccionado.

Esta actividad generó diversas inquietudes: ¿dónde y cómo puedo realizar la secuencia didáctica? ¿para qué puedo utilizarla? ¿cómo funciona? La propuesta de trabajo se organizó de manera colaborativa, entendiendo a la misma como "una forma legítima y eficiente de producción tanto de conocimiento como de contenidos" (Red Latinoamericana de Portales Educativos, 2004:6). El diseño y armado de las propuestas resultó muy positivo ya que las alumnas debieron hacer uso de diferentes habilidades TIC a través de la integración de contenidos curriculares de diferentes áreas, seleccionar material de trabajo y lectura y proponer actividades con nuevas herramientas tecnológicas. Las secuencias didácticas quedaron plasmadas en el formato de una webquest y luego se propuso la apertura de un blog personal en donde pudieran contar con todos los trabajos realizado durante el año académico y que sirviera como espacio de trabajo a futuro.

Conclusiones

La inclusión de las TIC en la enseñanza desde los primeros escalones del nivel escolar en la República Argentina deja en evidencia la necesidad de revisar las prácticas docentes y los contenidos curriculares. En el Art. 37 de la Ley 9870/2010, se dispone entre los objetivos la necesidad de que la escuela primaria ofrezca los conocimientos y estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios. Todo esto en pos de que se brinden las herramientas necesarias para que nuestros adolescentes y jóvenes puedan ejercer la ciudadanía, seguir estudiando o continuar con un trabajo.

En la actual sociedad de la información se hace necesario el desarrollo de nuevas habilidades y nuevas competencias en el manejo de medios digitales. Lo que antes se podía encontrar en un libro o consultar en la biblioteca del colegio, hoy se hace desde un dispositivo móvil con

ISBN: 978-987-544-908-4

conexión a internet que muchas veces está al alcance de la mano de cualquier niño/a. Esta realidad ha generado nuevos conceptos y nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje. Si bien los docentes y maestras/os seguimos siendo quienes impartimos educación en la escuela, ésta no es el único ámbito donde nuestros alumnos/as aprenden. El conocimiento está en internet y como educadores debemos formarnos para nuevos roles; como guias y catadores de información.

La inclusión del taller de TIC en la educación de nivel inicial y primario se inserta en esta realidad del uso de las nuevas tecnologías y brinda diversos espacios para la construcción creativa y la discusión profunda del uso de los medios digitales en la enseñanza. Las alumnas se proveen de diferentes experiencias enriquecedoras ya sea a través de trabajos colaborativos o presentaciones individuales/grupales que generan nuevos aprendizajes y nuevas habilidades.

En la encuesta en línea al finalizar el ciclo lectivo 2018, se observa que un 37,5% considera útil la plataforma Moodle y un 25% muy util. Con respecto a las herramientas utilizadas en el taller, un 75% las considera prácticas y un 25% simples pero útiles. Un 50 % reconoce la importancia de las discusiones propuestas en los foros como constructivas, y un 62,5 % opina que los videos utilizados para los foros e interacciones fueron interesantes. Le sigue un 37,5% que piensa que los videos fueron constructivos. Un 75%, por otro lado, menciona a la

Webquest como una herramienta práctica y relevante para sus prácticas. Cabe mencionar que el trabajo en la Webquest consistió en el armado de una secuencia didáctica a la cual se llegó luego de observar y analizar diversos modelos de secuencias elaboradas a través del modelo

T-PACK. La totalidad de los encuestados cambió su percepción acerca del uso de las nuevas tecnologías y un 80% considera al taller y sus actividades como relevantes para su futura práctica.

Si bien los porcentajes reflejan solo una visión parcial de los contenidos y usos de las TIC y la plataforma Moodle, hay una clara tendencia a aceptar las nuevas tecnologías de la comunicación como una parte fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Referencias Bibliográficas

INFoD (2018). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

Diseños Curriculares (2015). Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular de la Provincia de Córdoba.

Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet . Aljibe, Málaga, pags. 391-424.

ISBN: 978-987-544-908-4

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Nº 72, Madrid.

Red Latinoamericana de Portales Educativos. (2004). Experiencias exitosas de trabajo colaborativo. Madrid: OEI.

Burbules, C.N. y Callister, T.A. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España, Granica Editorial.

Cuestionario en linea Google Forms:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfgHFR-rQ6aJv0pFwzT9po39GJfZ8JrM33qsAJ2nQF01e9mXQ/viewform

ISBN: 978-987-544-908-4

La problemática de la enseñanza de la Tecnología Educativa en la formación de formadores. Un estudio longitudinal

Lepez, Laura Beatriz
Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Argentina
laura_lepez@hotmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad en el Nivel Superior. Informe de investigación

Resumen: Este trabajo surge de la tesis de Maestría en Educación Superior denominada "El campo de la Tecnología Educativa en los planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo". En él se analizan los sentidos desde los cuales se introduce dicho campo y la manera como se reflejó en los distintos planes de estudio que conforman la carrera estudiada, así como los sentidos que los docentes le imprimieron en sus prácticas a partir del análisis de las planificaciones.

Puntualmente para este caso, trabajaremos los hallazgos vinculados a los planes de estudio. En este sentido, el campo de la Tecnología Educativa representa la oportunidad de dar respuesta a las demandas de la época en relación con el avance tecnológico. Por esto, se constituye en parte de la formación del profesorado y la licenciatura en esa carrera, y se va fortaleciendo a lo largo del tiempo.

Abordamos el trabajo desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, realizando un estudio longitudinal, desde la creación de la carrera, en 1985, hasta el año 2004 donde se realiza la tercera modificación a los planes de estudio.

En términos generales, distinguimos tres grandes problemáticas que recorren los planes de estudio. Por un lado, la escasa discusión sobre la formación docente. Si la hubo, no quedó explícita en ninguno de los planes, ni formaron parte de las consideraciones desde donde se explicitaron los cambios propuestos.

Un segundo problema que detectamos es la falta de discusión en torno al campo de la Tecnología vinculado con la educación, consolidándose la mirada que la vincula con los recursos para la enseñanza.

Finalmente, vemos que el campo se desarrolla como una respuesta a las demandas del contexto, y va detrás de ellas, nunca puede adelantarse desde una visión prospectiva de la realidad.

Palabras clave: tecnología, planes de estudio, formación docent

ISBN: 978-987-544-908-4

Planteo del trabajo

En la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional de Cuyo, la introducción del campo de la Tecnología Educativa (de acá en adelante TE) tiene la intención de responder a las demandas que surgen a partir del avance tecnológico. Por esto, se constituye en parte de la formación básica de la carrera, el cual se va fortaleciendo a medida que va pasando el tiempo. Desde aquí, la concepción que se plasma en los planes de estudio resulta de una producción histórica, determinada por los procesos sociales y políticos que la enmarcan. Su introducción está sustentada desde una particular perspectiva epistemológica que varía a través del tiempo, modificándose las formas de incorporación en el currículum y en la enseñanza.

Puntualmente para este trabajo, el objetivo que se pretende tiene que ver con *identificar las rupturas y continuidades en las concepciones subyacentes sobre la Tecnología Educativa que impactan en los planes de estudio de la formación docente de Ciencias de la Educación según los diferentes contextos históricos.* En este caso, trabajaremos con tres grandes períodos. La década del ’80, el ’90 y el ‘2000, coincidentes con las tres modificaciones de los planes de estudio.

Como punto de partida, seguimos los aportes de Litwin (1994) quien entiende que la Tecnología Educativa pretende no solo el análisis de los medios disponibles en las distintas épocas históricas sino los fines políticos y pedagógicos que se asumen con su utilización. Para analizar el vínculo entre tecnología y educación, rescatamos autores como Ángel Pérez Gómez (2012) quien observa esta relación analizando fundamentalmente el impacto que la tecnología tiene en la sociedad en general y la educación en particular. Igualmente, Cristóbal Cobo (2016) y Cobo y Moravec (2011) ponen en tensión la relación tecnología-educación y conocimiento y los desafíos para la enseñanza y aprendizaje, considerando sus límites y posibilidades.

Uno de los impulsores del campo, Chadwick (1983), analiza la Tecnología Educativa en América Latina desde la década del ’70. Por su parte, Mariana Maggio (2005), realiza un recorrido histórico del campo rescatando autores como Ángel Díaz Barriga, Alicia Poloniato, Puiggrós y Marengo y Sarramona López. Todos señalan distintas vertientes sobre el planteo epistemológico acerca de la Tecnología Educativa.

Para ello, abordamos el trabajo desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, la misma es cualitativa y “se define por entender la realidad como algo dinámico, global, y construida en un proceso de interacción con la misma” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p. 35).

Década del ‘80

En esta etapa distinguimos la creación de la carrera en Ciencias de la Educación dentro del proceso de normalización de las Universidades Nacionales. Por su parte, el Congreso Pedagógico reunió las ideas en materia de política educativa y señaló el impacto que iba teniendo el avance tecnológico

ISBN: 978-987-544-908-4

en la sociedad, y desde aquí, el campo de la Tecnología Educativa es rescatado como el favorecedor de procesos innovadores dentro de la educación.

En términos generales, podemos decir que es concebido desde una mirada clásica, que lo ubica como un recurso para dar clases, a pesar del proceso de reconceptualización que se da en esta época y que pone en consideración otros aspectos más allá del uso de un determinado medio.

En la propuesta del plan de estudio, la organización curricular se organiza en 5 áreas: Propedéutica, Pedagógica, Psicológica, Socio-histórica e Instrumental y el campo de la TE se ubica dentro de esta última área, y está conformado por una materia, también denominada Tecnología Educativa.

No se explicita desde qué lugar es considerada la TE, el plan solo plantea la necesidad de dar respuesta a la impronta tecnológica que iba perfilándose en la época pero no cómo se entiende o qué se pretende de esta formación. Se observa la coincidencia con el sentido de la época: un recurso para enseñar.

Década del ‘90

Este momento histórico está atravesado por la influencia del neoliberalismo económico y el impacto de la globalización, el cual se ve ampliamente favorecido por el desarrollo tecnológico. En materia educativa se sanciona la Ley Federal de Educación y se constituye en la primera ley que legisla el sistema educativo en su totalidad. Como consecuencia de ella, se generan Contenidos Básicos Comunes que introducen el campo de la Tecnología como objeto de enseñanza para la EGB, el Polimodal y la Educación Superior no universitaria.

Por otra parte, para dar respuesta al impacto de las tecnologías en la educación, comienza la instalación de laboratorios de informática en las instituciones educativas y particularmente en la Universidad Nacional de Cuyo.

En esta década, no encontramos variaciones en la vinculación del campo con los medios de enseñanza. Esta idea sigue siendo rectora, aunque se va consolidando la inclinación hacia la información y la comunicación.

En el plan de estudio se va distinguiendo un planteo instrumental que atraviesa toda la propuesta, fundamentalmente a través de una mirada del docente como un encargado de ejecutar acciones tendientes a controlar el proceso educativo, respaldado por el aporte teórico de la Psicología experimental.

Veamos, a partir de aquí, cómo se comprende este espacio curricular desde el plan de estudio. Si bien sigue formando parte del área instrumental, se presenta desde el formato “taller”, y coincide con nuevas concepciones pedagógicas propias de la década del ‘90: el estudiante es el centro de aprendizaje. El taller es la forma de aprender que vincula el hacer con un conocimiento particular a partir de un problema.

ISBN: 978-987-544-908-4

Indiscutiblemente, la TE se concibe como "instrumentos" que sirven a un desempeño de la acción profesional docente. Lo que podríamos pensar es a qué tipo de instrumento se refiere en esta década: se puede hablar tanto de medios (como la televisión, la radio, etc.) como de la computadora o los softwares educativos, por ejemplo. Lo que sí se puede advertir, es que sea el instrumento que sea, es comprendido como un recurso para dar clases. Hay una falta de discusión epistemológica en el tema de la TE en la formación docente, no obstante hay un avance en las nuevas modalidades de enseñanza que aparecen en la discusión de los años '90 porque la idea de taller implica para el docente, salirse del lugar de transmisor y pasar a una visión de acción. Desde esta perspectiva, la idea de "hacer" se constituye en un aspecto importante del proceso de enseñanza.

Década del 2000

En este momento de la historia, la cultura digital genera nuevas formas de socialización y otras maneras de vincularse con el conocimiento. El proyecto Tuning establece acuerdos en torno a las competencias mínimas que debe poseer un egresado dentro del nivel superior y promueve la Educación a Distancia como facilitadora de proceso de transnacionalización. Por otro lado, la Ley de Educación Nacional servirá de contexto político y levantará las banderas de la inclusión y la igualdad. En consonancia con esto, con la intención de democratizar el acceso a la tecnología, se promoverá el proyecto Conectar Igualdad, teniendo como objetivo principal la alfabetización digital.

Por su parte, en la Universidad Nacional de Cuyo se da entidad al Servicio de Educación a Distancia e Innovación educativa, con referentes de Educación a Distancia en cada una de las Unidades Académicas.

En relación al campo, la expansión de la web 2.0 marca una línea rectora a la cual se sumará dos espacios de esta nueva etapa: Educación a Distancia y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. La incorporación de aulas virtuales es un ejemplo de ello así como toda una nueva terminología asociada con internet que recorrerán las propuestas analizadas. Debemos mencionar aquí, que esta influencia queda por momentos reducida a enunciados, sin mucho impacto para el aprendizaje, pero se advierte como un horizonte y un aspecto a seguir trabajando.

En relación al plan de estudio, durante esta década se ve fuertemente fortalecida, sufriendo varios cambios: por un lado, los tres espacios curriculares se ubican dentro del área Tecnológico-comunicacional, haciendo visible la intención de separarla de un planteo instrumental.

Conclusiones

A partir del estudio que venimos proponiendo, podemos advertir que la noción de la tecnología ha ido mutando. En la década del '80, dentro del contexto del Congreso Pedagógico, se liga a la noción del progreso vinculado a la innovación posible de los productos que consumimos. Por su

ISBN: 978-987-544-908-4

lado, en la década del ‘90, el paso de la lógica analógica a la digital materializada en internet, genera una transformación en las formas de relación de los sujetos y desde la Ley Federal de Educación se asocia a la formación de competencias, al mundo productivo y el acceso a un mundo globalizado. En este momento, la alfabetización digital es considerada un aspecto central para la integración de los ciudadanos a la sociedad del conocimiento. En el marco de la Ley de Educación Nacional, se vincula con la necesidad de inclusión socio-digital.

Si bien en los tres planes de estudio, este espacio ha estado siempre presente formando parte de la formación básica del profesor, nunca ha quedado claro desde qué lugar. Esto es, entendemos que ha pretendido acompañar el cambio tecnológico que la sociedad ha ido atravesando, sin embargo, como hemos visto, la perspectiva de “lo tecnológico” ha variado y sus diferencias se han hecho explícitas en los distintos marcos que hemos analizado, pero en ninguno de los planes se explicitó alguna de estas diferentes miradas.

Asimismo, advertimos que en todo este proceso, el gran ausente es la discusión sobre la formación docente como eje estructurador de las decisiones pedagógicas que se van sosteniendo a lo largo de los años. En consonancia con esto, tampoco se establecieron discusiones en torno al campo de la Tecnología vinculado con la educación, que de manera incuestionable, formó parte de las inquietudes de la política educativa de cada una de las décadas analizadas. Dentro de ellas, las preocupaciones fueron distintas, sin embargo se consolidó la mirada que la vincula con los recursos para la enseñanza, dejando de lado el impacto sobre la misma, y los nuevos procesos de aprendizaje que facilitan las tecnologías digitales.

En tercer lugar, vemos que el campo intenta generar una respuesta a las demandas de la época, a pesar que se evidencia siempre a la retaguardia de los cambios, sin una mirada prospectiva de los mismos. Aunque si observamos bien, en cada uno de los planes de estudio, a pesar del exponencial desarrollo tecnológico, el sentido sobre él se mantiene bastante estable a lo largo de los años.

Referencias Bibliográficas

Litwin, E. (1994). *La Tecnología Educativa y la Didáctica: un debate vigente*. EDUCACION. Vol. III. N2 6. Setiembre. Recuperado de: file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-LaTecnologiaEducativaYLaDidactica-5056982%20(2).pdf

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe

Maggio, Mariana (2005). El campo de la Tecnología Educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En Litwin (Comp.) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas* (p.25-39) Buenos Aires: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Chadwick, Cl. (1983). *La tecnología educativa en América Latina en la década de los setenta*. Revista Educar (3). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=457

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

ISBN: 978-987-544-908-4

La innovación didáctica con tecnologías desde colectivos que experimentan y movimientos intersubjetivos emergentes

Lion, Carina; Jacubovich, Jimena y Palladino, Cecilia
Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Argentina
carinalion@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de investigación

Resumen: La ponencia ofrece algunas conceptualizaciones que se derivan del análisis de los datos recabados en el marco del proyecto UBACYT "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones" inscripto en el Instituto en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por la Dra. Mariana Maggio y codirigida por la Dra. Carina Lion. Nos centramos en prácticas que capturan las oportunidades que ofrece la alta disposición tecnológica a través de esfuerzos que son colectivos y devienen originales y desafiantes tanto para los docentes como para sus estudiantes. En este sentido, la presentación se centra en los rasgos de aquellas prácticas de enseñanza que proponen una búsqueda original y creativa en los escenarios digitales contemporáneos. Avanza hacia algunos desafíos para la enseñanza superior que se reinterpretan a la luz de los datos que arroja dicha investigación en una matriz interpretativa que da cuenta de tendencias que interpelan la enseñanza en los escenarios culturales contemporáneos y que resultan relevantes para revisitar los modelos de Universidad vigentes y estudiar alternativas pedagógicas para los próximos años que resulten valiosas en la articulación con la sociedad. Dicha matriz propone un enfoque articulado desde cuatro cuadrantes: condiciones; aproximaciones holísticas, alteraciones y expresiones cada una con categorías analíticas derivadas del análisis interpretativo que busca dar sentido a la complejidad que conlleva transformar la enseñanza en la universidad en la actualidad.

Palabras clave: enseñanza superior; transformaciones; condiciones; tecnologías y experimentalidad

Introducción: los escenarios digitales contemporáneos. Rasgos epocales y desafíos

Los escenarios contemporáneos plantean desafíos que son políticos, sociales, culturales, pedagógicos, comunicacionales y cognitivos; es decir, que constituyen una trama multidimensional

ISBN: 978-987-544-908-4

compleja en la cual uno de sus rasgos centrales ha sido la modificación en las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento. Entre estos modos de producción nos propusimos reconocer y analizar construcciones que resultan originales por su polifonía, el trabajo en colaboración, colectivo y colegiado enriquecido a través de redes y comunidades de práctica que inciden en las maneras de reconcebir la clase universitaria. Entre los rasgos distintivos de estos escenarios digitales reconocemos algunos especialmente relevantes que nos ofrecen un marco interpretativo a la vez que propositivo para la enseñanza de nivel superior. Estos rasgos derivan de una articulación permanente entre la investigación y la enseñanza y de ahí su potencia:

a. La noción de *inteligencia colectiva de* Lévy (2004) como un proyecto global en el cual las dimensiones éticas y estéticas son tan importantes como los aspectos tecnológicos u organizacionales, funciona como puerta de entrada a un marco que articula aspectos políticos, culturales, cognitivos y didácticos, entre otros. Desde nuestro punto de vista la inteligencia colectiva remite a una búsqueda política que transparenta procesos llevados adelante por el conjunto de actores articulados en torno a finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades y en ese sentido marca de modo profundo las escenas en las que se está llevando a cabo el rediseño de las prácticas de la enseñanza como objeto de la investigación.

b. *Los movimientos y colectivos emergentes.* Las tecnologías permiten nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento en las que se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría (codiseño, por ejemplo), entre otros. Una mirada inclusiva las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje. Recuperamos aquí la idea Rheingold de multitudes inteligentes. Pensamos, por tanto, en comunidades en las que sus miembros se identifican como tales y comparten con el resto intereses comunes (Wenger, 2009); construyen una mente participativa que amplía ciudadanía y cognición (Lion, 2017).

c. *Los cambios en la cultura institucional.* Para dar lugar a prácticas diferentes en el nivel superior, es preciso estudiar cómo se instalan los cambios en la cultura institucional como parte de las condiciones para la transformación didáctica. Fullan (1993) explica la relación entre el cambio cultural y el cambio estructural en las instituciones educativas de una manera clara cuando sostiene que: “Sin lugar a dudas, existe una relación recíproca entre el cambio estructural y el cultural, pero es mucho más fuerte cuando los profesores y los administradores empiezan a trabajar de una forma diferente y descubren que las estructuras escolares no encajan con la nueva orientación y deben ser modificadas. Esta secuencia es mucho más efectiva que el camino inverso…” (1993: 83). En la actualidad, los docentes enseñan y procuran que sus alumnos aprendan en contextos de diversidad y cambio constante.

ISBN: 978-987-544-908-4

d. *La convergencia* (Buckingham, 2007) entendida como la interrelación y el encuentro de medios y soportes tecnológicos. Esta convergencia tecnológica representa un rasgo epocal y un cambio cultural, que anima a los usuarios a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Pero también implica paradojas y contradicciones (Jenkins, 2008) tales como el persistente dominio de medios hegemónicos en convivencia con formas renovadas de la participación ciudadana a través de los servicios de redes sociales

e. *Los sujetos y sus transformaciones.* Los jóvenes transitan caminos diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición "hacia una visibilidad pública" que, según Bauman (2009), supone el compromiso constante de mantener una representación actualizada de uno mismo. Los límites entre estar conectados y no estarlo se van desdibujando y no hay separación entre lo virtual y lo físico. Hemos sido decapitados (Serres, 2013). Nuestros/as estudiantes tienen acceso constante a la información; las clases de la página-fuente que oralizan lo escrito ya no les interesa y por eso el murmullo crece en las aulas. Así, Serres sostiene que los estudiantes que asisten hoy a clase pueden manipular varias informaciones a la vez y que no conocen, ni integran, ni sintetizan como nosotros/as, no tienen la misma cabeza y no habitan el mismo espacio.

f. El *rediseño de las prácticas de enseñanza* con inclusión de tecnologías; implica un reconocimiento acerca del sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y en los contextos culturales emergentes. Los/as docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas pero también en condiciones de infraestructura tecnológica muy escasa (Maggio, 2012).

g. Los *procesos de construcción del conocimiento en contextos de algoritmos*, Big Data, analítica de datos y de un ecosistema de medios (Van Dijck; 2016; Snircek; 2018; Williamson; 2018; Cobo, 2019) muestran tensiones entre la hiperpersonalización de las plataformas realizadas por algoritmos automatizados que a partir de la analítica de datos dan respuesta a características idiosincrásicas de los modos de aprender y de accionar y la clase como construcción personal, creativa e idiosincrásica que da cuenta de la diversidad cognitiva y de nuevos modos de construir conocimiento que se construyen en clase y no como partes de un algoritmo.

h. La inteligencia colectiva y los movimientos como nueva forma ciudadana de participación, sumados a las investigaciones de pensamiento de diseño marcan como tendencia el *codiseño* según el cual los y las estudiantes participan en la construcción y en las decisiones de la clase universitaria y co-construyen la clase (Maggio, 2018).

ISBN: 978-987-544-908-4

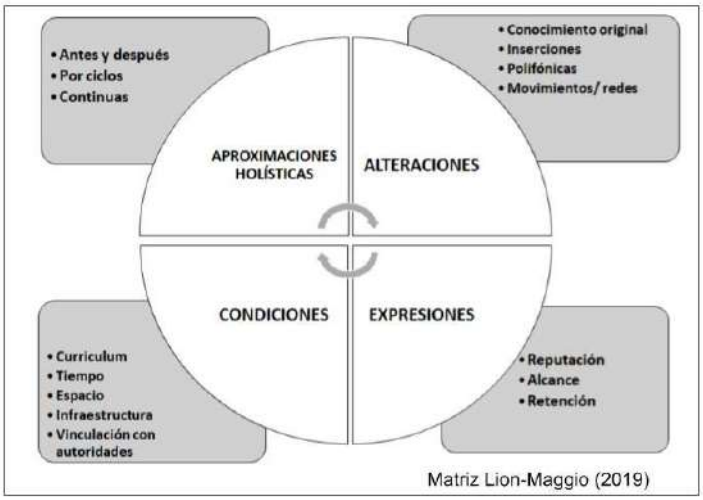
Los desafíos para la educación superior

En los últimos diez años, a la par que investigamos como equipo, fuimos construyendo saber didáctico en vivo (Maggio, 2018) de nuestras propias clases en la materia Fundamentos de Tecnología Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (hoy, Educación y Tecnologías). A partir de los propósitos de nuestra investigación, entre ellos: reconocer prácticas originales en contextos de alta disponibilidad tecnológica; analizar e interpretar propuestas didácticas con tecnologías que configuran modos de enseñar y aprender creativos en contextos de hibridación de modalidades y de redes que potencian y expanden los intercambios; poner a prueba dispositivos experimentales que puedan dar cuenta de los modos en que se configuran y consolidan propuestas de tecnología educativa en la clase expandida y sostenidas por formas de la inteligencia colectiva, y construir nuevas categorías teóricas referidas a la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad.

Fuimos también poniendo a prueba dispositivos experimentales en el aula universitaria. En la investigación, por otro lado, fue cobrando cada vez más fuerza la dimensión de lo colectivo. Ya nuestras últimas investigaciones destacaban la emergencia de cátedras completas que transformaban: programas, clases, articulaciones con las prácticas profesionales, etc.

En este último año, a partir del análisis y de una sistematización de recurrencias en los rasgos de estos equipos docentes, pudimos construir una matriz que busca dar un sentido interpretativo a la complejidad que conllevan estas transformaciones, las que van más allá, entendemos, de los esfuerzos que realizan los docentes cuando trabajan individualmente. La matriz que presentamos a continuación está organizada en cuadrantes que, a su vez, incluyen ciertas dimensiones de análisis que caracterizan los casos estudiados. Su construcción intenta dar cuenta, en forma abarcativa, de situaciones distintas pero atravesadas por la búsqueda intencional del rediseño de las prácticas, llevada a cabo por un colectivo tal como muestra la siguiente figura de autoría propia:

ISBN: 978-987-544-908-4



Esta matriz permite dar cuenta de *aproximaciones holísticas* que son diferentes maneras en que los colectivos se acercan al rediseño de las prácticas de la enseñanza, todas ellas de un alcance general o masivo. En los casos estudiados no se innova en una línea acotada -la evaluación, por ejemplo-, sino que el rediseño alcanza múltiples aspectos de la práctica de la enseñanza a los que pone en tensión y reconstruye desde una perspectiva diferente. En este sentido, se reconoce la complejidad de la tarea pedagógica y se comprende que el cambio es estructural y multidimensional. Las aproximaciones holísticas difieren en los distintos casos (algunas presentan visiones de un antes y un después; otras de ciclos que se implementan y analizan; y otras son continuas de carácter holística con ajustes sucesivos). No obstante todas ellas comprenden que es necesario innovar en más de una dimensión de la enseñanza.

Estos cambios y estas decisiones, pueden desplegarse en el contexto de la creación o profundización de ciertas *condiciones* que sostienen la práctica renovada y que se expresan como procesos de tensión/negociación al interior de las instituciones, fundamentalmente cuando interpelan las prácticas de sesgo clásico que se han convertido en rutina. En la línea planteada en Maggio (2018) pudimos reconocer ciertas condiciones que se modifican en los casos estudiados para que el rediseño tenga lugar. Estas condiciones están vinculadas a perspectivas curriculares que recuperan lo que es central para la enseñanza (Perkins, 1992) y una mirada actualizada sobre los temas (Maggio, 2012) que rompe tradiciones como las de inventarios o colecciones de contenidos y promueven otras articulaciones de sentido con la construcción del conocimiento. En estas condiciones, se incluyen, también, nuevas maneras de concebir el tiempo y el espacio educativo. Tiempo, espacios y curriculum pueden ser rediseñados e interpelados de manera tal que generen condiciones para la innovación y para el emerger de nuevos tipos de prácticas. En los casos estudiados, donde los colectivos de manera intencional buscaron el rediseño de las prácticas de la

ISBN: 978-987-544-908-4

enseñanza, hemos visto emerger alteraciones que no son parciales ni marginales, sino que avanzan sobre el corazón de la secuencia lineal progresiva (Litwin, 1997) y tensionan la matriz dominante de la pedagogía clásica centrada en los procesos de explicación, aplicación y verificación (Maggio, 2018). Algunas de las ***alteraciones*** que pudimos reconocer son: las que dan lugar a la construcción de conocimiento original por parte de docentes y estudiantes en el marco de la clase; las que generan inserciones que van más allá de las paredes del aula y generan transformaciones en la institución y/o en la comunidad; las que abren la práctica como un ámbito de polifonía dentro del cual en cada clase participan invitados múltiples que aportan perspectivas distintas y especializadas al desarrollo de un tema (Maggio, Lion, Perosi, Jacubovich y Pinto, 2017); las que generan movimientos/redes de sentido cultural y social que trascienden un curso y son abrazados por otros actores que no necesariamente participaron de las prácticas de la enseñanza como tales.

Hay ciertos aspectos, no obstante, que no refieren de modo directo a la práctica de la enseñanza como tal pero que a medida que emergen empiezan a entramarse con ella. Denominamos a estos aspectos *expresiones*. Encontramos por ejemplo la reputación (un colectivo empieza a ser reconocido como distinto respecto de sus clases) o bien las prácticas innovadoras trascienden el aula y la institución y alcanzan la esfera de lo público; a ser reconocidas en otros ámbitos; otra expresión refiere a la posibilidad de permanencia de los y las estudiantes en la materia y más allá de ella formando parte de un movimiento que invita a proseguir en él. En estas expresiones hay cierta coralidad, es decir, una construcción de voces que diseñan y co-diseñan pero que a la vez expanden las prácticas a través de diferentes espacios multiplataformas que, de alguna manera transforman el espacio del aula en un espacio público que es revisitado por otros colegas y por una comunidad educativa más amplia.

Entre estos cuadrantes hay conectores que dan cuenta de interconexiones de los rasgos que hemos reconocido como relevantes en el estudio de la enseñanza universitaria en ambientes de alta dotación tecnológica. Tal como hemos señalado, el modelo clásico de enseñanza encuentra un límite necesario en las aulas universitarias. Los casos analizados dan cuenta, como tendencia, de que es posible y fundamental alterar la clase universitaria (Maggio, 2018).

Conclusiones y discusiones

La presente investigación se ha propuesto indagar qué prácticas en educación superior se constituyen en movimientos emergentes, disruptivos y colectivos en el marco de las culturas institucionales que los enmarcan, que construyen innovación didáctica y que despliegan y multiplican las oportunidades de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas; prácticas de enseñanza llevadas a cabo por colectivos docentes que buscan construir modos originales y creativos de articular las tecnologías con la enseñanza. Reconocimos prácticas que empiezan a ser

ISBN: 978-987-544-908-4

colegiadas y condiciones institucionales que las entraman y que muestran un modo original y creativo de diseñar la clase universitaria; experiencias que dialogan con los y las jóvenes que estudian en la actualidad en los espacios universitarios y los/las interpelan en una construcción colectiva del conocimiento de maneras novedosas e inspiradoras, invitándolos/las a ser parte del codiseño de las propuestas de aula y de continuar formando parte de un movimiento transformador.

Estamos convencidas de que interpelar el modelo de la enseñanza universitaria tradicional implica reconocer e interpretar los modos en que se pueden diseñar clases diferentes, someterlas a consideración en la comunidad académica y avanzar hacia matrices que ofrezcan un marco no aplicativo que inspire la creación de prácticas de nuevo tipo; que permitan la conformación de colectivos docentes que toman decisiones curriculares, didácticas y cognitivas y promueven clases que generan una ruptura respecto del modelo tradicional de enseñanza explicativo-aplicativo/verificativo.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte.* Buenos Aires: Paidós.

Cobo, C (2019) *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana: Madrid.

Fullan, M. (1993) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: https://ciudadanosconstituyentes. files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-unaantropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf

Lion, C. (2017) Tecnologías y aprendizajes: claves para repensar la escuela. En: N. Montes. Comp. *Educación y TIC. De las políticas a las aulas.* Buenos Aires: Eudeba.

Lion, C. y Maggio, M. Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos Aportes desde la investigación en *Cuadernos de Investigación* Vol. 10 Nro. 1, pp 13-25, Ort, Montevideo, Uruguay. ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M., Lion, C., Perosi, V., Jacubovich, J. y Pinto, L. (2017). *Enseñanza universitaria en movimiento. #tecnoedu2016.* Libro digital, disponible en: https://docplayer.es/68593929Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html

ISBN: 978-987-544-908-4

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins, D. (1992). *Smart Schools. Better thinking and learning for every chil*d. Nueva York: Free Press.

Rheingold, H. (2002). *Smart mobs. The next Social Revolution. Transforming cultures and communities in the age of instant access*. Nueva York: Basic Books

Serres, M. (2013) *Pulgarcita.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Snircek, N (2018) *Capitalismo de plataformas.* Buenos Aires: Caja Negra

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia de las redes sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Wenger, Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Buenos Aires: Paidós.

Williamson, B. (2018) *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Buenos Aires: Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los procesos de enseñanza en la bimodalidad en carreras universitarias de EAN

Llorens, Mariela; Argnani, Agustina y Gigena, Rocío
Escuela Argentina de Negocios (EAN), Argentina
mariela.llorens@ean.edu.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo ofrece algunos avances y reflexiones en el marco del proyecto de investigación "La bimodalidad en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión en las carreras universitarias de EAN en 2019-2020" desarrollado en un Instituto Universitario privado, con localizaciones en CABA y Martínez, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Durante el año 2018, se implementaron por primera vez cuatro asignaturas bimodales en dos carreras y en 2019 se amplió esta experiencia a otras cinco licenciaturas. La investigación en curso se propone dar cuenta de los efectivos -o aparentes- beneficios de la combinación de elementos y estrategias propias de las opciones pedagógicas presencial y a distancia mediante el estudio de su implementación en distintas asignaturas en el período 2019-2020. La puesta en marcha de esta iniciativa bimodal requiere que se desarrollen modelos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales adecuados para brindar acompañamiento a estudiantes y docentes, compromiso institucional en el cual confluyen esfuerzos de diferentes sectores y actores. Por ello, la investigación desplegada por el Departamento de Educación a Distancia, el Departamento Pedagógico y la Unidad de Apoyo Técnico a la Calidad Educativa, se orienta a la elaboración de una propuesta de indicadores para la evaluación de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de estas asignaturas.

En la etapa actual del proyecto, a la cual se circunscribe este trabajo, a través de entrevistas semiestructuradas a docentes se avanza en la descripción y análisis de la planificación de clases, recursos, actividades, estrategias de enseñanza y evaluación implementadas, interacciones entre docentes y estudiantes, y percepción de fortalezas y desventajas de la bimodalidad, a los fines de producir insumos para la elaboración de indicadores de evaluación de los procesos de enseñanza bimodales.

Palabras clave: enseñanza, bimodalidad, indicadores

ISBN: 978-987-544-908-4

I- La implementación de propuestas de enseñanza bimodal

En las últimas décadas se ha dado un gran impulso a la evaluación de la calidad educativa en modalidad presencial, a raíz de procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado mediante agencias estatales u organismos internacionales. En cuanto a la educación a distancia, los procesos de evaluación de calidad son más recientes, no habiendo un consenso generalizado sobre indicadores, variando entre quienes consideran los mismos en ambas modalidades y quienes buscan criterios específicos para la nueva modalidad en expansión (Sangrá, 2001). Si bien en Argentina se vienen implementando distintas experiencias en el nivel universitario (Gergich et. al., 2016), menos desarrollada se encuentra, en este contexto, la evaluación de propuestas formativas bimodales.

Durante el año 2018, atendiendo a la posibilidad que tienen las carreras de grado de incluir hasta un 30% de horas de formación no presencial mediada por tecnologías (Res. MEyD Nº 2641-E/2017), se implementaron en EAN cuatro asignaturas bimodales en dos carreras de grado (Licenciatura en Tecnología Informática y Licenciatura en Administración Hotelera), y en el primer cuatrimestre de 2019 se amplió a 12 asignaturas en siete carreras de grado (incluyendo las licenciaturas en Administración de Empresas, Administración de Negocios en Internet, Administración de Negocios Internacionales, Comercialización y Dirección del Factor Humano). En todos los casos se trató de asignaturas ubicadas entre el 2do y 4to año de los planes de estudio.

El desarrollo e implementación de un proyecto de educación bimodal conlleva acompañamiento, soporte y respaldo por medio de una política institucional, ya que requiere que se desplieguen modelos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales para poder implementarlo y brindar acompañamiento tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes (Villar, 2016). Desde el Departamento de Educación a Distancia de EAN, el Departamento Pedagógico y la Unidad de Apoyo Técnico a la Calidad Educativa, principales actores involucrados en la gestión y evaluación de las asignaturas bimodales, se trabaja junto con los directores de carrera en el acompañamiento y desarrollo profesional de los/as docentes a cargo del dictado de asignaturas bimodales: en el diseño de estrategias de enseñanza que atiendan a particularidades que difieren de las usadas en la modalidad presencial, en el diseño de materiales, en el uso de herramientas tecnológicas, y en la comunicación y el acompañamiento a los/as estudiantes.

La enseñanza en la bimodalidad plantea el desafío de atender a las transformaciones en las propuestas didácticas, el abordaje disciplinar y la construcción de los vínculos entre docentes y estudiantes (Rodríguez, 2015), así como también demanda la definición de estrategias e instrumentos de evaluación de las propuestas de enseñanza.

Por ello, el proyecto de investigación se propone analizar el desarrollo de estas asignaturas comparando su dictado presencial en 2018, su dictado bimodal en 2019 y su segunda edición bimodal en 2020 para la elaboración de indicadores de evaluación de procesos de enseñanza,

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizaje y gestión de estas asignaturas. Con ello se pretende hacer un seguimiento e impulsar la mejora continua de dichos procesos bajo la bimodalidad y ofrecer información relevante para la gestión y toma de decisiones en el ámbito académico institucional.

En esta comunicación presentamos algunas reflexiones preliminares relativas a los procesos de enseñanza en la bimodalidad, surgidas del análisis del dictado de las asignaturas del primer cuatrimestre de 2019. Estos avances en el trabajo analítico constituyen los primeros insumos para abordar la evaluación de los procesos de enseñanza y, posteriormente, los procesos de aprendizaje y de gestión de carreras.

II – Aspectos metodológicos de la investigación

Desde un enfoque metodológico cualitativo, a lo largo de la investigación se busca generar indicadores de calidad a partir del estudio comparativo de casos observados de asignaturas bimodales y de entrevistas a los/las estudiantes, docentes y directores/as de carrera. Se toman elementos del muestreo teórico y del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967), basado en la codificación, comparación y análisis simultáneo de datos. La selección de casos se realiza según la relevancia teórica, es decir, aquellos que promuevan el desarrollo de categorías emergentes acerca de la implementación de la bimodalidad en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de carreras de grado en EAN.

En esta instancia de la investigación, puntualmente, se han implementado entrevistas a docentes de asignaturas bimodales del 1º cuatrimestre de 2019 a fin de obtener diferentes puntos de vista a través de los cuales comprender los procesos de enseñanza desplegados. Las entrevistas se realizaron a partir de un instrumento previamente diseñado cuyas preguntas se centraban en aspectos pedagógicos y didácticos de la propuesta de enseñanza (planificación de clases, recursos, actividades, estrategias de enseñanza y evaluación implementadas, interacciones entre docentes y alumnos) así como también las fortalezas y desventajas que encuentran en la bimodalidad.

Sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas se privilegió el interés de la persona entrevistada, de modo que el instrumento no ciñera la conversación o forzara al interlocutor, sino que oficiara de estímulo a su relato y remitiese a otras experiencias relevantes para su discurso. Así, a partir del desarrollo de las primeras entrevistas semiestructuradas, se advirtió la relevancia de temas no previstos así como también ciertas recurrencias que permitieron redefinir el instrumento: se reformularon algunas preguntas y se agruparon indicadores para focalizar en aquellos aspectos que enriquecieran el análisis.

III- Percepciones de los/as docentes sobre las asignaturas bimodales

ISBN: 978-987-544-908-4

En este apartado ofrecemos algunas interpretaciones sobre las percepciones de los/as docentes entrevistados acerca de la enseñanza en la bimodalidad y de sus experiencias en el dictado de las asignaturas bimodales del 1er cuatrimestre de 2019.

Entre las ventajas o fortalezas que asignan a la bimodalidad por sobre otras opciones de enseñanza, los/as docentes identifican como prioritario el mayor acceso y flexibilidad que ofrece para los alumnos. La mayoría de los/as docentes valora que los/as estudiantes pueden disponer con mayor flexibilidad de los horarios, permitiendo un uso "personalizado" de los tiempos y espacios de estudio. En relación con esto, algunos/as docentes reconocen que la bimodalidad alienta la autonomía al estudiante, permitiendo el trabajo "al propio ritmo", de modo que cada estudiante puede ir avanzando en la asignatura y dentro del período de cada clase virtual en función de su estilo de aprendizaje, revisando los contenidos las veces que fuera necesario y afrontando las actividades con los materiales ya leídos y trabajados. Otros/as docentes, por su parte, consideran que se promueve la lectura y la búsqueda de información, dado que los/as estudiantes no sólo leen los materiales de la clase elaborados por el/la docente, sino que es necesario leer la bibliografía para poder resolver las actividades e incluso buscan mayor información en Internet que si estuvieran en una clase presencial sólo atendiendo a la exposición docente.

En cuanto a las debilidades de la bimodalidad, la mayoría de los/as docentes entrevistados/as identifican como un punto prioritario la necesidad de preparar o capacitar tanto a estudiantes como a docentes en el uso de la plataforma virtual. Asimismo, surgió en varias oportunidades la gran cantidad de tiempo demandado para el diseño de materiales, recursos y actividades, lo cual es identificado como una desventaja frente a la modalidad presencial. Sin embargo, entendemos que ambas cuestiones podrían estar ligadas al proceso mismo de implementación de la bimodalidad en este cuatrimestre, atendiendo al escaso tiempo entre las designaciones docentes y el inicio de la cursada lo cual dificultó una mayor formación de los/as docentes y requirió de éstos/as ir elaborando los materiales de sus clases virtuales durante la cursada. Cabe señalar que el campus virtual es una plataforma Moodle donde todos/as los/as docentes tienen permisos de edición, pero asimismo el Departamento de Educación a Distancia de EAN es el encargado de subir los materiales de cada docente y configurar las actividades de cada clase virtual, de modo que el conocimiento técnico de la plataforma no resulte un impedimento para el diseño de clases virtuales.

Por otra parte, el seguimiento del trabajo de los/as estudiantes, para algunos/as docentes, resulta más dificultoso en la bimodalidad dado que el monitoreo sobre los aprendizajes se concentra en las instancias de "entrega" (de actividades, trabajos prácticos, etc.) y no es permanente tal como lo caracterizan para las clases presenciales. En algunos casos, relataron la dificultad de poder "percibir" los aprendizajes de sus estudiantes durante las clases virtuales, limitando su seguimiento a la verificación de la entrega de la actividad de presentismo una vez finalizado el plazo de la clase virtual. Si bien el campus virtual cuenta con herramientas de seguimiento de estudiantes mediante

ISBN: 978-987-544-908-4

la elaboración de informes de participación y los/as docentes pueden también interactuar en los foros para realizar un seguimiento más personalizado o cualitativo, en ningún caso los/as entrevistados/as evidenciaron haber implementado estas estrategias, quizás debido a un insuficiente formación o falta de familiaridad con estas herramientas, más que como obstáculo intrínseco a la bimodalidad.

En relación con lo anterior, en cuanto a las interacciones en el campus virtual, algunos/as docentes señalaron que la comunicación con los/as estudiantes se torna más "formal" en el foro, quedando la "emocionalidad limitada" debido al registro escrito y a la no simultaneidad en los intercambios. Nuevamente, encontramos aquí una necesidad de formación mayor en el uso didáctico de las herramientas del campus virtual, a los fines de que los/as docentes no las perciban como limitantes sino como posibilitadoras de nuevas y mayores interacciones con sus estudiantes, emulando o hasta ampliando el tipo de intercambios que ya vienen manteniendo en clases presenciales.

Algunos/as docentes destacaron como limitación, asimismo, la dificultad que encontraron para proponer estrategias de enseñanza grupales y para recrear en el espacio virtual actividades en equipo que se realizan en las clases presenciales. Si bien el campus virtual cuenta con herramientas de trabajo colaborativo, quizás un seguimiento más cercano a la hora de planificar sus clases o una propuesta formativa más adecuada a los perfiles docentes hubiera permitido ayudarlos desde la gestión a desarrollar las propuestas grupales que hubieran necesitado.

IV- Cierre

A partir de lo relatado en las entrevistas, en cuanto a las percepciones de los/as docentes sobre sus experiencias en el dictado de asignaturas bimodales este cuatrimestre, podemos concluir que gran parte de las cuestiones que mencionaron refieren a la implementación en este cuatrimestre, más que a la bimodalidad en sí misma, y que son cuestiones que en su mayoría se podrían acompañar y mejorar a través de instancias de formación y desarrollo profesional docente. A pesar de que señalaron una variedad mayor de dificultades que de ventajas en la cursada bimodal, cada docente mencionó aspectos diferentes, habiendo pocas coincidencias entre ellos, de modo que quizás estas dificultades refieren a sus propios recorridos y experiencia previa en clases virtuales. No encontramos en las entrevistas cuestiones propias de la bimodalidad que se evaluaran como negativas, aunque sí encontramos coincidencia en una valoración positiva de la autonomía y flexibilidad de tiempos que permite a los/as estudiantes.

Por estos motivos es importante, como siguiente paso de esta investigación, triangular estas entrevistas con las percepciones de los/as directores/as de carrera a los fines de indagar con mayor profundidad las cuestiones de implementación de la bimodalidad que han tenido impacto en los/as docentes. Asimismo, resta relevar las percepciones de los/as estudiantes, mediante las fichas de

ISBN: 978-987-544-908-4

opinión que completan al finalizar cada cursada, para analizar los procesos de aprendizaje en la bimodalidad, en conjunción con los de enseñanza y de gestión.

Referencias Bibliográficas

Gergich et. al., (2016). La bimodalidad en otras universidades. En Villar, A. (comp.) *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

Rodríguez, C. (2015). *Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

Sangrá, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Disponible en: http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/la-calidad-en-las-experiencias-virtuales-de-educacin-superior

Villar, A. (comp.) (2016). *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Caracterización de las tareas de matemática que se proponen en una formación continua de profesores, cuando las tic se establecen como recurso prioritario

Montenegro, Fabiana
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral
Escuela Normal Superior N□32 de Santa Fe
Argentina
montenegrofg@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En los últimos años distintos procesos han favorecido la inclusión de las TIC en las aulas del nivel secundario y superior de nuestro país. Entre ellos, desde el 2010 con el Programa 'Conectar Igualdad' se proveyó por seis años de notebooks a alumnos y docentes de escuelas secundarias públicas, de liceos militares, de educación especial y a los de institutos nacionales de formación docente. Dos años después de la implementación de dicho programa, se inició de modo gratuito y con modalidad semipresencial la 'Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC' dependiendo del Ministerio de Educación de la Nación y Deportes.

Esta ponencia presenta los primeros análisis de una tesis de doctorado en proceso que tiene por objetivo caracterizar las tareas que presentaron profesores de matemática en los Trabajos Finales de la mencionada especialización. Los objetivos específicos de dicha tesis son:

- Explorar la coherencia entre las consignas, el contexto y los objetivos de las tareas propuestas.
- Analizar la comprensión disciplinar que fomentan las tareas presentadas en virtud de la variedad y complejidad de las relaciones entre los objetos primarios involucrados en las mismas.
- Identificar los criterios que justifican el uso de las TIC en las tareas que se presentan.
- Valorar la idoneidad epistémica de las tareas de matemática que se proponen cuando las TIC son un recurso prioritario.

Entre la diversidad de enfoques que integran la Educación Matemática, en esta investigación se adoptó como marco teórico y metodológico el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e

ISBN: 978-987-544-908-4

Instrucción Matemática (EOS), elaborado por Godino, Batanero y Font, entre sus representantes más destacados.

La metodología a aplicar para cada Trabajo Final se organizó en seis fases. En la primera se establece un marco epistémico y didáctico de referencia a partir de libros de texto, investigaciones y estudios específicos realizados sobre el contenido matemático que involucra el Trabajo Final. En la segunda fase se estructura la configuración epistémica-cognitiva de cada tarea a fin de determinar cómo se articulan los objetos primarios que se ponen en juego. En la tercera se analiza la coherencia entre el contexto, el objetivo y la consigna de cada tarea de acuerdo a lo planteado por Barreiro, Leonian, Marino, Pochulu y Rodriguez (2016). En la fase cuatro se examina el potencial matemático y la actividad matemática de las diferentes tareas propuestas, que conformarán el significado institucional pretendido. Para ello se tuvo en cuenta las posibilidades de exploración que la consigna habilita o no y las posibilidades de argumentar sobre la validez de la resolución o de la respuesta. En la quinta fase se valora el uso pertinente y significativo que harían los estudiantes de las TIC en la resolución de cada tarea. Finalmente en la sexta fase se valora la idoneidad epistémica de las tareas teniendo en cuenta el marco epistémico y didáctico de referencia (significado de referencia), el análisis de las áreas y los criterios de idoneidad epistémica que propone el EOS.

La ponencia presentará los dos primeros análisis que conforman la tesis según las etapas mencionadas anteriormente. Estas primeras indagaciones reflejan que este ciclo previsto para la formación continua de profesores de matemática que se apoyó exclusivamente en la incorporación de las TIC desatendiendo los aportes de la didáctica específica promovió propuestas de clase en las que se fuerzan el empleo de las nuevas tecnologías no enriqueciendo la actividad matemática de los alumnos ni la comprensión de los objetivos involucrados.

Palabras clave: Tareas de matemática, formación continua de profesores, TIC, EOS.

ISBN: 978-987-544-908-4

El diseño metodológico de las propuestas de enseñanza en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil

Morán, Lourdes
CONICET / Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina
moran.lourdes1@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Educación a Distancia en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de investigación

Resumen: Con el desarrollo de las tecnologías y su incorporación en las prácticas de la enseñanza, las condiciones de la enseñanza se transforman. El enfoque hacia los procesos del aprendizaje activo se intensifica y adquiere mayor relevancia. (Coll, 2008; García Aretio, 2007; Litwin, 2012; Sagrá, 2002). En contextos de aula invertida que propone transferir algunos aprendizajes fuera del aula para focalizar la presencia en aprendizajes complejos (Coufal, 2014; Lage, Platt y Treglia, 2000; Talbert, 2012) y aprendizaje móvil que propone la incorporación de dispositivos móviles a las prácticas de enseñanza (Grund y Gil, 2011; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2017; Valero, Redondo y Palacín, 2012), las tecnologías permiten avanzar hacia el aprendizaje. El trabajo que se presenta en este Congreso forma parte de una investigación mayor que aborda las características de las prácticas educativas con incorporación de tecnologías en contextos de aula invertida y utilización de dispositivos móviles. El estudio aborda seis experiencias docentes que se desempeñan en el nivel superior en distintas Universidades Nacionales del País y que contemplan entre sus propuestas incorporar dispositivos móviles y desarrollar un modelo de formación que invierte la enseñanza tradicional característica de las propuestas de aula invertida. En este trabajo se presentan los resultados de esta investigación en relación con una de las dimensiones construidas: "el diseño metodológico de las propuestas de enseñanza". Entre los resultados más notables se destacan tres ejes centrales, que evidencian la prioridad que adquiere el aprendizaje para la construcción de los escenarios educativos y el aporte sustancial de las tecnologías a un enfoque de formación que se centra en la actividad del estudiante. Estos tres ejes se centran en el diseño de materiales de enseñanza y propuestas de actividades; la priorización de actividades de desarrollo grupal y colaborativas; y la importancia otorgada a los espacios de interacción e intercambio. Las "buenas prácticas con tecnologías" suelen quedar como experiencias aisladas y se socializan en escasas

ISBN: 978-987-544-908-4

oportunidades. Esta investigación aporta dimensiones para pensar el diseño de la enseñanza de cara a la virtualización de las aulas, centrada en la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje autónomo.

Palabras clave: prácticas de la enseñanza, diseño didáctico, tecnologías de la información y la comunicación.

Introducción

Como pedagogos transitamos en los últimos tiempos un camino que se caracteriza por el traspaso de las preocupaciones centradas en las estrategias para la enseñanza a focalizar en el desarrollo de estrategias centradas en el aprendizaje (de la Fuente Arias y Justicia 2003; Jiménez, Mendoza, Plaza y Soler, 2010; Pozo, 2009). Las formas de enseñanza basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento, y aún en las experiencias que desarrollan la ejercitación y la aplicación básica/descontextualizada del conocimiento están cada vez más lejos de la forma en que esos mismos alumnos, como futuros profesionales, deberán usar el conocimiento. Las nuevas demandas formativas en la universidad responden ante todo a las exigencias de formación generadas por una nueva cultura del aprendizaje que se extiende no sólo al ámbito de la educación formal sino también a otros ámbitos formativos. Formar a nuestros estudiantes de manera integral en tanto conocimientos, hábitos y aptitudes supone abordar nuevas formas de concebir la configuración de la enseñanza. Este cambio supone no sólo volcarse a los métodos del aprendizaje activo por parte del estudiante, sino también al desarrollo de un pensamiento complejo y crítico, que basado en la comprensión se enfrenta a los problemas de la vida profesional. (Bowden y Marton, 2011; Pozo, 2009).

La enseñanza en tiempos de tecnologías digitales

Con el desarrollo de las tecnologías y su incorporación en las prácticas de la enseñanza, el enfoque hacia los procesos del aprendizaje activo se intensifica y adquiere mayor relevancia. La educación con tecnologías pone de manifiesto y evidencia de modo claro la necesidad del cambio de paradigma (Adell; 1997; Cabero, 2007; Coll, 2008; García Aretio, 2007; Herrera Batista, 2002; Litwin, 2012; Sagrá, 2002; Salinas, 2004). Su incorporación genuina (Maggio, 2012) supone salir de la enseñanza centrada en el rol docente, para generar nuevos escenarios educativos centrados en el estudiante y en sus procesos de aprender (Lion, 2006; Litwin, 2012). Estos nuevos escenarios, con incorporación de tecnologías, permiten potenciar el aprendizaje en colaboración, en cualquier tiempo y lugar y en distintos ámbitos de aprendizaje, formal y no formal. De este modo facilitan: un aprendizaje más interactivo y participativo que favorece el trabajo colaborativo en las aulas, que permite aprender a distancia y en diferentes

ISBN: 978-987-544-908-4

contextos, que flexibiliza los horarios y que permite que los alumnos puedan mantener un ritmo de aprendizaje más personalizado a sus necesidades.

En contextos de aula invertida, los procesos de enseñar y aprender se configuran como un continuo de la formación dentro y fuera de la institución académica en función de las habilidades cognitivas que se pretenden desarrollar en los estudiantes, (Coufal, 2014; Lage, Platt y Treglia, 2000; Talbert, 2012). Esta forma de configurar la práctica de la enseñanza se enriquece con los recursos digitales disponibles en la web y sobre todo de software libre. El abordaje de contenidos que suponen aprendizajes elementales (Frabboni, 1984) se diseña cuidadosamente para que los estudiantes los recorran de forma autónoma fuera del aula. El profesorado desarrolla una secuencia didáctica específica para el recorrido del alumno, con recursos y materiales de enseñanza especialmente diseñados e instancias de comunicación entre alumnos y docentes. En las instancias presenciales se continúa con la secuencia didáctica fortaleciendo el desarrollo de las propuestas hacia los aprendizajes complejos, de habilidades cognitivas intermedias y superiores.

El aula invertida se complementa, como propuesta formativa, con los planteos de desarrollo del aprendizaje móvil. El aprendizaje móvil o *mobile learning* propone la incorporación de dispositivos móviles a las prácticas de enseñanza (Grund y Gil, 2011; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2017; Valero, Redondo y Palacín, 2012). Esta propuesta se basa en premisas vinculadas con la economía de los dispositivos, la extensión de la disponibilidad de *smartphones y tablets* en la comunidad estudiantil, el dominio y la motivación que genera su uso entre el alumnado y la gran variedad de aplicaciones que se generan día a día, algunas de las cuales resultan interesantes para la enseñanza. Las tecnologías digitales, aplicadas desde estos enfoques a la educación, permiten en desarrollos de "buena enseñanza" (Litwin, 2010) avanzar hacia el aprendizaje desde dos perspectivas diferentes pero articuladas. Por una parte, contribuyen al fortalecimiento del trabajo autónomo por parte del alumnado y la responsabilidad por los propios procesos de aprendizaje (Monereo, 2001; Pozo, 2009; Rue, 2009). Por otra parte, a través del acceso diversificado a la representación del conocimiento (Gardner, 2001; Perkins, 1999; Pozo, 2001; Salomon, Perkins y Globerson, 1992) permite al alumnado hallar los modos más adecuados a sus propios estilos de aprendizaje, a la vez que permite al profesorado llegar de modo extendido a todos sus destinatarios de forma personalizada.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que aborda las características de las prácticas educativas que se realizan con incorporación de tecnologías en contextos de aula invertida y utilización de

ISBN: 978-987-544-908-4

dispositivos móviles. Bajo la lógica cualitativa se busca otorgar sentidos y significaciones a las prácticas de los docentes que diseñan e implementan dispositivos de enseñanza con incorporación de tecnologías. (Sautu, 2003; Hernández Sampieri, 2010)

Para el estudio se seleccionaron seis docentes que se desempeñan en el nivel superior en distintas Universidades Nacionales del País y que contemplan entre sus propuestas incorporar dispositivos móviles y desarrollar un modelo de formación que invierte la enseñanza tradicional característica de la propuestas de aula invertida. Se seleccionaron propuestas formativas que fueron identificadas por estudiantes o colegas docentes como propuestas susceptibles de ser abordadas. Los indicadores para seleccionar esas experiencias fueron los siguientes: propuestas formativas que evidenciaban modo de aula invertida (actividad estudiantil y diseño de secuencias didácticas por fuera y dentro del aula con igual peso significativo para la cursada), propuestas con incorporación de dispositivos móviles y/o campus virtual y alta participación estudiantil.

Se aplicaron diferentes instrumentos para la recolección de la información. Entre ellos:

- Análisis de las secuencias didácticas de todas las propuestas de enseñanza consideradas (recorrido de objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación).
- Análisis documental de las propuestas de formación virtual, en el caso en el que utilizaban campus virtuales, y análisis de los programas de actividades presenciales.
- Exploración de los recursos digitales propuestos.
- Observación no participante de las actividades formativas presenciales.
- Entrevistas con los docentes responsables de los dictados de las Asignaturas.
- Entrevistas con alumnos sobre los desarrollos de las cursadas.
- Cuestionarios de evaluación de las actividades desarrolladas por parte de los estudiantes.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el método comparativo constante de Glaser y Strauss, (1967) El procedimiento incluyó diferentes etapas.

En primer lugar, se identificaron las unidades de significado y se realizó una primera categorización de la información. Se analizaron los diferentes instrumentos de información, tanto en sus lecturas generales como las más profundas. Para los diferentes incidentes o fragmentos claves de interés, se definió una posible categoría. A medida que se avanzó en la lectura se fueron elaborando tantas categorías emergentes como fue necesario o se los incluyó en una categoría previamente definida. En este segundo caso, se lo comparó con los incidentes previamente incluidos en dicha categoría, buscando identificar los rasgos que

ISBN: 978-987-544-908-4

definen a la categoría, para poder luego refinarla en subcategorías, o combinarla con otras. Este proceso culminó con un documento conteniendo todas las categorías conformadas, y con los "incidentes" incluidos en ellas.

En segundo lugar, se integraron categorías y sus propiedades. Se compararon los "incidentes" con las propiedades de las categorías que los contenían, y con las de otras categorías conformadas. Esto permitió construir categorías más amplias y abarcativas y –a su vez– deconstruir algunas categorías en subcategorías que contuviera "incidentes" que valiera la pena separar.

En tercer lugar, se procedió a la elaboración de una descripción genérica de cada una de las experiencias desarrolladas y su estructura. El proceso anterior converge en la reducción de la gran cantidad inicial de categorías, a un conjunto menor, de alto nivel, que se utilizaron para una descripción general de la experiencia con la identificación de los elementos centrales.

En cuarto lugar, se desarrolló una narrativa sobre la experiencia. En esta narrativa se combinaron las descripciones realizadas en torno a las categorías, a fin de dar cuenta de la experiencia. Se interrelacionaron el análisis del corpus con la categorización construída, dando cuenta de la experiencia.

Dimensiones construidas

Durante el análisis se abordaron diferentes dimensiones que recorren aspectos vinculados con la transformación de las prácticas en la enseñanza y las acciones concretas que realizan los docentes antes, durante y después de sus prácticas. Las dimensiones abordadas se concentran en el procesamiento curricular, el diseño metodológico y la evaluación de la propuesta formativa. En este trabajo se presentan los resultados de esta investigación en relación con una de las dimensiones construidas: "el diseño metodológico de las propuestas de enseñanza".

Entre los resultados más notables se destacan tres ejes centrales, que adquieren diferentes cualidades desde la diversidad de disciplinas que abarcan y las características de las asignaturas a las que se refieren. Estos tres ejes evidencian la prioridad que adquiere el aprendizaje para la construcción de los escenarios educativos y el aporte sustancial de las tecnologías a un enfoque de formación que se centra en la actividad del estudiante.

El primer eje recupera una tendencia de los docentes por el diseño de materiales de enseñanza y propuestas de actividades que apelen a diferentes formas de representación del conocimiento y al desarrollo de la comprensión. En las propuestas pedagógicas recorridas y en las entrevistas realizadas se evidencia una tendencia muy clara hacia una concepción del aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento y la consideración de la inteligencia como múltiple y diversa. Asimismo, en el diseño de

ISBN: 978-987-544-908-4

los materiales y propuestas de actividades se reconoce el enfoque hacia la comprensión y el aprendizaje significativo. Preocupados por el comprender para aprender, el profesorado diseña y pone a disposición de los estudiantes un conjunto de materiales de enseñanza y recursos didácticos de gran variedad. Estos materiales y recursos se potencian con las posibilidades que ofrecen las tecnologías. Las tecnologías ofrecen posibilidades; el diseño de los materiales y la construcción de los recursos de enseñanza los define el docente.

El segundo eje identificado en relación con la metodología y que destaca el enfoque hacia el aprendizaje, se corresponde con la priorización de actividades de desarrollo grupal y colaborativas. En las propuestas analizadas y las entrevistas realizadas se identificó una tendencia muy marcada hacia la valorización de las actividades grupales, específicamente aquellas que suponen colaboración, por sobre las de cooperación. Bajo fundamentos de interdependencia positiva, interacción entre los estudiantes, responsabilidad individual, habilidades sociales y autorreflexión grupal los docentes le otorgan un gran valor a estas experiencias sobre las prácticas individuales. Frente a estas propuestas las tecnologías ofrecen recursos que más allá de permitir el trabajo grupal, generan una particular motivación en los alumnos. Activan, dan impulso y energía hacia la producción grupal.

Por último, el tercer eje identificado, que se vincula con la metodología y responde a un enfoque centrado en el aprendizaje, se centra en la importancia otorgada a los espacios de interacción e intercambio. El diálogo entre los actores: docentes y estudiantes, se reserva como un momento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los espacios a distancia se habilitan medios para mantener la comunicación fluida y constante entre los docentes y alumnos, o entre estudiantes. En esos espacios, las tecnologías abren importantes posibilidades para la interacción. La virtualidad permite mantener un diálogo fluido y cercano, que se asemeja bastante al que sucede en el aula. A través de correos, foros, chats y en algunos casos videollamadas, el canal de comunicación está disponible y abierto. En la presencialidad, las tecnologías también se convierten en un facilitador. En algunos casos, los estudiantes graban los debates y los intercambios con los docentes para después transformarlos en materiales de enseñanza y reproducirlos cuantas veces requiera. Un aspecto destacable de los intercambios generados, es que gran parte de ellos son diálogos y conversaciones que buscan, a través de las palabras, poner en evidencia modelos mentales u operaciones del pensamiento que se utilizaron para la resolución de tareas o el abordaje de los contenidos. En este sentido los diálogos son medios centrales en los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes

En los relatos de los docentes que entrevistamos y el recorrido de las experiencias formativas identificamos un aspecto más que atraviesa las tres dimensiones que se abordan de la actividad docente

ISBN: 978-987-544-908-4

con tecnologías. Este aspecto se corresponde con el modo de introducirse en las prácticas. Gran parte de las acciones que se implementan se llevan a cabo de modo intuitivo y exploratorio. Muchos de ellos relatan experiencias de ensayo y error o aplicaciones transferidas de experiencias compartidas por otros docentes. Las "buenas prácticas con tecnologías" suelen quedar como experiencias aisladas y se socializan en escasas oportunidades. Y quienes desean incluir tecnologías no suelen tener orientaciones claras sobre cómo adecuar sus prácticas a estas nuevas condiciones, y sobre todo con una orientación hacia el aprendizaje.

Conclusiones y proyecciones

Con la intención de sintetizar los aportes de este trabajo podemos concluir que los docentes que incorporan tecnologías en sus prácticas con buenos resultados para sus alumnos y para sus colegas, sostienen un enfoque del proceso de enseñanza centrado, fundamentalmente, en el aprendizaje del alumnado. Con este fin, se apropian e incorporan tecnologías como parte del proceso formativo. Las tecnologías nutren la enseñanza con la disponibilidad de diversas herramientas web y a su vez enriquecen los procesos de aprendizaje al permitir el desarrollo de actividades diversas, trabajar en colaboración e intensificar los espacios de intercambio y comunicación. Finalmente, es interesante recuperar la experiencia del profesorado para incorporar las tecnologías. Lejos de proponer acciones aisladas, la formación docente requiere de un proyecto de formación integral, basado en una mirada de incorporación de las tecnologías que sea acorde al proyecto pedagógico que se intenta desarrollar y a los aprendizajes que se desean alcanzar.

Revisando los aportes de estas dimensiones y mirando la educación superior en prospectiva esta investigación aporta dimensiones para pensar el diseño de la enseñanza de cara a la virtualización de las aulas, centrada principalmente en los aprendizajes a desarrollar.

Referencias Bibliográficas

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (7), a007-a007.

Almenara, J. C. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, *21*(45), 5-19.

Aretio, L. G., Corbella, M. R., & Figaredo, D. D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual* (p. 303). Ariel.

ISBN: 978-987-544-908-4

Batista, M. Á. H. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, *38*(5), 2.

Blythe, T., & Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente* (Vol. 5). Buenos Aires: Paidós

Bowden, J., & Marton, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje: Más allá de la Calidad y la Competencia*(Vol. 30). Narcea Ediciones.

Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

de la Fuente Arias, J., & Justicia, F. J. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, (82), 161-172.

Coufal, K. (2014). *Flipped learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*. Lamar University-Beaumont.

Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel.

Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación 4ta edición. *Editorial McGraw Hill*.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (No. 159.955 G171i Ej. 1 020338). Paidos

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. *Chicago, EEUU: Aldine*.

Grund, F. B., & Gil, D. J. G. (2011). *Mobile learning: Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Mad.

Jiménez, A. A., Mendoza, L. M., Plaza, S. R., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (67), 45-56.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, *31*(1), 30-43.

Talbert, R. (2012). Inverted classroom. Colleagues, 9(1), 7.

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías. *La crujía. Buenos Aires*

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*(No. 371.13). Paidós

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta Spain.

Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., & Guevara, I. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Graó.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Ediciones Morata.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2001). El aprendizaje estratégico. *Docencia universitaria*, *2*(2), 105-109.

Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior (Vol. 20).* Narcea Ediciones.

Sangrà Morer, A. (2002). Los retos de la educación a distancia. *Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico Universidad Autónoma de Madrid*.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *1*(1), 1-16.

Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación, 4(13), 6-22.*

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.

Valero, C. C., Redondo, M. R., & Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine, 147, 1-21.*

ISBN: 978-987-544-908-4

La adscripción universitaria: los principiantes y las competencias convencionales-emergentes en entornos atravesados por TIC.

Moreyra, Mara Elisabet ; Demuth Mercado, Patricia Belén; Sánchez, Erika Yamila
Universidad Nacional del Nordeste, Facultades de Humanidades y Medicina. Argentina.
maraunne@hotmail.com, patriciademuth@hotmail.com erikayamilasanchez@gmail.com

Eje: 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Palabras clave: Principiantes adscriptos. Prácticas de enseñanza. Competencias. TIC. Educación Superior Universitaria.

En este trabajo se presenta como resultado tres de los casos de estudio trabajados en el proyecto de investigación denominado "La construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) en profesores experimentados y principiantes de la Universidad Nacional del Nordeste. Estudio de casos múltiples", acreditado por la Secretaría general de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Nordeste.

Se señala específicamente el análisis llevado a cabo con tres principiantes adscriptos y dos ejes relevantes en su estudio: la adscripción como espacio de formación profesional y las diversas competencias cognitivas, tecnológicas y relacionales, que ésta permite desarrollar.

El trabajo se realizó desde el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo a través del estudio de casos, se aplicaron sucesivas entrevistas en profundidad, observaciones de clase no-participante y análisis de documentos curriculares (planes de estudio, CurriculumVitae, programas de las asignaturas, propuestas de adscripciones) a principiantes correspondientes a las facultades de Medicina, FA.CE.NA y Humanidades; las carreras y asignaturas fueron respectivamente, Medicina (Bioquímica), Profesorado y Licenciatura en Biología, (Biología de los Cordados) y Licenciatura en Ciencias de la Educación asignatura Elaboración y Evaluación de Proyecto.

En cuanto a las conclusiones se señala a la adscripción universitaria como un campo de formación profesional complejo, enriquecido de conocimientos y experiencias que permiten desplegar una serie de competencias iniciales en los principiantes las cuales se agrupan en convencionales, aquellas que son propias del rol porque se basan en los reglamentos institucionales que regulan las funciones de los adscriptos y las emergentes que nacen a partir de la práctica de enseñanza cotidiana y en contacto diario con los grupos de estudiantes que se encuentran en un contexto atravesado por las TIC (Nuevas tecnologías de Información y Comunicación).

Competencias convencionales:

ISBN: 978-987-544-908-4

a- *Competencia disciplinar en un área específica de conocimientos:* el principiante adscripto con el propósito de lograr claridad y solvencia en las explicaciones que brinda a los estudiantes de un curso, ante dudas, preguntas o dificultades que estos presentan, profundiza la lectura y estudio de los marcos teóricos dados y logra una mayor comprensión disciplinar.

b-Competencias iniciales en la práctica docente: el principiante adscripto se ocupa de la detección y reconocimiento de errores frecuentes en los procesos de aprendizajes al estudiar un tema, o preparase para exámenes parciales o finales y los tiene en cuenta cuando realiza orientaciones sobre técnicas de estudio, clases extras de tutoría en las cuales realiza un seguimiento y acompañamiento, el desarrollo de micro-clases, en las cuales diseña una propuesta de enseñanza sobre un contenido disciplinar, trabaja con estrategias de enseñanza e implementa el uso de recursos tecnológicos.

c-Competencias iniciales en el área de la investigación como profesión: en algunos casos, el adscripto incursiona en el espacio de la adscripción para vincularse con el área de la investigación y poder comprender este campo de conocimientos, indagando, explorando y practicando técnicas, estrategias, metodologías en relación con el área disciplinar en el que se encuentra. Pero no solo para comprender, conocer y adquirir competencias y experiencias, sino que, lo visualiza como un posible itinerario profesional a futuro.

d-Competencias en desarrollar actividades de extensión universitaria: en casos particulares, el adscripto se vincula estrechamente con la misión social de la universidad desplegando y aprendiendo una serie de competencias vinculadas a la solidaridad, generosidad, compromiso y responsabilidad de trabajar en conjunto con los diversos actores sociales del medio, para mejorar la calidad de vida. Competencias sociales que fortalecen las relaciones intra e interpersonales, como la detección de falencias, problemas crisis en las instituciones con las cuales deben trabajar, la gestión, toma de decisión y colaboración en los grupos de trabajos.

Competencias emergentes:

a-Competencias didácticas -tecnológicas -innovadoras: Si bien es cierto que los jóvenes actuales, por el contexto sociocultural y tecnológico mundial, poseen características, conocimientos y manejo permanente de recursos tecnológicos muy distintos a generaciones pasadas, necesitan guía y orientación didáctica sobre el acceso y los usos de dichos recursos, para ir trabajando su formación académica, profesional, personal y ética. En este sentido, se destaca por parte del principiante adscripto, la implementación y desarrollo de estrategias de enseñanza en entornos virtuales como redes sociales (Facebook, WhatsApp), permitiéndole realizar un acompañamiento más estrecho a los estudiantes. Éste, como operador de las nuevas tecnologías en la asignatura logra mejorar la comunicación con los estudiantes y el equipo de asignatura ya que acorta las distancias jerárquicas entre ambos. Si bien hacen uso de recursos tecnológicos cotidianos para los estudiantes, trabaja con un fin didáctico sobre ellos, a partir de los conocimientos que cuentan y

ISBN: 978-987-544-908-4

trata de intégralos con el conocimiento disciplinar que enseñan en las asignaturas, para generar aprendizajes de largo alcance.

b-Competencias inter e intrapersonales: Los vínculos estrechos entre pares que se generan por diversas situaciones como: compartir el mismo espacio de formación, el acompañamiento constante de los adscriptos al grupo clase, a través de tutorías, redes sociales, micro-clases, orientaciones sobre las evaluaciones, permite el reconocimiento de valores como el respeto, tolerancia, paciencia y e influencia en la gestación de competencias interpersonales como la empatía, el trabajo en equipo, fluidez en la oratoria y enseñanza. permite el incentivo de competencias intrapersonales como la estabilidad emocional, el espíritu de servicio y ayuda al otro, la creatividad, seguridad.

Se resalta que, en tres perfiles profesionales diversos se identificó a la adscripción como un espacio multidimensional en cuanto a experiencias que pueden desplegarse en su interior como las prácticas docentes, de investigación y extensión universitaria. Esto permite que en la construcción del conocimiento del neófito converjan distintos saberes y una serie de competencias que se interrelacionan, retroalimentan y fusionan entre sí, permitiendo el desarrollo de competencias convencionales y el surgimiento de otras, las emergentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

CuPAI: Una acción de retención en la cátedra de inglés

Morena, Iris; Saraceni, Ana Claudia y Rosas, María Ofelia
Universidad Nacional de La Matanza, Argentina
irismorena@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de proyecto

Resumen: La retención estudiantil se convirtió en un tema de gran interés investigativo en la Educación Superior en todo el mundo, debido a las altas tasas de deserción en aumento. En Argentina, el artículo 13 de la Ley de Educación Superior establece medidas económicas para retener a la/os estudiantes de universidades estatales. Asimismo, la Secretaría de Políticas Universitarias promueve proyectos para responder al problema de acceso, permanencia y egreso de la universidad. En la UNLaM, en la cátedra de Inglés, la deserción en la cursada de Nivel I representa una demora en el trayecto académico debido a que los estudiantes deben aprobar cuatro niveles obligatorios. En un primer momento, y en el marco del Sistema de Tutorías Integrado, la cátedra de Inglés conformó un equipo de tutorías que se desempeña desde el año 2007. A pesar de los resultados favorables, esta estrategia ha sido insuficiente para disminuir la deserción en la cursada. Por ello, este Proyecto, "Una acción de retención en la cátedra de inglés: Curso preliminar virtual autogestionado (CuPAI)", surge como otro esfuerzo para revertir esta situación, basadas en la hipótesis de que la participación de los estudiantes de la UNLaM en el CuPAI antes de Inglés Nivel I favorece la retención, permanencia y rendimiento de tales participantes en la cursada regular. Este estudio se abordará con un enfoque mixto: cuanti-cualitativo y el alcance será exploratorio-descriptivo. Los datos serán recolectados a través de encuestas, cuestionarios, y entrevistas y se trabajará con un grupo conformado por las/los participantes en el CuPAI, que lo realizarán voluntariamente. Como pre-tratamiento, se implementará el CuPAI. En una segunda etapa, post-tratamiento, se analizará el impacto del curso en la/os participantes que inmediatamente después cursaron Inglés I. Luego, se triangularán los datos y analizarán los resultados a fin de verificar la hipótesis.

Palabras clave: Retención; inglés; universidad; curso preliminar virtual autogestionado de inglés (CuPAI)

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La retención de estudiantes se ha convertido en uno de los temas de mayor interés investigativo en el ámbito de la Educación Superior en todo el mundo, debido a las altas tasas de deserción que se están presentando desde hace varios años.

Es común, en la actualidad, que se diseñen estrategias que provean un soporte económico directo e indirecto, e incluyan apoyo en aspectos de aprendizaje y de carácter emocional a estudiantes que carecen del capital educacional, social y financiero para transitar con éxito por la ES con el objetivo de reducir las desigualdades ante aquellos estudiantes que por su situación familiar y antecedentes escolares poseen un mayor capital cultural y que, por ende, viven esta transición sin mayores dificultades.

El artículo 13 de la Ley de Educación Superior (N° 24.521, con sus modificaciones Ley N° 25.573 y Ley N° 26.002), establece que los estudiantes de las instituciones estatales de Educación Superior tienen el derecho de obtener "apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia". Por ello, la Secretaría de Políticas Universitarias promueve proyectos que tienen como objetivo mejorar la calidad educativa y dar respuesta a la problemática de acceso, permanencia y egreso de la universidad (Secretaría de Políticas Universitarias, 2011).

Para hacer frente a los problemas de deserción en los primeros años de estudio, la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM) ha implementado desde el año 2007 el Sistema de Tutorías Integrado, una estrategia de apoyo y orientación para los alumnos de los primeros años de todas las carreras, cuyo objetivo consiste en acompañar al estudiante en los procesos de aprendizaje para mejorar su rendimiento académico y favorecer la adquisición de estrategias y recursos necesarios para su desenvolvimiento autónomo. Si bien hasta el momento se han evidenciado resultados favorables, se observa que Inglés I, proporcionalmente, representa el nivel con mayor grado de deserción en la cursada.

El trayecto de los niveles de Inglés en la UNLaM y una respuesta a la problemática detectada

La enseñanza del inglés en la UNLaM se presenta en cuatro niveles correlativos. Dado que Nivel I se constituye en el escalón inicial de este trayecto académico, es esencial que la permanencia en este espacio curricular sea sostenida en el tiempo. La deserción y el fracaso en la cursada de Inglés Nivel I representan una demora en el trayecto académico de los estudiantes, dado que deben aprobar el resto de los niveles, lo cual, además, dilata la culminación de la carrera universitaria. En consonancia con la preocupación institucional acerca de la retención en la Universidad, tal como se

ISBN: 978-987-544-908-4

menciona en el Plan de Desarrollo Institucional de la UNLaM 2006-2010, se realizó un relevamiento de datos cuyo análisis dio origen a la necesidad de atender esta problemática.

Aunque los motivos de este problema sean multicausales como, por ejemplo, factores socio-económicos, desde esta Cátedra no se puede desatender esta realidad. Por lo tanto, este Proyecto surge como una nueva acción para revertir el problema que supone la gran deserción y el fracaso en la cursada de Nivel I, basados en la hipótesis de que la participación de los estudiantes de la UNLaM en un curso preliminar virtual de autogestión antes de cursar Inglés Nivel I favorece la retención, permanencia y rendimiento de tales participantes en la cursada regular de dicha materia.

Los objetivos de este proyecto son los siguientes:

1. Generar una propuesta didáctica virtual con el propósito de disminuir la deserción de los estudiantes de Inglés I de la Cátedra de Inglés de la UNLaM.
2. Evaluar el impacto de la propuesta didáctica a partir del seguimiento de los resultados académicos que obtengan los participantes de la propuesta.

Entornos de educación a distancia

Este proyecto parte del supuesto que la/os estudiantes van a necesitar un tiempo extra, un aula extendida de acuerdo a las necesidades individuales, considerando que necesitarán conjugar sus horarios de estudios, trabajo etc. con esta propuesta. De este supuesto surge la decisión de que el entorno virtual es el más apropiado.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se van incluyendo de manera progresiva aunque incesante en los entornos académicos universitarios. Según Navas Montes et al. (2015), con el uso de las aulas virtuales el estudiante se vincula a su asignatura con más libertad, de manera sincrónica y asincrónica, porque puede trabajar desde donde se encuentre y repetir las veces que sea necesario los ejercicios que más le gusten y, al mismo tiempo, si son conscientes de las debilidades que tienen, pueden practicarlas individualmente y con privacidad. En tal sentido, el contenido del aula virtual debe ser diverso al texto o metodologías usadas en el aula de clases presenciales: debe distinguirse, es decir, marcar la diferencia porque el/la estudiante debe sentir la emoción, las ganas, el deseo, y la motivación de querer retroalimentarse al usar su aula virtual.

Para que tenga lugar el aprendizaje a través del uso de los EVA, han de estar presentes ciertos componentes que se definen desde una óptica interdisciplinaria: a. Funciones pedagógicas (actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo, evaluación, etc.); b. Las tecnologías apropiadas (y cómo esas herramientas seleccionadas están conectadas en el modelo pedagógico); y c. La organización social de la educación (espacio, calendario y comunidad).

ISBN: 978-987-544-908-4

Enmarcado en el enfoque histórico cultural del aprendizaje, con las formulaciones de Vygotsky (1979) sobre los procesos mentales superiores para comprender el proceso de internalización, la reconstrucción interna de la actividad externa y la regulación que ejercen los instrumentos de mediación en los sujetos, en contextos sociales de relación, se analizan los EVA en el ámbito de la Educación Superior como una herramienta que controla una forma de actividad externa dependiente de la forma en que tecnológica y pedagógicamente está constituida para operar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los EVA regulan la actividad de quien usa la herramienta, ya que modifican los marcos de pensamiento partiendo de las situaciones específicas derivadas de la interacción tecnológica, generando otras formas de actuar y pensar.

Navas Montes et al. (2015) consideran a los EVA como instrumentos de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y a través de ellos se ofrece una oportunidad de perfeccionar la praxis académica, con el establecimiento de una estrategia que guíe dicho proceso, enmarcada en el aprendizaje productivo y cooperativo. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario deben concebirse de una forma integral e integradora que desarrolle en el estudiante las habilidades básicas en las cuatro macro-habilidades receptivas y productivas, a saber, escucha y lectura y habla y escritura, respectivamente. Además, deben propiciar hábitos de estudio independientes e indagación para actualizar y ampliar los conocimientos adquiridos, así como escenarios donde se valore el trabajo como elemento de realización personal, y se promueva la búsqueda de alternativas orientadas a la solución de problemas.

El trabajo realizado en el EVA es constante, ya que no todo puede ser colocado desde el inicio e incluso algunos elementos se incorporan de acuerdo con las necesidades tanto del docente como de los estudiantes. La principal debilidad que se encuentra en las aulas virtuales de los módulos de inglés es la limitante de este idioma en sí debido a que cuando se lo aprende, no se puede almacenar todo en el espacio cognitivo, en el cerebro, pues algunas actividades tal vez no podrían ser comprendidas por los estudiantes al estar expresadas totalmente en inglés.

Plataforma

La plataforma elegida para alojar el material diseñado es MIeL (Materias Interactivas en Línea. Disponible en: http://miel.unlam.edu.ar/). Tal cual se describe en su página de inicio, se trata de una plataforma de gestión EaD desarrollada y administrada por docentes del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de la UNLaM desde el año 2001. A través de ella se gestionan materias de grado, posgrado, cursos abiertos a la comunidad y de perfeccionamiento docente. Las razones por las cuales se optó por esta plataforma son las siguientes:

ISBN: 978-987-544-908-4

1) Es un recurso que permite la administración de los contenidos y las evaluaciones así como la interacción entre estudiantes y docentes.

2) Ya hay una cantidad significativa de estudiantes que están familiarizados con el formato de esta plataforma, lo cual facilitaría la navegación de los/las usuarios/as.

3) Debido a que es una plataforma gestionada por docentes de la propia UNLaM, se puede acudir rápidamente a ellos para la resolución de problemas técnicos en el caso que estos surgieran.

Destinatarios

Los beneficiarios directos de este proyecto serán los/las estudiantes de la UNLaM que no hayan cursado aún Inglés Nivel I en sus trayectos académicos. Estos/as estudiantes usuarios/as del curso se inscribirán de manera voluntaria, motivados a participar en este espacio virtual con el fin de mejorar sus competencias lingüísticas antes de inscribirse a cursar la asignatura en cuestión**.** Siendo esta la base de la pirámide, estas acciones deberían tener impacto en los niveles subsiguientes, influyendo positivamente en acciones de retención impulsadas por la Universidad.

Otro grupo de beneficiarios/as estará conformado por estudiantes que hayan abandonado la cursada de Inglés Nivel I en los dos cuatrimestres previos a su implementación. La propuesta consiste en ofrecerles hacer el curso, ya que, aunque la cursada de la asignatura no sea obligatoria, la posibilidad de afianzar y/o revisar ciertos contenidos generales de la lengua extranjera será beneficiosa para ellos/as al usar este espacio virtual como herramienta de soporte de la cursada regular. De este modo, CuPAI se constituye además en una acción de retención.

Finalmente, los/as estudiantes adultos mayores (a partir de 40 años) con dificultades en el dominio de la lengua extranjera constituyen el otro grupo potencial de destinatarios/as. Es este grupo etario a quien el aprendizaje del inglés representa un desafío mayor.

Metodología

Este estudio se abordará con un enfoque mixto: cuanti-cualitativo. De esta manera, se puede obtener una perspectiva abarcativa porque ni el enfoque cuantitativo, ni el cualitativo por sí mismos son suficientes para tener una idea más acabada del objeto de estudio (Creswell, 2003). El enfoque mixto, ofrece un mayor potencial en la interpretación de los resultados e incrementa la confianza en los mismos (Hernández Sampieri et al., 2010). Asimismo, busca la solución de una de las problemáticas sociales actuales desde las experiencias vividas por una población objeto de estudio, con el fin de mejorar un contexto social particular y la sociedad en general.

El alcance de este Proyecto será exploratorio-descriptivo: exploratorio en tanto y en cuanto se propone examinar una problemática poco estudiada en este contexto; y descriptivo en la medida en

ISBN: 978-987-544-908-4

que busca especificar las propiedades y características del impacto que la implementación de las accione propuestas tendrán en la retención y permanencia de los estudiantes inscriptos en Inglés I. Los datos serán recolectados a través de encuestas, cuestionarios, entrevistas u otros instrumentos propios de este tipo de investigación, cuyo objetivo es dar respuesta y solución a una problemática social real, con necesidades reales.

El diseño de esta investigación corresponde al tipo aplicada: se trabajará con un grupo conformado por los participantes en el "Curso Preliminar Virtual Autogestionado", que realizarán por propia elección. El curso conformará una variable independiente que no será manipulada, y actuará como el tratamiento para medir las variables dependientes: la retención, la permanencia y el rendimiento en la cursada de Inglés I de los estudiantes que previamente hayan completado el curso (Hernández Sampieri et al., 2010).

En principio, como pre-tratamiento, se implementará el "Curso Preliminar Virtual Autogestionado", una vez realizada la difusión pertinente en todos los Departamentos de la UNLaM. En una segunda etapa, post-tratamiento, se analizará el impacto de la implementación de este curso en los participantes que efectivamente cursaron Inglés I post-curso. En la última etapa, se realizará la triangulación de datos. Este último método implica un proceso constante que permitirá la ampliación y verificación de los resultados y que, a lo largo de su desarrollo, facilitará identificar posibles limitaciones metodológicas, así como también controlar las tendencias emergentes del análisis de los datos y de su tratamiento por parte de los investigadores (Denzin, 1970).

Resultados esperados

Al culminar el segundo año, se habrá hecho la difusión del curso en los distintos ámbitos pertinentes dentro de la Universidad, se habrá implementado el curso y, finalmente, se habrá hecho el seguimiento correspondiente. Se espera que los resultados obtenidos provean información que permita avanzar en el campo de los estudios acerca de la retención y permanencia académica en el marco del aprendizaje organizacional. A nuestro parecer, el buen uso de la herramienta CuPAI favorecerá el rendimiento de los/las estudiantes en la cursada de Inglés I. Dado que este nivel es el primero de la estructura de cuatro niveles, se espera que estas acciones tengan impacto en los subsiguientes, de alguna manera influyendo positivamente en acciones de retención impulsadas por la Universidad.

Referencias

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* California: SAGE.

ISBN: 978-987-544-908-4

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill. México 2006. 4ta. edición.

Ley de Educación Superior n°24.521. Boletín oficial n°28.204. 10 de agosto de 1995.

Navas Montes, Y.; Real-Poveda, I., Pacheco-Mendoza, S., & Mayorga-Albán, A. (2015). *Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje*. Revista *Ciencia UNEMI* Volumen. 8 - Nº 13, Abril 2015, pp. 47 - 55 ISSN: 1390 – 4272. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5187838.pdf Recuperado el 11/ 04/ 2018

Plan de Desarrollo Institucional 2006-2010. (2006). Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires: CaRol-Go.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ISBN: 978-987-544-908-4

La alfabetización académica y las TIC en el primer año de una tecnicatura universitaria. La asignatura "Comunicación" de la Tecnicatura Universitaria en Medicina Nuclear de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires.

Necuzzi, Constanza Inés; Izquierdo, Lia Fernanda
Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina
constanzanecuzzi@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencia en el Nivel Superior

Resumen: "Comunicación" es una materia de primer año de la Tecnicatura en Medicina Nuclear de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Los contenidos de la materia proponen un recorrido por las bases epistemológicas del conocimiento abordando cuestiones de alfabetización académica, el reconocimiento del impacto digital en la vida cotidiana y el desarrollo de la ciencia actual desde la perspectiva de la democratización cultural y científica. La asignatura se desarrolla a distancia, con ejercitaciones de regularización virtuales y evaluaciones de acreditación presenciales. Es un objetivo central de la propuesta formar profesionales situados en la sociedad del conocimiento, capaces de comprender los desafíos que presenta para desenvolver sus labores específicas. Desde el inicio se evidenciaron dificultades en la comprensión de consignas y en el desarrollo de producciones, se mezclaban niveles de análisis teórico, opiniones personales y saberes de sentido común. Una perspectiva de trabajo desde la alfabetización académica nos llevó a plantear propuestas que hicieron foco en la producción de trabajos escritos: síntesis de textos teóricos, informes, esquemas conceptuales, entre otros. A lo largo de la cursada se evidenciaron mejoras en la redacción y en la adecuación de las respuestas a las consignas. La participación en foros fue en aumento, con intervenciones relevantes y pertinentes y argumentaciones ajustadas a los contenidos. Las producciones mostraron avances crecientes en los niveles de conceptualización.
En el nivel superior es requisito distanciarse de los saberes de sentido común, reconstruirlos con la perspectiva de la ciencia y repensarlos para repensarnos como técnicos, profesionales, docentes y estudiantes en los roles que desarrollamos en nuestro mundo.
Cuestionar la normalización de nuestra actual sociedad, repensarla y reconstruirla son tareas que debemos desarrollar para formar estudiantes con conocimientos sólidos, que puedan actuar en sus contextos mejorando de modos solidarios y colaborativos la vida cotidiana.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: alfabetización académica, TIC, educación a distancia, comunicación

Contexto de realización y participantes

"Comunicación", de la Tecnicatura en Medicina Nuclear (TMN) de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, es una materia de primer año con ingreso directo[1]. En la población de inscriptos a la TMN pueden identificarse dos perfiles de estudiantes: egresadas y egresados del nivel secundario que desean sumarse al campo de las ciencias de la salud y técnicos y técnicas en radiología que buscan desarrollar una actividad complementaria en un campo del que ya son parte.

Los contenidos de la materia se distribuyen en tres unidades. Se propone un recorrido por las bases epistemológicas del conocimiento (teorías, leyes científicas, hipótesis, procesos de descubrimiento e invención, entre otros), incluyendo la voz y los desarrollos de las mujeres en la ciencia; los textos y los diferentes aspectos de la comunicación, abordando cuestiones de alfabetización científica y tecnológica relevantes para el nivel superior; y el reconocimiento del impacto digital en la vida cotidiana y el desarrollo de la ciencia actual desde la perspectiva de la democratización cultural y científica.

La asignatura se desarrolla en modalidad a distancia con una propuesta semanal de desarrollo de contenidos y actividades grupales e individuales que se despliegan en un aula del campus virtual de la facultad en plataforma Moodle. Las y los estudiantes deben ingresar todas las semanas al aula virtual para acceder a los contenidos propuestos, las explicaciones, las anticipaciones sobre los contenidos, las actividades obligatorias y opcionales (algunas de resolución individual y otras grupales), los recursos para realizarlas, la bibliografía y las comunicaciones institucionales. Las ejercitaciones de regularización de la materia son virtuales, mientras las evaluaciones de acreditación son presenciales, con régimen de promoción directa o examen final.

Se presenta a continuación la propuesta desarrollada en el segundo semestre de 2018, los primeros resultados académicos y algunos interrogantes para pensar el desafío de los espacios curriculares universitarios y la implicación docente.

Propósitos y objetivos propuestos

La materia se propone trabajar en dos niveles conceptuales y prácticos que se realimentan recursivamente. El primero es el desarrollo de los temas programáticos. El segundo refiere al dispositivo didáctico que ofrece una serie de actividades enmarcadas en estrategias donde, junto al control de lectura propio de las asignaturas universitarias, se ofrecen y generan espacios de

1 Las tecnicaturas de la UBA no requieren el pasaje por el Ciclo Básico Común (CBC) que constituye el primer ciclo de los estudios universitarios de la universidad en las demás carreras.

ISBN: 978-987-544-908-4

producción centradas en el logro de la alfabetización académica y la mejora de las competencias comunicativas (especialmente a nivel de la escritura) y manejo de las TIC de las y los estudiantes.
Es un objetivo central de la propuesta que éstos adquieran múltiples competencias comunicativas, puedan analizar y discutir críticamente textos de diferentes tipos y se desenvuelvan con éxito en el contexto académico y científico del área de las ciencias de la salud pues la finalidad de la carrera es formar técnicos y técnicas situados en la sociedad del conocimiento, capaces de comprender los desafíos que ésta presenta para desenvolver apropiadamente sus labores específicas.
La propuesta didáctica se asienta en los siguientes ejes:

- Comprensión de textos y retención de contenidos
- Desarrollo de competencias para la alfabetización académica
- Competencias digitales

Entre las tareas y actividades desarrolladas por las y los estudiantes se destacan:

- Presentaciones individuales en un mural digital como espacio de expresión de la identidad personal.
- Control de lectura a través de autotest individuales y consignas para responder en grupos, a través de foros habilitados a tal fin. En este último caso, adicionalmente al trabajo de intercambio entre pares, se evalúa también la escritura producida.
- Participación en foros para promover la interacción entre pares, el desarrollo de competencias de escritura académica, el uso de citas textuales y textos de referencia, la ponderación de fuentes y de búsquedas bibliográficas.
- Búsquedas en Internet a través de las cuales realizar la ponderación de fuentes, diferenciación entre los géneros académico, literario y periodístico, comparación de resultados utilizando diversos motores de búsquedas en línea, entre otros.
- Redacción de informes sobre textos escritos, audiovisuales y fotografías.

Encuadre conceptual

La propuesta reconoce los distintos modos de la alfabetización en el contexto actual. Juan Mendoza sostiene que no se lee cada vez menos, sino que cambiaron las formas de leer. Cambió el público lector, las formas de producción de los textos, los momentos y lugares en los que se lee, el soporte, la cantidad y variedad de las publicaciones, los autores, etc. El autor propone un recorrido histórico demostrando que no existe una forma natural de leer ni de escribir, sino que se trata de una construcción cultural que se da a lo largo de los siglos.
La “oratura” es definida como la época en que “las variaciones de la oralidad pasaron a la sintaxis

ISBN: 978-987-544-908-4

escrita y en la que las variaciones de la escritura contaminaron las frases verbales" (Mendoza, 2011: 107). En la actualidad, los textos de las redes digitales muestran una fijación de la oralidad a la escritura, al tiempo que la propia oralidad desaparece pertrechada de nuevas formas que la definen con la lógica de la sigla, la abreviatura, el apócope, los acrónimos recursivos en los que se convierten las palabras electrónicas" (Mendoza, 2011:111). Emojis y emoticones dan cuenta de estos fenómenos.

En el marco de la alfabetización académica que busca desarrollar la materia "Comunicación" de la TMN, son centrales las nociones sobre ciencia y conocimiento en la sociedad contemporánea y los modos de pensar y comunicarnos en torno a estos tópicos, así como los modos de leer, interpretar y escribir. La ciencia es un conjunto sistemático de explicaciones acerca de fenómenos, hechos, situaciones, eventos y problemas que ocurren en el mundo y sus correlativas propuestas de soluciones. Todo ello nos afecta a las y los ciudadanos en nuestra vida cotidiana y demanda de las y los técnicos y profesionales universitarios saberes y acciones a partir de los cuales sea posible tomar decisiones. El sistema educativo constituye la mayor fuente de información para la ciudadanía, sostenida por la alfabetización propia de cada momento histórico. Hoy, no es posible entenderla por fuera de las TIC y el sistema de medios digital. Además, la alfabetización es específica de cada nivel del sistema educativo. De modo que los estudios universitarios requieren de un esfuerzo adicional por parte tanto de las y los docentes como de las y los estudiantes por desarrollar una alfabetización significativa para el tipo de conocimientos crecientemente complejos que debe enseñarse y aprenderse en cada campo de conocimiento.

Este conocimiento debe adquirirse a partir de los saberes de la vida cotidiana y de la escolaridad que portan las y los estudiantes al ingresar a la universidad. Los medios de comunicación ofrecen a la ciudadanía información a lo largo de toda la vida, de manera detallada, con datos ciertos, aunque también con datos falsos pero verosímiles. El periodismo y la divulgación científica ponen a diario al alcance de la ciudadanía las últimas noticias, los avances en los diferentes campos del conocimiento, de la tecnología, de la salud. La web y las redes sociales generan un alto impacto digital en nuestras percepciones y en la construcción de sentido y suponen un desafío para la democratización cultural y científica.

La estudiosa de medios de comunicación holandesa José Van Dijck afirma que ellos impactan profundamente en la vida cotidiana de las personas afectando las formas de entablar vínculos. Analiza los modos en que los medios de comunicación social se convirtieron en factores fundamentales para la construcción de la socialidad pasando de la "comunicación en red" a la "socialidad por plataformas". Asocia el primer momento a una cultura participativa y el segundo a una "cultura de la conectividad", ambos en sintonía con los cambios que pueden apreciarse en la escritura: lenguaje más económico, abreviaturas, nuevas palabras.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los modos de comunicación desarrollados sobre plataformas generan gran cantidad de datos. Las tecnologías permiten su almacenamiento y procesamiento a gran escala. Teléfonos celulares, GPS, computadoras. A cada instante las personas utilizan dispositivos que crean y almacenan grandes volúmenes de datos muy variados. Se llama Big Data al conjunto de datos masivos que suponen ingeniería informática para su procesamiento en pos de encontrar patrones repetitivos entre ellos. Los famosos algoritmos. Se genera un cambio de paradigma en la forma en que se interpretan y utilizan los datos, datos personales que hablan de nosotros, nuestros gustos, inclinaciones, deseos, circulación y tránsito, relación e intercambio con los demás, por mencionar solo algunos aspectos. La existencia de toda esta información nos hace vulnerables de maneras que no podemos ni anticipar ahora mismo. Conocer y comprender esta problemática forma parte de la alfabetización académica de nuestros estudiantes universitarios, futuros técnicos y profesionales que estarán, en pocos años al servicio de la ciudadanía.

Van Dijck sostiene que "toda sociedad de control incorpora la tecnología como parte fundamental de sus mecanismos sociales" (Van Dijck, 2016: 240). "Hoy los datos son el nuevo oro y están en manos de cinco grandes compañías."[2] Esto no significa que nuestra presencia en las plataformas de redes sociales y nuestro recorrido por las instituciones (incluidas las educativas) estará tan controlado que no habrá posibilidad alguna de ejercer nuestra libertad. No se trata de tener una mirada apocalíptica. Pero es necesario analizar estos fenómenos desde teorías que vuelvan visibles estos aspectos que están normalizados. Se trata más que nunca de desnaturalizar nuestra mirada para quitarle ingenuidad. Y aquí ocupa un lugar central la alfabetización académica.

En la sociedad del conocimiento el proyecto alfabetizador debe asumir rasgos de nuevo tipo. El texto electrónico plantea una revolución de las técnicas de producción y reproducción de textos, una revolución del soporte de lo escrito y una revolución de las prácticas de lectura y escritura. La liberación de la palabra y la habilitación de la comunicación requieren recrear las condiciones para la autonomía y el pensamiento crítico en el ámbito de la cultura de la convergencia y la conectividad. La identidad, la privacidad y la imaginación asumen nuevas características en esta cultura. El proyecto alfabetizador debería proponerse hoy brindar a los sujetos las herramientas expresivas que les permitan no sólo consumir sino recuperar el lugar de la autoría, produciendo sentidos propios y haciéndolos circular, ejerciendo lecturas críticas sobre el estado del mundo, generando herramientas para su rediseño y transformación.

La alfabetización se afirma como un proceso interactivo de aprendizaje colectivo y dialógico fuertemente imbricada en las características distintivas del conocimiento en este momento histórico: centralidad y dispersión, transportabilidad y circulación. El conocimiento es un recurso

2 .lanacion.com.ar/2040357-jose-van-dijck-los-datos-son-el-nuevo-oro-y-estan-en-manos-de-cinco-grandes-companias

ISBN: 978-987-544-908-4

flexible, fluido, en constante expansión y movimiento que opera generando diversas demandas en los ámbitos laborales y sociales. La posibilidad de seguir aprendiendo y la creatividad y la inventiva como aspectos intrínsecos a las prácticas de los sujetos, ubican a la alfabetización como puerta de acceso a la relación con el conocimiento, las producciones culturales y los otros y otras.

¿Qué rasgos asume en este contexto la alfabetización académica? ¿Cómo desarrollar prácticas de enseñanza situadas que favorezcan el desarrollo de lecturas y escrituras críticas, interesantes, sugerentes, diversas, arriesgadas, interrogativas y significativas en las y los estudiantes? ¿Cómo producir nuevos sentidos y significados? ¿Cómo enseñarles a resguardarse sin aislarse? ¿Cómo pensar y actuar el impacto digital en nuestras vidas y favorecer desde la alfabetización académica la democratización cultural y científica de nuestra sociedad?

La experiencia realizada y primeras conclusiones

Desde las primeras semanas de cursada en la materia las y los estudiantes manifestaron dificultades en la comprensión de las consignas y el desarrollo de las producciones. Al resolver las actividades se mezclaban niveles de análisis teórico, tesis de los autores, opiniones personales de los estudiantes, saberes de sentido común. Una perspectiva de trabajo desde la alfabetización académica para el desarrollo de las competencias propias de los futuros técnicos y técnicas en medicina nuclear (quiénes deberán leer e interpretar información compleja y producir informes con datos sensibles) nos llevó a plantear propuestas que hicieron foco en la entrega de trabajos individuales, con devoluciones individuales pero también grupales -de modo que el conjunto de los alumnos accediera a las problemáticas de estudio generales- así como también trabajos de resolución grupal. Las producciones consistieron en textos escritos, síntesis de textos teóricos, fichas sobre producciones audiovisuales, informes sobre actividades, reseñas de los intercambios en los foros, pero también esquemas conceptuales, selección y búsqueda en la web de imágenes que representaran temas del programa (por ejemplo, para la construcción de analogías y metáforas), entre otras.

A lo largo de las dieciséis semanas de clase se evidenció una mejora en la redacción en general y en la adecuación de las respuestas a las consignas en particular. La participación en los foros fue en aumento durante el desarrollo de las unidades de la materia tanto en términos de cantidad de intervenciones como en relevancia y pertinencia de los aportes y en el intercambio entre pares, retomando sus propias palabras en las argumentaciones de maneras cada más más ajustadas a los contenidos y con mayor pertinencia y especificidad lingüística.

Durante el período lectivo 2018 se inscribieron a la materia 114 estudiantes de los cuales 79 la regularizaron. El 70% de los estudiantes aprobó tres exámenes virtuales de regularización y las dos evaluaciones promocionales presenciales. El 24% de los estudiantes obtuvo 7 puntos o más de

ISBN: 978-987-544-908-4

promedio entre los dos parciales, aprobando la materia por promoción directa. Al mes de mayo de 2019 aprobaron el examen final presencial el 20% de los estudiantes.

Tanto los datos como la calidad de las producciones mostraron avances crecientes en los niveles de conceptualización de las y los estudiantes. La mayor dificultad no pareciera estar en el estudio de los temas, sino en comprender que esos temas son problemas que nos atraviesan. Y que en el nivel superior es requisito indispensable distanciarse de los saberes de sentido común, reconstruirlos con la perspectiva de la ciencia y repensarlos para repensarnos como técnicos, profesionales, docentes y estudiantes en los roles que desarrollamos en nuestro mundo.

En el foro de discusión sobre el episodio "Caída en picada" de la serie Black Mirror, último foro de la cursada, las y los estudiantes sintetizaron así el contenido del capítulo: "fingir", "la marginalidad cuesta poco y vale mucho", "sociedad pantalla", "status social", "sé tú mismo", "la franqueza no tiene buen puntaje". Y se preguntaron: "¿qué tan lejos se puede llegar para ser aceptado por la sociedad?" "¿Es justo que Lucy termine marginada por enfrentarse a la realidad?"

Los relatos de ficción como Black Mirror plantean las contradicciones de los desarrollos tecnológicos y su impacto en la sociedad y las personas. Rita Segato plantea: "Existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos. Están dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión e incompatibles. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contrapedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida." "Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. (...) me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital" (Segato, 2018: 15).

Cuestionar la normalización de nuestra actual sociedad, repensarla y reconstruirla son tareas cotidianas que debemos desarrollar las y los docentes para formar estudiantes, técnicos, profesionales y en definitiva ciudadanas y ciudadanos que, con conocimientos sólidos, puedan actuar en sus contextos mejorando de modos solidarios y colaborativos la vida cotidiana.

Referencias Bibliográficas

Mendoza, Juan (2011). *El canon digital*. Buenos Aires: La Crujía.

Segato, Rita. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

ISBN: 978-987-544-908-4

Construcción de Narrativas Transmedia en UNLVirtual

Nicolini, Mercedes y Puggi, Ma. Florencia
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
mercedes@unl.edu.ar ; mfpuggi@unl.edu.ar

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo se inscribe en la línea de indagación que iniciamos con el relato de la implementación de los Cursos Virtuales de Posgrado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (Nicolini y Puggi, 2016). Allí comentamos cómo se trabajó con los docentes de las propuestas en la construcción de una narrativa virtual a partir de dos lenguajes complementarios: el de la palabra y el de la imagen, instalando así una nueva práctica audiovisual en el terreno de las configuraciones didácticas de las aulas virtuales que realizan los profesores.

La decisión de integrar diferentes lenguajes en las aulas virtuales, entendiendo a los mismos como "códigos lingüísticos (Royo, 2004) que pueden dividirse en dos tipos: por un lado, los códigos visuales (la escritura alfabética y no alfabética, y las imágenes fijas); y , por otro lados, los códigos secuenciales (la imagen en movimiento y la hipertextualidad), parte de la preocupación por generar experiencias de aprendizaje enriquecidas con los recursos que pueden aportar los diferentes medios digitales en que la información y el conocimiento circulan en nuestra sociedad. De este modo, consideramos que las comunidades universitarias, especialmente en la modalidad virtual, no debieran mantenerse al margen de los avances tecnológicos que inciden en nuestras maneras de comunicarnos, de conocer y de crear nuevos contenidos.

Retomaremos entonces aquí los fundamentos de las estrategias de capacitación docente implementadas en UNLVirtual para llevar adelante las propuestas académicas y analizaremos los resultados obtenidos con este nuevo impulso que el lenguaje audiovisual ha significado para el diseño didáctico de la narrativa de los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: ambientes virtuales; hipermedia; narrativas transmedia

ISBN: 978-987-544-908-4

Escuchando las voces de los/las estudiantes universitarios/as sobre las TIC en sus estudios

Nuñez, Patricia Mónica y Ayala, Mirtha Elizabeth
Facultad de Humanidades, UNNE. Argentina
pnuez2002@yahoo.com.ar

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de Investigación

Resumen

La presente comunicación es un informe de investigación sobre el Proyecto desarrollado en el Instituto de Investigaciones en Educación, de la Facultad de Humanidades - UNNE, acreditado y financiado por la Secretaría General de Ciencias y Técnica, PI 16H007: "La inclusiòn de las TIC, en la enseñanza de los profesores y en los estudios de alumnos universitarios. Estudio de casos multiples en Facultades de la Ciudad de Resistencia, Chaco, de la UNNE."

El estudio se realiza en el marco de la Tecnología Educativa, sobre el uso que hacen los estudiantes universitarios de las Tecnología de la Educación y la Información (TIC), en las actividades y prácticas de sus estudios universitarios. Entre los objetivos de investigación se encuentran:

- Analizar los usos que los/las estudiantes les dan a las TIC en sus estudios universitarios, en casos multiples de las Facultades de Resistencia, de la UNNE;
- Indagar acerca de las relaciones entre las propuestas de enseñanza con TIC, de los docentes universitarios y los usos que sus estudiantes dan a las mismas, en casos multiples de las Facultades seleccionadas;
- Generar conocimiento científico sobre para qué y por qué utilizan las TIC, los docentes en la enseñanza y sus alumnos en sus estudios universitarios, en estas Facultades de la UNNE.

Se trabaja desde diferentes aspectos teóricos, entre ellos las características de los nuevos contextos pedagógicos y socio-culturales, la influencia de estos contextos y prácticas en la conformación de la subjetividad de los jóvenes y las tareas, actividades y prácticas de estudiar, incluyendo las tecnologías, que desarrollan los estudiantes a partir de las propuestas de enseñanza de los profesores.

La metodología es de corte cualitativo-interpretativo, incluyendo como técnicas de recolección de información empírica grupos focales de estudiantes, a partir de los cuales se detectan los casos para las entrevistas en profundidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: estudiantes universitarios; TIC; prácticas de estudio; escenarios contemporáneos

Introducción

Los contextos socio-culturales y educativos que compartimos actualmente docentes y estudiantes universitarios, se conforman en nuevos espacios pedagógicos de interacción a través de diversas prácticas, lenguajes, tiempos y espacios, tornándose en un novedoso escenario comunicativo. Ya no se trata solo de incluir nuevos recursos educativos, equipos, materiales o dispositivos tecnológicos a nuestras clases o ámbitos institucionales, sino que estamos inmersos en un nuevo espacio educativo.

Según la autora Van Dijck, (2016) en los últimos años vivimos un proceso de paso de una comunidad en red, una cultura participativa, a una socialidad moldeada por las plataformas, una verdadera cultura de la conectividad, una cultura digital. Proceso en el cual los cambios dentro de la escena de los medios globales, han afectado y modificado sustancialmente nuestra experiencia de socialidad "…Este paso de una comunicación en red a una socialidad moldeada por plataformas, y de una cultura participativa a una verdadera cultura de la conectividad, ocurrió en un breve lapso temporal de no más de diez años." (Van Dijck, J., 2016: 19).

Esta cultura digital característica de la etapa científico-tecnológica que estamos atravesando como humanidad, también llamada la Cuarta Revolución Industrial, tiene como uno de sus pilares lo que conocemos como inteligencia artificial. El autor Éric Sadin (2017), con una mirada crítica, advierte que a través de las TIC, la big data, la inteligencia artificial y a partir de la detección, manejo y control de los datos que nosotros mismos aportamos a las redes sociales, las decisiones de la vida cotidiana de las personas, pasan a estar influidas, en gran medida, por una racionalidad algorítmica controladas por las tecnologías.

Es así que con la llegada de Internet, las tecnologías de la Web 2.0 y 3.0, pero especialmente la popularización del acceso móvil a la información, las cosas han cambiado también para la educación. Nos encontramos en una era educativa que Weller (2011) llama "de la abundancia". Ahora podemos acceder de forma rápida y sencilla a toda la información que constituía en otros momentos el grueso de la educación escolar (los contenidos) y además podemos comentarla, recrearla y debatirla con otras personas. La información a la que tenemos acceso se ha multiplicado por varios órdenes de magnitud.

Como lo advierte la autora Mariana Maggio (2018) actualmente la clase universitaria está sobrepasada por los cambios en la producción de conocimiento, su difusión y acceso, en las formas diversas de comunicación e intercambio, atravesados por las tecnologías digitales que se expanden, combinan y actualizan constantemente.

En los últimos tiempos comenzó a desarrollarse la idea de "Entornos personales de aprendizaje" o PLE por sus siglas en inglés, entendiendo que el "PLE es un enfoque pedagógico con implicaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

en los procesos de aprendizaje y con una base tecnológica evidente, refiere a un concepto tecno-pedagógico que saca el mejor partido de las innegables posibilidades que le ofrecen las tecnologías y las dinámicas sociales emergentes". Definimos al PLE como "… el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell y Castañeda, 2010: 23). Es decir estos entornos se configuran en las personas por los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en marcha para aprender y, en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian.

Un estudiante con un PLE desarrollado y enriquecido tiene la posibilidad no sólo de aprender de otros sino de que otros aprendan con él, y eso implica una serie de habilidades y estrategias que han de ponerse en marcha. Para un estudiante explicitar, desarrollar y gestionar eficientemente su "entorno de aprendizaje" no es sólo una inmensa posibilidad, sino un profundo compromiso con su propio aprendizaje y con el de otros con los que se relaciona a través de su PLE.

II. Escuchando las voces de los/las estudiantes universitarios/as sobre las TIC en sus estudios

Teniendo en cuenta el primer objetivo del Proyecto de investigación, que consiste en analizar los usos que los/las estudiantes les dan a las TIC en sus estudios universitarios, en casos multiples de las Facultades de Resistencia, de la UNNE, nos enfocamos en este trabajo en la descripción y análisis del material empírico recolectado.

En el año 2017 se realizaron dos salidas a campo, con una encuesta exploratoria aplicada a estudiantes del primero y del último año de carreras universitarias de grado, de 5 años de duración, de dos Facultades de la UNNE con sede en la ciudad de Resistencia, las de Humanidades y de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura. En la primera salida la consulta se realizó a 6 estudiantes del Profesorado en Filosofía y a 10 de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural. En cuento a las características de los jóvenes encuestados, los del Profesorado en Filosofía ya estaban terminando la carrera y algunos de ellos trabajando como docentes, muy próximos a egresar de la universidad. Los de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural eran del primer año, aunque las características del estudiantado de esta carrera es heterogénea en edad y con variada formación previa, con una edad promedio de 21 años. En la segunda salida a campo se consultó a estudiantes de los 3° y 4° años de los Profesorado en Letras, Historia y Geografía, cursantes de la asignatura Tecnología Educativa. Las preguntas de la breve encuesta exploratoria trataba sobre para qué utilizan las TIC en sus estudios, que mencionaran los beneficios y dificultades de ese uso y qué entendían por estudiar. En esta comunicación nos centramos solo en las dos primeras cuestiones: usos de las TIC y beneficios o dificultades.

En cuanto a las respuestas cabe aclarar, en primer lugar, que los estudiantes, siempre remiten a las computadoras y el celular como los dispositivos que utilizan y a través de los cuales acceden a

ISBN: 978-987-544-908-4

internet, sobre para qué utilizaban las TIC en sus estudios, pudimos identificar dos grandes categorías: la primera es el uso de las TIC como una ayuda para el desarrollo de las actividades académicas de estudio universitario; y la segunda el uso de las TIC para la comunicación, en el marco de las tareas de estudio.

a) Para la primera categoría, en la que usan las TIC como ayuda para desarrollar sus actividades académicas de estudio universitario, mencionan que realizan la búsqueda y adquisición de información, ya sea la que facilitan los mismos profesores en las aulas virtuales u otros sitios, o la que ellos buscan en diferentes formatos; así como las usan para facilitar la compresión de los temas de estudio; para elaborar y transformar información, también a través del uso de aplicaciones y también para ampliar y profundizar los temas a estudiar y la información dada por los profesores.

> "Para acceder a textos en PDF, que resultan extensos y costosos de fotocopiar o difíciles de conseguir impresos" (Estudiante F4) "para googlear, buscar biografía de autores… buscar en blogs…" (Estudiante F5)

b) Para la segunda categoría, del uso de las TIC para la comunicación, en el marco de las tareas de estudio, los estudiantes expresan que las utilizan en los casos en que requieren comunicarse e intercambiar rápidamente con sus compañeros; además para realizar y comunicar trabajos solicitados por los profesores, que pueden ser consignas, trabajos prácticos, incluso evaluaciones digitales; también mencionan la posibilidad de comunicarse y consultar con los profesores a través de las TIC.

> "…podemos compartir información con nuestros compañeros al instante…" (Estudiante de GDC6) "…en algunas cátedras se utilizan para la realización de determinadas consignas" (Estudiante F6)

Respecto a los beneficios y dificultades del uso de las TIC en el estudio universitario los estudiantes destacan como beneficioso la gran variedad del material e información disponible a los que se puede acceder sobre diferentes temas; la rapidez en la búsqueda y acceso a esos materiales e información, que les permite ahorrar tiempo en la toma de apuntes, subrayado, ampliar temas, y plantear varias ideas en menos tiempo; la fácil accesibilidad a la información desde el lugar en que se está; el poder tener al alcance lo que se necesite para estudiar; el poder comunicarse y debatir con los compañeros al instante y consultar con los profesores.

> "…no se pierde demasiado tiempo buscando la información, se la puede tener en tiempo real" (Estudiante GDC2); "se me complica ir de un lugar a otro a la hora de reunirme para concretar o ejecutar consignas de trabajos prácticos, entonces éstas me facilitan ese problema." (Estudiante GDC2)

En cuanto a las dificultades expresan que, para asegurar la accesibilidad se debe contar con una buena conexión a internet, la cual no siempre está disponible; por otro lado las redes sociales a mano son una desventaja, porque también son fuente de distracción y dispersión, que no favorece el estudio; mencionan además que la falta de acceso a las TIC, por dificultades económicas para

ISBN: 978-987-544-908-4

disponer de dispositivos veloces y los problemas para conseguir insumos de calidad es otro obstáculo; enuncian el problema que puede generar en sus estudios el que las fuentes consultadas no sean confiables, porque presentan poca claridad o la cientificidad de los materiales es dudosa y el riesgo de la información falsa; aparece también en varias respuestas la necesidad de tener algunos conocimientos básicos de informática para poder manejar las TIC, ya que pueden surgir dificultades cuando no se sabe manejarlas correctamente, convirtiéndose en una limitación para el uso; emerge como respuesta en otros estudiantes el factor psicológico y afectivo del temor a lo nuevo y las resistencias a lo desconocido.

> "…si la red cae se pierde el acceso a la información…" (GDC3); , "en mi caso uso internet porque guardo los docs en drive, necesito buena conexión." (GDC1); "Estoy a un clik de la info y de distraerme también."(GDC1); "Hay que tener un conocimiento básico como mínimo de informática para poder hacer búsquedas en la red o trabajar con ciertos programas, lo que conlleva a que no todos lo puedan hacer…" (GDC5); "…la dificultad creo que viene acompañada más por el miedo a nuevos recursos." (F1)

III. Algunas conclusiones

Los estudiantes universitarios encuestados, dan cuenta de la pertenencia a un mundo en el que las tecnologías digitales se han convertido en un recurso cotidiano y no sólo para el estudio, no son un agregado, a modo de un recurso que se toma o deja sino que el entorno ha cambiado, la cultura digital en la que estamos inmersos incluye nuevas formas de comunicación, de acceso al conocimiento, de prácticas cotidianas; que en definitiva atraviesan nuestro pensar, sentir y actuar.

Conocer las características de la subjetividad de nuestros estudiantes en esta cultura digital, es tarea indispensable para la actividad educativa en la Universidad, como lo expresa la autora Mónica Gallino:

> "…Los jóvenes se sienten en su medio natural y se desenvuelven con facilidad en este nuevo universo interconectado. Lo virtual es una parte esencial de su mundo, participan en juegos en red, descargan de internet todo tipo de recursos y contenidos y aprenden a utilizar de forma intuitiva las aplicaciones que necesitan. Además, entienden la red como un espacio abierto donde pueden participar y expresarse. Asimismo. Esta generación tiene una preferencia clara por las imágenes frente al texto, una habilidad innata para la orientación espacio-visual fruto de su experiencia con juegos digitales, una clara tendencia al aprendizaje a través de la exploración y una sorprendente capacidad para mantener la atención sobre varios focos de forma simultánea. Como consecuencia poseen una reacción negativa con cualquier contenido o actividad que les parezca 'lenta'." (GALLINO, M., 2015)

Los estudiantes respondieron naturalizando y dando por sentado que al hablar de TIC, incluye la conexión en red a través de internet, destacando la importancia de la rapidez en acceder a la información, la comunicación al instante, todo en "un clik"- dijeron; el estar pendientes de contar con conexión wi-fi rápida y segura, "que no se caiga", que les permita acceder desde cualquier lugar, resultan claves para obtener buenos resultados en sus estudios. Esto nos permite comprender

ISBN: 978-987-544-908-4

que la percepción subjetiva del tiempo y del espacio cambió y con ello la forma de vivir en sociedad y la cultura.

Los estudiantes muestran que forman parte de esta sociedad digital y que ello les imprime a sus estudios universitarios características particulares: "bajan" "descargan" bibliografía de sitios dados por los profesores o consultados por ellos, utilizan aplicaciones para elaborar y modificar esa información, "googlean" para ampliar y profundizar sus conocimientos, acceden a información en diversos formatos y lenguajes expresivos que favorecen la comprensión. La "sociedad red" que describía Manuel Castells en 1999, está con nosotros, somos parte de ella y nuestros alumnos también, como nos lo recuerda Mariana Maggio (2018):

> "…En esta sociedad red (Castells, 1999) en la que nos toca vivir y educar, las formas en que se produce el conocimiento cambiaron y lo van a seguir haciendo de la mano de las tecnologías digitales que se expenden exponencialmente y se combinan (Brynjolfsson y McAfee, 2014). Los estudiantes también cambiaron y lo constatamos cada vez que los vemos mirar fijamente sus teléfonos celulares, fingimos que no lo notamos y seguimos adelante con la clase…." (MAGGIO, M., 2018:19)

Referencias Bibliográficas

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.

Maggio, Mariana (2018). Reinventar la clase universitaria. Buenos Aires. Paidós.

Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra

Van Dijck, José (2016). La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Weller, Martin (2011). Una Pedagogía de la abundancia. Revista española de Pedagogía N° 273. URL: https://revistadepedagogia.org

ISBN: 978-987-544-908-4

Innovación docente: cambios en el paradigma de la enseñanza universitaria con la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs)

Piñeiro, Adriana E. y Yohena, Isabel
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Departamento de Sanidad, Nutrición, Bromatología y Toxicología. Argentina.
apineiro@ffyb.uba.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencia.

Resumen

Las instituciones de educación superior han experimentado, en los últimos años, cambios en sus paradigmas para poder adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, desarrollando e integrando las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en la enseñanza universitaria. La integración de estas nuevas estrategias que se suman a las tradicionalmente utilizadas, daría lugar al desarrollo de habilidades específicas y conceptos inherentes en las áreas del nivel superior.

El presente trabajo tuvo como objetivo promover en el aula presencial y virtual distintas actividades que se ajustaran al modelo de E-A.

La implementación de las TICs resultan ser una activa herramienta facilitadora en la gestión pedagógica, porque promueve la interacción y la E-A tanto de los estudiantes como de los docentes.

Palabras clave: TICs; Campus virtual; Toxicología; Enseñanza universitaria.

Introducción

Las instituciones de educación superior actualmente están experimentando cambios en el sistema educativo para adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea. Es una época de enormes transformaciones sociales, debido en gran medida al desarrollo científico-técnico.

La educación entonces, debe preparar a las generaciones futuras para hacer frente a los desafíos que plantean los progresos de la ciencia y la tecnología en su aplicación. Las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC´s) resultan actualmente una herramienta muy importante para la educación, que llevan a modificar concepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje (E-A) propendiendo hacia una participación más interactiva entre el docente y el alumno.

ISBN: 978-987-544-908-4

La integración de estas nuevas estrategias en el aula como una herramienta más, que se suma a las tradicionalmente utilizadas, daría lugar al desarrollo de habilidades específicas y conceptos inherentes al área de Toxicología en las carreras de Farmacia y Bioquímica.

Objetivos

Objetivo General

El presente trabajo tuvo como objetivo promover en el aula distintas actividades que se ajustaran al modelo de E-A.

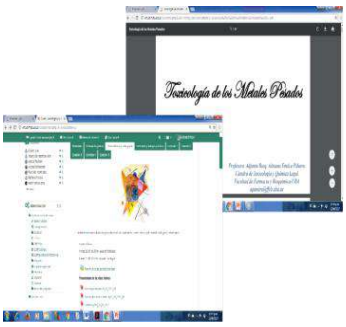
Objetivos específicos

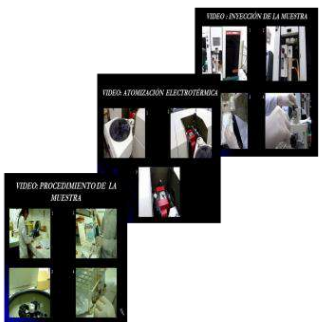
- Identificar elementos que relacionen las TIC´s con la sociedad, la educación y su papel en la formación docente.
- Favorecer las estrategias de búsqueda, selección y producción de información en la web.
- Fortalecer la utilización de recursos digitales.
- Crear recursos educativos digitales aplicando criterios pedagógicos y didácticos.
- Diseñar una propuesta para un entorno virtual de aprendizaje haciendo uso de la plataforma Moodle.

Procedimiento

Las TIC´s resultan actualmente una herramienta muy importante para la educación, que llevan a modificar concepciones del proceso de enseñanza – aprendizaje (E-A). Para ello se implementaron como herramientas diversas la utilización de: material bibliográfico impreso y virtual, videos de carácter tutorial filmados en la cátedra, autoevaluaciones, talleres, debates presenciales y/o foros virtuales, tanto en las clases teóricas, los seminarios y los trabajos prácticos. Estas herramientas fueron incorporadas al campus virtual de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. (Figura 1).

RESULTADOS: La implementación del campus ha generado una comunicación más fluida con el alumno. La disponibilidad de equipos de alta complejidad no son accesibles, por lo tanto resulta una buena herramienta los videos realizados en la cátedra. En las evaluaciones realizadas en forma no presencial se observó un incremento de aprobación del 30% en un período de tres años.



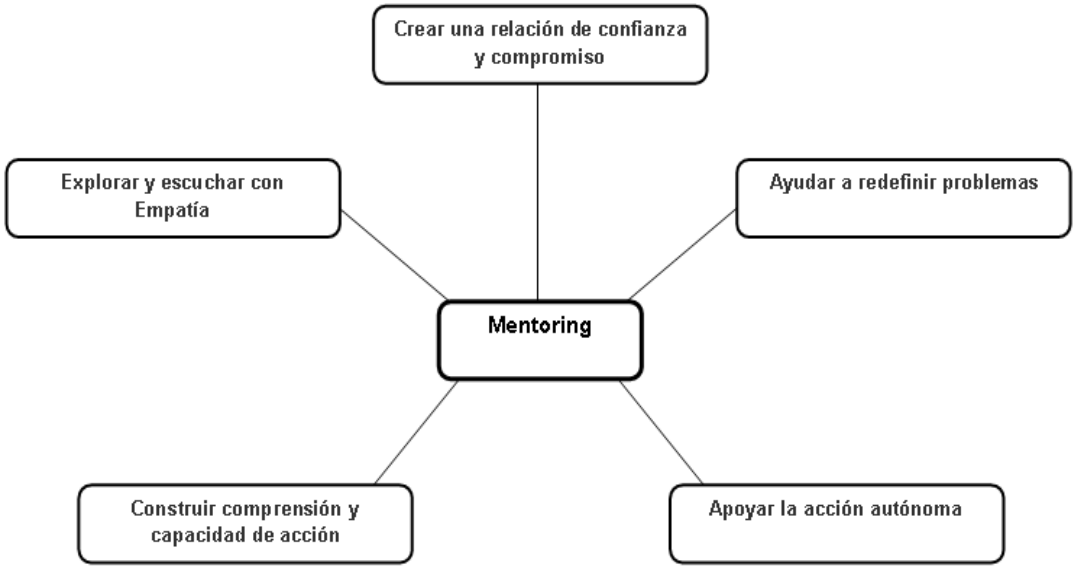




ISBN: 978-987-544-908-4

La integración de estas estrategias TIC´s en el aula, como una herramienta más que se suma a las tradicionalmente utilizadas, daría lugar al desarrollo de habilidades específicas y conceptos inherentes al área de Toxicología en las carreras de Farmacia y Bioquímica.

La finalidad de la utilización de estos recursos didácticos fue que actuaran como puente entre el aula de la institución educativa y las actividades desarrolladas en situaciones reales de trabajo. Donde el docente o Mentor promueve las diferentes fases del proceso de guía (Figura 2):



Fases del Proceso de Mentoring

De esta manera los alumnos podrían elaborar su propia hipótesis, aplicarla y seleccionar datos para arribar a la resolución de una situación problema. La implementación de las TICs resultan ser una activa herramienta facilitadora en la gestión pedagógica, porque promueve la interacción y la E-A tanto de los estudiantes como de los docentes. Esto favorece al alumno a desarrollar la comprensión del conocimiento y sus potencialidades tanto físicas, psicológicas, sociales como así también las laborales.

Conclusión

- La implementación de las TIC´s resulta ser una activa herramienta facilitadora en la gestión pedagógica.
- Promueve la interacción y la E-A tanto de los estudiantes como de los docentes.
- El alumno desarrolla la comprensión del conocimiento y sus potencialidades: físicas, psicológicas, sociales y laborales.
- Desde nuestra experiencia personal en los seminarios, trabajos prácticos en el laboratorio y talleres de Toxicología, pudimos observar la motivación en los alumnos, su deseo de aprender y su entusiasmo cuando pueden visualizar o cuantificar la presencia de una sustancia tóxica.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Solo resta seguir trabajando en la misma dirección, motivando a los alumnos a descubrir sus propias habilidades, despertando sus sentidos y abriendo sus mentes para preparar el camino al futuro que los espera.

Referencias Bibliográficas

Salinas, J. (2004). "Innovación y uso de las TIC en la enseñanza Universitaria" en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). artículo en línea. UOC. Vol. 1, nº 1. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2019. http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf

Salinas, J (2002). "Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información" en Acción Pedagógica (vol. 11, nº 1)

Aguerrondo, I.; Grinberg, S.; Lugo, M.; Marchesi Ulliastre, Á.; Martín Ortega, E. (2006). "La Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos". Fecha de consulta: 5 de marzo de 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150785

ISBN: 978-987-544-908-4

Implementación de una propuesta de innovación didáctica mediada por las TIC en la asignatura Algebra Lineal

Podevils, Lorena
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral
podevilslorena@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemàticas y desafios contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el nivel superior. Informe de investigación.

Resumen: Este trabajo de investigación en tesis responde a la necesidad de mejorar la enseñanza del álgebra en el nivel universitario, en la formación de futuros ingenieros, mediante una propuesta didáctica basada en la Teoría APOE (Acción- Proceso- Objeto- Esquema).
La propuesta didáctica diseñada ofrece la implementación del software Geogebra buscando la interacción directa entre lo estático y lo dinámico de los contenidos del tema, al tiempo que se indaga las concepciones con las que cuentan los estudiantes e hipotetiza la manera de hacer evolucionar tales concepciones desde el vínculo entre las representaciones geométricas y algebraicas. La estructura general se fundamenta en el ciclo metodológico que nos proporciona la propia teoría APOE.

Palabras clave: TIC, Tesis de maestría, APOE, Algebra Lineal

I- Introducción

El trabajo de investigación se enmarca en el desarrollo de una tesis de Maestría en Didácticas Específicas en proceso; siendo la autora docente de la Cátedra *Algebra Lineal* de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH).
Como lo han podido constatar distintas investigaciones en educación matemática (Dorier et, Sierpinska y otros; Dubinsky y otros), los conceptos del álgebra lineal son de difícil comprensión debido a su naturaleza epistemológicamente sofisticada y abstracta. Sumado a ello, usualmente los conceptos se presentan como definiciones de objetos que, en la mayoría de los casos, no tienen conexión con argumentos geométricos o físicos que motivan la definición.
En particular, para el caso de las T.L las condiciones de linealidad suelen ser desarrolladas sólo en el marco algebraico. No obstante, para el caso de los espacios vectoriales y, el tratamiento gráfico de

dichas condiciones puede contribuir a la caracterización de las propiedades gráficas de los objetos involucrados y al abordaje de una concepción Objeto del concepto en cuestión.

Ante la carencia de un tratamiento gráfico de las condiciones de linealidad en dichos espacios vectoriales en la mayoría de los libros de texto al alcance de los alumnos bajo estudio, este trabajo de investigación se propuso como objetivo desarrollar e implementar una secuencia didáctica mediada por la implementación de las TIC y que aporte al fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del concepto de TL en dichos espacios vectoriales.

II- Planteo del problema de estudio

Se investiga la forma en que los alumnos construyen el concepto T.L. a través de una experiencia didáctica diseñada con base en los principios y la metodología de la teoría APOE. Este conocimiento puede ser útil en el diseño de estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos construir este concepto a mayor profundidad y determinar su pertinencia frente a distintas aplicaciones. Por lo anterior, las preguntas que se plantean en este estudio son: ¿Qué construcciones requieren los alumnos para aprender el concepto T.L? ¿Es posible favorecer esas construcciones mediante actividades diseñadas con la teoría APOE?

III- Algunos antecedentes:

Una serie de investigaciones sirven de referencia a la presente. Tales estudios revelan que los estudiantes tienen conflictos para reconocer las T.L en distintos registros de representación, para diferenciar entre T.L y no lineales o inclusive para concebir la existencia de transformaciones no lineales. (Uicab y Oktaç, 2006); Molina y Oktaç (2007) advierten que los estudiantes usualmente se centran en verificar las dos condiciones de la linealidad sin comprender la preponderancia del concepto de Función y espacio vectorial, asocian la linealidad con el automatismo del algoritmo, ocultando el verdadero significado del concepto; éstos mismos autores desarrollaron dos descomposiciones genéticas para el concepto T.L y las usaron para investigar la forma en que los estudiantes pueden construir este concepto, encontraron evidencia que apoya a uno de ellos donde la construcción comienza utilizando ejemplos específicos de T.L (Molina y Oktaç, 2010, 2012); Romero (2016) explica que, para lograr la comprensión conceptual de las T.L, es indispensable que el alumno logre la coordinación entre los registros gráfico y algebraico.

IV- Marco Teórico y metodológico:

La teoría APOE (Acción-Proceso-Objeto-Esquema) está basada en las ideas de Piaget, que busca describir cognitivamente la comprensión matemática de un individuo. La teoría, creada por Dubinsky permite describir el desarrollo del pensamiento lógico en los niños, extendiendo el estudio a la educación superior. Desde el punto de vista de APOE, la construcción del conocimiento pasa por la

ISBN: 978-987-544-908-4

edificación de las estructuras Acción, Proceso, Objeto y Esquema que constituyen las construcciones mentales. La descripción del paso de una construcción mental a otra se logra mediante la explicitación de los mecanismos, entre los que reconocemos la interiorización, la coordinación, la encapsulación y la tematización. Una Acción se define como una transformación de un objeto matemático memorizado por el individuo o percibido como impulsado por estímulos externos. Después de reflexionar sobre las acciones, se pueden interiorizar en un Proceso; Las Acciones ya no se perciben como externas y el individuo puede usarlas omitiendo pasos y anticipando los resultados sin tener que realizar el Proceso. Un proceso puede coordinarse con otros Procesos o revertirse según sea necesario en una situación problemática. Cuando un individuo puede ver un Proceso como una totalidad, y necesita aplicar Acciones en él, el Proceso puede encapsularse en un Objeto y se le pueden aplicar nuevas Acciones. Un esquema para un tema matemático se considera una colección coherente de acciones, procesos, objetos y esquemas previamente construidos relacionados con el tema matemático.

IV. 1- Diseño metodológico

La investigación que utiliza la teoría APOE comienza haciendo un bosquejo que predice las construcciones mentales involucradas en la construcción del concepto estudiado. Este bosquejo se llama descomposición genética preliminar (DGp). Una DGp, no es única, se pueden proponer diferentes bosquejos, pero es importante que una DG pueda ser respaldada por datos experimentales de los estudiantes. LaDG luego se refina: este proceso puede repetirse muchas veces hasta que se encuentre un modelo que prediga las construcciones de los estudiantes. La DG también se utiliza para diseñar actividades para guiar las construcciones de los estudiantes de los conceptos de interés.

IV.2 Progresión hipotética hacia el Concepto T. L

De manera análoga a Roa-Fuentes y Oktaç (2010), e incorporando los aportes de Romero (2016), en la D.G propuesta se planea iniciar la construcción del concepto T. L con el establecimiento de funciones entre espacios vectoriales. El Esquema de espacio vectorial debe incluir una concepción Objeto de vector y una concepción Proceso de las operaciones suma de vectores y multiplicación de un vector por un escalar. Al Esquema o el Esquema es asimilado por el Esquema de función para verificar el cumplimiento de las condiciones de linealidad: a los Objetos vectores se les pueden aplicar Acciones o Procesos de función. Se producen, aquí, las primeras dos bifurcaciones en la D.G.p. (ver figura 1)

Las Acciones del Esquema de función (extendido con espacios vectoriales) incluyen Acciones en el registro gráfico y en el registro algebraico. Por lo tanto, para el análisis de la imagen de cada operación con vectores se tiene un par de caminos según el registro utilizado.

Posteriormente, obtenidos los cuatro Procesos dependientes de los registros, éstos se coordinarán en pares para obtener las concepciones Proceso de cada propiedad definitoria independientes de los registros.

Adicionalmente, si el estudiante está a nivel de una concepción Proceso de combinación lineal, puede combinar ésta con el Proceso de T.L. para llegar a que la imagen de una combinación lineal de vectores es la misma combinación de las imágenes de los vectores: comúnmente representado como:

para todos los escalares □ □ □ en el campo y □ en el dominio de T.

Por último, la encapsulación del Proceso T.L en Objeto se consigue al considerar el Proceso como un ente en sí mismo, sobre el que se puede actuar.

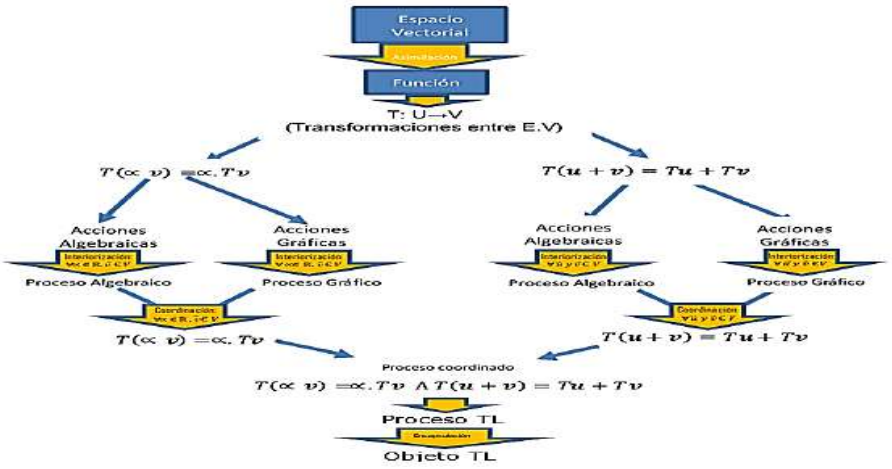


Figura 1: Descomposición genética preliminar

IV. 3- Diseño de los instrumentos didácticos:

El diseño de los instrumentos y en particular de la propuesta de enseñanza, se orienta a la interiorización de las Acciones y la coordinación de los Procesos algebraicos y geométricos en y .

Para el desarrollo de la propuesta de enseñanza, cada par de estudiantes tenía disponible una computadora y se permitía el trabajo en parejas. Se presentó una hoja de trabajo impresa a cada uno de los estudiantes en la debían dar respuesta a las cuestiones ahí planteadas. Cada actividad se encontraba ligada a un applet disponible en un sitio Google creado por la tesista:



Figura 2: portada del sitio Google

Las actividades consistían, básicamente, en la presentación de situaciones que involucren T.L y no lineales, apoyadas en la interacción con construcciones dinámicas. Los applets de Geogebra fueron

ISBN: 978-987-544-908-4

utilizados en exploración libre para observar, mediante su manipulación, las manifestaciones de las condiciones de linealidad en ambos registros y clasificar cada transformación.

En general, los applets de transformaciones con los que trabajaron los estudiantes comparten las siguientes características: representan por separado los planos del dominio y contra-dominio de las transformaciones; se puede manipular un vector del dominio mientras GeoGebra calcula la imagen de tal vector bajo alguna transformación mostrando la imagen en el contra-dominio. En la pantalla, los applets se aprecian como en la figura 3:

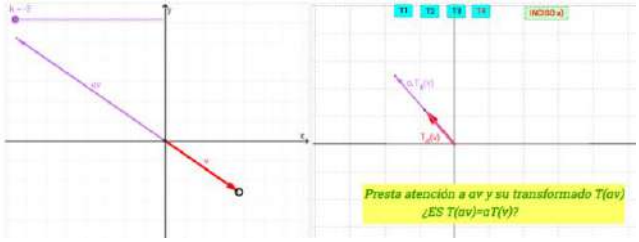


Figura 3: dominio y contra-dominio de la T.L observados con Geogebra

Cabe aclarar que, a los alcances de la presente tesis, la secuencia de actividades sólo contemplan las etapas de Acción y Proceso del concepto T.L entre los espacios vectoriales y , en el registro algebraico y geométrico, además de sus respectivas coordinaciones. No se aborda la construcción de Objeto ni Esquema ya que para alcanzar esos niveles el individuo debe trabajar situaciones donde el concepto de interés se relacione con otros conceptos, incluso en otros contextos, que escapan a los objetivos del programa analítico de la asignatura.

V- análisis de los resultados:

A lo largo del desarrollo de las actividades de computadora, se pedía a los estudiantes valerse del registro algebraico para describir y definir las propiedades de las transformaciones o para justificar sus respuestas. Por medio de esta articulación de los registros se buscaba facilitar la coordinación de las construcciones mentales independientes de los registros y, finalmente, lograr la construcción del Proceso T.L.

La figura 5, por ejemplo, corresponde a una captura de pantalla de GeoGebra. En ella se puede observar una Transformación Lineal de en . En la misma se visualiza la forma algebraica y geométrica de los vectores intervinientes y sus transformados. El deslizador de GeoGebra permite modificar los valores del escalar α observándose al instante las modificaciones en la representación del vector . También se puede visualizar el plano que generan los vectores y (en el caso que sean dos linealmente independientes).

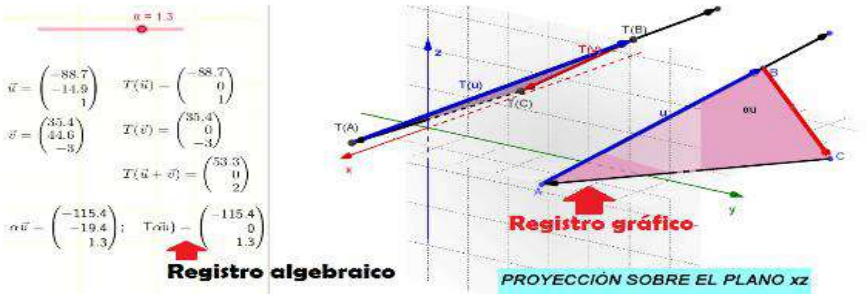


Figura 4: articulación de registros con Geogebra

Se analizaron las respuestas de los alumnos a cada instrumento y se realizaron entrevistas a los alumnos que habían alcanzado una concepción Proceso de cada condición de la linealidad

VI- Conclusiones

Si bien la construcción de la concepción objeto no se abordó en esta tesis debido a la complejidad de lograrla en el tiempo destinado al curso universitario, en cuanto al diseño didáctico, el análisis de los instrumentos diseñados con base en la D.G. propuesta mostró ser satisfactoria: al menos dos alumnos, lograron construir el Proceso T.L en y y la mayoría de los alumnos lograron construir los Procesos independientes de los registros de cada condición de la linealidad. Estos resultados ponen de manifiesto que es posible superar las dificultades mencionadas en la literatura en relación al aprendizaje de las Transformaciones lineales.

Referencias Bibliográficas

Dubinsky, E. (1991). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. Tall, D. *Advanced mathematical thinking*. Kluwer, pp. 95-126

Molina y Oktac, A. (2007). Concepciones de la transformación lineal en contexto geométrico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(2), 241-273

Roa-Fuentes, S. y Oktac, A. (2010) Construcción de una descomposición genética: Análisis teórico del concepto transformación lineal. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 13(1), 89-112.

Roa-Fuentes, S. y Oktac, A. (2012). Validación de una descomposición genética de transformación lineal: un análisis refinado por la aplicación del ciclo de investigación de la teoría APOE. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativ*a 15(2), 199-232.

Romero Félix, C. (2016). *Aprendizaje de Transformaciones Lineales mediante la coordinación de Representaciones Estáticas y Dinámicas*. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación del Instituto Politéctico Nacional, ciudad de México. México

ISBN: 978-987-544-908-4

Uicab, R. y Oktaç, A. (2006). Transformaciones lineales en un ambiente de geometría dinámica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(3), 459-490.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las TIC como mediadores didácticos en una carrera de formación docente

Reviglio, Ana
Instituto Superior de Educación Física Nº11. Argentina
evaluna73@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencia

Resumen: Esta producción escrita relata la sucesión de instancias atravesadas durante el diseño y la implementación de una propuesta pedagógica caracterizada por la inclusión de TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la estructura anatómica del pie humano y sus implicancias funcionales, contenido del espacio curricular "Fundamentos anátomo – fisiológicos 1" correspondiente al 1er año de la carrera del Profesorado de Educación Física. Esta elección fue realizada a partir de las habilidades cognitivas que necesitan desplegar los alumnos para poder integrar estructuras, secuencias y efectos que se apartan de las imágenes cotidianas del mundo macroscópico conocido y que resultan fundamentales para construir estos aprendizajes. La secuencia didáctica implementada fue organizada de acuerdo a dos ejes: la correlación entre la estructura anatómica del pie humano y sus funciones potenciales y el entrenamiento en la búsqueda, selección y producción de información a partir del uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Tradicionalmente, este contenido ha sido abordado a partir de información proporcionada por material bibliográfico académico y maquetas didácticas. En mi experiencia, esta metodología resulta insuficiente para que el alumno ejerza un rol activo en el aprendizaje a la vez que no cumple satisfactoriamente el rol de mediador de los procesos involucrados en el aprendizaje. Organizar una propuesta pedagógica respetando el formato de secuencia didáctica permite que las actividades presentadas a los alumnos representen aproximaciones a los contenidos desde contextos y significados diferentes De esta manera es posible incluir actividades que requieran la aplicación de recursos cognitivos progresivamente más complejos para consolidar el aprendizaje. En este sentido, la integración de recursos TIC favoreció el desarrollo de habilidades para la búsqueda, análisis, síntesis y presentación de información a través de distintos lenguajes así como el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo y para compartir información.

Palabras clave: TIC; formación docente; aprendizaje ubicuo

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción: de cómo y porqué construimos nuevas formas de enseñar y de aprender

Esta producción escrita intenta reflejar la sucesión de instancias atravesadas durante el diseño y la implementación de una propuesta pedagógica caracterizada por la inclusión de TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de contenidos incluidos en el espacio curricular "Fundamentos anátomo – fisiológicos 1" correspondiente al 1er año de la carrera del Profesorado de Educación Física.

Para llevar a cabo esta experiencia, elegí trabajar sobre el desarrollo evolutivo de la anatomía del pie humano y sus implicancias funcionales. La selección fue realizada a partir de las habilidades cognitivas que necesitan desplegar los alumnos para poder integrar estructuras, secuencias y efectos que se apartan de las imágenes cotidianas del mundo macroscópico conocido y que resultan fundamentales a la hora de construir estos aprendizajes.

La secuencia didáctica implementada recibió el nombre de "Bipedestación y marcha" y estuvo organizada teniendo en cuenta dos grandes ejes: la correlación de la evolución de la estructura anatómica del pie humano con sus funciones potenciales y el entrenamiento en la búsqueda, selección y producción de información a partir del uso de TIC.

A través de los hechos narrados, intentaré demostrar las fortalezas y debilidades que podemos encontrar en la inclusión de TIC en la práctica educativa y de qué manera las nuevas tecnologías nos demandan una transformación significativa de las formas de enseñar y de aprender.

Desarrollo: la problemática que nos interpela

La integración de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje representa una estrategia eficiente para garantizar el acceso de los ciudadanos a la información y al conocimiento, entendidos como instrumento central de la participación democrática en los procesos de crecimiento económico y justicia social. Así, la inclusión de las TIC como asistentes didácticos implica promover estrategias en las cuales las TIC estén al servicio de las prácticas pedagógicas cotidianas, otorgándoles un perfil innovador y favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan la participación activa, comprometida y situada dotando de nuevos sentidos a los procesos de aprendizaje en el ámbito educativo. De esta manera, las características del contexto actual interpelan nuestras prácticas pedagógicas demandando transformaciones profundas en los modos de enseñar y de aprender.

Tradicionalmente, la enseñanza de la evolución de la estructura anatómica del pie humano y sus implicancias funcionales ha sido abordada a partir de la información proporcionada por material bibliográfico académico y maquetas didácticas. En mi experiencia, esta metodología no se mostraba eficiente para que el alumno ejerciera un rol activo, participativo y comprometido con su aprendizaje ni cumplía satisfactoriamente el rol de mediador de los procesos intra e interpsíquicos involucrados en el aprendizaje. Así, la construcción de conocimientos resultaba incompleta y no se

ISBN: 978-987-544-908-4

traducía en el desarrollo de competencias que los alumnos pudiesen trasladar a su práctica profesional.

Para dar respuesta a esta problemática, la propuesta pedagógica "Bipedestación y marcha" fue diseñada respetando el formato de secuencia didáctica. De esta manera, las actividades presentadas a los alumnos "promovieron acercamientos sucesivos a los contenidos desde distintos contextos y significados, en forma integral, para ir de un todo indiferenciado y confuso, tras sucesivas aproximaciones, a un todo con mayor diferenciación" (Figueroa, 2013:1). En esta organización, presté especial atención a la inclusión de actividades que requiriesen la aplicación de recursos cognitivos progresivamente más complejos (análisis de textos de divulgación científica, selección y análisis de publicaciones académicas, aplicación de conocimientos a la utilización de software educativo) de modo que el acercamiento al conocimiento científico fuese progresivo y facilitara la consolidación del aprendizaje.

En este sentido, la integración de recursos TIC a la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de habilidades para la búsqueda, análisis, síntesis y presentación de información a través de distintos lenguajes así como el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo y para compartir información.

Allí donde queremos llegar: propósitos y objetivos

Las finalidades de una experiencia pedagógica se reflejan en los propósitos y los objetivos que se enuncian. "Los propósitos remarcan la intención; los objetivos, el logro posible" (Figueroa, 2013:3).

Para diseñar los propósitos y objetivos de la secuencia didáctica "Bipedestación y marcha" tuve en cuenta tanto los lineamientos curriculares como aquellas habilidades y destrezas requeridas por la dinámica propia de la sociedad de la información y el conocimiento. De esta manera, consideré pertinente plantear propósitos y objetivos que, a partir de los saberes previos, promovieran tanto el desarrollo de competencias disciplinares (correlación estructura – función del pie humano) como comunicativas (capacidad de buscar, sistematizar, comprender, organizar y utilizar la información a la que se accede por medio de las tecnologías).

En la consideración de saberes previos, y haciéndole lugar al concepto de *nativos digitales* tan frecuentemente adjudicado al grupo etáreo de alumnos que participó de la experiencia, presupuse competencias sobreestimadas en relación a la utilización de asistentes tecnológicos. Recursos como los criterios propuestos por N. Burbules y T. Callister para reconocer sitios web confiables o las aplicaciones para producir, comunicar y compartir información (cmap; eskeletons; makehuman; power point; prezi) eran utilizados de forma heterogénea y no siempre habilidosa. La utilización efectiva de estas herramientas demandó un tiempo de familiarización y entrenamiento dentro de la implementación de la secuencia didáctica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Pies que nos dan alas para volar: los contenidos transformados a partir de las TIC

En el contexto de la enseñanza, "el término contenido engloba a todo aquello que se programa para ser enseñado" (Figueroa, 2013:2). Por lo tanto, la elección del tema que iba a abordar en la secuencia didáctica tenía una importancia significativa a nivel curricular.

Los contenidos desarrollados en la propuesta pedagógica "Bipedestación y marcha" incluyeron el desarrollo evolutivo de la anatomía del pie humano y sus implicancias en la función del pie. Esta selección tuvo en cuenta la posibilidad de secuenciar los contenidos a partir de una estructura circular que permita una visión integradora y sistémica. De esta manera, pude lograr que los contenidos abordados en la secuencia didáctica reunieran los siguientes atributos:

- vincularse con temas desarrollados previamente dentro del espacio "Fundamentos anátomo – fisiológicos 1" y en otros espacios curriculares
- promover un avance progresivo del aprendizaje
- permitir la revisión de temas ya estudiados
- propender a la construcción de aprendizajes contextualizados con la práctica profesional del profesor de Educación Física de complejidad creciente

Una vez definidos los contenidos de la propuesta, me aboqué a diseñar actividades que favorecieran el desarrollo de competencias y facilitaran la apropiación de los conocimientos. En este sentido, la inclusión de TIC en la planificación de actividades propició la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje favoreciendo la búsqueda, selección y utilización de información a través de sitios web; posibilitando compartir y comunicar información a través de documentos digitalizados (mapas conceptuales, presentaciones visuales) y permitiendo aplicar los conocimientos construidos a situaciones concretas como la elaboración de una maqueta virtual que de cuenta de la estructura anatómica del pie humano y sus consecuencias funcionales utilizando software educativos específicos del área de Biología (http://www.eskeletons.org/comparative.html y http://www.makehuman.org/). La inclusión de estos recursos en la secuencia didáctica permitió contrastar las diversas representaciones que los alumnos habían construido a través del recorrido bibliográfico, aplicar el conocimiento en contextos interactivos que, a partir de las intervenciones de los usuarios, permiten retroalimentar las situaciones de aprendizaje y promover la experimentación, desarrollar la creatividad y orientar el aprendizaje hacia el logro de los objetivos propuestos.

En el caso particular de los contenidos abordados durante la secuencia didáctica, los recursos TIC resultaron significativamente eficientes para que los alumnos lograsen explicitar la correlación entre la estructura anatómica y la función del pie, predecir las consecuencias que las alteraciones de una pueden traer sobre la otra y diseñar secuencias de entrenamiento adecuadas para promover la

ISBN: 978-987-544-908-4

sinergia entre estructura y función. A partir de integrar los elementos óseos, musculares y articulares de la arquitectura del pie, pudieron comprender la distribución fisiológica de los puntos de apoyo, sus correlaciones con la marcha, las consecuencias de sus alteraciones y las actividades que pueden implementarse para compensar o reeducar la funcionalidad del pie.

En mi experiencia, esta manera de presentar los contenidos, donde cada actividad combinaba obstáculos didácticos que exigían poner en juego operaciones cognitivas diversas y de complejidad creciente, fue eficiente para lograr el acercamiento progresivo al conocimiento y al pensamiento científico. Este espacio propiciado por las TIC donde los alumnos deben interactuar con el conocimiento para poder producir (una maqueta virtual, un mapa conceptual, una presentación visual) resulta favorable para el aprendizaje traducido en competencias para la acción.

En la interacción de los alumnos con los contenidos mediada por las TIC pude observar que la integración no siempre se mostraba equilibrada. En ocasiones, la aplicación resultaba compleja y los alumnos invertían gran cantidad de tiempo en familiarizarse con su implementación. Del mismo modo, el acceso casi ilimitado a fuentes de información a través de buscadores web puede favorecer la dispersión y la recolección de cantidades excesivas de información que dificulten su análisis crítico y contextualizado. Esta situación demanda un rol mediador del docente atento tanto al aprendizaje de contenidos disciplinares como al desarrollo de competencias tecnológicas.

Se hace camino al andar: propuesta y experiencia

Uno de los grandes desafíos en la implementación de la secuencia didáctica "Bipedestación y marcha" se relacionaba con esta nueva manera de gestionar la clase a partir de la integración de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, propuse a los alumnos una metodología de trabajo que incluyó establecer acuerdos sobre los tiempos de producción, las formas de organización de las tareas que propiciaran la colaboración y el trabajo grupal, los recursos disponibles y las alternativas para utilizarlos eficientemente y las producciones esperadas. Se explicitaron claramente los objetivos de la secuencia y los criterios de evaluación de cada actividad, reflexionando de forma conjunta sobre el sentido de los aprendizajes y de las actividades propuestas.

Durante el desarrollo de las actividades, nos enfrentamos con algunas situaciones imprevistas que demandaron introducir reformulaciones a la propuesta original. En algunas ocasiones, los tiempos previstos no fueron suficientes para lograr los desempeños esperados, del mismo modo que la calidad de la conectividad no siempre permitió el acceso a los recursos tecnológicos con suficiente eficiencia. Estas situaciones nos ofrecieron la posibilidad de extender el aprendizaje fuera del espacio áulico y, así, presentarle a los alumnos dos nuevas propuestas para construir conocimientos: "el aprendizaje ubicuo" (Burbules, 2009) y el aula aumentada (Sagol, 2012). Ambos conceptos ofrecen formas menos compartimentadas de concebir la enseñanza y el

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizaje (tanto en tiempos como en espacios) y permiten integrar el aprendizaje áulico a los aprendizajes que se producen en otros ámbitos de interacción. La escuela, la clase presencial, el espacio áulico ya no son las únicas instancias para aprender sino que cualquier momento y cualquier lugar se proponen como posibilidades viables para el aprendizaje. La presencia del docente puede extenderse por fuera del calendario académico y de esa manera ofrecer nuevos espacios de interacción e intercambio. En este aspecto, las TIC habilitan posibilidades que no podrían pensarse si se dejan de lado en la planificación de la secuencia didáctica.

Otro aspecto que considero relevante mencionar es la resistencia inicial de los alumnos a autogestionar su aprendizaje. El desconcierto ante lo novedoso, el temor a lo desconocido, la baja tolerancia a la frustración que caracteriza a este grupo etáreo sumado a la dificultad para el ejercicio de la autonomía y la toma de decisiones provocó cierto estado de tensión al comienzo de la secuencia. A medida que se fueron familiarizando con la resolución de las actividades y pudieron realizar procesos metacognitivos que le permitieron reflexionar sobre sus propios aprendizajes, el clima áulico favoreció la implementación de la propuesta. En este sentido, la integración de recursos TIC a la secuencia didáctica representó una alternativa eficiente para estimular la metacognición. Al ofrecer la posibilidad de implementar distintos modos de abordar una problemática, las TIC permiten a los estudiantes elegir aquellas estrategias que resultan más eficientes para un contexto determinado.

Conclusión: vamos a darle la vuelta al mundo

El contexto actual nos posiciona dentro de la dinámica propia de la sociedad de la información y el conocimiento. Esta nueva realidad demanda la construcción de nuevas formas de enseñar y de aprender que posibiliten el desarrollo de competencias y de herramientas cognitivas que permitan accionar de modo crítico, creativo, reflexivo y responsable sobre la información disponible para aplicarla de forma eficiente a diversos contextos y entornos de aprendizaje y para construir conocimiento significativo a partir de ella. En mi experiencia, la integración de TIC a las actividades de enseñanza y de aprendizaje se mostró eficiente al promover otro tipo de aproximación al conocimiento, más apropiada a las competencias que los alumnos necesitan desarrollar. La capacidad de explicitar la correlación entre la estructura anatómica y la función del pie, de predecir las consecuencias que las alteraciones de una pueden traer sobre la otra y de diseñar secuencias de entrenamiento adecuadas para beneficiarla resulta de importancia significativa en la formación del Profesor de Educación Física. En este aspecto, los softwares educativos ofrecen posibilidades de simulación que ayudan a predecir las consecuencias de la toma de decisiones.

La eficiencia de integrar TIC como recursos pedagógicos en las secuencias didácticas conlleva la necesidad de mediatización a través de una práctica docente atenta, comprometida y acompañante.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este sentido, la transformación del rol del docente resulta fundamental para que los recursos pedagógicos cumplan activamente su función de asistentes del aprendizaje. Las TIC son las nuevas invitadas a nuestro escenario áulico y quienes nos darán la posibilidad de pensar otros escenarios, más adecuados a las realidades polimorfas de nuestros alumnos. Es responsabilidad de los docentes lograr la armonía, el equilibrio y la interacción eficiente entre todos los participantes en este proceso democrático, vehicularizador de equidad y de justicia, que es la educación.

Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2009). Meanings of Ubiquitous Learning. En Bill Cope y Mary Kalantzis (Editores), *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media* (pp. 3-14). Illinois, Estados Unidos: University of Illinois Press.

Figueroa, J. (2013). Clase nº 1: Enseñar y aprender con TIC. Enseñar con TIC Biología II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Figueroa, J. (2013). Clase nº 2: El diseño de la enseñanza y los contenidos. Enseñar con TIC Biología II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Figueroa, J. (2013). Clase nº 3: Los propósitos de la enseñanza y los objetivos del aprendizaje. Enseñar con TIC Biología II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Figueroa, J. (2013). Clase nº 5: Gestionar las actividades de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Enseñar con TIC Biología II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Sagol, C. (2012), "El aula aumentada", en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en:http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar (fecha de consulta: 22-Jun-2014).

ISBN: 978-987-544-908-4

Leonardo, las invenciones de mecanismos y maquinarias
Caso de práctica didáctica en entorno post-digital

Rodríguez Barros, Diana; Pellizzoni, Pablo y Fraysinett, Enrique
Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
dibarros@mdp.edu.ar

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TICs en la Universidad y en el nivel superior. Informe de experiencias

Resumen: Leonardo Da Vinci es paradigmático referente simbólico del hombre renacentista. Participó en multiplicidad de disciplinas. También, desde recopilaciones tecnológicas generó una serie de inventos que quedaron registrados en cuadernos con bocetos y diagramas científicos. En esta dirección organizamos una experiencia de aprendizaje orientada hacia prácticas interdisciplinarias en entorno post-digital. Nos interesó, desde las imágenes originales de Leonardo, recuperarlas y generar modelos 3d realísticos, fabricarlos digitalmente y verificar el funcionamiento dinámico de los mecanismos que los representan. La experiencia, realizada en el entorno de la figura del taller, adscribe a la Cultura del Hacedor, resultado de la compleja hibridación de cultura libre, auto-replicabilidad, fabricación digital y co-creación. El Pensamiento de Diseño encuadró metodológicamente la experiencia, desplegada en secuencia de espacios de acción integrados y con retroalimentaciones, para Inspirar - Idear - Experimentar - Implementar - Prototipar - Comunicar. Observamos que se estimuló la posibilidad de indagar en profundidad el planteo y la solución de problemas con respuestas precisas, asimismo la factibilidad productiva innovadora desde la realización de prototipos rápidos para evaluar y comprobar resultados de manera factible y económica. Registramos que se facilitó aprendizaje y auto-aprendizaje, uso de tecnologías y transferencia a aplicaciones concretas en actitud exploratoria y de aprendizaje permanente. Verificamos que las lecturas e interpretaciones de las imágenes de Leonardo permitieron descubrir, distinguir y reconocer información significativa y explorar dimensiones experienciales y tecnológicas inéditas. Consideramos que estas experiencias superan la transmisión de conocimientos operativos sobre aplicaciones de computación gráfica aplicada. Involucran encontrar y construir sentido frente a lógicas proyectuales y modalidades productivas. Asimismo implican asumir conciencia de la necesidad de cambio y actualización incesantes.

Palabras clave: Práctica didáctica; Entorno post-digital; Cultura Hacedor

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Leonardo Da Vinci es paradigmático referente simbólico del hombre renacentista y arquetipo del filósofo humanista. Con gran curiosidad y capacidad de creación, recreación e invención, participó en multiplicidad de disciplinas. Fue pintor, escultor, arquitecto, urbanista, ingeniero, diseñador, anatomista, paleontólogo, botánico, científico, escritor, poeta, músico, entre otras actividades (Capra, 2008). Generó también amplio rango de recopilaciones tecnológicas sobre mecánica, estática, geometría y poliorcética. Se basó en estudios realizados en la escuela de Alejandría por Herón y Arquímedes, junto a experiencias de artesanos e ingenieros militares que le precedieron. Producto de tales indagaciones, propuso numerosas invenciones con gran capacidad de anticipación científica y creatividad excepcional. La mayoría quedaron a nivel de ideación en fase propositiva pues no eran realizables en esa época. Se han recuperado registros y representaciones en sus cuadernos con bocetos, diagramas científicos y reflexiones sobre la naturaleza y el cuerpo humano. Los rastros de tales archivos se formalizan en imágenes creadas y recuperadas que traducen fuerte elocuencia evocadora.

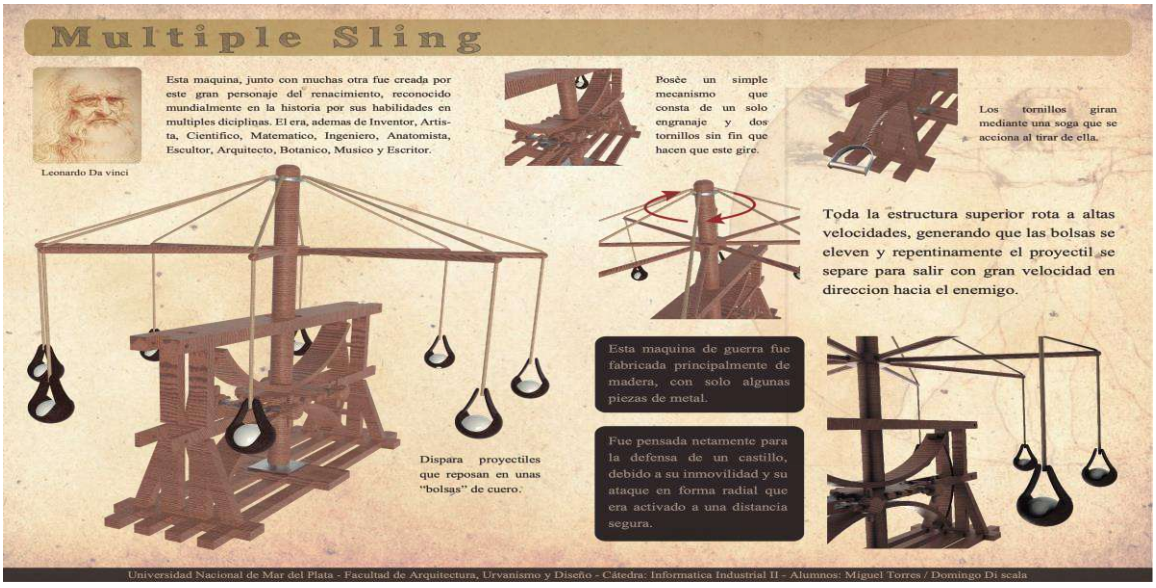
Proyecto de la experiencia, problemas y objetivos propuestos

En esta dirección se organizó una experiencia de aprendizaje orientada hacia prácticas interdisciplinarias en entorno post-digital. Nos interesa, a partir de las imágenes originales de los bocetos y cuadernos de apuntes de Leonardo, recuperar tal información para generar bases de datos que permitan construir modelos virtuales tridimensionales realísticos, fabricar digitalmente los inventos y verificar el funcionamiento dinámico de los mecanismos que los representan.

Ha tenido como objetivo curricular, abordar el aprendizaje de programas de computación gráfica aplicada al Diseño. Al respecto, si bien el eje estuvo centrado en la modelización tridimensional mecánica paramétrica, fabricación digital y comunicación, se exploraron y abordaron otros aspectos complementarios. De tal forma nos ha interesado realizar la experiencia ampliando tal carácter y atravesar otras cuestiones referidas a la Historia y a la Tecnología.

ISBN: 978-987-544-908-4

Sobre cuestiones históricas, se exploró como los inventos de Leonardo han sido inspirados en la Ley de Oro "*si conseguimos reducir esfuerzo hay que recorrer más espacio*" y se han resueltos desde mecanismos simples basados en cinco elementos que ya había precisado Arquímedes (plano inclinado, cuña, tornillo, palanca y rueda) a partir de los cuales y combinándolos obtuvo máquinas complejas. Se reconoció también como, desde observaciones científicas, Leonardo detectaba problemas y los resolvía en consecuencia con respuestas prácticas y concretas al diseñar diversas máquinas y maquinarias. Se destacan máquina de volar, tanque, paracaídas, bicicleta, ametralladora, máquina asimilable al helicóptero, bobinadora de seda, reloj despertador, carretilla de mano, mechero, botas agua, rodamiento de esferas anti-fricción, sistema de articulación universal, transmisión por cuerdas o correas, cadenas de eslabones, engranajes cónicos, tornillos sin fin, honda dispara proyectiles, entre otros inventos (Cajal, 2018).Sobre cuestiones tecnológicas, se experimentó operando sobre los conceptos de mecanismo, como dispositivos o conjuntos de sólidos resistentes que reciben una energía de entrada y activan un sistema de transmisión y transformación de movimientos en tanto realizan un trabajo; máquina, como conjunto de elementos móviles y fijos cuyo funcionamiento posibilita aprovechar, dirigir, regular o transformar energía, o realizar un trabajo con un fin determinado; maquinaria, como conjunto de máquinas que se aplican para un mismo fin y al mecanismo que da movimiento a un dispositivo. (Landin, 2017)



ISBN: 978-987-544-908-4



Fig. 1. Portada Códices Madrid 1 y 2" Proyecto *Leonardo Interactivo* (2011), BNE & FT

Fig. 2. Infografía Inspiración Honda múltiple. Estudiantes Torres & DiScala FAUD UNMdP. nov. 2018

Contexto de realización y participantes

La experiencia realizada, se basó en prácticas previas del equipo docente, con los ajustes y refinamientos necesarios (Rodriguez Barros, 2016; Rodríguez Barros, Pellizzoni, 2017).

Excediendo prácticas mono-disciplinares y traccionados hacia la inter-disciplina, fue realizada en el Taller de Informática Industrial 1-2 nivel 2 orientación Producto, que corresponde al 3º año de la carrera de Diseño Industrial, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se llevaron a cabo durante el 2º cuatrimestre del ciclo lectivo 2018, con frecuencia de una clase semanal con carga horaria de cuatro horas y duración de doce semanas. Intervino una comisión de trabajo integrada por sesenta estudiantes, trabajando individual o a pares. El equipo docente estuvo compuesto por cuatro docentes auxiliares.

Durante la práctica se simuló tanto el accionar disciplinar como se dio cabida a experiencias exploratoria y experimentales para desarrollar formas flexibles y personalizadas de aprendizaje.

Encuadre conceptual

ISBN: 978-987-544-908-4

La experiencia se enfocó según un fenómeno particular, la Cultura del Hacedor *Maker Movement*, que resulta de la compleja hibridación de cultura libre, auto-replicabilidad, fabricación digital, paradigma de entropía de la información y co-creación (Gutierrez-Rubi, Freire, 2013).

Según esta postura, nos interesó conformar un ámbito de trabajo que incursionara en modalidad de laboratorio de fabricación digital a la manera de *Fab-Lab*. Nos centramos en explorar esta tendencia que facilita la posibilidad de compartir "el-qué, el-cómo y el-por-qué-se-crea" (Anderson, 2012). Nos interesó indagar ideas, estrategias y acciones novedosas provenientes de los límites de la educación formal, no formal, informal y de meta-espacios intermedios (Cobo, 2016; Pardo Kuklinsky, 2014).

Esta práctica de enseñanza y aprendizaje, que intentamos adhiera a experiencias disruptivas, se realizó en modalidades didáctica de aprendizaje desde la acción habilitada en la figura del Taller, como indica Schon (1998). Recurrimos a estrategias de aprendizaje propias de técnicas de resolución de problemas y proyectos de complejidad media e impredecibilidad, siguiendo los planteos iniciales de Stemberg y Spear-Swerling (1996). Nos enfocamos en el desarrollo de actividades que permitieron reformular situaciones cuya resolución ha demandado analizar, descubrir, elaborar conjeturas, reflexionar, proyectar, cotejar, prototipar, evaluar, así como argumentar, comunicar ideas y resultados, al igual que producir y verificar a los mismos.

Detalle de las acciones realizadas

El Pensamiento de Diseño (Brown, 2016) encuadró metodológicamente la experiencia. Se orientó la actividad en una secuencia de espacios de acción integrados, de complejidad creciente, no necesariamente secuenciales, que contó con retroalimentaciones críticas y ajustes necesarios. Se recorrieron espacios para Inspirar, Idear, Experimentar, Implementar, Prototipar y Comunicar.

En los inicios, se indagó sobre vida, producción y contexto de Leonardo. Luego se seleccionó, según preferencias de los estudiantes, el invento a intervenir; se documentó con información recuperada de diversas fuentes; se exploraron alternativas según criterios físicos y mecánicos de las maquinarias. Las fuentes básicas de referencia fueron los archivos de imágenes recuperadas en los "Códices Madrid 1 y 2" del Proyecto *Leonardo Interactivo* (2011), Biblioteca Nacional de España y Fundación Telefónica (Ver Fig. 1). A continuación se centró la práctica en el aprendizaje de aplicaciones de modelización mecánica paramétrica, se construyeron modelos indagando dimensiones, morfología, despiece, vinculación de partes, ensamblado, estudios de movimiento y optimización de funcionamiento. Se resolvió y recuperó documentación de planimetría 2d. Se asignó apariencia realística al modelo con aplicaciones avanzadas de renderizado según opciones de materialidad, iluminación y escenas. Se generaron videos-animación de los modelos 3d para verificar y visualizar el funcionamiento de los mecanismos intervenidos. Se fabricaron

ISBN: 978-987-544-908-4

prototipados rápidos de cada invención, resueltos según tecnologías de fabricación digital adecuadas, opciones impresión 3d modelado por deposición fundida con filamentos plásticos, fresado y/o corte láser. Finalmente se generaron piezas gráficas a la manera de infografías, recurso de comunicación para explicar visualmente el proceso y los resultados obtenidos con criterios estéticos acordes (Ver Fig.2).

Se completó el proceso, desde modelado a la fabricación, según formatos digitales compatibles e intervinculados, logrando concretar al objeto tanto virtual como físico, asimismo verificar funcionamiento junto a comprobar ventajas y desventajas de las tecnologías adoptadas.

Durante todo el proceso se efectuaron intercambios grupales, evaluaciones parciales y finales a manera de "enchinchadas", instancias de auto-evaluación y evaluación entre pares como testeo. Se realizaron aportes, críticas y correcciones diacrónicas desde un grupo cerrado en Facebook, reservorios de información conectados y eventuales comunicaciones por mail.

Resultados de la experiencia

Observamos que durante la práctica se estimuló la posibilidad de indagar en profundidad el planteo y la solución de problemas con respuestas precisas. Asimismo la factibilidad productiva relativamente innovadora a través de la realización de prototipos rápidos permitió evaluar y comprobar resultados de manera factible, accesible y económica.

Registramos mayoritariamente, por un lado, se facilitó el aprendizaje y auto-aprendizaje, el uso de tecnologías y la transferencia a aplicaciones concretas en franca actitud exploratoria y de aprendizaje permanente. Por otro, se gestionaron procesos eficaces de conceptualización y planteos metodológicos entre los diversos tipos de aplicaciones utilizadas. Tales avances fueron interpretados desde secuencias y consecuencias observables, en contacto directo con los objetos junto a los resultados y la factibilidad de transferencia hacia situaciones cotidianas.

Detectamos que se promovieron habilidades cognitivas complejas y compromiso responsable en los estudiantes. Se activó participación en la creación colaborativa según diversidad de criterios, estímulo de motivaciones, asunción de roles varios, movilidad y readaptación en cada etapa, diálogo y respeto desde la construcción de ambientes comunes y lenguajes compartidos.

Discusión sobre obstáculos y logros, implicancias

En la experiencia realizada detectamos una serie de principios simples y concretos que desencadenaron empatía hacia la movida tecno-cultural del encuadre de la Cultura del Hacedor.

Verificamos que las lecturas e interpretaciones de la excepcionalidad de las imágenes de Leonardo, permitieron privilegiadas acciones de descubrir, distinguir y reconocer información significativa junto a

ISBN: 978-987-544-908-4

explorar dimensiones experienciales y tecnológicas inéditas para los estudiantes. Consideramos que este tipo de prácticas no implican solamente una modalidad de transmisión de conocimientos operativos sobre aplicaciones de computación gráfica aplicada. Involucran encontrar y construir sentido tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje, frente a determinadas lógicas proyectuales y modalidades productivas. Implica asumir conciencia de la necesidad de cambio y actualización incesantes, de carácter amplio frente a posturas tradicionales.

Incorporamos experimentación, reflexión y crítica sobre la propia práctica y los procesos involucrados. Asumimos que se han transparentado valorización sobre creatividad e innovación, para arribar a la capacidad transformadora tendiente a idear, generar, gestionar y producir sistemas ingeniosos; sobre indagación, para afrontar riesgos y fallas hasta obtener resultados satisfactorios con factibilidad de transferencia hacia situaciones asimilables; sobre valoración de los grados de libertad, compromiso y diversión, para desarticular y replantear reglas rígidas y fusionarlas en nuevas normas originales y practicables; sobre entornos de co-creatividad de trabajo, participativos e interconectados, para aprovechar oportunidades e interactuar con otros, ampliar los procesos implícitos y enriquecer resultados, así como visualizar y compartir tendencias.

Continuamos trabajando en esta dirección, ampliando la mirada mono-disciplinar desde experiencias orientadas hacia intervenciones de diseño, gestión y comunicación de modelos 3D realísticos junto a prototipado rápido y comunicación de los productos diseñados.

Agradecimiento

La experiencia se ha encuadrado en actividades del proyecto de investigación 15/B337 SCyT UNMdP CIPADI FAUD UNMdP, con dirección D. Rodríguez Barros. El equipo docente se integró con P. Pellizzoni y E. Frayssinet, con colaboración C. Susta y M. Carosella.

Referencias Bibliográficas

Anderson, Ch. (2012). *Makers, The new industrial revolution.* Sidney: Cornerstone Digital.

Brown, T. (2016). The Next Big Thing in Design. En *Design Thinking*. Recuperado http://designthinking.ideo.com/?p=1451

Cajal, A. (2018). Los 30 Inventos de Leonardo da Vinci Más Importantes. En *lifeder.com*. Recuperado https://www.lifeder.com/inventos-leonardo-da-vinci/

Capra, F. (2008). *La ciencia de Leonardo.* Barcelona: Anagrama.

Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.

ISBN: 978-987-544-908-4

Gutierrez-Rubi, A. & Freire, J. (2013). *Manifiesto Crowd. La empresa y la inteligencia de las multitudes*. MediaLab Prado. Madrid. Recuperado http://manifiestocrowd.com

Landin, P. (2017). *Máquinas y mecanismos.* Recuperado http://www.edu.xunta.gal/centros/iesfelixmuriel/system/files/Máquinas%20y%20mecanismos.pdf

Pardo Kuklinski, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones <aún> no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Barcelona: Outliers School.

Rodríguez Barros, D. (2016). Cultura Hacedor, modelador paramétrico y prototipado digital. En Martín Iglesia, R. edit. *Libro Ponencias XX Congreso Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital*. (pp. 177-184). Buenos Aires: Facultad Arquitectura, Diseño y Urbanismo UBA. Ebook.

Rodríguez Barros, D.; Pellizzoni, P.. (2017). Pensamiento de Diseño y co-creación. En Pujol M. et.al. *Libro Actas 3º Congreso Latinoamericano de Diseño*. Córdoba: Red DISUR. Ebook.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stemberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996). La comprensión de los principios básicos y de las dificultades de enseñar a pensar. En *Enseñar a pensar.* (pp.95-118). Madrid: Santillana.

Fuente

"Códices Madrid 1 y 2" Proyecto *Leonardo Interactivo* (2011) Biblioteca Nacional de España y Fundación Telefónica. Recuperado http://leonardo.bne.es/index.html

ISBN: 978-987-544-908-4

La mediación de *GeoGebra* en un proceso de modelización matemática llevado a cabo por futuros profesores

Romiti, Giuliana María; Cruz, María Florencia y Mantica, Ana María .
Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
gm.romiti@gmail.com; ma.florenciacruz@gmail.com; ana.mantica@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de investigación.

Resumen: En este trabajo se presenta una investigación llevada a cabo con futuros docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Se presenta una tarea de la vida real a los estudiantes y se pretende estudiar la mediación de las tecnologías digitales en el proceso de modelización matemática que llevan a cabo. Los estudiantes vivencian el proceso de modelización, emplean el software *GeoGebra* en la resolución de la actividad, pero realizan construcciones que no soportan el arrastre.

Palabras clave: Tecnologías Digitales; *GeoGebra;* Futuros Profesores; Modelización matemática.

I - Introducción

Actualmente las tecnologías digitales atraviesan y sostienen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta que no puede trasladarse la responsabilidad de la enseñanza a estas herramientas, sino lograr experiencias que transformen a los estudiantes que participan en ellas (Maggio, 2012). En este marco se presenta una investigación que se lleva a cabo con estudiantes de la carrera Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. En la misma se persigue por objetivo estudiar el proceso de modelización que atraviesan estos futuros profesores al resolver una situación real, particularmente se analiza y pone énfasis en la mediación del software de geometría dinámica *GeoGebra*.

Se considera relevante llevar a cabo esta experiencia de modelización matemática con futuros profesores, ya que el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores en Matemática para el Nivel Secundario (2010) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2011) realzan las potencialidades del trabajo de los estudiantes con tecnologías digitales en escenarios de modelización.

ISBN: 978-987-544-908-4

II - Marco Teórico

Para llevar adelante el análisis se apela a ideas planteadas por Blomhøj (2004) y Blomhøj y Højgaard Jensen (2003) con el fin de comprender el proceso de modelización matemática.

En términos de Blomhøj (2004) la modelización matemática se trata de una práctica de enseñanza que relaciona el mundo real con la matemática y permite no solo motivar el aprendizaje sino también crear las bases cognitivas que resultan necesarias para la construcción del conocimiento. En una segunda instancia es importante reconocer que atravesar este proceso de modelización matemática implica, según Blomhøj y Højgaard Jensen (2003), recorrer seis subprocesos. La formulación de la tarea en la que se puedan observar características del mundo real, la sistematización de objetos relevantes, la escritura en lenguaje matemático, el empleo de métodos matemáticos para obtener conclusiones, la interpretación de los resultados teniendo en cuenta los datos iniciales y la validación de este modelo creado. Cabe señalar que estos subprocesos no siguen un desarrollo lineal.

Por otro lado se emplean aportes de Arcavi y Hadas (2000) y Healey (2000) para estudiar la mediación de las tecnologías digitales en el marco del proceso de modelización matemática.

Arcavi y Hadas (2000) manifiestan que la incorporación de tecnologías digitales representa el desafío de diseñar actividades con el potencial de apoyar nuevas maneras de enseñanza, en lugar de hacer uso de la herramienta para aplicar “viejos enfoques” dentro de otro ropaje. Asimismo, los autores plantean que, el uso de ambientes dinámicos no sólo permite construir figuras y visualizarlas, sino que también habilita al estudiante a transformar construcciones en tiempo real y estudiar sus invariantes, esto último sienta bases intuitivas para dar justificaciones formales de conjeturas y proposiciones matemáticas. Además estos ambientes permiten aprender a experimentar, buscar casos extremos y ejemplos no estereotipados. Esto puede, aportar información para la enunciación de generalizaciones y conjeturas, involucrar motivación para volver a verificar, revisar la predicción y motivar la necesidad de una demostración.

Por su parte, Healey (2000) clasifica las construcciones realizadas con software de geometría dinámica (SGD) en dos categorías. Las blandas son construcciones que se realizan empíricamente y las propiedades utilizadas se construyen “a ojo”, mientras que las robustas se valen de propiedades geométricas y su uso potencia el inicio de una prueba.

III - Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es de tipo cualitativa interactiva, específicamente se apela a un estudio de casos (McMillan y Schumacher, 2005).

Se implementa una tarea en la asignatura Taller de Geometría del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral con el fin de producir

ISBN: 978-987-544-908-4

la información a analizar, los sujetos de estudio son los futuros docentes que la cursan. Debido a que la cátedra se encuentra en el tercer año del plan de carrera los estudiantes cursaron previamente Geometría Euclidea Plana y Geometría Euclidea Espacial por lo que este taller resulta un espacio en el que se refuerzan contenidos y el uso de tecnologías digitales.

La interacción entre las estudiantes en el trabajo con *GeoGebra* es uno de los factores a analizar, en base a esto se decide implementar la tarea con dos grupos de tres estudiantes utilizando una sola computadora en cada uno. De este modo se fomenta el debate en cada grupo y es posible analizar las decisiones que toman en cada paso de la resolución. En esta ocasión, atendiendo a la extensión disponible para el trabajo, se presenta el análisis de uno de los grupos.

Con el consentimiento previo de las estudiantes se registra la información en grabaciones de audio y video. Además, se utiliza el software *GeoGebra* por ser libre, de código abierto, de uso habitual en los alumnos y por la posibilidad de obtener los protocolos de construcción en los archivos de cada grupo.

La tarea fue diseñada para responder los objetivos de investigación, pero se encuentra inspirada en una situación real en la que una fisura de un caño llevo a cambiar las baldosas del piso. Las mismas tienen un diseño particular que actualmente no se fabrica por lo que siguiendo estas ideas se redactó la siguiente tarea:

En la iglesia del Carmen de la ciudad de Santa Fe se produjo un hundimiento en el piso por una fisura de un caño de fibrocemento de la cloaca en el centro de la nave principal. Esto supone cambiar el caño en el tramo afectado. En ese tramo el caño se encuentra paralelo a la pared.

Llaman al plomero que manifiesta que por compromisos asumidos no puede comenzar con la reparación en forma inmediata pero informa que como máximo romperá $1m^2$ de piso.

La reparación del piso supone el cambio total de las baldosas afectadas. Las baldosas son las que se muestran en la figura 2 y son cuadradas de 20 cm de lado. Si una baldosa se rompe en parte debe ser reemplazada por completo. Debido a que el modelo de baldosas dejó de fabricarse y que se pretende realizar el arreglo en el menor tiempo posible, se contrata a un especialista, antes que el plomero comience su trabajo. Se le solicita efectuar el diseño de la reparación teniendo en cuenta la cantidad de baldosas necesarias para cubrir el metro cuadrado de pozo que romperá cómo máximo el plomero.

- Representa a tu criterio el pozo que realizará el plomero.
- Realiza en una misma ventana de *GeoGebra* el diseño del pozo y el cubrimiento del mismo con las baldosas a reemplazar a fin de estimar el número de baldosas necesarias para realizar la reparación del piso.
- Realiza un bosquejo del diseño de la baldosa en *GeoGebra*.

ISBN: 978-987-544-908-4

IV - Discusión y resultados

IV. 1 - Decisiones generales sin SGD

En una primera instancia la discusión entre las alumnas se centra en la importancia del diámetro del caño, lo que da cuenta de la relevancia que otorgan al contexto. Consideran también, como variables relevantes, la longitud del lado y el área de la baldosa. Atendiendo a las cuestiones señaladas, posteriormente intentan estimar la cantidad de baldosas necesarias para cubrir el metro cuadrado, determinando un número máximo y un mínimo.

En una primera instancia estiman que dos baldosas serían suficientes para cubrir el pozo, al validar esta afirmación con el contexto inicial de la tarea deciden modificar la estimación debido a que resulta una respuesta extraña para la tarea planteada. Se evidencia que las alumnas discuten al estar trabajando en una misma pantalla de computadora, se genera un avance en el debate respecto al número de baldosas implicadas. Realizan consideraciones respecto a la posibilidad de que el pozo no tenga la forma específica de un cuadrado, sin embargo una de las alumnas irrumpe afirmando que "*usualmente se piensa el metro cuadrado como un cuadrado",* por lo que en esta instancia en particular no se avanza en el debate.

En reiterados momentos regresan al contexto. Consideran que deben tener en cuenta la longitud de la diagonal de la baldosa, dado que al observar la imagen del piso determinan que el lado de la baldosa se encuentra a 45º respecto de la pared de la nave central y realizan diversos cálculos para obtener la cantidad de baldosas que entran en el cuadrado. Debaten sobre la forma conveniente para sacar la menor cantidad de baldosas teniendo en cuenta la posición de las mismas respecto a la pared y la posición del caño.

De los subprocesos señalados por Blomhøj y Højgaard Jensen (2003), en la interpretación realizada hasta el momento se evidencia la sistematización de objetos relevantes, la escritura en lenguaje matemático, el empleo de métodos matemáticos para obtener conclusiones, la interpretación de los resultados teniendo en cuenta los datos iniciales y la validación de este modelo creado. Las discusiones y consideraciones que realizan permiten tomar decisiones finales respecto a los diseños del piso, el pozo y la baldosa que construirán en *GeoGebra.*

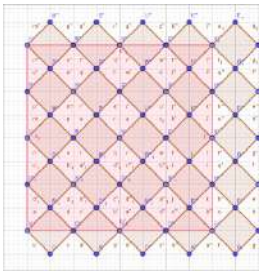
IV.2 - Diseño del piso y el pozo con SGD

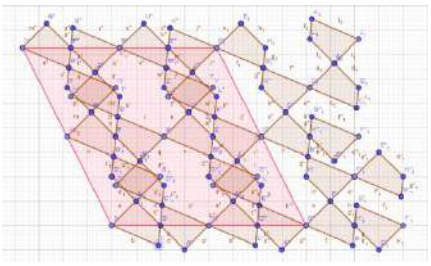
Respecto al empleo de *GeoGebra*, en un primer momento diseñan el piso, determinan el posible pozo y tratan de determinar el número de baldosas que se verán afectadas por el arreglo.

Toman cuatro puntos sobre la cuadricula que brinda el software de manera que el lado del cuadrado forma un ángulo de 45º con el eje y que pareciera ser considerado como la pared, esta construcción es blanda puesto que la realizan a "ojo". A partir de este primer cuadrado empleando simetrías construyen el entramado que representa la posición de las baldosas en el piso. A partir de esta construcción y utilizando la herramienta polígono que brinda el software diseñan el pozo

ISBN: 978-987-544-908-4

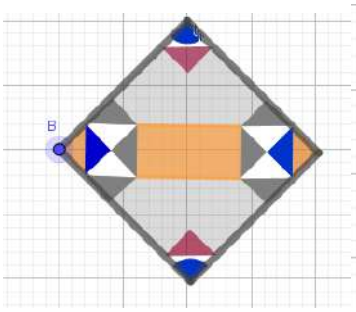
prevaleciendo, como se presentó en las discusiones del punto anterior, considerar un metro cuadrado como un cuadrado de un metro de lado. Esta construcción también resulta blanda dado que la herramienta utilizada no es polígono regular sino polígono. Para determinar el lado del cuadrado que construyen consideran que la diagonal del cuadrado unidad de *GeoGebra* equivale a 20 cm y determinan que la longitud del lado del cuadrado que representa al pozo equivale a cuatro diagonales de la baldosa.

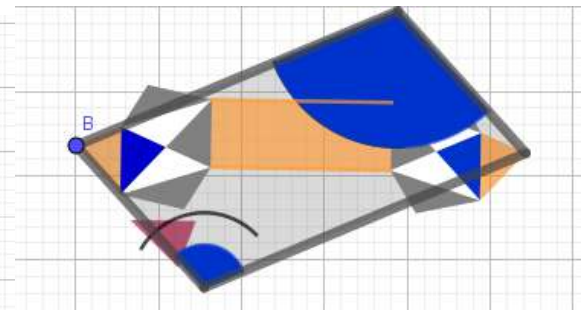




IV. 3 - Diseño de la baldosa con SGD

Realizan la construcción de la baldosa tomando puntos sobre la cuadricula de modo que cumplan "a ojo" lo representado en la foto de la baldosa. Las herramientas del software que utilizan son punto, rectas, polígonos, rectas paralelas, en algunos casos para que los puntos quede alineados utilizan simetrías centrales y axiales. A pesar del empleo de herramientas y propiedades geométricas que ofrece el software la construcción realizada es blanda.





V - Conclusión

Las alumnas atraviesan todos los sub-procesos del proceso de modelización a excepción del primero que queda a cargo de las investigadoras por decisión de las mismas. (Blomhøj y Højgaard Jensen, 2003).

Emplean el software *GeoGebra* para representar la situación y utilizan el mismo, como herramienta fundamental, para visualizar y dar una respuesta al problema planteado. Si bien en la construcción final tanto del pozo como de la baldosa se visualizan figuras que pueden representar lo solicitado, las mismas no permiten explorar otras posibilidades (Arcavi y Hadas, 2003).

A pesar de que las alumnas conocen las propiedades geométricas y trabajan con el software habitualmente, en esta tarea realizan construcciones blandas en base a puntos marcados a ojo (Healey, 2000).

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Arcavi, A y Hadas, N. (2000). El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque. International Journal of Computers for Mathematical Learning [en línea], 5, 25-45. Recuperado el 23 de Julio de 2012, de: https://repensarlasmatematicas.files.wordpress.com/2014/01/s71-material-dereferencia.pdf

Blomhøj, M. (2004). Mathematical modelling- A theory for practice. En B. Clarke, D. Clarke, G. Emanuelsson, B. Johnansson, D. Lambdin, F. Lester, A. Walby y K.Walby (Edits.), International Perspectives on Learning and Teaching Mathematics. National Center for Mathematics Education (pp.145-159). Suecia: National Center for Mathematics Education de la Univesidad de Gothenburg.

Blomhøj, M. y Højgaard Jensen, T. (2003). Developing mathematical modelling competence: Conceptual clarification and educational planning. *Teaching mathematics and its applications 22 (3)*, 123-139.

Healy L. (2000). *Identifying and explaining geometrical relationship: interactions with robust and soft Cabri constructions* T. Nakahara and M. Koyama (Eds.), Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol.1, pp. 103-117. Hiroshima: Hiroshima University.

Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. En *Aprender para Educar con tecnología*, 04-09 Instituto Superior del Profesorado Técnico. UTN

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5° edición. Madrid: Pearson. Addison Wesley.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2011). NAP. Tercer ciclo. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/110570/nap-secundaria-matematica

Ministerio de Educación. (2010). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Biología, Física, Matemática y Química. Disponible en: https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Matematica.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción colectiva de conocimiento a través del uso de TIC.

Saad, Silvina Liliana *y* Gramuglia, Laura Vanesa
Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Argentina
silvinasaad@gmail.com

Eje:7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de experiencias

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo compartir el relato de una experiencia sobre el desarrollo de una Capacitación sobre TIC, llevada a cabo en el año 2018, que tuvo como destinatario al personal NoDocente de las distintas dependencias de la UNCPBA. La Propuesta Formativa estuvo compuesta por 2 Niveles y se realizó con el objetivo de promover un espacio de análisis, reflexión y discusión sobre el ambiente personal de trabajo de cada empleado y, específicamente, profundizar sobre la conveniencia de utilizar diversas tecnologías digitales con potencialidades para mejorar las prácticas diarias.
Las innovaciones con tecnologías de la información y comunicación (TIC) atraviesan todas las dinámicas sociales, entre ellas las prácticas del trabajo Nodocente en ámbitos universitarios, y nos ofrecen un abanico de posibilidades para mejorar y eficientizar los diversos procesos propios de las instituciones y organizaciones. En este marco, cobra sentido la promoción de espacios, no sólo de actualización, sino también de reflexión sobre las acciones mediadas por tecnologías desarrolladas cotidianamente, resulta necesario aprender sobre las herramientas que nos ofrecen las TIC, qué son, cuáles, cómo, cuándo y para qué utilizarlas.

Palabras clave: trabajo colaborativo; TIC; praxis; capacitación; comunidades de práctica

UNCPBA – NoDocentes

En 1964, en el marco de una ola de creación de instituciones de educación privadas, se crea en Tandil el Instituto Universitario de Tandil. Luego de tiempos de largas luchas por la educación, el 9 de octubre de 1974 la Presidente María Estela Martínez de Perón firmó el decreto que promulgó la ley de creación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA).
Actualmente, la UNCPBA (ó UNICEN, denominación que comúnmente utiliza la comunidad

ISBN: 978-987-544-908-4

para referirse a la Institución) cuenta con su sede principal en la ciudad de Tandil, otras 2 (dos) sedes ubicadas en las localidades vecinas de Azul y Olavarría y 1(una) Subsede en Quequén.
Asimismo, la componen 10 (diez) Facultades, 1 (una) Unidad de Enseñanza Universitaria, 1 (un) Centro de Capacitación, Cultura y Deportes – UniBarrial, 2 (dos) Escuelas de Nivel Medio, 1 (un) Jardín de Infantes y 3 (tres) Jardines Maternales.
Hacemos esta breve descripción para enmarcar, físicamente, el lugar de trabajo de, aproximadamente, 500 (quinientos) agentes No Docentes entre los que se incluyen:

> "…los trabajadores no docentes que prestan servicios en el ámbito de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y todo el personal comprendido en todas las categorías, profesiones u oficios, sean estos administrativos, profesionales o técnicos, médicos asistenciales, auxiliares al servicio de la docencia, docentes con funciones administrativas, servicios auxiliares, obreros y de maestranza; sean efectivos, eventuales, transitorios o contratados, también en todo el ámbito del servicio educativo, cultural y promocional que presta la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires…"[1]

El Art. 11 y el 12 del Convenio Colectivo de Trabajo para el Sector No docente de las Universidades Nacionales establece, por un lado, el derecho a la capacitación permanente de los agentes Nodocentes y, por otro, el compromiso de cumplir con el deber de prestar el servicio asumido encuadrando su cumplimiento en principios de eficiencia y eficacia, lo cual invita a integrar parte de propuestas de formación continua a fin de buscar la actualización y mejoramiento de prácticas laborales.
En este marco, cabe aclarar que la Capacitación propuesta se sumó a las actividades de capacitación integral que la Facultad de Ciencias Humanas ha ofrecido a los agentes Nodocentes de la UNCPBA durante los últimos años tales como los cursos de Primeros Auxilios y Resucitación Cardio Pulmonar, Resolución de conflictos y otros, además de la Tecnicatura en Gestión Universitaria a distancia implementada en esta Facultad Junto a la Asociación de Trabajadores NoDocentes de la UNCPBBA (ATUNCPBA).

¿Por qué una Capacitación para NoDocentes en Tecnologías Digitales?

Es importante entender que la ventaja competitiva de las organizaciones e instituciones en el mundo globalizado del S.XXI, no radica en sus recursos materiales, energéticos, financieros, ni siquiera en la tecnología, sino que radica en el nivel de formación y gestión de sus Recursos Humanos (RRHH).

---

1 "Estatuto de la Asociación de Trabajadores No Docentes de la UNCPBA", Cap. II- Art. 007.

ISBN: 978-987-544-908-4

No puede haber estrategia organizativa sólida si no se incluye en ella a las personas que deben ejecutarla. Para ello se debe disponer de la cantidad necesaria de empleados competentes; de puestos de trabajo adecuados y del momento oportuno para implementarlo. Esencialmente, se debe lograr la aprehensión por parte de la totalidad de los agentes, de los valores y misión de la institución a fin de alcanzar el compromiso necesario y obtener una visión compartida de los resultados pretendidos.

En la organización contemporánea, es esencial considerar los RRHH como recurso decisivo. Las Organizaciones, dependen de las personas para que las dirijan, controlen y para que operen y funcionen. Toda Organización depende de las personas para su éxito y continuidad y la formación y/o capacitación es un punto fundamental en el proceso de mejorar el funcionamiento.

Asimismo, las innovaciones con tecnologías de la información y comunicación (TIC) atraviesan todas las dinámicas sociales, entre ellas las prácticas del trabajo Nodocente en ámbitos universitarios, y nos ofrecen un abanico de posibilidades para mejorar y eficientizar los procesos administrativos, propios de las instituciones y organizaciones.

En este marco, cobra sentido la promoción de espacios, no sólo de actualización, sino también de reflexión sobre las acciones mediadas por tecnologías desarrolladas cotidianamente, resulta necesario aprender sobre las herramientas que nos ofrecen las TIC, qué son, cuáles, cómo, cuándo y para qué utilizarlas. Es decir, se hace necesario capacitar al personal en términos críticos para que puedan elegir entre las tecnologías digitales aquella que más se ajusta a sus necesidades a fin de enriquecer sus procesos y procedimientos laborales.

Tradicionalmente han existido diversas tecnologías digitales que han ayudado a facilitar las tareas: Word, Excel, correo electrónico, entre otras, ¿pero qué sucede con los avances tecnológicos?, ¿cómo integrarlos a las tareas diarias para aprovechar sus potencialidades y mejorar así las prácticas laborales? Esta capacitación apuntó a dar respuesta a estas preguntas, promoviendo en los trabajadores Nodocentes espacios en los que analicen, reflexionen y profundicen sus conocimientos sobre las TIC utilizadas en sus ambientes de trabajo en pos de mejorar sus actuaciones de manera crítica.

Reflexionar sobre los propios usos y prácticas contribuye a hacer visibles las fortalezas y debilidades para ampliarlas y gestionarlas mejor. Para ello no bastó con un análisis aislado y solitario sino que fue necesario el trabajo e intercambio colaborativo con el otro para concientizar qué TIC se usan, cómo y para qué.

De este modo, la propia acción del trabajador se convirtió en el hilo fundamental para la constitución de sus conocimientos. La reflexión sobre la acción diaria, sobre el modo de realizar

ISBN: 978-987-544-908-4

los procedimientos, implicó que el trabajador analice si existen modos de mejorar y, en este sentido, si la tecnología dispone de alguna herramienta que pueda utilizar.

Características de la propuesta de Capacitación y su implementación

La propuesta de Capacitación apuntó a trabajar de manera crítica y reflexiva sobre los entornos tecnológicos de trabajo de los agentes Nodocentes, profundizando en las diversas tecnologías que ellos utilizan a fin de analizar sus potencialidades para mejorar las prácticas cotidianas. Entre las diversas tecnologías digitales que pueden utilizarse en estos entornos se profundizó sobre el uso de herramientas como Google Apps, Padlet,Issuu, Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje Colaborativo.

Esta Capacitación se brindó en bimodalidad desde el Centro Educativo Digital (CEDI) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA).Se constituyó en un espacio formativo de 30hs totales, de la cuales 8hs correspondieron a encuentros presenciales y las restantes horas virtuales

contando para ello con un soporte digital que responde a la plataforma Moodle. Por ello, vale aclarar, que los participantes además de trabajar con las TIC mencionadas debieron interactuar con las diferentes herramientas digitales que proporciona Moodle.

En el Nivel 1 de la Propuesta Formativa se profundizó el conocimiento sobre y modo de aplicación de diferentes aplicaciones tecnológicas tales como Correo electrónico, aplicaciones de Google Apps: Drive, Hangouts, Meets, Padlet, e Issuu.

En el Nivel 2seapuntó a que los trabajadores analicen, reflexionen y profundicen sus conocimientos sobre las TIC utilizadas en sus ambientes de trabajo en pos de mejorar sus actuaciones de manera crítica, formando parte de una Comunidad de Práctica, esto es, el trabajo reflexivo no se realizó de manera solitaria y aislada sino que, a la vez que se trabajó sobre el significado teórico y práctico del concepto de “Comunidades de Práctica”, los participantes conformaron una Comunidad y construyeron conocimiento a partir de la experiencia propia y del grupo en el que se encontraron trabajando.

Una de las características de la propuesta formativa se basó en la utilización de formas de Trabajo Colaborativo para resolver las diferentes actividades/desafíos.El desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha dado lugar a un uso más enriquecedor de las tecnologías dentro de las organizaciones ya que no sólo nos permiten organizar, almacenar y transmitir información sino que nos abren las puertas para producir en equipo diversidad de textos, contextos y significados.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es tan basta la cantidad y variedad de herramientas digitales que existen en la actualidad que se hace imposible un estudio exhaustivo de todas ellas. Es por ello que en ambos Niveles de la Propuesta Formativa no se trató de conocerlas todas, sino de profundizar en el uso de algunas entendiéndolas como entornos y dispositivos para la producción colaborativa. De este modo la tecnología se convierte en un medio para democratizar experiencias, saberes y prácticas.

Tanto para los encuentros presenciales como en los mediados por tecnologías (a distancia), se proponen situaciones de trabajo individuales y colaborativos, posibilitado a través de la creación de situaciones y espacios que promuevan la comunicación, el diálogo, la interacción y la crítica constructiva con la intención de enriquecer el proceso de aprendizaje personal y colectivo.

Las actividades incluyen trabajos prácticos, análisis y utilización de aplicaciones, guías de lectura, debates a fin de procurar que los alumnos practiquen procesos de análisis, reflexión, problematización, cuestionamiento e integración de contenidos.

Respecto a la implementación de la propuesta de Capacitación,el aula virtual se convirtió en el punto de encuentro entre todos los participantes y en repositorio de archives en el que podían accede al cronograma, propuesta de trabajo, consignas de trabajo y todos aquellos materiales educativos para el desarrollo del curso. La ventajas de trabajar con tecnologías mediando los procesos educativos fueron:

- -El trabajo con diversos lenguajes: escrito, oral, hipermedial, audiovisual, etc., lo que enriqueció enormemente la comunicacióncomo proceso social de construcción de sentidos.
- -La posibilidad de construir significados de manera asincrónica. Este punto es importanteya que quienes participaron de esta propuesta respetan horarios diferentes de trabajo y pertenecen a sedes y Facultades diferentes dentro de la UNCPBA, lo cual facilitó enormemente la interacción entre ellos al brindarles la posibilidad de auto-gestionar sus tiempos de participación.
- -El trabajo colaborativo. La plataforma virtual Moodle así como Google Apps brindó la posibilidad de trabajar con aplicaciones de Web 2.0 permitiendo que los participantes puedan utilizar las tecnologías digitales no sólo para compartir información sino también para producir significados con otros, pasando así a ser agentes activos, creativos y constructores de conocimiento de manera colaborativa. Las actividades propuestas presentaron un fundamento pedagógico que invitó a los participantes al desarrollo de este desafío utilizando por ejemplo herramientas como wiki, foros, googledocs, entre otras.

Resultados

ISBN: 978-987-544-908-4

Si bien por falta de espacio no podremos exponer con detalle los resultados de la experiencia, queremos compartir la satisfacción que nos ha brindado la actividad ya que pudimos visualizar el análisis crítico que lograron los trabajadores NoDocentes sobre el uso de TIC en sus ambientes de trabajo, la necesidad de tomar conciencia sobre el uso no neutral de las TIC y las posibilidades de inclusión de nuevas TIC en sus tareas diarias con la finalidad de dinamizar procesos de comunicación, de difusión de información y de construcción de conocimiento entre pares.

ISBN: 978-987-544-908-4

Integrar el aula presencial con tecnologías digitales en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario

Cenacchi, Marisa Andrea y Sadaba, Ana Inés
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
macenacchi@gmail.com
ana.sadaba@unr.edu.ar

Eje 7- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Relato de experiencia

Resumen: Dada la presencia transversal de las Tecnologías de Información y Comunicación en el actual contexto físico-virtual resulta necesario generar trayectos de formación específicos que atiendan la construcción de conocimientos, habilidades y estrategias didácticas que orienten su integración en la clase presencial para la concreción de instancias físico-virtuales de participación y de aprendizaje significativo.
En atención a esta problemática, desde el área de Educación e Investigación del Campus Virtual de la Universidad Nacional de Rosario se proponen instancias formativas situadas para repensar las prácticas de enseñanza en la universidad.
Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia realizada en el marco del curso de capacitación docente "Integrar el aula presencial con tecnologías digitales: el uso de Moodle.

Palabras clave: formación docente; tecnologías digitales; Educación Superior y TIC

Introducción

Consideramos necesario hacer un recorrido histórico para comprender cómo se fue constituyendo el campus virtual dentro de la Universidad. El campus virtual se crea en el año 2000 y hasta fines del año 2007 contó con una única plataforma e-learning y un número de usuarios activos inferior a 1000. A partir del 2008, en el marco del Programa "Dispositivos Hipermediales Dinámicos", radicado en el Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas (CIFASIS), se pone en obra una transformación conceptual y estructural. San Martín el al. (2010), conceptualiza al Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) como una red heterogénea conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilitan a los sujetos realizar con otros, acciones en interacción responsable para investigar, aprender, dialogar, confrontar, componer, evaluar, diseminar

ISBN: 978-987-544-908-4

bajo la modalidad de taller físico-virtual, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de las TIC.

A partir del desarrollo de dicho proyecto, comienza a crecer el número de solicitudes de espacios virtuales para las cátedras presenciales ya que los docentes sostienen que el campus virtual facilita la mediación de los contenidos como así también la interacción con los estudiantes a partir de varias herramientas de comunicación. Se comienzan a gestionar diferentes instancias de capacitación docente a través de workshops e instancias personalizadas, atendiendo a las demandas específicas de los interesados. Los workshops son propuestas de formación integral bajo la modalidad de taller que tienen por finalidad contribuir al diseño conceptual del espacio físico-virtual en los niveles de pregrado, grado y posgrado. Asimismo, en dichas instancias se trabaja sobre el acceso abierto y las licencias Creative Commons.

Desde del año 2016, a partir de evaluaciones realizadas por el área de Educación e investigación del Campus Virtual UNR se plantea una planificación estratégica en función de las demandas de formación docente en la modalidad de educación a distancia, y la integración de tecnologías digitales como extensión del aula presencial.

Se sostiene, que las prácticas de enseñanza tienen que incluir genuinamente las tecnologías digitales. Se acuerda con Maggio (2012:1) en que, "la inclusión genuina reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja y emula en el diseño de la práctica de enseñanza." Para ello, se requiere que los profesores asuman los espacios de formación como experiencias de aprendizaje en donde utilicen las TIC, logrando ampliar el acceso a distintos campos del conocimiento.

En atención a los desafíos que presenta el contexto físico-virtual actual y la necesidad de repensar las prácticas educativas universitarias en función del uso crítico de las tecnologías, para la conformación de redes sociotécnicas educativas situadas, participativas, plurales y no excluyentes (Cenacchi, 2019), en el año 2018 se dictó un curso introductorio semipresencial dirigido a docentes, ayudantes y administradores de espacios virtuales de Comunidades denominado: "Integrar el aula presencial con tecnologías digitales: el uso de Moodle".

En función del marco teórico desarrollado, a continuación, se presentará el relato de la experiencia.

Curso Integrar el aula presencial con tecnologías digitales: el uso de Moodle

La propuesta de capacitación promueve el análisis de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, la reflexión sobre las propias prácticas docentes y la construcción de capacidades y habilidades para la puesta en práctica de un espacio físico virtual en donde interactuar con sus estudiantes.

Los propósitos del curso de formación fueron los siguientes:

- analizar y reflexionar sobre las posibilidades que brinda el contexto físico virtual.

ISBN: 978-987-544-908-4

- ofrecer elementos conceptuales que permitan distinguir distintos escenarios que se utilizan en propuestas de enseñanza mediadas por TIC.
- reflexionar sobre los posibles usos de las TIC en la práctica profesional docente en el ámbito universitario.

Además, se plantearon como objetivos del curso que los profesores universitarios logren:

- Conocer estrategias de trabajo para integrar las TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje presencial.
- Realizar apropiaciones tecnológicas para el diseño de talleres físico-virtuales.
- Reflexionar críticamente sobre el uso y las prácticas respecto de las TIC en el ámbito universitario.

Se considera que la integración genuina y crítica de las tecnologías digitales en la clase presencial puede generar nuevos espacios que extiendan las posibilidades de enseñanza en un marco de innovación universitaria. Para ello tuvimos que afrontar el desafío de repensar las configuraciones profesionales de los profesores universitarios: gestionar la información, orientar a los estudiantes, mediar entre los contenidos y los estudiantes, dinamizar grupos de trabajo en las propuestas de enseñanza presenciales como así también las propuestas virtuales.

El curso contó con la participación de 34 profesores de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Rosario, de los cuales 28 lo finalizaron satisfactoriamente.

El curso se desarrolló en la plataforma Comunidades, espacio que brinda el campus virtual de manera gratuita para todos los docentes de la Universidad que requieran la utilización de un espacio virtual como extensión del aula presencial. Tuvo una duración de 2 meses y se estructuró contemplando 3 instancias presenciales y encuentros virtuales a través de la plataforma. El curso se desarrolló en tres unidades: la primera se refería a las prácticas de enseñanza en la Universidad y la presentación de la plataforma Comunidades para su uso. En la unidad 2 se trabajó sobre la integración de las tecnologías digitales a la propuesta de enseñanza analizando las diferentes perspectivas de apropiación de las tecnologías. La última unidad invitaba a los profesores a revisar sus propuestas de enseñanza y reflexionar sobre la integración de las tecnologías en sus propuestas para presentar una nueva propuesta de enseñanza.

Con respecto al diseño de las actividades, se llevaron a cabo propuestas de desarrollo grupal para favorecer el aprendizaje colaborativo como, por ejemplo, el foro de presentación, el foro de reflexión de la primera unidad. Dichas actividades fueron pensadas para facilitar la comunicación sincrónica y asincrónica, brindar recursos y sugerencias para su realización, ofrecer espacios para conocerse, compartir conocimientos. Como sabemos, la colaboración remite a “una invitación a leer a otros y a uno mismo, a aprender de los demás a través de procesos comunicacionales que favorecen una reflexión crítica en relación con los contenidos y que permiten una negociación de significados, acuerdos y debates en una comunidad virtual de diálogo” (Lion, 2006:200).

ISBN: 978-987-544-908-4

En este sentido, se trabajó con consignas que invitaban a repensar las propuestas de enseñanza y comenzar a bosquejar una nueva propuesta integrando las tecnologías digitales, donde se contemplaran las siguientes dimensiones: nombre, justificación, duración, destinatarios, objetivos, contenidos, materiales, estrategias, actividades, modelo de evaluación. Las actividades no solamente estuvieron orientadas a la producción de textos de manera convencional, es decir, escritos individuales a entregar en un espacio virtual generado para que lo lea el docente, sino que se propiciaron otro tipo actividades que supusieron la utilización de otras herramientas de Moodle (foro, tarea, taller)

Resultados de la experiencia de formación

Al finalizar el curso se confeccionó una evaluación para mapear las opiniones de los docentes respecto a sus aprendizajes como así también, de ciertos aspectos de la propuesta de formación para poder realizar ajustes en vista a implementaciones futuras.

Uno de los ítems del cuestionario que permite mostrar de manera genérica refiere a la "Opinión del curso en general". A continuación, enumeramos algunas respuestas obtenidas:

- ¡Nunca había tenido la oportunidad de trabajar sobre una plataforma de este tipo, fue para mí un gran desafío, pero mis humildes logros constituyen un verdadero triunfo!!!! Además, ya lo implementé en la materia donde soy titular en 5to. año de la carrera de Contador Público y mis adscriptos están chochos.
- Muy buena docente y material acorde necesario para complementar las clases prácticas.
- Porque tuvo mayor nivel de participación por parte de los asistentes de lo que pensaba y abundante material de apoyo, en síntesis, todo aportó y superó mis expectativas
- me permitió familiarizarme con las múltiples herramientas que ofrece y a partir de ellas la superación hacia propuestas más creativas, amenas, al mismo tiempo que enriquecedoras
- A lo largo del desarrollo del curso comprendí más profundamente los beneficios del uso de herramientas y recursos en el espacio virtual como complemento de la tradicional enseñanza presencial., así como la posibilidad de un mejor acompañamiento y seguimiento de los alumnos

Otra de las preguntas del cuestionario fue "¿Cuáles considera que han sido las fortalezas del curso?". Algunas de las respuestas obtenidas:

- Tomar dimensión del uso de los recursos, las lecturas complementarias referidas a la incorporación de esta tecnología al dictado de las materias.
- Gracias por acercarme a las nuevas tecnologías, las que serán de mucha utilidad en el desarrollo de mis clases; incluso pienso poner a disposición dichas herramientas, al grupo de investigación que dirijo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Este instrumento de evaluación nos habilitó poder contar con la voz de los docentes participantes, permitiéndonos dar cuenta de algunos aspectos muy interesantes y poder reflexionar acerca de la propuesta de formación de cara a futuras implementaciones.

Desafíos Actuales

Compartimos en este trabajo una experiencia inicial de formación de profesores en la Universidad Nacional de Rosario. Decimos "inicial", pues aspiramos a que sea esta experiencia la primera de muchas otras que se amplíen a otros profesionales de la enseñanza de otras Unidades Académicas. Lo interesante de esta propuesta fue que se diseñó con un doble propósito: por un lado, el hacer y por otro lado el reflexionar sobre ese hacer para favorecer los procesos de aprendizaje con los estudiantes en sus cátedras. En este sentido, hablamos de extensión del aula presencial tradicional con la integración de tecnologías digitales, de aulas expandidas, aumentadas ya que nos permiten circular y co-construir el conocimiento de manera diferente a la tradicional, donde cambian las nociones de tiempo y espacio habituales; donde la presencia se configura en su dimensión simbólica como respuesta activa y responsable al otro que interpela. Habitamos y nos ponemos en contacto en un contexto físico-virtual para conversar, intercambiar, compartir, consultar dudas y construir conocimientos tensionados con el otro en el marco de una comunidad que se configura como red sociotécnica situada.

La experiencia demuestra que para alcanzar los objetivos es indispensable el diseño de una propuesta de enseñanza que considere el vínculo entre las tecnologías, el contenido y los estudiantes, en donde el foco esté en las actividades de los estudiantes, en la interacción entre ellos y los docentes. Para ello, no es suficiente con ser un buen profesor, sino que hay que formarse y prepararse para diseñar, desarrollar y evaluar buenas prácticas mediadas por tecnologías digitales en las configuración físico-virtual del contexto contemporáneo.

Referencias Bibliográficas

Asisten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista Universidad de La Salle, (60), 97-113.

Cenacchi, M. (2019). *Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre "Accesibilidad-DHD" para la formación superior de educadores*. Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital Documento Básico – Editorial Santillana – Disponible en: http://educacion.flacso.org.ar/educacion/documentos/santillana_ines_dussel.pdf

Lion, C. (2006). Imaginar con tecnologías Relaciones entre tecnología y conocimiento. Colección Itinerarios. Editorial Stella. Ediciones La Crujía.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós

ISBN: 978-987-544-908-4

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós

Sabulsky, G. (2005). La integración de la tecnología en la enseñanza como problema de conocimiento, en Rev. Diálogos Pedagógicos nº 6, Año III, EDUCC. UCC. Córdoba.

Sagol, C. (2013). El aula aumentada. Artículo periodístico. Plataforma Educ.ar. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos

San Martín, P., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. (2010). Perspectivas teóricas y prácticas para desarrollar procesos y materiales didácticos en el contexto Físico-Virtual de Educación Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

La incidencia del contexto en la interpretación de un texto fuente y la posterior escritura de un informe de lectura crítico.

Rita Cortese, Rita y Smael, Nora
UNLAM, Argentina
ritacortesevz@gmail.com

Eje 7: Proyecto de investigación, resultados de investigaciones concluidas.

Resumen: En el ámbito de la materia Seminario de comprensión y producción de textos, que forma parte del curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza, se llevó a cabo en el año 2018 una experiencia de enseñanza de escritura digital colaborativa de un informe de lectura crítico,

Tomando como punto de partida el material producido por los alumnos en esa experiencia, el presente trabajo desarrolla el análisis de la incidencia del contexto en la interpretación de un texto fuente y la posterior escritura de un informe de lectura crítico, a la luz de los conceptos teóricos sobre la lectura y la escritura como procesos socioculturales (Cassany, 2010, 2013) y a partir de la teoría del contexto (van Dijk, 2012).

El interrogante que guía este trabajo es en qué medida el conocimiento del contexto y la representación de este posibilitaron a los alumnos de la experiencia una mejor comprensión lectora del texto fuente y la elaboración del informe de lectura de ese texto. Para dar respuesta, se analizaron tres informes de lectura críticos. Se prestó especial importancia a la utilización de los recursos lingüísticos y comunicativos que se traducen en el conocimiento de la situación social, cultural y la interpretación subjetiva de los participantes.

Los resultados confirman que el conocimiento del contexto controla los procesos de comprensión y producción del discurso.

Palabras clave: contexto; modelo mental; lectura y escritura digital

1- Introducción

La investigación efectuada en el 2018 se centró en el desarrollo de materiales para la escritura en pantalla que permitieran llevar a cabo la lectura crítica de un texto y la escritura digital colaborativa de un informe de lectura sobre el texto leído. Se pusieron a disposición de los estudiantes de la experiencia materiales didácticos elaborados por el equipo de investigación, como videos explicativos, tutoriales y guías con objetivos para cada una de las cuatro clases de

ISBN: 978-987-544-908-4

la experiencia. Para la escritura del informe realizaron un plan textual del texto fuente escribiendo en conjunto, hicieron la puesta en texto en la modalidad de escritura secuencial y lo revisaron para producir la versión final, el informe de lectura crítico, en paralelo. Para todas las etapas de proceso los estudiantes utilizaron internet, como también, cualquier otro soporte analógico o digital que estimaran necesario.

El producto terminado de esa experiencia de escritura digital colaborativa es el objeto del presente análisis. El corpus está conformado por los informes de lectura realizados por tres diadas. Se analizaron a la luz de los aportes teóricos sobre la escritura como proceso sociocultural (Cassany, 2010, 2013) y la teoría de contexto como modelo mental que permite la interpretación de los acontecimientos comunicativos (van Dijk ,2012), con la finalidad de verificar si el contexto como un constructo mental cumple un papel fundamental en la producción y comprensión del discurso.

2- Marco Teórico

El análisis del que se da cuenta parte de la teoría de contexto estudiada por van Dijk , en su obra *Discurso y Contexto (2012)* que dice que los contextos son un constructo subjetivo con base social de los participantes sobre las propiedades de una situación que ellos consideran relevantes; es decir , un modelo mental. Establece la teoría de modelos contextuales; dichos modelos, según el autor, controlan muchos aspectos de la comprensión y producción del discurso (van Dijk, 2012: 95), lo que implica que los usuarios del lenguaje no solo están involucrados en el procesamiento del discurso, sino también, al mismo tiempo, construyen su análisis e interpretación subjetiva de la situación comunicativa. Los modelos mentales son las representaciones cognitivas de nuestras experiencias, son interpretaciones personales de los que nos sucede y rodea. Por lo tanto, la naturaleza personal y subjetiva de los modelos mentales también explica por qué estos no solo representan los hechos tal y como los participantes los ven, sino también sus opiniones y emociones.

Con respecto a la concepción sociocultural de la producción e interpretación de discursos manifestada por Cassany (2013), se afirma que los nuevos escenarios de lectura y escritura abiertos a la diseminación de internet provocan cambios en las prácticas lingüísticas que modifican los discursos y su aprendizaje. Puntualmente en relación a la escritura colaborativa digital, el autor observa distintas propiedades de este tipo de práctica, ya que lo digital rompe las barreras y favorece la diversidad y el acceso ilimitado. Referido a la producción de discursos en el entorno digital, predomina la hipertextualidad, lo que da como resultado textos abiertos y con grandes posibilidades de recursos. Para Cassany, la escritura colaborativa permite el apoyo

ISBN: 978-987-544-908-4

y refuerzo entre quienes escriben para organizar la información y corregirla y, además, lograr el fortalecimiento de la experiencia.

A su vez, van Dijk (2012) sostiene que el conocimiento sociocultural compartido es una condición crucial para la producción y comprensión del discurso. El conocimiento juega un papel fundamental en la comunicación. Cabría aclarar a qué se denomina conocimiento sociocultural, ya que éste es una categoría de los modelos contextuales; es ese conocimiento al que el autor denomina relevante y por el que los humanos pueden hacerse entender porque presuponen que sus destinatarios comparten su gramática y léxico, así como el conocimiento sociocultural más general como parte del contexto actual (van Dijk, 2012: 150). En otras palabras, sostiene que el conocimiento atribuido y compartido es fundamental en nuestras interpretaciones de las situaciones comunicativas.

3- Análisis de casos

El texto fuente (TF) elegido para la experiencia fue escrito por Roberto Samar, lleva el título *Muchas voces, las mismas miradas* y fue publicado por el diario *Página 12*. El tema abordado es la influencia de los medios de comunicación en nuestra sociedad, y la hipótesis sostenida por el autor señala que los medios moldean a la opinión pública contraria a los sectores populares y referentes sociales mediante la circulación y difusión de noticias falsas. Se analizaron los recursos lingüísticos y comunicativos utilizados en la escritura del informe de lectura crítico (ILC), para observar si los alumnos de las tres díadas elegidas pudieron hacer una lectura comprensiva de ese texto fuente y volcar la interpretación del mismo en su informe.

3.1- Primer Caso

En el informe de lectura de este grupo se establece el tema del TF manifestando *"* el tema es el rol de los medios y la forma en que manipulan a la sociedad*"* . En la definición del tema utilizan la palabra "manipulación", no expresada en el TF directamente por el autor, aunque sí por otras voces incorporadas. Es notable que en el ILC no se describa cómo se produce la "manipulación" de esos medios, cuando en el TF se lo hace con ejemplos extraídos de medios hegemónicos en donde las noticias falsas hacen tapa; además, el propio autor denomina a esto como *"*operaciones mediáticas y difamaciones*"*.

El ILC menciona que "el autor transmite su ideología", pero no se atreve a definir cuál es. Esto es significativo, dado que las ideologías influyen profundamente en muchos niveles, estructuras y estrategias del discurso (van Dijk, 151), es decir, son necesarias como parte de las propiedades cognitivas de los participantes. En el TF, el autor en su primer párrafo señala que los intereses políticos, económicos e ideológicos de los medios instalan noticias falsas y repite el titular de un medio hegemónico que hizo uso de una noticia falsa. Sin embargo, este grupo en su informe

ISBN: 978-987-544-908-4

omite esta manifestación del TF y, si se recuerda que estaban haciendo uso de recursos tecnológicos, como internet, que les permitía averiguar la veracidad de ese titular y el diario emisor, se puede asegurar que el grupo no pudo entender las intenciones políticas del autor del TF, ni su ideología.

También es significativo el apartamiento del uso de la voz discursiva "nosotros" como forma adecuada en la construcción del informe académico de lectura crítico, cuando el grupo se separa de aquellas personas que son "manipuladas" por los medios, y expresa *" mantener desinformadas a las personas y así tener un control sobre ellas"* . Ese "nosotros" discursivo está fuera de la manipulación de los medios que tergiversan, es decir, no se perciben a sí mismos, los autores, como integrantes de la sociedad en que están los medios de comunicación. Omiten el deíctico "nuestra sociedad" y lo cambian por "ellos".

El ILC que deben escribir los alumnos debe manifestar una opinión personal sostenida con estrategias argumentativas que contextualicen con su propia realidad. En este escrito se utilizó la ejemplificación, pero lo curioso es que el ejemplo se remonta a la guerra de Malvinas como caso de manipulación mediática. La descripción de este ejemplo demuestra la inexistencia del contexto en términos objetivos y como constructo mental, porque describe a ese ejemplo histórico de manipulación y dicen textualmente: *" lo que los medios intentaban transmitir era algo que no estaba pasando, nos protegían con la finalidad de no causar temor en las personas y así mantenernos calmos".* Es curioso el uso del deíctico "nos", en este ejemplo los medios manipulaban para "proteger" y los autores expresan que son parte de esa sociedad. Se puede conjeturar que no hay un conocimiento gramatical del discurso, pero tampoco un conocimiento de la historia.

Es evidente que este grupo pudo ver alguna línea temática del texto fuente, pero no pudo descifrar las intenciones del autor en su hipótesis. Hay un desencuentro entre la representación personal del modelo contextual compartido de los miembros de la diada y el modelo contextual del emisor. Por eso se puede afirmar que el texto fuente no fue comprendido por los alumnos y se demuestra en la escritura de su informe de lectura.

3.2-Segundo Caso

En este segundo ILC se vuelve a mencionar que el autor del TF desea resaltar como centro de su hipótesis la manipulación de la información por los medios de comunicación, pero se omite señalar los objetivos de esa manipulación y la intenciones políticas que se esconden detrás de esto, algo que está muy bien ejemplificado en el TF.

El ILC expresa que los medios tergiversan la información y dice que lo hacen "para instalar temas de debate con ciertas situaciones políticas del país*",* pero no aclara a qué situación política se refiere, a pesar de que el TF es explícito al respecto.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este ILC existe una omisión o desconocimiento del contexto político y social que señala el TF y por supuesto no hay una representación subjetiva de él. Además, se evidencia una fallida elección del ejemplo propio para ilustrar sobre manipulación mediática , expresa textualmente: ”quieren generar un debate o una ideología en la sociedad donde lo “ideal” sería dejarlo en el fondo del mar” (noticia sobre el hundimiento del ARAS San Juan). Se indica que los medios instalan ideologías, ignorando que hacen uso de ellas, no que las crean. Para comprender la hipótesis del autor del TF es necesario hacer inferencias sobre la situación comunicativa, con la que pueden o no acordar, pero es evidente que en el ILC los autores carecen del conocimiento del contexto al que el TF hace mención porque no son capaces de ser explícitos respecto de *“*las situaciones políticas del país*”* que expresan. Hay un correcto uso de la gramática en el ILC y adecuada utilización del discurso académico en cuanto a la voz discursiva empleada para construirlo, pero no fue suficiente para la interpretación del texto fuente y las intenciones de su autor.

3.3-Tercer Caso

En este ILC, los autores destacan la hipótesis del autor cuando señalan *“*los medios publican información falsa porque responden a intereses políticos, económicos e ideológicos intentando difamar.., para desacreditar a los partidos políticos populares*”*. Los autores traducen en su exposición de la hipótesis la esencia de lo que expresa el texto fuente. El TF utiliza ejemplos de titulares de noticias falsas de grandes corporaciones mediáticas de nuestro país y el extranjero. Los autores del ILC infirieron que estos ejemplos servían para establecer que estos medios hegemónicos tienen el objetivo de dañar en su reputación a los actores sociales que son referentes de movimientos populares.

Este acierto de las intenciones del autor del TF es también expresado a través de la elección de estrategias propias extraídas de los ejemplos del contexto objetivo, y la interpretación y representación subjetiva de este. Se demuestra que los medios hegemónicos dañan la reputación, no buscan la verdad y afectan el desarrollo político de la sociedad.

El grupo demuestra un correcto conocimiento de la situación comunicativa que se desarrolla y se lleva a delante con la escritura del ILC y pudo construir un modelo contextual representado por definiciones subjetivas y relevantes de esta situación.

4-Conclusiones

Se observan diferencias significativas entre los dos primeros casos y el tercero. Cabe recordar que todos los participantes de la experiencia están condicionados por una situación comunicativa compartida. Es decir, pertenecen a un mismo grupo etario, son aspirantes a la misma carrera universitaria y están involucrados en la misma experiencia digital colaborativa.

ISBN: 978-987-544-908-4

En relación a los dos primeros casos, se observa que hacen un buen uso del género discursivo identificado como ILC, pero en la lectura y formulación de la hipótesis del TF hubo una ceguera al exponer las intenciones del autor. No pudieron entender el conocimiento del emisor del TF, no fue compartido por los participantes de estos dos casos. No hubo una afinidad ideológica, aunque sí hubo valores socioculturales compartidos como: "manipulación de los medios", "tergiversación", entre otros. Pero los argumentos del autor del TF no fueron entendidos por estos destinatarios ya que hubo de parte de ellos una omisión de quiénes son los diarios causantes de esa manipulación y con qué objetivos lo hacen. Tampoco hubo un aprovechamiento de los recursos digitales a disposición para ubicar ese TF en un hipertexto y reponer el contexto. Es decir, queda en evidencia que para comprender, en este caso un TF, y expresar su significación en un ILC, no alcanza con la semántica, es necesario el conocimiento del contexto y su representación para comprender el sentido de un discurso.

En cambio en el tercer caso se puede observar que los autores del ILC comparten la representación del contexto que formula el TF. Lo demuestran exponiendo con claridad la intención de los grandes medios corporativos e interpretando los ejemplos expuestos por el autor. Además, los valores socioculturales compartidos se presuponen en los argumentos esgrimidos para sostener la opinión propia.

En síntesis, se puede verificar que la comprensión de un texto no se basa solo en la explicación de la gramática, las normas del discurso y el conocimiento del mundo, sino que presupone un modelo contextual de los participantes. Es decir, el modelo contextual condiciona el uso de la gramática y el conocimiento. El modelo subjetivo de un evento, conocimiento sociocultural o las actitudes e ideologías de un grupo muestran cómo los hablantes formulan las creencias específicas o generales en todos los niveles del discurso (van Dijk, 2012: 321).

Referencias Bibliográficas

Cassany, D. (2010*). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. La perspectiva sociocultural: enfoque, concepto e investigaciones. México. Ríos de tinta.

Cassany, D. (2013). *¿Cómo se lee y escribe en línea*. En Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir. Vol.1, N° 1. (Abril 2013)

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa

ISBN: 978-987-544-908-4

La vinculación de estudiantes de profesorado con videotutoriales y aplicaciones en el estudio de conceptos matemáticos.

Sola, Tamara; Götte, Marcela y Freyre, Magali.
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
tamarasola36@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Informe de proyecto.

Resumen: Se presenta en esta comunicación un estudio en el marco de una adscripción en investigación sobre el empleo de tecnologías digitales en educación matemática. Dicha investigación se lleva a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Nos interpela el uso que tanto futuros docentesy docentes de carreras de profesorado de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario (Profesorado en matemática específicamente) hacen de distintas tecnologías digitales como por ejemplo, los videotutoriales y las aplicaciones de los teléfonos inteligentes, para la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Se expone la problemática que se estudia en esta investigación, la metodología que se utiliza y los avances respecto a las preferencias que tienen los estudiantes al elegir los videotutoriales, las razones por las cuales los elijen y las características respecto a las aplicaciones escogidas.

Palabras clave: Videotutoriales; Aplicaciones; Formación docente; Dispositivos móviles

I. Introducción.

Se presentan, en esta comunicación, avances de un estudio en el marco de una adscripción en investigación sobre las tendencias del empleo de tecnologías digitales en educación matemática. Dicha adscripción es parte de un proyecto de investigación CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral en el que se pretende estudiar cómo las tecnologías digitales intervienen en la construcción del conocimiento matemático.

Nos interpela el uso que tanto estudiantes (futuros docentes) y docentes de carreras de profesorado hacen de distintas tecnologías digitales como por ejemplo, los videotutoriales y las aplicaciones de los teléfonos inteligentes, para la enseñanza y aprendizaje de la matemática.

II. Objetivos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se pretende, en esta investigación, establecer recursos y estrategias que favorecen u obstaculizan la formación de conceptos matemáticos mediados por tecnologías digitales, e indagar qué lugar tienen estos recursos digitales (videotutoriales, aplicaciones, etc.) en la construcción de conocimiento matemático en estudiantes de carreras de formación docente. Esto permite reflexionar acerca de las implicancias del uso de estas tecnologías digitales por parte de estudiantes y docentes.

III. Aportes teóricos.

Con respecto al papel que juegan las tecnologías digitales en la enseñanza de la matemática, Novembre, Nicodemo y Coll (2015) sostienen que sus potencialidades en la clase de matemática abren la posibilidad de abordar problemas que serían imposibles sin su ayuda, adoptando un enfoque experimental de la Matemática que cambia la naturaleza de su aprendizaje. De esta manera, interpelan a los docentes a plantearse qué es lo que cambia en la enseñanza y el aprendizaje cuando se resuelve un problema conocido utilizando tecnología. Consideran que este planteo es una oportunidad para elevar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, propiciando una práctica docente reflexiva, significativa y situacional.

Particularmente, el uso de aplicaciones en dispositivos móviles permite que se resuelvan problemas ofreciendo nuevas herramientas. Según Moreno Guerrero (2011) el aprendizaje móvil es un conjunto de prácticas y metodologías de enseñanza y de aprendizaje mediante dispositivos móviles con conectividad inalámbrica. Lo considera como una mixtura entre elaprendizaje a través de internet (e-learning), con "los dispositivos móviles para producir experiencias educativas en cualquier situación, lugar y momento, trasladando los procesos educativos a una nueva dimensión al poder cubrir necesidades de aprendizaje urgentes, en movilidad y con gran interactividad" (Moreno Guerrero, 2011:4).

En lo que refiere a videotutoriales, puede afirmarse que existe una gran variedad disponible a la que estudiantes pueden acceder para el estudio de conceptos matemáticos, aclarar dudas, resolver ejercicios y consultar aspectos teóricos entre otras acciones. Estos videotutoriales también pueden ser utilizados por los docentes en sus propuestas de enseñanza. El videotutorial resulta entonces una pieza de material didáctico creada como objeto de aprendizaje de contenido audiovisual. Permite realizar consultas sobre dudas y seguir paso a paso la solución de un problema, haciendo al estudiante el actor principal. (Saucedo Fernández, Herrera Sánchez, Recio Urdaneta, 2013; Bengochea y Medina, 2013).

IV. Metodología.

La investigación es cualitativa (Mc Millan y Schumacher, 2005) ya que se propone analizar cuestiones tales como qué tipo de videotutoriales prefieren los alumnos y cuáles son las aplicaciones que utilizan para estudiar matemática, con el objetivo de caracterizar los datos

ISBN: 978-987-544-908-4

obtenidos. Se realiza un cuestionario a sujetos que resultan accesibles o adecuados, en este caso estudiantes y docentes de carreras de profesorado pertenecientes a instituciones a las que los investigadores tienen acceso. La limitación de este tipo de selección de los sujetos tiene que ver con la posibilidad de generalización y es por esto que los resultados se limitan a las características de los sujetos de la muestra.

Basados en antecedentes teóricos relacionados con la temática y en los objetivos que se persiguen se elabora un cuestionario para indagar sobre el uso de videotutoriales y aplicaciones por parte de estudiantes y docentes de profesorados de nivel inicial, nivel primario y de matemática. El cuestionario se realiza con el fin de conocer qué tipo de recursos digitales utilizan los estudiantes de profesorado, de determinar cómo emplean los videotutoriales y las aplicaciones y de identificar valoraciones sobre los videotutoriales y las aplicaciones por parte de estos estudiantes. En una segunda etapa se proyecta realizar entrevistas a algunos de los estudiantes que responden a esta encuesta.

El cuestionario se realiza a estudiantes de profesorados de Nivel Inicial y Primario de institutos superiores de Profesorado de la ciudad de Santa Fe (Nº 8 y Nº 32), de la ciudad de Santo Tomé (Nº 64) y de la ciudad de Coronda (Nº6) y a futuros profesores de matemática de institutos superiores (Nº 32 y Nº 6) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

En este instrumento, que consta de 19 preguntas, pueden visualizarse dos partes. La primera remite al uso de videotutoriales y la segunda a las aplicaciones, en ambas primero se pregunta si usan o no este tipo de recursos para poder continuar con las preguntas siguientes. Por esta razón, a aquellos que contestan que no utilizan videos de internet para estudiar se le pide que se dirijan directamente a la pregunta 16, porque una persona que no los utiliza periódicamente no realizará una valoración significativa sobre esta temática.Las preguntas están agrupadas por distintos formatos debido a la naturaleza de la pregunta, donde se pidió la opinión de los estudiantes a partir de opciones pero se incluyen también preguntas abiertas. Dentro de las preguntas realizadas para los videotutoriales, primero se pregunta sobre las circunstancias al momento del uso de los videos y su frecuencia, puesto que se considera importante definir bajo qué situaciones cada alumno decide utilizar este recurso. Además, se pregunta en forma de opinión sobre la utilidad que tuvieron estos videos en las preguntas 4, 5 y 6. Dentro de la pregunta 4 se cuestiona acerca de la utilidad, considerando en este caso que el alumno es un usuario más o menos frecuente de este tipo de recursos. En las preguntas 5 y 6 se indaga sobre el tipo de uso y el propósito de éste cuando buscan definiciones o ejemplos, lo que sugiere una utilización puntual o más dirigida a aclarar dudas. En las preguntas 7, 8 y 9 se da por sentado que los estudiantes han visto bastantes videos como para poder desarrollar algún tipo de preferencias respecto a cómo buscarlos, sobre los sitios y las recomendaciones de los demás. En la misma dirección se encuentran las preguntas 12, 13, 14 y 15, donde se pide una cierta opinión sobre los videos utilizados, el gusto o disgusto de las producciones consultadas, permitiendo así

ISBN: 978-987-544-908-4

determinar: ventajas, algunos aspectos que les gustan de los videos, otros que no les gustan y algunos que consideran que les faltarían a estos. Por otro lado se encuentra la pregunta 10 que hace referencia a la eficiencia y eficacia de alguno de los videos y en la pregunta 11 se indaga sobre la posible búsqueda de una segunda opción de video por parte de los estudiantes, lo que permite dar cuenta de una apropiación del recurso. Luego se encuentran las preguntas que refieren al uso de las aplicaciones. Primero se prefiere preguntar sobre las aplicaciones más usadas dentro de la matemática, pidiéndoles que nombren cuáles prefieren. La pregunta 18 refiere a los dispositivos donde se utilizan estas aplicaciones, para poder determinar otra preferencia de los alumnos pero en este caso referida a las aplicaciones. Y por último se pregunta sobre los fines de su uso para observar la relación entre estas aplicaciones con el estudio de conceptos matemáticos.

V. Discusión y avances.

Según la información recogida se puede establecer que los videotutoriales se utilizan ante consignas de resolver ejercicios, prefiriendo los que son más procedimentales y de corta duración y, que la característica destacada por los estudiantes por lo que los eligen es que permiten volver a escuchar la misma explicación varias veces y de la misma forma. Respecto a las aplicaciones son utilizadas para calcular, graficar funciones, establecer conjeturas y realizar verificaciones.

Referencias bibliográficas

Bengochea, L. y Medina, A. (2013). El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro. *Actas del V Congreso Internacional ATICA*. Huancayo. Perú.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5° edición. Madrid, España: Pearson. Addison Wesley

Moreno Guerrero, A. (2011). *Móvil learning*. Consultado en junio, 13, 2019 de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1026-movil-learning

Novembre, A.; Nicodemo, M. y Coll, P. (2015). *Matemática y TIC- Orientaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: ANSES.

Saucedo Fernández, M.; Díaz Perera, J.; Herrera Sánchez, S. y Recio Urdaneta, C. (2013). El video tutorial como alternativa didáctica en el Área de Matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa.* Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.

ISBN: 978-987-544-908-4

De la integración de TIC en la enseñanza universitaria a la virtualización de proyectos pedagógicos

Sviderskos, Adriana y Milanese, Gabriela
Universidad Abierta Interamericana
adriana.sviderskos@uai.edu.ar; gabriela.milanese@uai.edu.ar

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Relato de experiencias

Resumen: En este trabajo pretendemos compartir la experiencia que venimos realizando desde hace dos años a partir de la implementación del Programa de Formación Docente de la Universidad Abierta Interamericana que se ha ido modificando y adaptando a lo largo del tiempo. A partir de las primeras experiencias y de la información relevada en función de los resultados obtenidos hemos podido abrir distintas líneas de análisis e indagación que nos desafían a seguir pensando acerca del perfil del docente universitario en estos nuevos contextos, las características que definen al estudiante universitario actual, las particularidades de la formación docente, el abordaje de lo disciplinar interpelado por los desarrollos tecnológicos y la generación del conocimiento, el impacto de las tecnologías en la gestión académica y en la didáctica universitaria, entre otras.

Palabras clave: Cultura digital; formación docente; educación superior

Encuadre conceptual e institucional del proyecto

En este trabajo presentamos el relato de la experiencia que se está llevando a cabo en la Universidad Abierta Interamericana, desde el año 2017, relativa al desarrollo e implementación de un programa de formación docente, dirigido a todo el cuerpo directivo y de profesoras/es de la institución. Este proyecto surge a partir del cambio en las condiciones del contexto a nivel normativo nacional y de una adecuación del modelo pedagógico y de gestión institucional, en línea con el devenir histórico y el nuevo paradigma de cultura digital, que interpela a todas/os las/os protagonistas de la educación superior desde las nuevas experiencias, lenguajes, modos de conocer y de relacionarnos con el conocimiento.

El programa se enmarca en la nueva posibilidad que se abre a partir del acuerdo plenario del Consejo de Universidades que dio origen a la nueva normativa que rige la opción pedagógica a distancia en nuestro país, recientemente aprobada a través de la Resolución Ministerial Nº

ISBN: 978-987-544-908-4

2641/17. Esta norma regula los lineamientos para la creación y validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia en las instituciones de educación superior y, además, define en su articulado una nueva distribución de la carga horaria de los planes de estudio de las carreras presenciales que, a partir de este nuevo marco, pueden definir hasta un 49% de horas a ser dictadas en la opción pedagógica a distancia.

Esta posibilidad abre la perspectiva hacia la intervención en nuevos escenarios que requieren y demandan la formación de nuevos perfiles profesionales tanto para el ejercicio de la docencia como para quienes se desempeñan en la gestión de instituciones de educación superior. Estos nuevos escenarios son la educación presencial con inclusión de tecnologías, la educación semipresencial y las propuestas de educación en línea que abren oportunidades para pensar los programas formativos en dispositivos más flexibles y acordes a las tendencias que el nuevo contexto signado por el desarrollo tecnológico, el advenimiento de la cultura digital y sus implicaciones en la educación demanda a las universidades.

En línea con estas nuevas posibilidades y en virtud de la necesidad de poder intervenir en estos nuevos contextos la universidad desarrolla un programa de formación para el cuerpo directivo y docente, que comienza a implementar a partir del año 2017, denominado: *De la integración de TIC en la enseñanza universitaria a la virtualización de proyectos pedagógicos.*

La experiencia que venimos realizando desde hace dos años a partir de la implementación del programa, que se ha ido modificando y adaptando a lo largo del tiempo, nos desafía a abrir distintas líneas de análisis e indagación acerca del perfil del docente universitario en estos nuevos contextos, las características que definen al estudiante universitario actual, las particularidades de la formación docente, el abordaje de lo disciplinar interpelado por los desarrollos tecnológicos y la generación del conocimiento, el impacto de las tecnologías en la gestión académica y en la didáctica universitaria, entre otras.

Objetivos del programa

La finalidad del programa es brindar la posibilidad de cualificar a las/os docentes de la universidad generando conocimientos, desarrollando competencias y pensando estrategias para integrar espacios y participar de propuestas de formación híbridas, que integren el potencial pedagógico de las tecnologías digitales y que enriquezcan y potencien las propuestas de enseñanza presencial y virtual, ampliando e imbricando sus horizontes.

Los objetivos que orientaron la creación de este programa son:

- Desarrollar una actitud abierta al aprendizaje para lograr la integración de innovaciones tecnológicas en los proyectos pedagógicos, tanto presenciales como virtuales.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Conceptualizar la opción pedagógica de la educación virtual y semipresencial de forma tal de propiciar el desarrollo de proyectos en ambas modalidades de enseñanza.
- Promover líderes que desde la gestión académica sean capaces de generar acciones y desarrollar proyectos pedagógicos con inclusión de tecnologías en los nuevos escenarios planteados, así como de realizar su seguimiento y evaluación.

El propósito del programa es contribuir a la formación de docentes que desarrollen un perfil que integre:

- Competencias pedagógicas y digitales para el desarrollo de proyectos educativos tanto en la modalidad presencial como en línea.
- Actitud tendiente al aprendizaje reflexivo, crítico y permanente en los aspectos referidos a los desarrollos tecnológicos y su potencial para promover prácticas de buena enseñanza que favorezcan aprendizajes comprensivos, profundos y verdaderos.
- Alfabetización tecnológica para optimizar el uso pertinente y pedagógico de las tecnologías digitales y sus nuevos lenguajes.
- Competencias profesionales para el trabajo en equipos interdisciplinarios.

Descripción de las acciones realizadas

Los cursos que integran el programa de formación docente son:

- *La educación virtual como opción pedagógica en el proyecto educativo institucion*al, destinado al cuerpo directivo de las facultades y carreras. Su finalidad se orienta a conceptualizar la opción pedagógica de la educación virtual y desarrollar una práctica de seguimiento y supervisión de los proyectos que generen los docentes en esta modalidad.

También pretende, promover líderes capaces de generar acciones y nuevos proyectos vinculados con la virtualidad.

- *Integración de tecnologías digitales en la planificación de la enseñanza,* los destinatarios de este trayecto de formación son docentes con poca experiencia en la integración de TIC en el aula. Su finalidad es planificar propuestas de enseñanza universitaria con TIC e iniciar un proceso de complementación de la enseñanza presencial con actividades en la virtualidad, contribuyendo a desarrollar competencias vinculadas a la alfabetización tecnológica para el aprovechamiento del potencial pedagógico que ofrecen las TIC y el entorno tecnológico del campus virtual de la universidad. El curso se realiza a través de una dinámica de trabajo y exploración de recursos y aplicaciones digitales, reflexión sobre las propias prácticas y los desafíos de los cambios propuestos y análisis de intenciones pedagógicas que fundamentan los proyectos.

ISBN: 978-987-544-908-4

- *Diseño y Gestión de Proyectos de Educación en línea*, destinado a docentes con conocimientos y experiencia en la enseñanza con TIC y designados para avanzar hacia la bimodalidad en sus propuestas de asignatura. Este curso se realiza con la modalidad taller y la producción final consiste en el diseño de los recursos que materializan la asignatura para ser implementada en la modalidad semipresencial.

De los tres trayectos de formación, el curso de *Integración de tecnologías digitales en la planificación de la enseñanza* es requisito para el desempeño de funciones de docencia en cualquier carrera de la UAI y todos los profesores ordinarios deberán cursarlo entre los años 2019 y 2021. A partir de ese año (2021) será requisito para la renovación docente el haber cursado esta capacitación o haberla acreditado mediante un examen presencial de competencias digitales, en caso de contar con los conocimientos y las capacidades ya adquiridas.

A julio de 2019, se han implementado un total de cinco cohortes de este curso básico y obligatorio, hay una cohorte en curso y está previsto el inicio de la última de este año para el mes de octubre.

Se han inscripto hasta el momento un total de 718 docentes.

Cada comisión está a cargo de un/a tutor/a que se desempeña en la UAI como asesor/a pedagógico/a de la modalidad presencial y/o virtual. El cupo máximo es de 25 docentes por comisión y los/as tutores no pueden coordinar más de dos grupos en simultáneo asegurando de este modo, el seguimiento personalizado de cada participante.

La propuesta de trabajo se organiza en tres momentos:

1. *Una etapa de diseño y planificación* en la cual, a partir de una serie de herramientas conceptuales y metodológicas, proponemos repensar la propia práctica de enseñanza atravesada por las tecnologías.
2. Realizada la planificación se avanza hacia la segunda *etapa de elaboración y producción de recursos* con el objetivo de diseñar al menos una clase, junto con sus contenidos y propuestas de actividades. Será ésta una oportunidad de aprendizaje donde las/os docentes podrán poner a prueba sus habilidades para diseñar propuestas potentes que logren integrar las tecnologías a la dinámica de enseñanza presencial.
3. Finalmente, como última etapa del camino recorrido realizarán la presentación final para dar a conocer el proyecto y los recursos diseñados en un encuentro presencial de cierre. Este encuentro es abierto y los equipos de conducción son especialmente convocados para conocer las distintas producciones y colaborar desde la gestión en la implementación y seguimiento de cada proyecto.

Como traza de cada uno de estos momentos incluimos una instancia que llamamos “la práctica en foco”, donde proponemos una integración permanente entre la teoría y las orientaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

didácticas con el foco puesto en la integración de las tecnologías en la enseñanza con fundamento pedagógico. Las estrategias propuestas son: trabajo colaborativo y conformación de equipos de trabajo, el aula invertida, la búsqueda profunda en Internet, la construcción social de conocimientos entre las generales y otras específicas de las distintas disciplinas.

Los contenidos del curso están organizados en seis clases semanales:

- *Clase 1 - Los desafíos de la educación universitaria*. Son los objetivos de formación de esta clase brindar el marco contextual al programa de formación docente de la UAI en el proyecto institucional, identificando los actores intervinientes, analizando el marco normativo y promoviendo el posicionamiento crítico con respecto a los cambios que impactan en las aulas universitarias evaluando las competencias para afrontarlos y generando las actitudes necesarias para tomarlos como desafíos personales y profesionales.
- *Clase 2 - Redefinir concepciones en el marco del paradigma digital*. Las metas de formación de esta clase son promover la construcción gradual del marco conceptual del paradigma digital y su impacto en la educación, identificar las preocupaciones teóricas acerca del impacto de la tecnología en la enseñanza y en los aprendizajes, reflexionar acerca de la importancia de las propuestas pedagógicas fundamentadas para la construcción y puesta en escena de prácticas de buena enseñanza y explorar recursos tecnológicos que permitan el desarrollo de competencias para la creación de contenidos digitales.
- *Clase 3 - Pedagogías innovadoras.* La propuesta es una invitación a analizar las particularidades de las pedagogías innovadoras para asumir la participación docente en su diseño y desarrollo, desarrollar y especializar las habilidades para la búsqueda de información en Internet.
- *Clase 4 - La propuesta pedagógica de la UAI.* En esta clase proponemos resignificar el modelo pedagógico de la UAI a la luz de los desafíos de la educación universitaria y de las prácticas pedagógicas que se realizan en las aulas universitarias. También, evaluar las derivaciones didácticas de dicho modelo a los proyectos educativos, reflexionar acerca de la importancia de los fundamentos en la construcción y puesta en práctica de mediadores pedagógicos.
- *Clase 5 - Estrategias, técnicas y recursos.* La finalidad de esta clase es evaluar el lugar de la planificación de la enseñanza en los procesos de diseño y gestión de propuestas educativas, analizar en profundidad las estrategias de enseñanza y aprendizaje basado en problemas y el análisis de casos, conocer las características sobresalientes de la clase invertida.
- *Clase 6 – Presencial y virtual: dos caras de un mismo proyecto.* En esta clase, las actividades de síntesis y proyección siguen entretejiéndose para conformar una trama en la que la virtualización se suma para ampliar, potenciar, enriquecer y dinamizar los proyectos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Resultados de la experiencia y conclusiones

El devenir de la experiencia y varios insumos que nos ofrece nos invita a pensar acerca de las particularidades de los/as destinatarios/as, la formación docente en este campo y los sentidos atribuidos a los contenidos trabajados.

En el inicio de cada cursada, implementamos un cuestionario inicial en el que relevamos información acerca del perfil de cada docente, de su experiencia en el uso de tecnologías y sus disposiciones a desarrollar competencias digitales. Los resultados permiten anticipar algunas conclusiones provisorias y habilitadoras de nuevos proyectos:

- Alta nivel disposicional para la integración de tecnologías en la enseñanza y reconocimiento de la necesidad de desarrollar competencias digitales que favorezcan esta práctica.
- Apertura al cambio hacia el paradigma digital con la condición de que éste sea promovido por todos los actores institucionales y en condiciones seguras, reconociéndose como protagonistas principales para su logro.
- Inclusión de las redes sociales como recurso para la enseñanza con acento puesto en la comunicación y el acceso a la información (el orden de recursos por uso es Facebook, Youtube, Drive, Instagram y Twitter).
- El uso de software específico por disciplina es muy bajo (33%) y el general es el habitual (77%).
- La inclusión de tecnologías tiene una preponderancia relevante en la dimensión pedagógica (84%) y comunicacional (56%) y no así en la epistemológico disciplinar (19,2%) dando cuenta de un valor instrumental de la tecnología.
- Finalmente, la afición por el uso de los dispositivos tecnológicos nos permite confirmar que la presencia de las tecnologías en la vida cotidiana es masiva pero su integración con sentido pedagógico en las prácticas de enseñanza es una construcción que demanda formación y experiencia.

ISBN: 978-987-544-908-4

Página web como herramienta didáctica en el dictado de la materia Zootecnia General, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario

Vallone, Carla; Vallone, Raúl y Teran, Teresita
Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Carla.p.vallone@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la universidad y en el nivel superiior. Informe de experiencias

Resumen: El desarrollo alcanzado por las tecnologías digitales posibilita ampliar los entornos tradicionales de aprendizaje con un espacio virtual que, utilizado adecuadamente, permite adicionar o remplazar tiempo y espacio en los ámbitos presenciales de cursado. La Cátedra Zootecnia General utiliza como innovación educativa el Campus Virtual de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNR, desde el año 2008.La implementación de este recurso didáctico permitió el dictado de clases en modalidad B-learning dando apoyo a las actividades presenciales. En el año 2014 se incluye una página web complementaria al uso del Campus Virtual permitiendo el dictado de clases virtuales. Esta página permite el uso de recursos tecnológicos, como programas y enlaces, en forma más dinámica que en el Campus Virtual, aunque no cuenta con el registro de participaciones del mismo. El objetivo de este trabajo es dar a conocer las actividades en E-learning de la cátedra y la opinión de los alumnos a las mismas. La página web con dirección: http://rvallonevet.wixsite.com/vallonerau articula distintos medios y lenguajes en forma complementaria para formar una unidad coherente. Para conocer la opinión de los alumnos sobre la utilización de la clase virtual como recurso didáctico se realiza una encuesta anónima a 107 alumnos de la cursada 2017 de dicha cátedra compuesta por 14 preguntas que evalúan diferentes aspectos de la página como facilidad de navegación, usos de enlaces, imágenes y sonido entre otros y al final de las cuales se le da la opción de incorporar comentarios. De los datos recolectados podemos concluir que la página web, el Campus Virtual y la clase virtual fueron evaluadas positivamente por la mayoría de los alumnos a pesar de las dificultades técnicas de algunos de ellos, las cuales ameritan ser estudiadas en mayor profundidad en un próximo trabajo con la finalidad de perfeccionar estos recursos didácticos.

Palabras clave: Educación Superior, TIC, Veterinaria

ISBN: 978-987-544-908-4

1-Introducción

Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) forman parte del escenario social, cultural, político y pedagógico de nuestra época comenzando a tener presencia en distintas organizaciones humanas entre las cuales las instituciones educativas no son una excepción. Internet, y las nuevas tecnologías en general, no sólo aportan recursos novedosos y potentes para los procesos de formación, sino que posibilitan el diseño de nuevos escenarios con valor educativo. Según Litwin[1] (2008) es posible afirmar que el uso de TICs en la enseñanza está relacionado con las posibilidades de utilización de la información, que a su vez se enlaza con el modo como se construye conocimiento. Dichas TICs posibilitan la creación de entornos dinámicos que favorecen procesos cognitivos de los estudiantes. La formación superior no puede estar ajena a dichas transformaciones en vistas a favorecer la formación de calidad de la educación, de acuerdo con las demandas actuales de la sociedad, a través de la incorporación de estas nuevas tecnologías a las propuestas curriculares. Una sociedad en continuo cambio que se ve transformada por el empleo de las TICs plantea una mirada distinta de la enseñanza. Esta gran potencialidad de las TICs significa que la universidad tiene la potencialidad de organizarse para dar uso a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en la enseñanza. Todavía hay mucho camino por andar, mucho por aprender acerca de lo que es posible y no, con las nuevas tecnologías, pero es un gran desafío que se está afrontando.

2-Planteamiento del problema

La Cátedra Zootecnia General utiliza como innovación educativa el Campus Virtual de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNR, desde el año 2008. Es una asignatura del primer cuatrimestre del segundo año de la Carrera de Medicina Veterinaria; con 14 clases promedio, en las cuales se dan 22 unidades didácticas. El alumno debe asistir a dos horas de clases teóricas (semanales) con características de clase magistral apoyadas por recursos audiovisuales y dos horas de trabajos prácticos semanales, desarrollados sobre la base de Dinámica de Grupos .El aumento en la cantidad de alumnos, con recursos humanos y materiales disminuidos, aunados a la intensificación de la cursada, al cambiar de anual a cuatrimestral, causaron la escasez de tiempo y espacio físico para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje adecuadas con el fin de conseguir los objetivos planteados en esta asignatura .Se considera que el desarrollo alcanzado últimamente por las tecnologías digitales posibilitan ampliar los entornos tradicionales de aprendizaje con un espacio virtual que utilizado adecuadamente permite adicionar tiempo y espacio a los ámbitos presenciales de la cátedra. El diseño de páginas web es un elemento facilitador del proceso de aprendizaje ya que por su ubicación en la ciudad de Casilda un gran número de alumnos viajan diariamente puesto que residen en otras localidades cercanas agravado a la actual situación social donde el factor

ISBN: 978-987-544-908-4

económico ocasiona que algunos alumnos deban trabajar para permanecer dentro de la educación superior como Kisilesvsky (2002) lo afirma.

El recurso didáctico propuesto a través del uso del Campus Virtual en la Facultad de Ciencias Veterinarias UNR es una fortaleza para los alumnos que por diferentes motivos en ocasiones no puedan llegar hasta la facultad.

Es por ello, que se propone aprovechar las herramientas informáticas a desarrollar por esta Cátedra con el fin de introducir un cambio en la propuesta de enseñanza de las asignaturas, que redunde en beneficio de un aprendizaje significativo como lo sostiene Ausubel (2002).

.La implementación de este recurso didáctico permitió el dictado de clases en modalidad B-learning dando apoyo a las actividades presenciales. Herramientas como foros y noticias permiten favorecer la interacción docente-alumno y alumno-alumno a través de diferentes actividades, generándose un canal de comunicación en ambos sentidos, enriqueciendo tanto al alumno como al docente. En el año 2014 se incluye una página web complementaria al uso del Campus Virtual permitiendo el dictado de clases virtuales. Esta página permite el uso de recursos tecnológicos, como programas y enlaces, en forma más dinámica que en el Campus Virtual, aunque no cuenta con el registro de participaciones del mismo. El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en la educación universitaria permite cambiar a un Modelo Educativo Endógeno basado en el Conectivismo, donde la mayor importancia está dada en el proceso educativo "*Aprender a Aprender"*. Se incentiva a los alumnos a buscar y seleccionar la información, a trabajar en forma colaborativa, exponer su posición respetando la posición de los demás estudiantes y concordar en la idea final. Con esto asumen un mayor compromiso en su formación y los docentes toman un rol de guía en el aprendizaje. Tedesco (2009) sostiene que el principal factor productivo del futuro no serán ni los recursos naturales, ni el capital, ni la tecnología, sino el conocimiento y la información, a través de las llamadas nuevas tecnologías de la información.

El desarrollo alcanzado por las tecnologías digitales posibilita ampliar los entornos tradicionales de aprendizaje con un espacio virtual que, utilizado adecuadamente, permite adicionar o remplazar tiempo y espacio en los ámbitos presenciales de cursado.

Al respecto Torcal (2003) sostiene que el Campus Virtual es un espacio social que introduce numerosas innovaciones en la forma y manera de entender la formación académica. Según Salinas (2004) el éxito de una propuesta pedagógica depende de la forma en que los alumnos interpretan, redefinen y dan forma a los cambios propuestos a partir de sus experiencias previas, el contexto socio afectivo y ambiental en el que viven considerando la situación geográfica, las condiciones sociolaborales y tecnológicas de sus regiones de origen.

De Pablos Pons y Jiménez Cortés[3] (2007) destacan que algunos puntos favorables sobre las nuevas tecnologías en el aula son: permiten acceder rápidamente a la información y son una alternativa a la educación no tradicional; se puede asistir a una clase por video llamada desde cualquier parte del

ISBN: 978-987-544-908-4

mundo acortando distancias; impulsan la creación de nuevas carreras universitarias y nuevos campos de estudio que explorar; brindan toda la información del mundo en la palma de la mano, permitiendo acceder rápidamente a bibliotecas, blogs, páginas web de cualquier universidad del mundo; se pueden entablar relaciones con personas que vivan a largas distancias y así poder asimilar y comprender distintas realidades; nuevos canales de comunicación entre el profesor y los alumnos, por ejemplo, vía mail, Internet, redes sociales, entre otros; se pueden observar videos, trabajos, de profesionales de cualquier parte, entre otras.

3-Objetivo del trabajo

El objetivo de este trabajo es dar a conocer las actividades en E-learning de la cátedra y la opinión de los alumnos a las mismas.

4-Metodologia

El impacto de las tecnologías en la educación universitaria debe poder ser analizado para ver en qué medida colabora con la mejora de la calidad educativa, como fin esencial de las entidades educativas.

Se utiliza una metodología plurimetódica, a través de un análisis de contenido de la página web para conocer las actividades en E-learning de la cátedra y una encuesta para conocer la opinión de los alumnos. Para cumplimentar el conocimiento de las actividades de la página web con dirección: http://rvallonevet.wixsite.com/valloneraul se explican las características que posee. Al comenzar la cursada se dedica una clase a las explicaciones para que el alumno conozca las actividades en E-leraning de la cátedra. Se aclara que se articula con distintos medios y lenguajes en forma complementaria para formar una unidad coherente.

Además se explica que esta página se compone de una sección de inicio donde un programa woki, que combina imagen y sonido, se da la bienvenida al usuario y se le indica lo que comprende la zootecnia; hay un sector de presentación de la materia con los objetivos, programas y modalidad de cursado; una sección de la Clase Virtual Medio Físico que se desarrolla la misma; un apartado de Artículos de Interés para el público en general y un sector de Contacto donde los usuarios pueden dejar mensajes o comentarios. La clase virtual se compone de una sección de introducción donde se resalta la importancia del tema, cinco sectores donde se desarrollan los principios de intercambio de energía por el animal y un apartado de ejercitación donde el alumno debe aplicar los conceptos estudiados. Al respecto sostiene Vallone y otros (2011) que el objetivo de la clase virtual es facilitar el aprendizaje de los alumnos sobre un tema de difícil comprensión al combinar recursos escritos, visuales y auditivos con enlaces a otras páginas web. Para conocer la opinión de los alumnos sobre la utilización de la clase virtual como recurso didáctico se realizó una encuesta anónima a 107 alumnos de la cursada 2017 de dicha cátedra, quienes firmaron un consentimiento para que sus

ISBN: 978-987-544-908-4

respuestas puedan ser procesadas y analizadas por la cátedra. Dicha encuesta se armó para conocer el grado de satisfacción y la experiencia que los alumnos tuvieron con el uso del Campus Virtual, la Página Web y las Clases Virtuales y fue validada internamente a través del alfa de Cronbach.

La misma está compuesta por 14 preguntas; las dos primeras son cerradas dicotómicas y excluyentes, permiten evaluar si el alumno entró a la página web y si utilizó sus enlaces; de la tercera a la decimosegunda, cerradas donde debe dar un puntaje de 1(no gusta) a 5 (gusta mucho), evalúan diferentes características de la página web como ser: Facilidad de navegación (FN), Estructura general (EG), Página de Inicio (PI), Clase virtual (CV), Enlaces empleados (EE), Lenguaje utilizado (LE), Imágenes usadas (IU), Archivos de Audio (AA), Ejercicios (E) y Presentación de la materia (PM). La decimotercera y decimocuarta, cerradas donde debe dar un puntaje de 1 a 5, evalúan la utilidad de la clase virtual (UCV) para comprender el tema (inútil a muy útil) y el deseo de tener más clases virtuales (DCV) respectivamente (no deseo – deseo mucho). Al final tiene la opción de incorporar comentarios. Se detallan a continuación las características analizadas en cada pregunta para su mejor comprensión al presentar los resultados.

TABLA 1: CARACTERISTICAS ANALIZADAS EN LA ENCUESTA

PREGUNTA	CARACTERISTICA A ANALIZAR
1	Entrada a página web
2	Utilización de enlaces
3	Facilidad de navegación
4	Estructura general
5	Página de inicio
6	Clases Virtuales
7	Enlaces empleados
8	Lenguaje utilizado
9	Imágenes usadas
10	Archivos de audio
11	Ejercicios
12	Presentación de la materia
13	Evaluación de la utilidad de la clase virtual
14	Deseo de mayor cantidad de clases virtuales

5-Resultados

Los resultados del conocimiento de las actividades de E-learning de la cátedra se observaron a través del alto rendimiento de los alumnos ya que regularizaron la asignatura el 95% de los

ISBN: 978-987-544-908-4

alumnos y aprobaron hasta el final de los exámenes del 2018 más del 90% de los alumnos de la cursada en estudio .

En cuanto a la opinión de los alumnos sobre las actividades se presentan los resultados de las preguntas formuladas a continuación: en las dos primeras preguntas se observó que el 94,39% (101) de los alumnos visitaron la página web pero sólo el 47,66% (51) usaron los enlaces a otras páginas web con información complementaria. Las preguntas entre la 3 y la 12 recibieron altas puntuaciones promedio, todos cercanos a 4, o por sobre 3. El ítem que recibió la mayor puntuación fue el correspondiente a imágenes usadas (IU), donde la mitad de los alumnos lo calificaron con la nota máxima 5. La utilidad de la clase virtual para la comprensión del tema mereció alta puntación promedio cercana a 4, más del 70% lo calificaron con las notas 4 o 5. La pregunta sobre el deseo de tener más clases virtuales (DCV) recibió menor puntuación promedio aunque es superior a 3.

Sólo el 26,17% (28) de los alumnos realizaron comentarios en la encuesta, el 9,3% (10) fueron positivos y 16,8% (18) fueron negativos. De estos últimos el 9,3% (10) tenían baja velocidad de conexión a internet causando lentitud en la descarga de información; 6,5% (7) tuvieron problemas con los programas utilizados que no funcionaban en sus equipos y el 0,94% (1) tuvo problemas de comprensión con los enunciados.

6-Conclusiones

Se puede concluir que la página web y la clase virtual de la misma fueron evaluadas positivamente por la mayoría de los alumnos a pesar de las dificultades técnicas de algunos de ellos, las cuales ameritan ser estudiadas en mayor profundidad en un próximo trabajo con la finalidad de perfeccionar estos recursos didácticos.

A partir de los resultados de la encuesta se puede afirmar que el empleo del Campus Virtual y la página web en las clases de Zootecnia son una herramienta de aprendizaje con múltiples beneficios, fortaleciendo la relación alumno – docente y generando un proceso de metacognición en los alumnos para que ellos tomen conciencia de su propio aprendizaje.

Se considera que el uso de las nuevas tecnologías favorece el aprendizaje significativo en los alumnos universitarios, en especial en aquellos casos que no pueden asistir a clases, accediendo a clases online que les permitan comprender los temas para poder continuar la cursada con éxito, evitando el abandono de la materia.

Se destaca que esta experiencia realizada ha sido motivadora para continuar con el estudio de nuevas tecnologías de la Información y Comunicación en beneficio de la comunidad educativa en la que se está trabajando.

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognoscitiva.* Barcelona: Piados.

De Pablos Pons, J. y Jiménez Cortés, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 6 (2),* (pp.15-28*)*. Retirado julio 7, 2019 de http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/.

Kisilevsky, M. (2002) *Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior* Buenos Aires*:* IIPE

Litwin, E. (2008). *El desafío de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Página web de la Cátedra Zootecnia General de la Facultad de Ciencias Veterinarias UNR Retirado julio 7, 2019 de http:// rvallonevet.wixsite.com/valloneraul

Plataforma LMS educativa Facultad de Ciencias Veterinarias. U.N.R. Retirado julio 7, 2019 de http://campus.fveter.unr.edu.ar

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 1, núm. 1*, (pp. 1-16) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya Barcelona

Tedesco, J. C. (2009) *Educar en la sociedad del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica

Torcal, R. (2003). *Campus Virtual: Otras vías de enseñanza universitaria*. Retirado julio 1 ,2019 de http://ucm.es/info/arqueoweb/word/5(1)/campusvirtual

Vallone, R.; Camiletti, H.; Terán, T.; Craveri, A.; Córdoba, O.; Castro R.; Vallone, C.; Nascimbene, A. y Gobbi, D. (2012) Estudio de la utilización del Campus Virtual por los alumnos de Zootécnia General cursada 2011. *Resúmenes XIII Jornadas de Divulgación Técnico-Cientificas de la Facultad de Ciencias Veterinarias*, Casilda: UNR Editora

ISBN: 978-987-544-908-4

Tensiones didácticas de la Formación Docente, modalidad presencial, al trabajar con las aulas virtuales

Villafañe, Diego y Carranza, Gabriela
Instituto Superior Víctor Mercante. Argentina
mtbguias@gmail.com / gabriela.carranza.salvay@gmail.com

Eje 7: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Relatos de experiencias.

Palabras clave: Formación Docente; Aula aumentada; Aulas virtuales; Enseñanza; Aprendizaje

Introducción

Durante la última década, en la modalidad presencial del Nivel Superior, comenzó a ganar espacio la idea aula aumentada, de concebir diferentes y en oportunidades complementarias prácticas de aprendizaje y de enseñanza. Coincidiendo con Sagol (2010) el aprendizaje se puede extender por fuera de los límites del aula, y es posible seguir trayectos nuevos e inesperados, producto del trabajo autónomo de los estudiantes, que necesariamente el docente deberá recuperar, reorganizar y vincular con los contenidos áulicos.

Esta instancia del trabajo docentes debe ser asumido como un nuevo desafío, una posibilidad de acortar la brecha entre los aprendizajes que suceden en el espacio físico de la escuela y los jóvenes adquieren en su vida cotidiana fuera de las instituciones educativas.

En este marco general, este trabajo expone los relatos de experiencias de los docentes y estudiantes de la formación docentes del Instituto Superior Víctor Mercante (público de gestión privada) de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, respecto al uso de la plataforma virtual Moodle y las aulas virtuales; habilitadas a partir del año 2017.

Objetivos

- Recuperar las voces de los protagonistas: docentes y estudiantes, respecto a la experiencia en el empleo didáctico de las Aulas Virtuales, en las carreras presenciales de la Formación Docente.
- Identificar las principales tensiones de la dimensión didáctica que expresan los docentes, al trabajar en las aulas virtuales
- Relacionar las principales tensiones identificadas por los docentes, con las experiencias de los estudiantes, respecto a dichas tensiones.

Carreras de Formación Docente

Para el objeto de reflexionar sobre las experiencias de los docentes y estudiantes, se delimita la muestra a las carreras presenciales de la Formación Docente del Instituto Superior Víctor Mercante, considerando las cátedras de los profesorados de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria en Biología.

En tal sentido, luego de casi dos años de implementación, para la muestra se consideró el trabajo de los docentes que utilizan las aulas virtuales en forma sistemática y continua, los que inicialmente en los talleres institucionales han manifestado algunas tensiones, dudas y replanteos al incorporar las aulas virtuales a su propuesta pedagógica, que pueden dividirse en dos categorías: las instrumentales y las didácticas.

Las primeras remiten al manejo y conocimiento de las herramientas, recursos en línea, así como la asistencia técnica de aulas o plataformas virtuales. Por otra parte, la segunda categoría es la que interesa al objetivo de este trabajo, referido a los planteos didácticos de la práctica profesional.

Nuevas tensiones didácticas: **¿virtual vs presencial?**

Siguiendo los aportes filosóficos de Darío Sztajnszrajber (2017), se produce el conflicto y la tensión al intentar definir qué es lo real. Para un pensamiento dicotómico binario remite a la frontera que divide lo real de lo aparente, lo real de lo virtual o lo real de lo ficcional. "*Y esa frontera, desde siempre, fue una frontera ambigua o difusa. La alegoría de la caverna de Platón - que fue escrita cuando no existía luz ni Internet- planteaba ya los problemas por diferenciar lo real de lo aparente".* (Sztajnszrajber; 2017).

Pero, ¿Hasta qué punto se puede diferenciar dónde comienza lo real y dónde lo aparente? ¿Por qué llamar al mundo virtual un mundo no real cuando también es parte de nuestra realidad cotidiana? Entonces, ¿Estamos 100% seguros de que todo lo que vivenciamos en ese mundo real es real?

En estos interrogantes aparece una postura conservadora frente a lo nuevo, se estigmatiza el potencial del recurso y se le adjudican problemas que se vienen gestando desde siempre. (Darío Sztajnszrajber; 2017).

Para Cristóbal Cobo y John Moravec (2011), los avances tecnológicos posibilitan que potencialmente cualquier persona pueda producir, democratizar y difundir información, de modo que el aprendizaje pueda tener lugar en cualquier momento y espacio. Hacer confluir lo físico y lo virtual permite cerrar brechas temporales y espaciales. En el siglo XXI el aprendizaje no ocurre sólo en el aula, sino también en el hogar, en el trabajo, en el lugar de juego, en la biblioteca, en el museo, en las salas de espera, en el parque y en las interacciones cotidianas con otros.

Así la vida diaria se convierte en espacio para renovadas propuestas didácticas y nuevas prácticas de aprendizaje. El aprendizaje debe de ir más allá de los aspectos técnicos para priorizar la

ISBN: 978-987-544-908-4

pregunta acerca de qué es lo que pueden hacer los estudiantes y cómo pueden extraer significado de sus propias experiencias. (Cobo; Moravec, 2011).

Selección de la muestra

Luego de filtrar los datos de la plataforma Moodle, nos centramos en las entrevistas a las/ los profesores y estudiantes usuarios activos de las aulas virtuales en las carreras de formación docente del Instituto Superior Víctor Mercante, de 56 profesores, 18 utilizan sistemáticamente el aula virtual.

Seguidamente se describe el instrumento de recolección de datos para los docentes:

- ¿De qué forma organiza y para qué utiliza el aula virtual de su espacio curricular?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas que encuentra al utilizar el aula virtual?
- ¿Qué interrogantes y planteos didácticos surgen al armar el aula virtual?

Respecto a los aportes de los estudiantes, se efectuaron entrevistas individuales (4) y en grupos focales (4), siempre con cursantes de las mismas carreras y cátedras de los profesores anteriormente entrevistados.

El instrumento de recolección de dato es el siguiente:

- Contar brevemente su experiencia al trabajar en alguna de las aulas virtuales de las cátedras de la carrera que cursa
- ¿Cuáles son las principales potencialidades o fortalezas que encuentra al utilizar el aula virtual?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas que encuentra al utilizar el aula virtual?

Las voces de los profesores

Al analizar los aportes, podemos distinguir algunas recurrencias importantes respecto al empleo del aula virtual, las mismas se pueden sintentizar en:

- *Organización y utilización del aula virtual:*

La mayoría de los docentes afirma que organiza el aula a través de módulos temáticos que incluyen una introducción a la temática a tratar y luego la bibliografía completa, a modelo de repositorio digital. Aproximadamente la mitad de los profesores incluye video de contextualización referido o relacionado directamente a la bibliografía ofrecida, puede ser del mismo autor (entrevista o exposición) o un audiovisual quien trate las mismo nudos conceptuales. Por lo menos incluyen un foro de discusión y la herramienta para la carga del material con las resoluciones de algunas consignas. Un porcentaje menor solicita el desarrollo de una herramienta tecnológica que las/los cursantes utilizan para la discusión de temas.

Básicamente, en términos generales el aula virtual se emplea como un repositorio y un espacio para compartir sus producciones en un tiempo asincrónico y como un complemento de la presencialidad.

- *Principales fortalezas del aula virtual*

La mayor parte de los entrevistados manifiesta que las aulas virtuales al ser pensadas con anterioridad y posterioridad de las clases presenciales, son excelentes complementos que permiten repensar las posibles secuencias, con todos los materiales en un sólo lugar, mejorando la organización de los espacios y recursos (libros, artículos, videos, etc.) para los/las estudiantes, con mayor posibilidad de trabajo diacrónico que permite cumplir con tareas en tiempo y forma.

Otro de los aspectos señalados por casi la mitad de los entrevistados a la importancia de tener un espacio de soporte con la identificación institucional, en lugar de emplear cada docente su propio recurso, y así también evitar la dispersión en otros medios de comunicación.

Un grupo menor de docentes, menciona que las aulas virtuales permiten acompañar a estudiantes que por distintos motivos no pueden cursar (licencias estudiantiles por enfermedad, vieja, por embarazo o maternidad).

- *Planteos didácticos*

En términos generales los/las docentes coinciden que al trabajar con las aulas virtuales:

1. Permite plantear las actividades para cada grupo en particular implica, puesto que cada uno posee necesidades diferentes.
2. Regular el trabajo que se propone en el aula virtual para evitar que se dupliquen las actividades que se les solicitan a los estudiantes en la presencialidad. Exige reflexionar sobre las potencialidades de cada recurso del aula virtual pero en relación a los objetivos de nuestro espacio curricular si perder de vista el carácter presencial de la oferta educativa.
3. Iniciar en la clase presencial los trabajos prácticos y que luego se suben al aula una vez finalizados.

Las voces de los estudiantes

Al analizar los aportes, se destacan las siguientes recurrencias respecto al empleo y trabajo en las aulas virtuales, referido a tres temáticas concretas:

- *Experiencia al trabajar en las aulas virtuales, destacando las principales potencialidades y/o problemáticas que encuentra al utilizarlas*

Teniendo en cuenta la información recabada de las respuestas en grupos focalizados, por parte de los estudiantes, podemos inferir que perciben y hacen visible la potencialidad de las aulas virtuales como una gran oportunidad de facilitar la comunicación entre los docentes y estudiantes, mediados a partir de los contenidos de las asignaturas.

De acuerdo a esta perspectiva, consideramos fortalezas las siguientes apreciaciones:

ISBN: 978-987-544-908-4

- En general, todos coinciden que la organización y utilización de las aulas virtuales acelera el proceso de comunicación, poniendo énfasis en que la misma resulta: práctica, útil, eficaz, rápida y beneficiosa en cuanto ofrece los materiales teóricos digitalizados que reducen los costos económicos de impresión, que mejora la organización y desarrollo de cada espacio curricular.
- En este mismo sentido, resaltan la posibilidad de apropiarse de un canal de comunicación y encuentro diferente, donde quedan asentados las intervenciones en los foros, los debates, las consignas de los trabajos, las anticipaciones de las clases, y las entregas de los escritos de trabajo domiciliario.
- También, en general los estudiantes (la mayor parte) destacan la importancia de tener plasmado la organización de las materias, en un soporte diferente al del papel e individual. Aducen que les genera más seguridad y acompañamiento en el desarrollo de su formación.
- Si bien es cierto, que el conocimiento de la potencialidad de las aulas virtuales, se esta instalando poco a poco en estudiantes y docentes, es significativa la toma de conciencia y la necesidad de utilizar las aulas virtuales.
- En cuento a las problemáticas o debilidades de la utilización de las aulas virtuales, que los estudiantes comentan, aparecen como recurrencias que no todos los docentes tienen abiertas sus espacios virtuales, que son minoría las aulas abiertas, que en general tienen carácter de repositorios de materiales teóricos, y advierten que algunos docentes son reacios a los beneficios de esta posibilidad virtual.
- La mayoría de los estudiantes también comparten que existe entre ellos y sus docentes otros canales de comunicación que vienen siendo utilizados desde hace años, como grupos de watsap, y otras redes sociales, situación que nos remite a la idea del párrafo anterior. Igualmente, aparecen como minoría, que algunos estudiantes por razones laborales, falta de tiempo o acceso a internet, o falta de conocimiento de la plataforma, aunque el docente tenga abierta su aula virtual, no acceden a la misma.

Voces encontradas

A modo de conclusión, al confrontar los aportes de los estudiantes y de los docentes, es posible encontrar varias recurrencias respeto al empleo de las aulas virtuales como recurso pedagógico, para las cátedras presenciales:

En primer lugar la mayoría de los actores, destacan como experiencias significativas y relevantes, que permite ordenar la cátedra, otorgando mayor coherencia a la propuesta pedagógica y valorando las posibilidades de acceso sin límites de tiempo ni de espacios; con el potencial de tener un contacto más fluido y personal con los docentes titulares y auxiliares de las respectivas cátedras.

No obstante, para que dichas experiencias sean valoradas positivamente, el docente debe gestionar adecuadamente los recursos, más la comunicación en tiempo y forma, con cada uno de los usuarios.

En este sentido, debemos pensar que son los docentes con sus propuestas en las aulas virtuales, quienes en principio deben propiciar el conocimiento, el interés y la necesidad de su existencia y apropiación. Las situaciones antes descriptas, tanto las fortalezas y problemáticas advertidas, nos invita a re-pensar en los modos de acceso, encuentros y utilización de las aulas virtuales en la formación docente que nos incluya a todos en una responsabilidad y compromiso que tienda a involucrarnos cada vez más en esta experiencia significativa de enseñar y aprender en los tiempos actuales. Tal como lo expresan los especialistas citados anteriormente (Cobo; Moravec, 2011), la vida diaria en las aulas de las instituciones educativa se convierten en espacios para renovadas propuestas didácticas y nuevas prácticas de aprendizaje. El aprendizaje debe de ir más allá de los aspectos técnicos para priorizar la pregunta acerca de qué es lo que pueden hacer los estudiantes y cómo pueden extraer significado de sus propias experiencias.

Referencias Bibliográficas

Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.Flacso México. Barcelona / México DF.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.

Sagol, C. (2010). *El modelo 1 a 1*. Conectar Igualdad. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.

Sztajnszrajber, D. (2017). *La tecnología nos transforma todo el tiempo en nosotros mismos.* Artículo diario La Nación. Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

Recursos educativos abiertos digitales, para entornos virtuales

Villafañe, Diego
Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
mtbguias@gmail.com

Eje 7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior. Avances proyecto de investigación

Resumen: La siguiente ponencia es un avance del proyecto de investigación denominado: *"Recursos educativos abiertos: diseño e implementación en experiencias virtuales de aprendizaje"*, de la Universidad Nacional de Villa María (2018-2019).

La práctica educativa, en tanto práctica comunicativa se vale de diversas estrategias y medios, entre ellos, los recursos didácticos, los cuales se constituyen en propuestas de mediación con el conocimiento. Recursos especialmente diseñados para potenciar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Representan recursos clave de toda propuesta didáctica, pero adquieren centralidad en las propuestas educativas que los profesores proyectan en las aulas virtuales. Así, los recursos educativos en entornos virtuales, pueden canalizar buena parte de la interacción y el diálogo didáctico.

Dentro de ese amplio universo, se destacan los recursos educativos abiertos (REA u OER por sus siglas en inglés). Un recurso educativo abierto es un recurso didáctico -usualmente digital- que se encuentra bajo una licencia de derechos de autor de las denominadas libres, y que por lo tanto puede ser copiado, modificado y redistribuido. Esto supone -como mínimo- que quien diseña, remezcla o selecciona un REA está predispuesto a los procesos de construcción colectiva, que podrían iniciarse o continuarse con la reutilización de su recurso educativo; y que a su vez, elige un tipo de recurso cuyo acceso no presenta barreras económicas, legales o técnicas para sus destinatarios.

En tal sentido, este proyecto se propone indagar sobre el proceso de diseño e implementación de recursos educativos abiertos digitales para entornos virtuales, en relación a la experiencia de aprendizaje que proponen (desde su conceptualización) y el uso que los estudiantes realizan de las producciones, según algunas analíticas de aprendizaje generadas por la plataforma de implementación, en el contexto de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), provincia de Córdoba, República Argentina.

Palabras clave: Recursos educativos abiertos; Aulas virtuales; Didáctica; Aprendizaje

ISBN: 978-987-544-908-4

Avances de investigación

Como instancias de avance en el marco y objeto de investigación descripto, correspondiente a la primera etapa del mismo, nos centraremos en:

- Analizar los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en el aula virtual (marzo-junio 2019)
- Recuperar las voces de los protagonistas: docentes y estudiantes de la UNVM, respecto a la experiencia en el empleo de recursos didácticos en las Aulas Virtuales, que se destaquen por el uso pedagógico de los recursos
- Identificar las características del recurso empleado por los docentes entrevistados
- Categorizar las principales potencialidades y problemáticas que expresan los profesores al seleccionar, preparar y presentar los recursos didácticos para sus respectivas aulas virtuales.
- Categorizar las principales potencialidades y problemáticas que manifiestan los estudiantes al interactuar con los recursos didácticos presentados en las aulas virtuales.

Potencialidades y desafíos profesionales al trabajar con aulas virtuales

En las últimas décadas las universidades en su propuesta académica han ido incorporando paulatinamente en sus prácticas educativas nuevas herramientas tecnológicas, como por ejemplo el uso de las plataformas virtuales para el apoyo a la docencia presencial.

En este marco, este anticipo de investigación se propone partir del análisis de los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en el aula virtual y a partir de esta información efectuar entrevistas semiestructuradas a los docentes responsables de seleccionar, preparar y presentar los recursos didácticos para sus respectivas aulas virtuales, indagando acerca de las potencialidades, desafíos y problemáticas frecuentes que se presentan en la tarea

Además en la misma línea temática, se efectuarán entrevistas a los estudiantes por grupos focales, para conocer sus experiencias al interactuar con los recursos didácticos presentados en las respectivas aulas virtuales.

Por último, es importante destacar el valor cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas, ya que se da lugar a tiempos y espacios para que los informantes se expresen potenciales detalles sobre su trabajo, sin perder de vista que las cátedras son básicamente presenciales con el apoyo de las aulas virtuales.

Selección de la muestra

Luego de filtrar los datos generados por el LMS (aula virtual Moodle) respecto del uso de recursos educativos disponibles en el aula virtual (marzo-junio 2019), de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), nos centramos en las entrevistas a las/ los profesores y estudiantes usuarios

ISBN: 978-987-544-908-4

activos de las aulas virtuales en las carreras del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, de 119 profesores, 18 utilizan sistemáticamente el aula virtual.

Seguidamente se describe el instrumento de recolección de datos para los docentes:

- ¿De qué forma organiza y utiliza el aula virtual de su espacio curricular?
- ¿Cuáles son las principales recursos educativos del aula virtual, que suele emplear?
- ¿Cuáles son las principales potencialidades o fortalezas que encuentra al utilizar el aula virtual?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas que encuentra al utilizar el aula virtual?

Respecto a los aportes de los estudiantes, se efectuaron entrevistas en grupos focales (5), siempre con cursantes de las mismas carreras y cátedras de los profesores anteriormente entrevistados.

El instrumento de recolección de dato es el siguiente:

- Contar brevemente su experiencia al trabajar en alguna de las aulas virtuales de las cátedras de la carrera que cursa
- ¿Cuáles son las principales potencialidades o fortalezas que encuentra al utilizar el aula virtual?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas que encuentra al utilizar el aula virtual?

Las voces de los profesores

Al analizar los aportes, podemos distinguir algunas recurrencias importantes respecto al empleo del aula virtual, las mismas se pueden sintetizar en:

Organización y utilización del aula virtual

La mayoría de los docentes mencionan que organizan el aula virtual por temas y cada tema se corresponde con una unidad del programa (cargado inicialmente), se sube el material de lectura (repositorio bibliográfico), recursos digitales como videos o artículos en línea (en menor término) y algunas actividades prácticas por unidad.

Otro empleo mayoritario es el contacto con los estudiantes por mensajes, avisos, consultas, e intercambio de actividades prácticas.

Aproximadamente la mitad de los entrevistas coincide en emplear básicamente el aula, como repositorio bibliográfico y para que los estudiantes carguen sus trabajos prácticos.

Por su parte la tercera parte de los docentes organiza el aula por clases dictadas y luego proponer las actividades.

Solo uno de los docentes menciona que recibe en el aula virtual todas las escrituras de cada estudiante (incluidas las evaluaciones) y así va construyendo en el aula virtual procesos de borradores, interlecturas entre profesores y estudiantes, de estos últimos entre sí, con comentarios pertinentes y a través de foros.

Principales recursos del aula virtual empleados

ISBN: 978-987-544-908-4

En su mayoría los profesores emplean los recursos más básicos, cargan archivos con materiales de lectura, videos, algunos foros y la aplicación para subir tareas.

Cerca de la mitad afirma que emplea y carga diversos tipos de archivos, link con tutoriales, actividades individuales y grupales; en menor medida utilizan los foros, ya que los estudiantes no los consideran. Se comunican por lo general directamente por el menú de la mensajería interna.

Aproximadamente la tercera parte de los entrevistados mencionan emplear foros, wikis, cuestionarios, chats, archivos de diverso soporte y URLs. Retroalimentado las evaluaciones a través de entregas pactadas (tarea).

Potencialidades y fortalezas del aula virtual

La mayor parte de los entrevistados coinciden en que las fortalezas de trabajar con las aulas virtuales radica en tener un espacio coherente y organizado, donde está el programa, la bibliografía, el cronograma de trabajo. El estudiante dispone de todo el material en formato digital, que puede bajar a su computadora o consultar en línea, agiliza también las comunicaciones con el cursado entero. La mayoría también coincide en la posibilidad de poseer registro de las actividades que realizó y cuándo las subió. En tal sentido consideran que es de gran utilidad para el docente.

Casi la mitad de los/as profesores/as coincide que se trata de un espacio que permite acompañar más de cerca a cada estudiante en su propio recorrido académico. Además de ofrecer a los que trabajan o no pueden asistir por enfermedad o licencia (por ejemplo maternidad), un espacio formativo para recuperar instancias presenciales.

Por su parte, aproximadamente una tercera parte de los entrevistados, considera a las aulas virtuales como espacio que al permitir compartir materiales y recursos, modifica la relación docente / estudiantes, porque todos pueden aportar y enriquecer la propuesta inicial. Suman además el argumento sobre el respeto y contaminación del medio ambiente, ya que en la mayoría de los casos los estudiantes no tienen necesidad de imprimir los textos.

Problemáticas al utilizar el aula virtual

En términos generales, casi la mitad de los/las docentes consideran que al trabajar con las aulas virtuales una de las principales dificultades radica en que los/as estudiante no tienen conocimiento de la plataforma y se pierde mucho tiempo para que todos accedan al aula.

Además, afirman que nunca hay tiempo de indagar sobre la complejidad de los numerosos recursos, se ven así restringidas las enormes posibilidades, pero que requieren un conocimiento y un tiempo de producción no previsto.

Aproximadamente un tercio de los profesores no encuentran problemáticas específicos o muy importantes, aclarando que si bien la conectividad y el acceso a la red pueden ser una de las dificultades a superar, y/o la falta de disposición de computadoras personales o de uso público (muchos acceden solamente a través de su celular)

ISBN: 978-987-544-908-4

Alrededor del 25% de las/os docentes entiende como un desafío permanente la tensión entre fortalecer la presencialidad con estas herramientas virtuales, que no signifique duplicar los tiempos y acciones para los estudiantes. Para lo cual consideran esencial actualizarse en tecnología, para aprovechar los recursos al máximo. No siempre se ofrece capacitación con lo cual debe ser autodidacta.

La misma cantidad de profesores/as menciona la falta de confianza de muchos estudiantes para intervenir libremente en los foros, porque suponen que cada intervención va a ser "evaluada".

Sólo dos de los entrevistados expresan que en ciertas oportunidades hay grupos de estudiantes que suelen no respetar los formatos solicitados y los plazos de entrega. No leen la consigna de forma completa.

Las voces de los estudiantes

Al analizar los aportes, se destacan las siguientes recurrencias respecto al empleo y trabajo en las aulas virtuales:

Experiencia al trabajar en las aulas virtuales

La mayoría de los aportes destacan como una experiencia muy satisfactoria. Se afirma que el uso del aula es práctico ya que posibilita tener acceso a los contenidos de la materia en cualquier momento y lugar. Además de tener un contacto más fluido y personal con los docentes de las diferentes cátedras.

La tercera parte de los entrevistados mencionaros experiencias de cierta ambigüedad, sostienen que en algunas cátedras el trabajo a través del aula virtual fue un recurso muy bien gestionado, en cambio en otras su utilización no fue tan relevante, debido especialmente por falta de actualización de los contenidos o no contestar en tiempo y forma las consultas.

Principales potencialidades o fortalezas que encuentra al utilizar el aula virtual

Mayoritariamente los aportes indican que esencialmente permite una conexión constante y cuando se necesite con los docentes, facilita tanto el acceso a los materiales como la entrega de trabajos. También se destaca el poder acceder a la información en cualquier momento y lugar con variados dispositivos (teléfonos o pc).

La mitad de los entrevistados destaca la potencialidad de tener los textos organizados por unidad o clase lo que te permite tener un mayor seguimiento de la materia. Además de incluir materiales de diversos formatos como videos, presentaciones digitales, etc. Por otra parte, también señalan que permite ahorrar al no tener que sacar fotocopias.

Principales problemáticas que encuentra al utilizar el aula virtual

La mayor parte de las coincidencias especifican que el problema no radica en la utilización instrumental del aula virtual, sino en el tipo de intercambio que propone el docente, en cómo la gestiona. En tal sentido la mayoría señala como una posible problemática relevante sería la carga

ISBN: 978-987-544-908-4

en tiempo y forma de los materiales, así como la falta de una comunicación fluida y constante para poder llevar un mejor seguimiento. Aunque se aclara que pocas veces ha sucedido, entre los grupos focales de estudiantes entrevistados.

Un grupo minoritario mencionan que no encontraron ningún inconveniente, pero podría nombrar no contar con un dispositivo que permita acceder desde el hogar, por ejemplo una computadora, o bien no tener wi-fi.

U sólo entrevistado afirmó que el costó reconocer donde se encontraba cada "ítem" para enviar los trabajos por el Aula Virtual

Voces encontradas

A modo de conclusión, al confrontar los aportes de los estudiantes y de los docentes, es posible encontrar varias recurrencias respeto al empleo de las aulas virtuales como recurso pedagógico, para las cátedras presenciales:

En primer lugar el conjunto de la mayoría de ambos actores, las destacan como experiencias significativas y relevantes, que permite ordenar la cátedra, otorgando mayor coherencia a la propuesta pedagógica y valorando las posibilidades de acceso sin límites de tiempo ni de espacios; con el potencial de tener un contacto más fluido y personal con los docentes titulares y auxiliares de las respectivas cátedras.

No obstante, para que dichas experiencias sean valoradas positivamente, el docente debe gestionar adecuadamente los recursos, más la comunicación en tiempo y forma, con cada uno de los usuarios.

Otro indicador valorado por ambas partes es la posibilidad de emplear y cargar diversos tipos de archivos, link con tutoriales, actividades individuales y grupales, audiovisuales, evaluaciones parciales, tareas diferidas, foros de discusión (poco empleados), entre tantas otras posibilidades que ofrece los recursos del aula virtual. Al respecto, por contrapartida, los docentes también expresaron la intención de continuar "explorando" las posibilidades de otros recursos del aula, no empleados en muchas ocasiones por falta de tiempo para experimentar sus alcances.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 8

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Entre el instituto, el trabajo y el hogar: vivencias, vicisitudes y estrategias de una estudiante para permanecer en el nivel superior.

Abdala, Carolina
Stambole Dasilva, Lucas
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
karoabdala@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El contexto de producción de este trabajo es el proyecto de investigación de la UNT *Estudiantes universitarixs*[1] *no tradicionales y curriculum vivido. Una indagación biográfico-narrativa*[2], que pretende dar cuenta de experiencias estudiantiles de jóvenes universitarixs no tradicionales -estudiantes que, por situaciones vitales o características identitarias, se encuentran en situación de desventaja, localizadxs en las fronteras de la hegemonía de clases, cultural, étnica, de género y sexualidades, entre otras variables- en el Noroeste Argentino. No obstante, decidimos para este trabajo correr el foco del contexto universitario al sistema de educación superior no universitaria, para explorar cómo estxs mismxs estudiantes construyen allí sus trayectorias. Esta comunicación en particular analiza el relato de una joven, proveniente de sectores vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy, que estudia una carrera en el nivel superior no universitario. El enfoque biográfico-narrativo adoptado permite, a la vez, comprender y dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianeidad. Esto, con el supuesto de que, si bien se recuperan las experiencias de una sola mujer, su relato nos permite interpretar cómo algunxs jóvenes de sectores vulnerabilizados de la sociedad jujeña hacen frente a vicisitudes de la vida estudiantil y se organizan para enfrentar las obligaciones del trabajo y del estudio en su vida cotidiana. Su narración da pautas para comprender el contexto sociohistórico y cómo operan, en ese marco, las desigualdades de género y de clase acopladas, así como el interjuego entre el *curriculum* oficial de la formación docente y el recorrido real de una estudiante.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales; *curriculum* vivido; educación superior; vulnerabilización social; género

[1] Este equipo de investigación utiliza flexiones propias del lenguaje inclusivo en sus escritos, entendiendo que tras la gramática de la lengua española se esconde el androcentrismo y la heteronorma imperantes en la cultura.
[2] Proyecto de Investigación de la UNT aprobado por Resolución Nro. 2319-2017 del Consejo Superior de la UNT.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

Si bien este proyecto pone el foco en las trayectorias académicas de estudiantes no tradicionales en la Universidad, a lo largo del desarrollo del mismo surgieron interrogantes sobre qué ocurre con las trayectorias estudiantiles cuando se configuran en instituciones no universitarias, o bien cuando se trata de recorridos que se inician en la universidad, pero se interrumpen y se reanudan/reconstruyen en instituciones de educación superior. Con estos interrogantes, aparecen otros: ¿perciben lxs estudiantes que sus trayectorias educativas están condicionadas por su origen social?, ¿cuáles son las miradas y representaciones que intervienen a la hora de decidir estudiar una carrera en instituciones de educación superior o instituciones universitarias? Así es que, en busca de respuestas a estos interrogantes, esta comunicación analiza el relato de una joven estudiante de un profesorado proveniente de sectores vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy.

Conceptualizaciones preliminares

El universo poblacional de estudiantes de educación superior se caracteriza por su heterogeneidad marcada por su creciente feminización, la ampliación de la base social, su dedicación al trabajo, entre otros factores (Ariño: 2008). Estas características contrastan o varían respecto de las "tradicionalmente esperadas" (Learreta y otrxs: 2012). En este sentido, consideramos "estudiantes tradicionales" a aquellxs jóvenes que ingresan en los estudios superiores inmediatamente después de concluida la escuela secundaria, sin haber cursado previamente otra carrera, con un nivel socioeconómico medio, que no pertenecen a una minoría social o étnica y que no tienen una situación laboral activa. En cambio, entendemos por "estudiantes no tradicionales" (Sánchez-Gelaber y Elias Andreu: 2017), a sujetxs que formarían parte de colectivos no hegemónicos o atípicos, provenientes de sectores vulnerabilizados[3] y/o discriminados socialmente[4].

Un concepto clave en nuestras investigaciones es el de trayectorias académicas, porque en él se interceptan los currícula prescriptos con las historias de vida y situaciones vitales de quienes los recorren/reconstruyen. Un abordaje de cuestiones curriculares desde esta perspectiva requiere considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio (Guevara: 2013).

[3] Utilizamos el término "vulnerabilizados" porque entendemos, con Terigi y Perazza (2010), que expresa mejor que "vulnerables" la condición resultante de procesos sociohistóricos que producen la situación de vulnerabilidad de determinados grupos, entre ellos la concentración de la riqueza, de explotación económica y precarización laboral, etc.

[4] Algunas de las variables que agrupan a estxs estudiantes son el género, las identidades trans y las orientaciones sexuales no heterosexuales, la procedencia de grupos étnicos originarios o inmigrantes, la conjunción de estudios y trabajo, los orígenes sociales vulnerabilizados, las edades que superan los 30 años, las situaciones de familias a cargo, la convivencia con discapacidades, infecciones o enfermedades crónicas, las situaciones de privación de libertad.

ISBN: 978-987-544-908-4

El enfoque biográfico-narrativo

Este enfoque nos permite comprender y, a la vez, dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de las personas que ponen en palabras sus historias, para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar: 2010). Así, se recogieron datos mediante entrevistas biográficas semiestructuradas en profundidad, en las que se intentó que la entrevistada reconstruyera su historia de vida, poniendo el acento en su experiencia académica, pero también en los factores que preceden, circundan y atraviesan estas experiencias. Tomando este enfoque metodológico, analizamos las narraciones de una estudiante en un momento de su trayectoria por la educación superior y observamos cuál ha sido su recorrido en relación al *curriculum* prescripto. El análisis de su relato permite distinguir, así, entre el *curriculum* prescripto y el *curriculum* vivido/personal de la alumna.

La entrevistada y sus itinerarios previos

Marcela[5] cursa el tercer año de un profesorado en un instituto de gestión pública, aunque lleva aproximadamente cuatro años en la carrera. Un tiempo atrás intentó realizar sus estudios en una universidad pública cordobesa en la que también estudia su hermano, pero la falta de recursos económicos la obligó a regresar a Jujuy. Es hija de una familia de bajos recursos y reside en un barrio en la periferia de la ciudad. Su padre no terminó la secundaria y trabaja en un taller de chapa y pintura. Su madre terminó la primaria y es ama de casa. Ambxs intentan que sus cuatro hijxs -entre lxs cuales Marcela es la única mujer- asuman el valor del estudio como la "mejor herencia" que ellxs podrían dejarles. Como dice Marcela, "lo material va y viene, en cambio el estudio nadie te lo puede quitar". Por ello, hacen lo posible para mantener los gastos de sus estudios. El relato deja ver que sus padres ven en la educación una posibilidad de acceso a un capital cultural que permitiría a lxs hijxs compensar diferencias económicas y sociales y ocupar mejores lugares en la pirámide social (Pineau: 2007). De alguna manera, parecen ver en el éxito escolar una condición para el éxito social. Las estrategias escolares, dice Bourdieu (2011), "no pueden ser aisladas del conjunto de estrategias conscientes o inconscientes con las cuales los grupos intentan preservar o mejorar su posición en la estructura social". Para estxs padres, con trayectorias interrumpidas, el ascenso que lleva a sus hijxs a superarlos es visto como su propio logro: "la plena realización de un 'proyecto' quebrado que así puede alcanzar su procuración" (Bourdieu: 2007).

> Yo trabajaba desde los 15 años, trabajaba de niñera (…). Después seguí así, de limpieza (...) Hasta en la casa de mi directora de la secundaria, trabajaba limpiando. [la directora de la escuela secundaria] me conoció porque le llevaron mis papeles, porque yo era

[5] El nombre asignado a la entrevistada es ficticio.

ISBN: 978-987-544-908-4

> abanderada. Y bueno, (…) me preguntó si yo quería trabajar, no me acuerdo por qué… ¡Ah! Porque yo le daba clase de apoyo en el colegio, a los chicos de tercero, cuarto.

Marcela siente el orgullo de haber sido abanderada y dado clases de apoyo en la escuela. No obstante, ser convocada por la directora de la escuela para trabajar haciendo tareas de limpieza en su casa, no es considerada por ella una como una situación injusta. Siguiendo a Pineau (2007), podríamos ver en esta situación un claro disciplinamiento escolar, a través del cual "se ubica" a Marcela en el lugar social en el que "le corresponde" estar.

El Instituto como una opción movilizada por desigualdades de clase y género

Marcela intentó realizar sus estudios en una universidad pública cordobesa que, si bien es gratuita, conlleva gastos difíciles de afrontar, sobre todo para estudiantes que van desde otras provincias. No tuvo otra alternativa que la de volver a Jujuy y optar por un profesorado en una institución de educación superior. Así, su deseo se vio obstaculizado y redireccionado por sus condiciones concretas de existencia. Siguiendo a Bourdieu (2011), podemos analizar esta situación como producto de un sistema jerarquizado de trayectorias alternativas. Esto es: verse forzadx a abandonar una trayectoria y obligadx a optar por una otra percibida como más baja.

Sin embargo, el hermano varón de Marcela fue el elegido por la familia para quedarse en Córdoba estudiando. Este hecho, que apenas aparece explicitado en su relato, dejaría ver que la brecha de género en el acceso a la universidad, si bien ha ido reduciéndose en las últimas décadas (Guzmán Acuña, 2016), persiste y es naturalizada.

Estudiar y trabajar siendo pobre

Actualmente, Marcela trabaja en un consultorio médico realizando tareas de limpieza. El dinero que gana le permite solventar los gastos del estudio y no tener que pedir dinero a sus padres, ya que son cuatro hermanxs y los ingresos no les alcanzan.

> [mis padres] cuando tienen [dinero] me dan y cuando no tienen no, y yo acá no puedo esperar… a los trabajos los tengo que hacer, las copias las tengo que tener.
>
> ...cuando uno trabaja, a veces puede venir, a veces no puede venir, porque no le dan los tiempos para que terminar los trabajos y directamente ya no viene.

Como le sucede a la mayoría de jóvenes que provienen de hogares pobres, Marcela se vio obligada a someterse a condiciones laborales precarias que le permitieran tener el tiempo necesario para estudiar. Aún así, aparecen con frecuencia dificultades con el cursado de algunas materias, sobre todo aquellas en las que no puede cumplir el horario, porque el trabajo le impide llegar a tiempo a clase. Probablemente, lxs jóvenes que corren con mayores ventajas económicas pueden dedicarle más tiempo al estudio, no se encuentran presionadxs por la cotidianeidad, y les resulta más sencillo responder a las exigencias y los tiempos prescriptos en el curriculum. Para González Arroyo (2015), la vivencia de la pobreza que experimentan estxs

ISBN: 978-987-544-908-4

(millones de) jóvenes tiene que ver con intentar articular la tensa relación entre tiempos de trabajo-supervivencia y tiempos de estudio.

> ...descanso a la noche. Al otro día, a la mañana también trato de descansar. Y bueno, después otra vez ir a trabajar, venir acá. Y siempre lo mismo. Y los únicos días que tengo libres son los fines de semana.

Como Marcela relata, trabajar y estudiar resta tiempo para el descanso: el cansancio de ir todos los días al trabajo y de allí al instituto se traduce en una rutina que tiene que soportar, porque no le queda otra posibilidad. Sin embargo, lo más duro parece no ser esa rutina mecánica sino el sentimiento de que dicho trabajo la despersonaliza y arroja a la indiferencia de sus empleadorxs.

El valor de la familia, lxs pares, lxs docentes y el tiempo

El relato de Marcela muestra cómo la grupalidad y el compañerismo constituyen un puntal para salir adelante en situaciones de desventaja y dificultad estructural. Aparece nítidamente el papel fundamental que sus compañerxs cumplen como apoyo para seguir estudiando cuando las cosas van mal económicamente:

> he tenido un grupo de que me ayudaba mucho. (...) cuando tenía problemas familiares, siempre me colaboraban con los trabajos (...) quizás yo a veces los hacía pero tampoco podía pasar en la computadora (...) entonces ellos me lo pasaban.

Los vínculos grupales ofrecen contención, generan prácticas solidarias y favorecen el aprendizaje. De manera similar, su permanencia muchas veces está ligada a las ayudas que lxs profesorxs le proveen. Por ejemplo, la flexibilidad respecto de los horarios, cuando lxs alumnxs trabajan, se percibe como una medida y un reconocimiento. Hablando de un profesor a cuya materia Marcela no puede llegar a tiempo por sus horarios de trabajo, nos dice: "...yo le pregunté si tengo que traer un certificado o algo del trabajo y me dice que no hace falta, Como que te entienden, te ayudan."

Otro aprendizaje necesario fue en relación al valor del tiempo, al que le llama *tiempo libre* pero en realidad dedica al estudio: "la hora libre mía es, en el transcurso del colectivo hasta mi casa (...) que demora más o menos media hora (...) y en ese momento es donde más estudio y es donde más me queda porque me concentro…"

De este modo, el aprovechamiento de estos momentos, junto con el papel de lxs compañerxs, la presencia de algunxs docentes y los valores inculcados en el seno familiar, son fundamentales como motor de su trayectoria escolar.

Reflexiones finales.

Resulta difícil responder de modo taxativo las preguntas formuladas ya que, mientras algunas situaciones de desigualdad e injusticia parecen ser advertidas por la joven, otras no. Durante la entrevista, Marcela no parece percibir con total claridad los límites u obstáculos que su

ISBN: 978-987-544-908-4

ubicación en el sistema de clase y género le imponen a su recorrido educativo. Al menos, no más allá de su necesidad de tener que trabajar para poder estudiar. No cuestiona ni a la directora que la empleó para limpiar su casa, ni su lugar en la familia respecto del hermano varón -lo asume como natural-, ni el hecho de haberse visto obligada a truncar sus estudios universitarios y, a cambio, emprender una carrera de educación superior. En cambio, sí puede visualizar la injusticia de las condiciones de trabajo en el consultorio. Se sabe explotada, pero el temor a no conseguir otro trabajo le impide dejar este.

La vivencia del *curriculum* que experimenta Marcela resulta un interjuego entre su situación vital -concentrada principalmente en el trabajo- y sus profundos deseos de estudiar. Deseos que la entrevistada arraiga en el legado familiar -que, a pesar de la pobreza, no rehúye al conocimiento- y sostiene gracias al sostén de sus compañerxs, el vínculo con algunxs docentes y el aprendizaje de estrategias de supervivencia en una propuesta educativa que pareciera pensada para otro tipo de estudiantes. Tal vez por la fuerza de ese deseo, la entrevistada construye un vínculo positivo con el conocimiento y el estudio. Su situación vital, que entrecruza derechos vulnerados y desigualdades de género y clase y que podría haberla confirmado en un lugar de marginalidad también en la escuela, se ve de alguna manera contestada/resistida, lo cual nos hace pensar que no hay sujeto completamente libre ni completamente agente de estructuras externas. Marcela muestra que tal vez logrará torcer el destino que le vaticinan sus condiciones concretas de existencia, y quebrar con el designio que conlleva ser pobre en una ciudad de la periferia.

Referencias Bibliográficas

Ariño, A. (Dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles.* Valencia: Publicacions de la Universitat de València

Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En González Monteagudo, J. (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*. París: Harmattan

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

González Arroyo, M. (2015). El contenido en las escuelas de los pobres. En J. Gimeno Sacristán, *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.

Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. En *Revista del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas* 4, 45-56.

Guzmán Acuña, J. (2016). Las inequidades de género en la educación superior. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XXVI* (2) 61-69.

ISBN: 978-987-544-908-4
Learreta, B., Cruz, A., Benito, Á. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. En *Revista Iberoamericana de Educación 58* (3)

Pineau, P. (2007) Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Sánchez-Gelaber, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. En *Estudios sobre educación 32*, 27-48

Terigi, F., y Perazza, R. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada 1* (1) 45-54.

ISBN: 978-987-544-908-4

Inclusión de indígenas en la Universidad. Análisis de sentidos desde el Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste[1].

Artieda, Teresa Laura
Ramírez, María José
Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Argentina
tereartieda@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia se propone comprender cómo se concibe la inclusión de indígenas en la Universidad en el marco del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE), considerando documentos oficiales y la información recabada en entrevistas semi-estructuradas a actores claves. Partimos de reconocer que "inclusión" constituye un concepto polisémico, y que la manera de comprenderlo condiciona el alcance y los significados de las acciones que desarrolla el PPI con relación a ese propósito.

En el cierre se aportan reflexiones acerca de los desafíos que plantean estos procesos que son inéditos para instituciones de este tipo con una matriz secular de origen euro-occidental, haciendo hincapié en los procesos de interculturalidad y teniendo como referencia la información aportada por los documentos y las voces de los entrevistados y las entrevistadas.

Palabras clave: Inclusión; Pueblos Indígenas; Universidad

Introducción.

En este trabajo nos proponemos comprender cómo se concibe la inclusión de indígenas en la Universidad en el marco del PPI de la UNNE. Para esto, hemos analizado documentos oficiales que le dieron origen y los que se fueron elaborando en paralelo a su desarrollo hasta el presente. En total se tratan de diecisiete resoluciones emitidas desde su creación en 2010 hasta el año 2018, dieciséis formuladas por el Consejo Superior de la UNNE y una por la Facultad de

[1] La ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: "Educación entre indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Estado, Iglesias y Pueblos Indígenas". PI 18-H015-S.G.C.yT. UNNE, y el Plan de Beca: "Desafíos derivados de la incorporación de indígenas a universidades convencionales: entre la decolonización y la interculturalidad" de María José Ramírez. Dirección: Teresa L. Artieda.

ISBN: 978-987-544-908-4

Humanidades de dicha casa de estudios. Así también, se ha tenido en cuenta la perspectiva de una de las responsables de la gestión del PPI. Para problematizar los sentidos de inclusión sostenidos en la documentación oficial y por la gestión del Programa, los hemos puesto en relación con las apreciaciones de dos estudiantes indígenas becarios del Programa, que fueron recuperadas a partir de entrevistas semiestructuradas. Los entrevistados son dos jóvenes, un hombre y una mujer pertenecientes a los pueblos qom y wichí respectivamente, que estudian carreras que ofrece la Facultad de Humanidades: el profesorado de Geografía en el primer caso y el profesorado en Educación Inicial en el segundo.

Partimos de reconocer que *inclusión* constituye un concepto polisémico, y que la manera de comprenderlo condiciona el alcance y los significados que los actores involucrados le otorgan a las acciones que desarrolla el PPI con relación a ese propósito.

Educación Superior y Políticas de Inclusión destinadas a indígenas.

Desde fines del siglo XX, en América Latina la inclusión de pueblos indígenas en las Universidades es un dato insoslayable como consecuencia de movimientos político-étnicos y de cambios en las políticas indigenistas que se modulan en relación con estos movimientos.

De acuerdo con Ossola, Mancinelli y Hecht (2016) para promover y facilitar la incorporación de indígenas en las universidades se desarrollan distintas políticas y programas que tienen como finalidad poder atender las necesidades y demandas de los/as indígenas. Estas políticas constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a América Latina y se orientan a lograr que las instituciones contengan la diversidad racial y cultural semejante a la que existe en la sociedad, en procura de remediar discriminaciones históricas (Chiroleu: 2009a). Si bien el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior presentan particularidades en los diversos países de acuerdo con factores propios de su estructura social y a las lógicas sobre las que se asientan estas instituciones (Chiroleu: 2009a), se pueden diferenciar dos tipos de modalidades de políticas de inclusión: aquellas que han implicado la creación de instituciones nuevas y las que se han generado en instituciones ya existentes (Chiroleu: 2009b).

Dentro del primer grupo, cabe señalar a las universidades interculturales e indígenas creadas tanto por los estados como por organizaciones y/o liderazgos indígenas en distintos países de América Latina (México, Bolivia, Ecuador, etc.) (Mato y otros: 2011). En el segundo grupo, se encuentran políticas estatales como programas de becas de apoyo económico o programas de acceso diferenciado con cupos o cuotas, que son mecanismos que permiten reservar un determinado porcentaje de vacantes a un grupo específico (Chiroleu: 2009a y 2009b). Asimismo, se pueden mencionar programas de mayor amplitud que planifican acciones de otra índole además de las becas de apoyo material. Estas iniciativas son promovidas por

ISBN: 978-987-544-908-4

instituciones de educación superior a las que Mato (2014) nombra como "universidades convencionales", es decir, aquellas que no fueron originariamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas o afrodescendientes.

El Programa Pueblos Indígenas de la UNNE.

El Programa Pueblos Indígenas se correspondería con este último grupo, ya que es definido como una política institucional que comprende acciones por medio de las cuales se buscan generar condiciones para la inclusión de indígenas a las carreras que ofrece la universidad. Surge y se desarrolla en la UNNE, la cual es una institución de carácter regional con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes, en el nordeste argentino, que puede considerarse como "universidad convencional" según la perspectiva de Mato ya mencionada.

El Programa surge como iniciativa institucional, impulsado por quien se desempeñaba como rector de la universidad al momento de su creación y diseñado por una docente e investigadora de la UNNE con experiencia y formación en educación indígena, en colaboración de un referente indígena wichí. Si bien en la resolución 733/10 C.S[2] por medio de la cual se crea el PPI se menciona como uno de sus propósitos la inclusión de indígenas a la universidad, no se explicita cómo se concibe esta inclusión y cuáles son sus alcances.

Los sentidos de inclusión: entre la integración, el "diálogo" y la "colaboración intercultural".

Tras una lectura de la documentación oficial, se puede observar que la manera en que aparece enunciada la idea de inclusión se fue transformando con el transcurso del tiempo. En gran parte de las resoluciones aprobadas entre 2010 y 2016, se habla de "inclusión de individuos indígenas a las carreras de grado que ofrece la universidad" (Res. N°733/10; Nº 115/2012 C. S), la "inserción de los estudiantes [indígenas]en la comunidad académica a la que se integran" (Res. N°4479/14; N°3817/16 C.S) o de "generar condiciones (…) para el acceso, permanencia y egreso de indígenas en carreras de grado de la Universidad" (Res. N° 733/10 C.S). Para este propósito, la ayuda material (becas) (Res. N° 461/13 C.S), la orientación sobre procedimientos y prácticas de la institución (sistema de tutorías a cargo de estudiantes avanzados) (Res. N° 2202/14; N° 4902/17 C.S) y el acompañamiento de tutores culturales (adultos de los pueblos indígenas de procedencia de los estudiantes) (Res. N° 1361/14 C.S) son tres estrategias destacadas. De igual modo, se implementan talleres de alfabetización que tienen en cuenta la situación sociolingüística de los estudiantes (Res. N°4479/14; N° 3817/16 C.S), así como

[2] Consejo Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

encuentros entre estos estudiantes por medio de los cuales se busca la construcción de un sentido de pertenencia grupal y el reconocimiento de dificultades, fortalezas y estrategias comunes (Res. N° 2452/17 C.S), entre los propósitos principales.

En estos documentos, la inclusión se asocia a procesos de integración de los y las indígenas a la universidad para lo cual se promueven las acciones mencionadas. Leiva Olivencia (2013) señala que la integración tiene como meta incorporar a la vida escolar a alguien que está siendo excluido. También menciona que este modo de pensar la integración no produce grandes transformaciones en las instituciones educativas y es por ello que lo contraponen al concepto de inclusión que, por el contrario, "requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo" (Leiva Olivencia: 2013, p.7).

En relación con esto, quien coordina la implementación del PPI señala que si bien "el programa busca apoyar en cuestiones que tienen que ver la ayuda material y apoyo pedagógico para que se dé una real inclusión y permanencia (…)" de los y las indígenas a la universidad; también se considera importante "generar procesos de interculturalidad hacia dentro de la universidad, es decir, procesos que permitan la presencia en las aulas, en las relaciones, en distintos ámbitos, de la cultura que es propia de nuestros estudiantes". La interculturalidad, en el sentido expuesto, evoca a Walsh (2005) quien sostiene que es un proceso que supone intercambio y aprendizajes mutuos entre personas y grupos con conocimientos y prácticas culturalmente diferentes y requiere reconocer las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia para actuar.

Esta idea de inclusión expresada por la coordinadora del PPI, consistente en reconocer la importancia de promover procesos de interculturalidad en la universidad en lugar de proyectar solamente la inclusión de individuos, aparece de modo coincidente en documentos emitidos de 2017 a esta parte. En los mismos se explicita que:

> "la inclusión de indígenas a carreras universitarias no puede desarrollarse como un acto aislado, mera acción de reparación dirigida a sectores históricamente excluidos de la educación superior (…). La fase hacia la que hay que avanzar, es la de generar procesos de interculturalidad promoviendo la inclusión de los conocimientos, modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas (Mato, 2015;20) la Universidad debe proponerse tales procesos" (Res. N°2532/17 C.S).

Estas alusiones aparecen principalmente en resoluciones por medio de las cuales se aprobaron cursos o talleres orientados a la inclusión paulatina de los conocimientos indígenas, en los que

ISBN: 978-987-544-908-4

se trabajan temáticas específicas y cuyos equipos docentes en su mayoría son indígenas o están conformados por éstos y por docentes e investigadores no indígenas. La presencia y el reconocimiento de los sabios indígenas como voces autorizadas para la transmisión de conocimientos en la universidad son condiciones necesarias para promover procesos de interculturalidad que se extienden a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado y/o negado por la colonialidad[3](Walsh, 2008). En el mismo sentido, resulta interesante recuperar algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de cómo la universidad también ha sido un escenario en el que los estudiantes han podido afirmar su identidad como indígenas:

> "también fui madurando y pensando (…) que antes que universitario yo era indígena, era indígena y como que se me fue esa idea de que ser universitario es lo más importante. Y yo creo que la UNNE (…) tiene como que dos caminos únicamente: o te somete o te libera. Una de las dos. Y yo creo que en un punto la UNNE misma me liberó. La UNNE te dota de herramientas que te permiten abrir los ojos o cerrarlos del todo. Y yo creo que la UNNE en un punto me permitió abrir los ojos de las cosas que en realidad eran".

En línea con esto, Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013) también remarcan que la interculturalidad implica un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura e identidad, lo cual debería darse en situaciones de simetría en las que ambas partes sean reconocidas como un legítimo otro.

Para los estudiantes entrevistados la inclusión supone situaciones de simetría, involucra espacios de encuentro, diálogo, colaboración, en los cuales sea posible, "pensar en qué podemos hacer juntos, en el mosaico cultural existente", donde no sólo esté "la mirada del otro sobre nosotros sino también nuestra mirada sobre nosotros", "conocerte y conocer al otro" y "conversar sin tener que estar etiquetando al otro como ignorante o pobrecito". Para la joven wichí, es en el "espacio (…) [de] diálogo, de idas y vueltas, del otro también saber de nosotros y nosotros dar la posibilidad de hablar con el otro, ahí se van formando los espacios de inclusión". La escucha y el aliento a dar lugar a las iniciativas que surgen de los estudiantes es otro de los valores que asocian a la idea de inclusión. El joven qom no solo destaca que "el equipo del Programa se caracteriza por eso, por escuchar" sino que también remarca que sus iniciativas son tenidas en cuenta "en un principio como que ellos proponían, pero ahora es como que se dio vuelta todo. Somos nosotros los que proponemos. (El equipo) del Programa, nos llevan a eso, a que parta de nosotros las ideas de las reuniones".

[3] Entendiendo por colonialidad a un patrón de poder que se instaura con la conquista y la colonización en América que se basa en una clasificación social sobre la idea de raza, en base a la cual se crean, jerarquizan y subordinan identidades (europeos, "indios", "negros", "mestizos"), lenguas, historias, religiones, conocimientos (Quijano, 2000).

ISBN: 978-987-544-908-4

Cierre.

Las personas entrevistadas, estudiantes y coordinación, coinciden en reconocer que el PPI ha avanzado en acciones que tienden a la inclusión ligada a procesos de interculturalidad en los cuales prime el diálogo, la escucha y el conocimiento mutuo. Sin embargo, plantean que es un tenue comienzo y que "todavía falta más", que queda mucho por hacer. En este sentido, adquiere relevancia recuperar algunas ideas de Walsh quien plantea que la interculturalidad así pensada "aún no existe, es algo por construir"; y si bien puede promoverse en espacios y prácticas como las aludidas, esta "requiere una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh: 2010, p,78). Es decir, se piensa en un camino iniciado y no en una meta alcanzada, pero que hay que seguir construyendo y tal vez este sea el reto que se tiene desde el PPI, pero también desde la universidad y desde los lugares que cada uno/a ocupa dentro de la institución.

Referencias Bibliográficas.

Chiroleu, A. (2009a) La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, 48 (5), 1-15.

Chiroleu, A. (2009b) Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. En *Pro-Posições 20* (59), 141-166.

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013) Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. En *Reencuentro*. (66), 10-23.

Leiva Olivencia, J. J. (2013) De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. En *Actualidades Investigativas en Educación*. *13* (3) pp. 1-27.

Mato, D. (2014) Educación y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. En *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 284, 11-16.

Ossola, M. (2015) Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. *4* (1), 57-77.

Ossola, M., Mancinelli, G. y Hecht, A. C. (2016) Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina. En: Di Caudo, M.V., Llanos Erazo, D., y Ospina, M.C. (coord.) *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Buenos Aires: Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO.

ISBN: 978-987-544-908-4

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación.* Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2008) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Mignolo W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ISBN: 978-987-544-

Interculturalidad y discapacidad en los contenidos de Lengua Inglesa II.

Díaz, Nora Silvia
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
noradiazinglesitaliano@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia, encuadrada dentro del proyecto de investigación *La autonomía a través del diseño de materiales alternativos*, relata una experiencia en relación con la producción de textos descriptivos de personas como parte del programa de la materia Lengua Inglesa II. La unidad didáctica discute los contenidos de la película *The Fundamentals of Caring*, del director Rob Burnett, en torno a la vida y experiencias de una persona con discapacidad motriz. Dicho trabajo, basado en categorías teóricas relacionadas con la interculturalidad, la otredad, la normalidad y la discapacidad como construcciones sociales y el contraste entre el paradigma de rehabilitación y el de vida independiente, interpela la creación de representaciones sociales que aún hoy en día acentúan el binomio de la normalidad/ anormalidad e invisibilizan y excluyen a las personas con discapacidad de la plena participación social.

El diseño contempló, paralelamente a la enseñanza de los contenidos lingüísticos y gramaticales de la lengua extranjera, actividades para el rastreo de ideas previas sobre discapacidad y otredad; la proyección, discusión y reflexión mediante una guía de preguntas acerca del argumento, representaciones sociales, la manera en la cual las distintas categorías teóricas se reflejan en la película y por último la asignación de producción de textos descriptivos de personas históricamente consideradas otras por no ajustarse a la normalidad. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, ya que la búsqueda se focalizó en la comprensión para, a partir de ella, optimizar la construcción de discursos. En este sentido, el recurso fílmico resultó una herramienta motivante para abrir horizontes en relación a la creación de representaciones sociales.

A partir de esta experiencia intercultural y descolonial, los alumnxs construyeron significativamente los aprendizajes seleccionados de la disciplina y de interculturalidad al tiempo que resignificaron cuestiones identitarias y relevantes para su futuro rol profesional como profesorxs de inglés e investigadorxs comprometidxs con su realidad político social.

Palabras clave: diseño de materiales; personas con discapacidad; texto descriptivo; interculturalidad crítica; rol profesional

ISBN: 978-987-544-

El proyecto de investigación "La autonomía a través del diseño de materiales alternativos" centra su investigación en la producción de materiales anti hegemónicos e interculturales para la enseñanza de inglés. A través de contenidos creados por la docente titular de la materia Lengua Inglesa II, se aborda la interculturalidad crítica mediante ejes que transversalizan las unidades del programa de contenidos, entendiendo por interculturalidad una postura política cuyo objetivo es desterrar el colonialismo del poder y del lenguaje y rescatar nuestras propias raíces y culturas, opacadas o directamente invisibilizadas a manos de editoriales hegemónicas que, a través de sus impresiones, contribuyen a la creación de representaciones sociales basadas en intereses foráneos.

La investigadora Zulma Palermo define interculturalidad como un proceso social activo en el cual los conflictos entre los grupos dominantes y los subalternizados tienden a producir un real desprendimiento de los sistemas que oprimen a los grupos considerados "minoritarios" ya sea por raza, género, sexualidad o capacidades diferentes (2010).

Esta ponencia relata una experiencia de elaboración de materiales alternativos en la unidad 4, referida a la producción de textos descriptivos de personas, escritos y orales. La unidad didáctica discute los contenidos de la película *The Fundamentals of Caring*, del director Rob Burnett, en torno a la vida y experiencias de una persona con discapacidad motriz. Dicho trabajo está atravesado por categorías teóricas relacionadas con la otredad, la normalidad y la discapacidad como construcciones sociales y el contraste entre el paradigma de rehabilitación y el de vida independiente para las personas con discapacidad. A continuación, se dará una breve reseña de las categorías teóricas que atraviesan la discusión intercultural en esta unidad didáctica.

Es fundamental situar el eje intercultural a partir de las consecuencias de un mundo globalizado en relación a la identidad y alteridad en culturas y sujetos. Es necesario comprender cómo, en términos de Rita Segato, la economía global, bajo el régimen de la equivalencia general, representa un verdadero exterminio de la experiencia de la alteridad; cómo identidades virtuales, programadas y producidas a escala mundial y difundidas mediáticamente secuestran y toman el lugar de las formas históricas de `ser otro´ (Segato: 1999).

Stuart Hall analiza la figura del Otro colonizado por la cultura inglesa, el Otro ubicado en su otredad, en su marginalidad, por la naturaleza del "ojo inglés", describe la forma en la cual las culturas no hegemónicas son estigmatizadas debido a la influencia en la formación de nuestros conceptos acerca de lo latinoamericano, y exhorta a reconocer el momento en el cual los pueblos oprimidos, "los sin-voz descubrieron que, efectivamente, tenían una historia que contar, que tenían lenguajes que no eran las lenguas del amo, ni las lenguas de la tribu" (Hall: 1991, p.19).

A través de una analogía entre los pueblos oprimidos, los sin derecho ni voz con las personas con discapacidad, en este trabajo se puntualiza el concepto de alteridad- la concepción del otro-

ISBN: 978-987-544-

y de la relación yo-otro que excluye a quien no está dentro de los parámetros de la norma y que trae como consecuencia la representación que la sociedad tiene respecto de las personas con discapacidad, como también la que estas personas suelen construir de sí mismas. Se interpela este constructo convencional que requiere revisión dado que la creación de representaciones sociales aún hoy en día acentúa el binomio de la normalidad/ anormalidad e invisibiliza y excluye a las personas con discapacidad de la plena participación social.

La herencia normalizada y segregadora es interpelada por el pensamiento superador que promueve la participación y la autonomía de las personas con discapacidad. Es oportuno aquí referirme al cambio de paradigma de rehabilitación hacia el de vida independiente que tan claramente exponen los/as autores/as del trabajo sobre el Movimiento Vida Independiente. El paradigma de rehabilitación hace hincapié en la diferencia física, psíquica o sensorial que coarta las posibilidades del individuo de participar en una sociedad productiva, de trabajo. La discapacidad pertenece al sujeto, lo define y lo transforma en paciente, cliente del médico que lo controla y establece hasta dónde puede llegar su evolución. El paradigma de vida independiente, en cambio, tiene como objetivo resolver el problema que significa la dependencia de la persona con discapacidad de la familia, médicos y demás profesionales especialistas. Considera la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con su entorno social y en la forma en que se concibe su rehabilitación. Propone soluciones como el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el servicio de asistente personal -la figura del asistente terapéutico- y la eliminación de barreras y obstáculos que impiden su plena inserción en la sociedad. El resultado será el de un sujeto usuario y consumidor con auto-control, con calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente (Vidal García Alonso: 2003).

Otro eje a discutir incluyó la relación entre género y discapacidad. Detrás de Trevor, quien sufre de distrofia muscular de Duchenne, está su madre, quien se hace cargo de su hijo como única responsable y se ve presa de sus miedos e inseguridad que impiden dar a su hijo oportunidades de vivir experiencias varias en la vida.

El diseño de la unidad didáctica contempló tres momentos que consistieron en la realización de actividades para el rastreo de ideas previas sobre discapacidad y otredad antes de la proyección de la película. Durante dicha fase, se analizaron los contenidos de un video corto, “Lo incorrecto: una nueva mirada hacia la discapacidad” a la vez que se respondieron preguntas relacionadas con el punto de vista de lxs estudiantes en relación al rol que las personas con discapacidad tienen en la sociedad, a los obstáculos que ellas deben sortear en sus actividades diarias, si tienen acceso a servicios, asistencia médica y oportunidades sociales, a la manera en la cual se percibe a las personas con discapacidad en nuestro medio y al contraste entre los paradigmas de rehabilitación y de vida independiente. También se hizo referencia al director de la película y su experiencia y punto de vista y sobre las personas con discapacidad. Luego tuvo lugar la proyección de la película con distintas pausas a modo de espacios para la discusión y

reflexión sobre el argumento, personajes, representaciones sociales, simbolismos y su relación con las distintas categorías teóricas a la vez que se discutían las respuestas a una guía de preguntas proporcionadas a lxs estudiantes. Dichas preguntas intentaron aclarar cómo *los otros* están representados en la película, el modo en el cual el ambiente influye sobre el argumento y los personajes, las condiciones de vida de Trevor, uno de los personajes de la historia, en diferentes lugares y ambientes, la relación entre Trevor y Ben, su cuidador, y cómo se influyen mutuamente, la reacción de Elsa, y la manera en la cual enfrenta su realidad como madre de una persona con discapacidad; las preguntas también aclararon los temas y subtemas en la película, así como el significado de su nombre. Por último, se asignaron, mediante consignas, actividades de producción de textos descriptivos de personas históricamente consideradas `otras´ por no ajustarse a la normalidad.

Cabe aclarar que dicha unidad didáctica también incluyó la enseñanza de los contenidos lingüísticos y gramaticales de la lengua inglesa correspondientes al objetivo específico de la unidad. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, ya que la búsqueda se focalizó en la comprensión para, a partir de ella, optimizar la construcción de discursos. En este sentido, el recurso fílmico resultó una herramienta motivante para abrir horizontes en relación a la creación de representaciones sociales. Juan L. Montoussé Vega se refiere al uso del cine en el aula de lengua extranjera y afirma que el uso de los medios audiovisuales proporciona una gran rentabilidad pedagógica en relación a actividades de individualización de léxico, pues el significado asociado a la imagen permite una rápida semantización y una más fácil recuperación una vez que se lo internaliza y procesa (Montoussé Vega: s/f). Asimismo, lxs estudiantes que alcanzaron un nivel intermedio en las habilidades relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, accedieron a la comprensión de textos orales y de expresar su opinión en actividades de debate y reflexión. En relación a las estrategias puestas en funcionamiento para mejorar las habilidades de lxs estudiantes, ver una película representó una motivación para su logro y ejercicio dado que el lenguaje informal o poético- formal presente en un film alimentó la motivación de lxs cursantes que deseaban establecer contacto con el inglés hablado actual, sus expresiones idiomáticas a la vez que afirmaron sus conocimientos lingüísticos y gramaticales de la lengua mencionada.

Vicente Benet afirma que es tan importante reflexionar sobre las formas, el estilo y la narratividad de un filme como pensar estos aspectos en relación con el marco cultural del que son consecuencia, con la pretensión de realizar una interpretación que vaya más allá de la mera descripción (Benet: 2004). Dada la creciente sensibilidad y atención a los elementos culturales que ofrecen más allá de un argumento, el cine es un medio ideal para profundizar los conocimientos de la lengua extranjera y sus aspectos culturales.

A través del análisis crítico de la película, se esperaba que lxs estudiantes ampliaran sus perspectivas en relación con todos los miembros de la sociedad en la que viven e interpelaran

ISBN: 978-987-544-

los imaginarios colectivos que reproducen identidades hegemónicas y estáticas sin posibilidades de construcción de autonomía en el caso específico de las personas con discapacidad.

A partir de esta experiencia de análisis de la película mencionada, trabajar los contenidos de Lengua Inglesa II desde el eje integrador de la interculturalidad permitió que los alumnxs construyeran significativamente los aprendizajes seleccionados de la disciplina y de interculturalidad al tiempo que resignificaran cuestiones identitarias y relevantes para su futuro rol profesional como profesorxs de inglés e investigadorxs comprometidxs con su realidad político social, capaces de poner en tela de juicio permanente su formación y su futura práctica docente. Con respecto a los aprendizajes relacionados con la interculturalidad, los materiales pensados desde miradas descoloniales permitieron a lxs estudiantes avanzar en la deconstrucción de pensamientos hegemónicos y heteronormativos y contribuyeron a que pudieran repensarse en el plano personal desde un espacio propio. A su vez, la experiencia brindó al equipo de investigación posibilidades de revisar la propia práctica y de conjugar las funciones de investigación y docencia.

Referencias Bibliográficas.

Benet, V. (2004) *La Cultura del Cine. Introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1991) The local and the Global: Globalization and Ethnicity. En King, A. (ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity. Macmillan-State University of New York at Binghamton, Binghamton*, Traducción de Pablo Sendón. Recuperado de http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/S%20Hall.pdf

Montoussé Vega, J. L. *Tendiendo Puentes de Conocimiento: El Cine en el Aula de Lengua Extranjera*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf

Palermo, Z. (2010) Perspectiva intercultural y opción decolonial. En *Revista Pacarina 1*.

Segato, R. L. (1999) *Identidades políticas y alteridades históricas*. En *Nueva Sociedad 178*.

Vidal García Alonso, J. (2003) *Movimiento Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid. Fundación Luis Vives.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexiones a partir del trabajo sobre género y lenguaje no sexista en inglés y en castellano en tres instituciones de nivel superior.

Jacovkis, Lina Gabriela
UNGS, UNAHUR, ESLV "Sofía Broquen de Spangenberg", Buenos Aires
linajaco@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: A partir de la experiencia en la clase de Lectocomprensión en Inglés de distintos niveles de la Universidad Nacional de General Sarmiento, se observa un marcado interés en estudiantes de distintas carreras por el uso de un lenguaje no sexista y una mirada cada vez más atenta a las prácticas y controversias respecto al mismo no solo en su lengua nativa sino también en lengua inglesa. En el trabajo con representaciones sobre la lengua inglesa, se genera un interés y una mirada contrastiva al señalar cuáles son los debates que atraviesan a los hablantes de esa lengua, cuáles son sus similitudes con los debates de la lengua española, de qué forma se reproducen en la escritura o en la lectura los estereotipos, y cuál es el peso que tienen las discusiones sobre los pronombres en lengua inglesa en ámbitos educativos. También, se problematiza el reflejo automático hacia la traducción por el masculino genérico y se desmontan los estereotipos que surgen en esta mirada. De esta manera, se trabaja con una perspectiva de género sobre lo lingüístico y lo extralingüístico para pensar en las posibilidades de la reflexión interlingüística a la hora de desnaturalizar roles de género y de tener prácticas no sexistas y de inclusión tanto en el aula como fuera de ella.

Palabras clave: perspectiva de género; comprensión de textos; lenguaje no sexista en inglés

Introducción.

Se han realizado numerosos análisis sobre la forma en la cual el sexismo permea la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en relación a los contenidos y representaciones de los libros de texto, como a la forma en la cual se interactúa en la clase con estudiantes de acuerdo al género de los mismos.

Como señala Litosseliti:

> La mayoría de los estudios sobre género en materiales de enseñanza de la lengua se han enfocado en los libros de texto de enseñanza de inglés como lengua segunda o lengua

ISBN: 978-987-544-908-4

> extranjera (Hartman & Judd 1978; Sunderland 1992; Aydınoğlu 2014; Hall 2014). Las mujeres en estos materiales estaban sub-representadas, así como representadas en formas negativas tanto en los textos como en las ilustraciones. Los personajes masculinos estaban sobrerrepresentados y en general ocupaban lugares de más poder y roles más variados que los femeninos. [...]
>
> Los y las docentes deben prestar atención a estas representaciones problemáticas de género en los materiales de enseñanza. (2006, p.89) [1]

En este trabajo, me propongo hacer un pequeño recorrido sobre la inclusión de textos que trabajan directamente sobre la temática del género inclusivo o el lenguaje no sexista, no en el contexto de la enseñanza de lengua extranjera, sino en el de la enseñanza de la lectocomprensión de la lengua inglesa en dos cursos para estudiantes universitarios de distintas carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El lenguaje inclusivo en inglés.

En los últimos años, la sociedad argentina ha experimentado una intenso debate en torno a la discriminación de las mujeres y minorías, a la educación sexual integral, al derecho al aborto y al lenguaje inclusivo, entre otros temas que forman parte de la agenda de género.

Especialmente en el ámbito académico, uno de los temas que sucintan más controversia es la discusión en torno al llamado lenguaje inclusivo.

Si bien la intención de plantear un uso no sexista de la lengua no es nuevo, el uso de formas neutras (arroba, x, e) sí lo son (Ruiz Johnson, 2018), más que el uso del femenino/masculino o el "todos y todas", que, por su parte, también despertaron gran desconfianza en sus inicios.

La elección frente a un curso a la hora de dirigirse al mismo, el hablar de *todes* o el buscar formas no marcadas (*gente*) o el uso del masculino genérico indican distintas posiciones, a veces desde la militancia, a veces desde la simplicidad, a veces en variación libre.

Muchas veces desde un discurso político se ataca al lenguaje inclusivo por lo que este no puede hacer, pero de esta forma se desestima todo lo que sí puede hacer. Como señala Cameron (1990, p.90).

> A los y las anti feministas les gusta señalar que la eliminación de los pronombres masculinos genéricos no aseguran la igualdad salarial. De hecho, no lo hace. ¿Quién dijo que sí? La eliminación de los pronombres masculinos genéricos precisamente elimina los

[1] (la traducción es propia). The majority of studies on gender in language teaching materials have focused on textbooks for the teaching of English as a second or foreign language. Females in those materials were under-represented, as well as negatively represented in both texts and illustrations. Male characters were over-represented, and generally occupied more powerful and varied roles than the female characters. [...] Teachers need to be vigilant about problematic representations of gender in teaching materials.

ISBN: 978-987-544-908-4

> pronombres masculinos genéricos. Y al hacer eso, cambia el repertorio de sentidos sociales y de opciones disponibles a los actores sociales." [2]

Un aspecto de la lengua que muchas veces es desconocido por los y las estudiantes de inglés es que el debate sobre el lenguaje inclusivo no es, de ninguna forma, privativo de la lengua castellana.

El trabajo en la clase de Inglés Lectocomprensión en la Universidad Nacional de General Sarmiento "Se opta por la metodología de análisis discursivo desde la triangulación de datos que proviene del análisis individual del texto desde la lingüística sistémica funcional, el análisis de corpus textuales a gran escala y el enfoque basado en el análisis de los géneros discursivos", como señala el programa de la materia (2018). Este año, se ha modificado el material de Inglés Lectocomprensión I para que tenga una perspectiva de género integral. El material todavía se encuentra en revisión, y el trabajo que hice fue a modo de borrador. En Inglés Lectocomprensión III se planea modificar el material el año próximo (este cuatrimestre comenzaremos a modificar el material del nivel II).

En este sentido, es importante hacer referencia a las similitudes y diferencias que se presentan en torno a los aspectos en contienda por distintos movimientos en el mundo hispanohablante y en el angloparlante.

En la lengua inglesa, son muchos menos los sustantivos que tienen marca de género. Aquellos sustantivos que terminan en *-man*, como *policeman*, se sugiere el uso de términos no marcados (*police officer* por *policeman*, *chair* o *chairperson* por *chairman*) (Sunderland: 2000, p.18).

El debate más importante hoy en día en relación al uso de la lengua pasa por el lado de los pronombres. En inglés, para seres humanos, existen *he* y *she* (*él* y *ella*) en la tercera persona del singular, además del neutro *it* para todo lo que no sea un ser humano, y un plural, *they*, que no tiene marca de género y sirve tanto para objetos animados, inanimados o personas.

Crecientemente, el uso del *they* (acusativo, them, adjetivo posesivo their, pronombre posesivo, theirs) tiene un uso en singular mucho más extendido en oraciones en las cuales no se desea marcar el género (Curzan: 2009, pp.80-81). En una oración como *if a student has a problem, they should consult their teacher*. student y teacher no tienen una marca de género, así que podríamos entender esta oración como *si un/una estudiante tiene un problema, debe consultar a su (de ellos/as) docente*.

Según Sunderland (2000, p.18), si bien los hablantes no nativos de inglés prefieren usar *he or she* (él o ella), que el uso singular del *they*, para los hablantes nativos es exactamente lo opuesto.

[2] "Anti feminists are fond of observing that eliminating generic masculine pronouns does not secure equal pay. Indeed it does not – whoever said it would? Eliminating generic masculine pronouns precisely eliminates generic masculine pronouns. And in so doing it changes the repertoire of social meanings and choices available to social actors."

ISBN: 978-987-544-908-4

Los textos gramaticales, diccionarios lo incluyen y numerosas publicaciones académicas y códigos de conducta de instituciones requieren el uso de lenguaje inclusivo.

Como señala Ferguson (2004), como docentes la tenemos la necesidad de hacer entender a nuestros estudiantes la compresión sobre el uso del lenguaje sexista en inglés y las sustituciones posibles en esa lengua.

Sin embargo, no se trata solo de la importancia para funcionar de forma correcta en la lengua extranjera, sino de la posibilidad de que, al trabajar sobre este contenido, trabajemos en forma consiente sobre los usos sexistas de la lengua también en nuestra lengua materna.

Como sostiene Kramsch (1993: p.236) al referirse a la clase de lengua extranjera, este es un espacio donde puede surgir una "tercera cultura", desarrollada en la frontera sociolingüística entre la cultura de quienes aprenden y la cultura de la segunda lengua. Si bien la clase de Inglés Lectocomprensión no es una clase de aprendizaje de una segunda lengua, el efecto puede ser el mismo: el desarrollo de un espacio intermedio, donde el cruce cultural permita la reflexión sobre las prácticas propias y las prácticas universales.

El trabajo en el aula.

El trabajo con todos los niveles de lectocomprensión en inglés se orienta hacia la comprensión de textos a partir del manejo de distintos géneros discursivos. Como señala el programa de la materia:

> El trayecto Inglés Lectocomprensión (ILC) consta de tres cursos-requisitos y es transversal en las carreras que lo incluyen. Se basa en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, el análisis de los elementos constitutivos de los géneros discursivos que se abordan y el aprendizaje contextualizado de los elementos léxico-gramaticales de inglés como lengua extranjera. Durante el trayecto ILC, se espera que el estudiante desarrolle habilidades de comprensión lectora y de producción (escribir) con un pensamiento crítico y reflexivo que le permita elaborar significados en su interacción con el texto. Se pretende, que al finalizar el trayecto, el estudiante haya adquirido autonomía en la lectura y en la escritura de textos funcionales breves en inglés (programa ILC I, 2008).

Uno de los géneros que se trabajan en el primer nivel de Inglés Lectocomprensión es el de la definición o el artículo de enciclopedia. No se trabaja necesariamente con un texto completo, sino que puede ser a partir de un fragmento.

En el caso de la comisión de Inglés Lectocomprensión I con la que se trabajó acá, se utilizó la definición de *Wikipedia* de *non-gendered language* (lenguaje no sexista o inclusivo). En principio, resultó muy interesante que incluso la traducción de la entrada presentaba una

ISBN: 978-987-544-908-4

dificultad. Muchos estudiantes se mostraron sorprendidos ante la idea de que el lenguaje inclusivo era un fenómeno existente en otra lengua, y que había también posturas a favor y en contra.

Por otro lado, trabajamos con la recomendación sobre formas no sexistas de lenguaje. Se elaboró sobre la preferencia por el uso de sustantivos sin marca de género (*police officer* en lugar de *policeman*, o *bartender* en lugar de *barman*). Además, se realizó un trabajo de comprensión de lo que significaba el uso universal del masculino *he/him/his* y las opciones *he or she* o *they*. En este último caso, el del *they* singular, los estudiantes manifestaron cierta perplejidad y se preguntaban por cuál sería la traducción exacta (no la hay).

Por último, se mencionó al pasar un par de situaciones más novedosas. Por un lado, el uso singular del *they* para casos en los cuales no es que se ignore si el referente es femenino o masculino, sino que precisamente la persona no se identifica dentro del campo binario de la identidad de género, o aquellos casos en los cuales quien habla puede sí saber el género del antecedente, pero evita referirlo. De hecho, se mencionó una tendencia que existe actualmente en distintas universidades norteamericanas y británicas, o en varias redes sociales, que es que los/las estudiantes o miembros pueden elegir incluso desde el momento de la inscripción el pronombre con el que quieren ser tratados, incluyendo neologismos como Xe, E o Zie, sin marca de género (Conlin: 2011; Chuk: 2015).

En el caso de Inglés lectocomprensión III, se trabaja sobre textos argumentativos. En este caso, se trabajó un fragmento de un artículo académico sobre el uso de lenguaje no sexista en el mundo universitario. Se tomaron el abstract y la introducción del artículo *Developing a Nonsexist/Nongendered Language Policy at the University of Wisconsin-Eau Claire* (Benson y otros: 2013). La idea aquí era trabajar transversalmente la noción de lenguaje no sexista a partir de la comprensión sobre el trabajo que había realizado el equipo de investigadoras de dicha universidad. por lo tanto, las preguntas, siguiendo el trabajo sobre paratexto, texto y contexto que realizamos en la clase de comprensión, iba desde pensar en la fuente (*Feminist teacher*) hasta en las implicaciones del proyecto. Esto significaba trabajar el por qué de la necesidad de desarrollar una política de lenguaje no sexista en dicha universidad, hasta la comprensión de las diferencias entre el lenguaje sexista en castellano y en inglés y, por ende, del lenguaje no sexista en dichos idiomas. De hecho, el artículo señalaba que el origen de la investigación se remontaba a cuando una de las participantes del equipo de investigación vio que figuraba en la nómina de la universidad como *chairman*, en lugar de *chair*, *chairwoman* o *chairperson*. Para que los y las estudiantes pudieran identificar cuál fue la causa de la molestia implicó, por parte de la docente, reponer la información sobre aquellos sustantivos con marca de género como los que tienen el sufijo *-man* y las propuestas más actuales para su sustitución. A su vez, se pensó qué

ISBN: 978-987-544-908-4

problemáticas similares podían encontrarse en castellano, como el debate argentino por *presidente* o el uso al día de hoy en España de *médico* como invariable.

En ambas experiencias, la respuesta del grupo de estudiantes fue de mucho compromiso y motivación. Se generaron debates y dudas (cómo traducir un pronombre como el *they* singular, qué sentido tiene pensar en el uso de pronombres nuevos, la existencia de pronombres nuevos en castellano (que muchos desconocían) como el *elle*, la dificultad o no de hablar *en inclusivo*.

Por último, el pensar en el uso no binario y la elección del *they* singular sobre el *he or she*, o incluso de los nuevos pronombres propuestos y adoptados por distintas comunidades académicas permitió el trabajo reflexivo más allá del binarismo. No solo en no tratar *a las mujeres con pronombres de varones*, sino en la idea (aceptada o rechazada) de categorías no binarias de género, donde alguien puede elegir un pronombre por fuera del binarismo.

Como señala Curzan (2009, p.184), la lengua es un instrumento social. Despolitizarla es remover a los hablantes de ella. Las lenguas no existen sin hablantes, por lo que, cuando hablamos de cambio lingüístico, hablamos de hablantes y elecciones lingüísticas, ya sean conscientes o inconscientes.

Resultados.

Ambos trabajos se dieron en la última clase del cuatrimestre, cuando la mayoría de los contenidos estipulados en el programa se consideraban saldados y con más tiempo y un entorno favorable a la discusión en buenos términos. En el cuestionario de fin de cursada, figuraba un ítem final que planteaba dos preguntas:

- ¿Conocías la existencia del lenguaje inclusivo en inglés?
- ¿Considerás que tener conocimiento sobre el mismo es relevante?

Sobre la primera parte del ítem, un porcentaje muy alto (aproximadamente 90%) de los estudiantes de ambos niveles especificaron que no sabían que existía" el lenguaje inclusivo en inglés, o que era una temática en debate, y manifestaron su sorpresa al enterarse y curiosidad por conocer más al respecto.

Sobre el segundo punto, hubo una mayoría de respuestas (aprox. 70%) positivas. Si bien algunos estudiantes manifestaron que no usan el lenguaje inclusivo porque no sabían usarlo o porque no les resultaba cómodo, sí manifestaron que les resultaba importante estar al tanto del uso del mismo también en una lengua extranjera, no solo para comprender textos sino para manejarse de la forma más correcta e inclusiva, no solo en términos binarios sino también pensando en las disidencias sexuales.

Conclusiones.

ISBN: 978-987-544-908-4

La inclusión de material específico sobre lenguaje no sexista en inglés para Inglés Lectocomprensión I y III como parte de la reformulación de los materiales para que incluyan una clara perspectiva de género resultó una experiencia provechosa. El análisis del texto, además de trabajar sobre las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes en la lengua extranjera, resultó fructífero a la hora de generar un espacio de reflexión sobre la relación entre lenguaje y sociedad, por un lado, y sobre las diferencias y similitudes entre debates en el mundo hispano y angloparlante. Por último, permitió introducir una temática más novedosa como es el de las identidades no binarias, y trabajar fundamentalmente cuestiones de respeto dentro y fuera del aula.

En este sentido, al trabajar con materiales auténticos, ILC cuenta con la ventaja de poder ir trabajando temas de relevancia social más allá de que los y las estudiantes no dominen la lengua extranjera, por lo que se muestra como un espacio ideal para trabajar a partir de un texto para luego despegarse del mismo y elaborar debates sobre cuestiones sociales.

La revisión del material se encuentra en funcionamiento, y esta experiencia demuestra que se puede aprovechar el aula de ILC para incluir más textos que hagan referencia a debates actuales de importancia social en relación a la ESI a partir de la reflexión sobre un debate del mundo angloparlante y la conexión del mismo con la realidad local.

Por último, y a nota personal, voy a señalar que mi propia elaboración de este trabajo presenta un uso no consistente del género. A la hora de escribir, el “e” genérico sigue siendo infrecuente o inaceptado en contextos académicos, y el uso de “masculino y femenino” se puede hacer engorroso. Algunas veces he usado el masculino genérico por sentir que facilitaba la lectura, y otras me he reprochado por esto. En suma, no he encontrado una respuesta clara, pero mi malestar a la hora de escribirlo indica, cuanto menos, que el tema está más pendiente que zanjado, tanto en inglés (como hemos visto) como en castellano, por lo que la reflexión sobre el mismo no deja de ser pertinente tanto en el aula como fuera de la misma.

Referencias Bibliográficas.

Aydınoğlu, N. (2014). Gender in English language teaching coursebooks. En *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 158, 233-239.

Benson, E., Kemp, T., PIrlott, A., Coughlin, C., Forss, Q., y Becherer, L. (2013). Developing a Nonsexist/Nongendered Language Policy at the University of Wisconsin-Eau Claire.En *Feminist Teacher, 23*(3), 230-247. Recuperadode https://www.jstor.org/stable/10.5406/femteacher.23.3.0230

Chak, A. (2015). Beyond 'he' and 'she': The rise of non-binary pronouns. *BBC News.* Recuperado de https://www.bbc.com/news/magazine-34901704

ISBN: 978-987-544-908-4

Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society. En Joseph, J.E. y Taylor, T.J. (Eds.) *Ideologies of Language*. Londres, Reino Unido: Routledge

Conlin, J. (2011) The Freedom to Choose Your Pronoun. *The New York Times*. Recuperado de: https://www.nytimes.com/2011/10/02/fashion/choosing-a- pronoun-he-she-or-other-after-curfew.html

Curzan, A. (2009).*Gender shifts in the history of English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. En *Journal of Language Teaching and Research* 5 (2), 253-261.

Hartman, P. L., y Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly 12*, 383-393.

Ferguson, C. (2004). Sexist Language Persists in the EFL Classroom. Recuperado de http://www.geocities.ws/mhdrba/sexist_language_persists_in_the.htm

Gender Neutral Language. En *Wikipedia*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Gender-neutral_language

Litosseliti, L. (2006).*Gender and language: Theory and practice*. Londres, Reino Unido: Routledge.

Programa analítico de Inglés Lectocomprensión. (2018). *Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento*. Buenos Aires, Argentina.

Ruiz Johnson, M. (2018). La Lengua Degenerada. *El Gato y la caja*. Recuperado de https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/

Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. En *Language Teaching, 33*(4), 203-223. Recuperado de https://doi.org/10.1017/S0261444800015688

ISBN: 978-987-544-908-4

Diseño de materiales de ESI a partir de entrevistas a mujeres relevantes de nuestra comunidad. Experiencia en Preliminares de Lengua Inglesa.

Kin, María Aurelia
Rossi, María Natalia
Siderac, Silvia
Universidad Nacional De La Pampa. Argentina
maureliakin@yahoo.com.ar

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el nivel Superior.

Resumen: La presente ponencia es resultado del trabajo realizado en el proyecto "Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública" de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, cuyo objetivo principal es elaborar materiales de enseñanza alternativos a los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en claves de Educación Sexual Integral. A partir de investigaciones realizadas en el ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria) podemos afirmar que la mayoría de los materiales para la enseñanza de inglés provenientes de editoriales extranjeras poseen temáticas estandarizadas, hegemónicas, heteronormativas y alejadas de la cultura experiencial de nuestrxs estudiantes. Investigar en claves de género y sexualidad, exige una responsabilidad política que implica explicitar, discutir, reflexionar e intervenir para interpelar únicas miradas que -violencia simbólica mediante- imponen una matriz epistémica de poder que en palabras de autores descoloniales- se caracteriza por ser europea, capitalista, patriarcal, blanca y heterosexual. A través del diseño de materiales propios, nos proponemos crear un espacio de autonomía profesional y de enunciación local. Nuestra investigación es de carácter cualitativo y se apoya en marcos teóricos de pedagogías críticas, feministas y descoloniales. En esta ponencia presentamos una experiencia realizada en la asignatura Preliminares de Lengua Inglesa donde dos de las autoras nos desempeñamos como docentes. Nuestro trabajo propone, por un lado, abordar la temática "mujeres indígenas en nuestro territorio" la cual está ausente, tergiversada o trivializada en los materiales de enseñanza y libros de texto de circulación en el mercado; y por el otro, poder compartir el proceso de nuestra investigación con lxs estudiantes universitarios para que -a partir de los textos diseñados- puedan implicarse activamente en el aprendizaje de los contenidos de la lengua inglesa. En este sentido, hemos iniciado un proceso en el cual se

ISBN: 978-987-544-908-4

invita a mujeres locales relacionadas con las temáticas desarrolladas en la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa. En un primer momento se comparte un encuentro en el cual las docentes y alumnxs conocen la experiencia en primera persona y participan activamente realizando preguntas, expresando sus opiniones e inquietudes. En un segundo momento, basadas en el encuentro mencionado las docentes elaboran una unidad didáctica que incluye textos y actividades de lectura comprensiva en inglés para el desarrollo de los contenidos de la materia transversalizados por contenidos de Educación Sexual Integral. En esta ponencia presentamos el trabajo realizado para el abordaje de las realidades actuales de mujeres indígenas de nuestra región. La invitada en esta oportunidad fue María Inés Canuhé, Lonko Ranquel de la Comunidad Indígena Willy Antú en La Pampa. Esta experiencia fue valorada positivamente por lxs estudiantes, quienes se sintieron motivados y participaron activamente en las actividades sugeridas posteriormente en esta unidad didáctica. Se logró de esta manera, un aprendizaje relevante con la incorporación de contenidos de ESI tales como derechos, inclusión, roles en relación con el género, discriminación étnica, jerarquías, entre otros. Con relación a los aprendizajes de lengua inglesa los logros más importantes se visibilizaron en las producciones escritas con que se cerró la unidad. Es significativo señalar, además, que con estas experiencias lxs estudiantes tienen un primer acercamiento a la investigación educativa desde el inicio de la carrera universitaria.

Palabras clave: diseño de materiales; Educación Sexual Integral; investigación educativa; aprendizajes relevantes

Introducción

Esta investigación se lleva a cabo desde el año 2016 en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, en el marco del proyecto *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública* cuyo objetivo principal es elaborar materiales de enseñanza alternativos a los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en claves de Educación Sexual Integral. En investigaciones previas se pudo observar que gran parte del material bibliográfico utilizado en las clases de inglés provenían de fuentes extranjeras cuyas temáticas son estandarizadas, hegemónicas, heteronormativas y alejadas de la cultura experiencial de lxs estudiantes (Di Franco, Di Franco y Siderac: 2014; Siderac y Orden; 2017). En ese sentido, en esta experiencia nos interesa compartir con nuestrxs estudiantes la tarea realizada en la investigación en relación con la materia, que conozcan el proceso por el cual las docentes elaboran las unidades didácticas que luego se utilizan en clase. Se socializa con ellxs que en esta investigación las docentes tienen un

ISBN: 978-987-544-908-4

rol activo, donde como intelectuales críticas, deben actuar con autonomía y responsabilidad sobre el currículum prescripto. El objetivo está puesto en recuperar el pensamiento crítico dejar de ser un meras "aplicadoras" del currículum para analizar críticamente las propuestas editoriales vigentes y luego poder diseñar, implementar, modificar y re- adecuar de acuerdo a la cultura experiencial de lxs estudiantes, la realidad social y la incorporación transversal de ESI. En consecuencia, esta investigación propicia también el aprendizaje relevante (Pérez Gómez: 2004) es decir, un aprendizaje el cual, no solo les permita establecer diversas relaciones entre los contenidos, sino que también les provea las herramientas necesarias para aplicarlo en la realidad en la que se desarrollan para transformarla. Para ello, se aborda la práctica desde una mirada integradora y transversal, con una responsabilidad política que implica explicitar, analizar, reflexionar e intervenir para que la lógica capitalista –reproducida por los libros de texto- no se establezca como la única forma "natural" de entender el mundo, imponiendo el poder europeo, patriarcal, blanco, heterosexual, masculino (Grosfoguel: 2005, 2006).

Para Antonio Cornejo Polar (2002) parte del trabajo de lxs docentes es ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura para poder analizar críticamente otras, ya sean hegemónicas u oprimidas. Se considera fundamental este pensamiento para que lxs estudiantes tomen conciencia de las diversas formas de dominación que se ejercen y poder así actuar en consecuencia. Es crucial, a su vez, comenzar a pensarnos desde nuestro propio lugar de enunciación y conocer para ello las voces de nuestras comunidades indígenas fuertemente cercenadas, acalladas y tergiversadas por el currículum.

Con la ley de Educación Nacional 26.206 aprobada en el año 2006 se realizaron nuevas propuestas de inclusión de temáticas tales como diversidad, interculturalidad, ampliación de la obligatoriedad, aprobación de leyes afines como la Ley Intercultural Bilingüe y la Ley de Educación Sexual Integral. Por ello, las grandes editoriales realizan algunas modificaciones en cuanto a la inclusión de algunas de éstas temáticas, pero en la mayoría de los casos, y en un análisis más detallado de las mismas, se puede observar que mantienen un enfoque multicultural acrítico donde muchas expresiones están ausentes, y si están presentes, son trivializadas o tergiversadas en lo que Torres Santomé (2011) denomina "intervenciones curriculares inadecuadas" que no modifican las construcciones hegemónicas de pensamiento sino que las refuerzan preservando su interés principal que no es otro que el del mercado. "Los libros de texto son creaciones culturales, que legitiman modos de conocer y que seleccionan ciertos saberes y dejan otros fuera, pero además, se convierten en "mercancías", en cuanto regulan la relación entre el mercado y el Estado."(Apple: 1995 en Siderac: 2016).

Este equipo de investigación se posiciona desde la interculturalidad crítica y comparte con Walsh (2010) que la misma no parte de considerar a la diversidad como problema en sí, sino

ISBN: 978-987-544-908-4

del problema que implica lo estructural-colonial-racial. La Interculturalidad debiera ser una herramienta, un proceso que se construya desde la gente para transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales. Esto incluye, para la autora: "la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh: 2010, p.78).

Es necesario entonces, que nuestrxs estudiantes adviertan estas diferencias a la hora de seleccionar o elaborar materiales de enseñanza. Considerando lo anteriormente expuesto, creemos que la producción de material alternativo en el nivel secundario y universitario es crucial, material que incluya las voces menos favorecidas, que implique un cuestionamiento a todas las situaciones *naturalizadas*, que favorezca el conflicto como modo de aprendizaje y que proponga acciones de cambio en la sociedad.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se desarrolla en la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa perteneciente al ciclo Propedéutico del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

En investigaciones previas se pudo comprobar la escasa presencia o total ausencia de la temática *mujeres indígenas* en el material bibliográfico utilizado en escuelas secundarias y la continuidad de esta ausencia en la universidad. Por eso, se decide abordar éste tópico desde una perspectiva intercultural en esta asignatura. Para Francesca Gargallo (2012) es crucial revisar el "lugar de enunciación" desde donde se narran estas historias; debe ser comprendido como ampliamente superador de lo geográfico porque incluye en su interior a las relaciones desde las cuales se piensa la realidad. Pensar desde Latinoamérica -o mejor dicho desde Abya Yala- implica entender la lucha por el territorio y por la cultura propia. A su vez, pensarlo desde las mujeres indígenas agrega considerar al cuerpo como territorio en un sentido doblemente feminizado; oprimido por su condición de mujer y por su procedencia cultural. Trabajar desde las voces mismas de mujeres indígenas locales ofrece la posibilidad de abordar el tema desde el conflicto y que éste sea planteado desde las sujetas mismas de la acción. Es posible así tomar recaudos contra posturas multiculturales acríticas o relativistas que lejos están de propiciar las miradas empáticas (Sontag, 2003) que se buscaba acercar en esta experiencia. El diálogo, la acción comunicativa respetuosa, el acercamiento de un encuentro que tiene como finalidad primera conocerse sin demasiadas consignas pre-establecidas, da posibilidad de identificarse con la otra persona, conmoverse con sus sentires y comprender realidades. Coincidentemente, García Canclini (2004) caracteriza las concepciones multiculturales con aquellas que ponen eje en la diferencia pero proponen políticas relativistas de respeto que sólo refuerzan la segregación. Si por el contrario, esas políticas o acciones remiten a la confrontación, al

ISBN: 978-987-544-908-4

entrelazamiento y la interacción de los grupos desde relaciones de negociación y conflicto estaremos hablando de interculturalidad crítica.

A su vez, acercar a lxs estudiantes a historias de mujeres relevantes, a sus "vidas vividas" (Butler: 2010), es una puerta de ingreso a la Educación Sexual Integral que permite abordar en la clase múltiples problemáticas que se construyen a partir del devenir del encuentro y transversalizar la perspectiva de género (Morgade: 2018).

En esta oportunidad las docentes desarrollamos una unidad didáctica que tenía como objetivos disciplinares específicos la descripción de personas que se aborda en la primera unidad de los contenidos de la cátedra, la lectura comprensiva, la producción escrita y la producción oral.

El tópico o la problemática seleccionada para llevarla adelante fue la incorporación de una historia de vida de una mujer ranquel local. Para ello, se invitó a María Inés Canuhé, Lonko Ranquel de la Comunidad Indígena Willy Antú de La Pampa a dar una charla informal a lxs estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa. En clases previas docentes y estudiantes hablaron sobre quién era María Inés Canuhé y se decidió indagar más sobre ella y su comunidad para poder preguntar o resolver dudas durante la charla. Mientras se desarrollaba la misma, lxs estudiantes se mostraron muy respetuosos e interesados en el relato. El encuentro comenzó con una introducción personal y abordó temas como su trabajo actual, sus inicios en la lucha por los derechos de su comunidad, discriminación, violencia, el modo en que muchos derechos y tratados de paz fueron y son desoídos, educación, la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre otros. Lxs estudiantes realizaron consultas de manera libre y respetuosa en un diálogo cordial y ameno.

De este intercambio surgieron ejes nodales que se vinculaban principalmente con la existencia de derechos conquistados y otros que a la fecha siguen formando parte de los reclamos y luchas de la comunidad ranquel y los pueblos indígenas. Este material fue analizado posteriormente por las docentes y dio lugar a la escritura de textos sobre los que se construyó la unidad didáctica de enseñanza.

> La experiencia resultó interesante y motivadora. Muestra de ello son las opiniones que lxs estudiantes expresaron en las clases posteriores. Se presentan aquí algunos de los protocolos:
>
> Me pareció muy interesante la charla ya que muchos temas desconocemos y está bueno que seamos más partícipes en estos temas porque lo que pasó con los indígenas es parte de nuestra historia y me parece importante que tengamos más en cuenta la cultura de otras comunidades para poder convivir mejor entre todo. (Protocolo N° 1)

ISBN: 978-987-544-908-4

> En lo personal creo que fue muy productiva y aportó mucha información desconocida o que anteriormente había sido mal dada/ brindada. Lo que más me sorprendió fue cómo se enseña en las escuelas, escondiendo o desconociendo la verdad en su totalidad y creo que sería importante que todos tengan acceso a charlas de este tipo. (Protocolo N°12)

> La charla con María Inés Canuhé me pareció necesaria, rica e interesante porque nutrirnos de una realidad y una temática tan relevante como lo son nuestros pueblos originarios es digno de participar. (Protocolo N° 3)

> Me gustó mucho la charla, me pareció un tema muy interesante del que nunca había tenido información. Me sorprendió todo el territorio que tenían y les fue arrebatado y me parece muy bueno que la gente luche para que sus raíces no se pierdan en el olvido. (Protocolo N° 15)

Los materiales de enseñanza que se elaboraron trabajan los diferentes procesos cognitivos para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los textos abordan la lectura comprensiva; redes léxicas pertinentes y estructuras gramaticales que forman parte del currículum prescripto de la asignatura. Se trabaja también con reconocimiento de imágenes previa a la lectura del texto para introducir algunos de los temas, luego se focaliza en la comprensión desde dos actividades específicas, una en la que lxs estudiantes deben responder preguntas y otra donde se trabaja con vocabulario específico del texto. Para finalizar se propone la realización de una actividad en la que en grupos pequeños puedan profundizar sobre algún aspecto surgido de la charla y el texto y que sea de su interés para poder realizar una presentación por escrito y luego una exposición oral.

Reflexiones finales

Durante todo el transcurso de la experiencia pudo advertirse una fuerte motivación de parte de lxs estudiantes. Sus valoraciones son muy positivas, expresan haber realizado aprendizajes que les permitieron vincular la unidad didáctica con su desarrollo como futurxs docentes y como ciudadanxs activxs. Las docentes relatan en sus informes que en todo momento participaron y se involucraron en las actividades sugeridas. Se logró de esta manera, un aprendizaje relevante con la incorporación de contenidos de ESI tales como derechos, inclusión, roles en relación con el género, discriminación étnica, jerarquías, entre otros. Con relación a los aprendizajes de lengua inglesa los logros más importantes se visibilizaron en las producciones escritas con que se cerró la unidad, tornándose éstas en genuinas instancias de producción discursiva. Es significativo señalar, además, que con estas experiencias lxs estudiantes tuvieron un primer acercamiento a

ISBN: 978-987-544-908-4

la investigación educativa. Conocer y ser parte de la investigación llevada adelante por las profesoras de la asignatura lxs habilitó para compartir, desde el inicio de la carrera universitaria, la construcción de la investigación. Pudieron visibilizar así la posibilidad emancipatoria que implica la elaboración de materiales propios en una disciplina donde el mercado editorial tiene una fuerte impronta heteronormativa y colonizante.

Para las docentes, la experiencia refuerza la convicción respecto a comprender a la educación como institución política, social y cultural, que posibilite la construcción de un espacio que bregue por la interculturalidad crítica, el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y riqueza de la diversidad, coincidiendo con Walsh respecto a los aportes de la interculturalidad crítica como:

> una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh: 2010, p. 79).

Referencias Bibliográficas

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas.* Barcelona: Paidos Ibérica.

Cornejo Polar, A. (2002). *Antonio Cornejo Polar y los estudios latinoamericanos.* Pittsburgh: Friedhelm Schmidt-Welle editor.

Di Franco, G., Di Franco, N. y Siderac, S. (2014). *La educación sexual Integral en la escuela pública: propuestas alternativas para prácticas de inclusión.* Santa Rosa: Editorial Amerindia.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad.* Barcelona: Gedisa.

Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.* México: Editorial Corte y Confección.

Morgade, G. (2018). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula.* Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.

Siderac, S. y Orden, S. (2017). *You can do it! ESI en la clase de Inglés.* Santa Rosa: Editorial Amerindia.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás.* Madrid: Morata.

ISBN: 978-987-544-908-4

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir,re-existir y re-vivir. Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.

ISBN: 978-987-544-908-4

Elaboración de materiales para interpelar discursos mediáticos sobre sexualidades y géneros desde Lengua Inglesa I.

Monserrat, Liliana
Siderac, Silvia
Paez, Ana Claudia
Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Argentina
lilianamonserrat@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia se desarrolla al interior del proyecto de investigación *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la educación pública* de la Universidad Nacional de La Pampa. Este trabajo relata una experiencia de diseño de textos para Lengua Inglesa I que permiten interpelar discursos hegemónicos en los medios de comunicación. El diseño permite abordar los contenidos de la disciplina: tipología textual de reporte, redes léxicas relacionadas y estructuras gramaticales y contenidos propios de la ESI. Los textos de la clase son elaborados por las docentes a partir de ejemplos de publicidades y programas vigentes en la televisión argentina. La metodología es de carácter cualitativo y los marcos teóricos se apoyan en las pedagogías y feminismos críticos. Se trabaja la construcción discursiva de las estereotipias vinculadas con identidades de género, roles sociales y relaciones de poder que promueven los medios masivos de comunicación y posibilidades de deconstrucción de esos discursos. Las actividades diseñadas para trabajar los textos diseñados abordan los procesos cognitivos propios de la enseñanza de la lengua extranjera: interpretación, relación y producción de discursos. Los resultados muestran que los vínculos realizados entre la docencia y la investigación educativa han permitido a las profesoras una comprensión reflexiva de su práctica y pensar consecuentes mejoras a partir del diseño de materiales de enseñanza en claves de ESI. En el caso de lxs estudiantes la experiencia lxs ha habilitado para revisar críticamente sus representaciones de sexualidades y géneros; interpelar y comprender los procesos de construcción de pensamiento hegemónico y desnaturalizar el sentido común; llegar a aprendizajes relevantes de lengua inglesa desde problemáticas cercanas a su cultura experiencial y contexto local; comprender que la construcción de sexualidades transversaliza sus vidas y comprender que la ESI puede y debe ser abordada en la clase de inglés.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: discursos heteronormativos; estereotipos; medios de comunicación; Educación Sexual Integral; Lengua Inglesa I

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la educación pública* que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El objetivo primordial de este proyecto es elaborar materiales para la enseñanza de inglés en claves de Educación Sexual Integral (ESI) e Interculturalidad. Desde el espacio de investigación se trabaja en la convicción de que los materiales que se diseñen para la enseñanza deben interpelar y desnaturalizar los discursos sexistas, heteronormativos y patriarcales promoviendo aprendizaje relevante (Pérez Gómez: 2004). Esta es una decisión política que resignifica nuestro compromiso como profesoras.

Nuestro proyecto y la Educación Sexual Integral

En el año 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional que rige actualmente todos los niveles educativos de la República Argentina. Esta ley tuvo entre sus fundamentos más relevantes un carácter inclusivo vinculado a ciudadanía, género y derechos. A su vez, en el mismo año se aprueba la Ley 26.150 que prescribe la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral (ESI) en todos los niveles del sistema educativo nacional. Esta ley habilita el tratamiento de contenidos que habían sido históricamente censurados de la currícula escolar y promueve la incorporación de aspectos esenciales que habían permanecido excluidos de las propuestas de enseñanza.

En el mismo sentido antes descripto, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam incorpora en el año 2009 modificaciones en el plan de estudios del Profesorado en inglés que concuerda con las prescripciones mencionadas. En este marco, se hace necesario repensar la enseñanza de inglés desde una mirada integradora y transversal. Por ello, este proyecto de investigación ha focalizado su trabajo en el diseño e implementación de materiales alternativos relacionados con la ESI e interculturalidad. El proyecto aborda la interpretación, comprensión e intervención en el currículum real a través del diseño e implementación de propuestas didácticas alternativas a los materiales elaborados por editoriales para la enseñanza de inglés en sus diferentes niveles.

Esta investigación da continuidad a investigaciones anteriores (Siderac: 2006; Di Franco, Di Franco y Siderac: 2012) en las cuales pudo advertirse que esos libros de texto son enunciados desde temas lejanos a la cultura experiencial de lxs estudiantes argentinxs; las actividades con que trabajan son mecánicas y repetitivas; las situaciones que se abordan están fuertemente

ISBN: 978-987-544-908-4

trivializadas y conectadas a generar deseo de consumo; lxs personajes responden a estereotipos heteronormativos de género y se presentan como modelos "exitosos" afines a los que pueden verse en los medios de comunicación.

Esta investigación retoma las posibilidades de diseños de propuestas contrahegemónicas para la construcción de aprendizajes relevantes y desarrollo de autonomía docente. La metodología es cualitativa, holística y reflexiva; se focaliza en la práctica docente y sus actores e intenta vincular a la formación con la investigación y la práctica a través del diseño, implementación y evaluación de materiales que prioricen la cultura experiencial, analicen la cultura social, retomen las luchas y agendas actuales de colectivos vinculados al tema para potenciar así, la cultura crítica en la interpretación y producción de discursos. Es por este motivo, que se abordan los materiales existentes y en el análisis de los mismos se encuentra la necesidad de producir un material propio que responda a la cultura experiencial de lxs estudiantes en clave de ESI. Se observaron publicidades en varios formatos tales como folletos y publicidades televisivas y se escribió un reporte por lxs docentes de la cátedra y una guía de actividades para analizar no solo el formato de este tipo de texto sino también el contenido.

Nuestra experiencia

Lengua Inglesa I es una materia anual con una carga horaria de seis horas semanales. El objetivo general de esta cátedra es facilitar el paso de lxs estudiantes de primer año desde el nivel intermedio de conocimientos del idioma inglés que lxs mismos acreditan -vía Test de Diagnóstico para ingreso a las carreras de inglés o vía Ciclo Propedéutico- al nivel post-intermedio, mediante el tratamiento, análisis y producción de textos relacionados con diversas problemáticas. Desde la cátedra se trabaja con diferentes unidades temáticas donde se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y auditiva, producción escrita y oral. Desde la investigación proponemos comenzar a incorporar tópicos vinculados con la ESI como un modo de aportar a la transversalización de la misma en la formación del profesorado.

En esta experiencia particular, la tarea investigativa ha consistido en la elaboración de material que permitió trabajar la influencia de los medios masivos de comunicación a través de la construcción de estereotipos de género. El diseño del tipo de texto se enmarca dentro de los contenidos curriculares del programa de estudio de la asignatura. Una de las áreas del discurso escrito que se trabaja es la estructura y producción de informes varios: de situación, evaluativos, descriptivos, entre otros. Asimismo, la temática trabajada (medios de comunicación) coincide con la unidad VI del programa vigente y cuyo eje es *Globalización y tecnología*.

SITUATION: You are a teacher at UNLPam, and the Director of the project you are participating has asked you to write a report **describing** gender stereotypes used in advertising

ISBN: 978-987-544-908-4

and **assessing** the technique applied to do so. Write your report in 140-190 words in an appropriate style.

To: The Head of the Students Department

From: Liliana Monserrat, English Language I teacher

Subject: Describing gender stereotypes used in advertising and assessing the technique applied

Date: March 8th, 2019

INTRODUCTION

The main purpose of this report is to provide an overview of gender stereotypes as used in advertising and assess how a persuasion technique is applied on them. It is based on information made available by everyday commercials on TV and on views expressed by the university students interviewed.

STEREOTYPES IN COMMERCIALS

Many of the interviewees defined stereotypes as an over-generalized belief about a particular category of people. Such generalization is seen on TV commercials on a daily basis. Television has a great power and reaches large audiences; it also has a wide field of influence. It was found that commercials are a vast source of gender stereotyping because they are adapted to a specific, either male or female, target.

Interestingly, women are usually shown in commercials related to cosmetics (anti-age creams or perfumes) or domestic products (electrical appliances or cleaning products), and generally in a home environment; while men are portrayed outdoors (in bars, stadiums, safaris, among others).

BREAKING THOSE STEROETYPES

In spite of the significant presence of stereotypes in commercials, several students pointed out that advertising specialists are trying to break those stereotypes while promoting products and services. For instance, only recently a brand of toothpaste created a campaign where same-sex couples were included. Another example could be the campaign produced by a personal care brand where women of different ages and body shapes and sizes participated. However, these are just part of the few examples found and not very frequently seen at prime time.

CONCLUSION

On the basis of the points mentioned above, it would seem that mass media play a significant role in the modern world, by broadcasting information in fast pace and giving entertainment to vast audiences. They also create a certain type of message that can manipulate people's attitudes and opinions. Commercials are one of the most powerful tools used for creating and shaping people's opinions; stereotypes are usually presented as incomplete and subjective, and sometimes show a false image of reality. They are often based on tradition and are resistant to change.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las categorías teóricas que han aportado en este sentido se relacionan con la construcción de estereotipias. Según Williams (1980) lo típico es lo que se basa en el reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresada en algún tipo particular. El concepto de "tipo" en general puede ser tomado como emblema o símbolo, o bien como un ejemplo representativo de una clasificación significativa. En otras palabras, un contenido o caso particular es mostrado como cercano a lo real y presentado como típico de la noción universal. Estas ideas de tipicidad crean y reconstruyen concepciones respecto a los diferentes grupos sociales. La estereotipia, o el volver típico el accionar de un grupo determinado, tiene la perversidad hegemónica de que esa idea se vuelva incuestionable. Zizek (2006) advierte que este proceso es uno de los mecanismos hegemónicos en auge y contribuyen a la continuidad del Capitalismo bloqueando posibilidades de cuestionamiento y modificación, se convierten así en ideas que aplican a nuestra *experiencia real*. De ese modo, en el ámbito publicitario, los elementos de limpieza del hogar, por ejemplo, siguen fuertemente vinculadas a las actividades de las mujeres; las bebidas alcohólicas forman parte de la diversión y el éxito de la cotidianeidad de saludables parejas heterosexuales; la aventura, la osadía, los deportes extremos, la optimización de los tiempos y la eficiencia parecen lograrse con productos publicitados por hombres jóvenes blancos; son sólo algunos ejemplos del devenir televisivo que configuran de manera aparentemente sutil el modo en el que la sociedad debe vivir. Coincidimos con Sandra Chaher quien considera a los medios como:

> una de las instancias de socialización más fuertes (junto a la familia y a la escuela), y por lo tanto la construcción que ellos hagan de los hechos determinará considerablemente el universo simbólico de la sociedad. Esto más allá de la consabida subjetividad periodística. (Chaher: 2007, p. 104)

Resulta relevante entonces, abordar en las clases de inglés, el impacto que tienen los medios masivos de comunicación para advertir de los riesgos de consumir estos discursos sin comprender cuáles son las representaciones que subyacen detrás de los contenidos publicitados.

Interpelar el proceso de construcción de discursos hegemónicos

Como ya se ha señalado anteriormente los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, al igual que los medios masivos de comunicación, son fuertemente hegemónicos. En ese sentido, coincidimos con Graciela Morgade (2018) que:

> Cuando decimos "hegemónica" nos referimos a que existen algunos significados que predominan y sobre los que parece haber acuerdo masivo; pero aludimos a que también existen otros, subyacentes, larvados, que afloran en ocasiones y que el sistema intenta

ISBN: 978-987-544-908-4

> suprimir de manera sistemática. En la dinámica de la hegemonía, consenso y coerción son movimientos permanentes. (Morgade; 2018, p. 14)

Por este motivo, los materiales diseñados en esta investigación intentan interpelar la construcción de estereotipos. Para ello se ha trabajado desde las actividades construidas el proceso que -según Therborn (1987)- hace que conformemos ideas únicas, universales y hegemónicas, en este caso particular, relacionadas a los estereotipos de género.

Las actividades realizadas fueron de carácter lúdico y grupal. Partieron de publicidades donde podían advertirse los estereotipos antes mencionados y se propusieron consignas para -desde contenidos de enseñanza de Lengua Inglesa- se interpelaban, problematizaban y deconstruían. Se trabajó desde actividades de comprensión, de relación y de producción de manera de abordar todos los procesos cognitivos propios de la disciplina, a la para que se construía una red léxica pertinente.

Conclusión.

Como ha podido advertirse a lo largo de este texto los medios de comunicación, y análogamente los libros de texto de las grandes editoriales, promueven la construcción de estereotipos de género apoyados en la dicotomía binaria de género. Estos estereotipos condicionan y limitan las potencialidades humanas al tiempo que estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación compulsiva a la heteronormatividad. Tal como lo expresan Alonso y Zurbriggen los medios "reiteran, actualizan, perpetúan, construyen, reproducen imaginarios colectivos y subjetivos acerca mujeres, varones, cuerpos y sexualidades legítimas" (2011, p.5).

Es decir, todo cuanto quede por fuera de la norma es considerado perverso, desviado y no deseable. Desde esta experiencia se buscó favorecer y promover en lxs estudiantes un aprendizaje relevante. "aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento" (Pérez Gómez: 2004). Se pretendió que los estudiantes pudieran analizar la información que reciben, que fueran críticos de la misma y comenzaran a producir cambios en sus modos de pensar y actuar a partir de la "reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento" (Pérez Gómez: 2004). Sin duda estas deconstrucciones discursivas llevadas adelante en la clase de inglés han modificado en este grupo de estudiantes sus posibilidades comprensivas de la realidad, sus construcciones subjetivas y sus interacciones sociales. Trabajar la Educación Sexual en la clase de inglés desde esta perspectiva permitió integrar los aprendizajes, cuestionar el sentido común hegemónico, vivenciar modos posibles de respeto y construcción junto a otrxs; valorar la diversidad, el diálogo y la empatía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Alonso, G. y R. Zurbriggen (2011) Pedagogías cotidianas de los medios de comunicación. Transitando dislocamientos desde prácticas feministas situadas. En *Temas de Mujeres 7* (7) 3-23.

Chaer, S. y Santoro, S. (2007). *Las palabras tienen sexo.* Buenos Aires: Artemisa Comunicaciones.

Di Franco, G.; Di Franco, N. y Siderac, S. (2012). *Otra Escuela es Necesaria y Posible*. Santa Rosa: Editorial EdUNLPam

Morgade, G. (2018). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula.* Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.

Obert, G. (2017) *Cuadernillo de actividades de lengua inglesa (Writing Booklet)* preparado para uso de la cátedra Lengua Inglesa I, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Última revisión 2018.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

Siderac, S. (2006). *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto.* Santa Rosa: EdUNLPam.

Thernborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.

(2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura.* Barcelona: Península.

Zizek, S. (2006) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, F. Y Zizek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo.* Paidos: Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión en la universidad (Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad-PIUNI).

Oeyen, Mariana
Giménez, Belén
moeyen@gmail.com
Facultad de humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El propósito del presente trabajo es presentar los resultados de avance de la indagación sobre sobre políticas públicas y programas que promuevan el *acceso* y la *permanencia* de los sectores vulnerables en la universidad y analizar las concepciones que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal no-docente) respecto de la inclusión de los sujetos a la marginalización y exclusión, tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM como caso de estudio. Esta propuesta se enmarca en un proyecto más amplio denominado *Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI)* desarrollado en colaboración con tres universidades de Brasil (Universidad Federal da Fronteira Sul (UFFS), la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidad de Passo Fundo (UPF), de Brasil, la Universidade de Lisboa (Portugal).
El análisis de los dispositivos legales se organiza alrededor de los dos primeros ejes anteriormente mencionados abordados desde una perspectiva de derechos, acuerdos y desafíos establecidos a nivel internacional y en relación con los distintos niveles de concreción institucional en lo Nacional, Provincial e Universitaria, tomando los conceptos de democratización e inclusión. Para el desarrollo de lo expuesto anteriormente se ha trabajado desde un abordaje metodológico cualitativo a partir del análisis de documentos y bases de datos; entrevistas en profundidad.

Palabras clave: Acceso y permanencia educativa; Universidad; Sectores vulnerables.

Problema de estudio

ISBN: 978-987-544-908-4

La educación es considerada uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, herramienta que permite generar oportunidades y camino para el desarrollo humano y social. Esto se asienta en el derecho que tienen las personas a acceder a la educación de forma gratuita sin condicionar a las mismas por su situación social, cultural, económica, religiosa y demás (Art. 26, ONU, 2005: 54). En Argentina, recién con la llegada del peronismo al poder, se produce un quiebre en el sistema universitario a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consuma con la aparición de la gratuidad de la educación superior como en gran parte del mundo transformando el que fue objetivo principal del sistema universitario por siglos de formar a las élites gobernantes. (Gill: 2014).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores: por un lado, el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Y por otro, establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, desencadena en un gran número de jóvenes que al terminar sus estudios secundarios optan por dar continuidad a sus estudios en la universidad (Rinesi; 2014).

Pese a que en nuestro país se han desarrollado políticas que han democratizado el acceso a la educación superior, se sabe que aún son suficientes para garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación/egreso de los estudiantes. Según García de Fanelli ¨…los indicadores cuantitativos muestran una cobertura alta, aunque persiste una brecha significativa en la participación según el ingreso del hogar y altas tasas de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico" (2014, p.1).

Esto evidencia una diversidad de órdenes en lo que se refiere a desigualdad en el campo de la Educación Superior. Chiroleu (2016) plantea el abordaje de desigualdad desde tres aspectos: un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones superiores; un segundo orden se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Por último, la desigualdad planteada en términos de mercados laborales y escolares duales, en tanto que crecimiento desigual de recursos que los grupos populares tienen para insertarse en la estructura ocupacional.

Las preguntas iniciales giran en torno a interpelar a nuestra universidad (tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como estudio de caso) acerca de cómo se desarrollan políticas y programas de acción afirmativa tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad, grupos generalmente excluidos de la Educación Superior; y analizar si las políticas y programas son apropiados para garantizar la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, aunque en nuestro país se haya democratizado el acceso a las universidades

ISBN: 978-987-544-908-4

públicas, mediante el ingreso irrestricto. En consecuencia, se busca: Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de las universidades participantes en este estudio, en relación con la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en dichas IES. Para alcanzar este objetivo General se propone: i) relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio; ii) describir y analizar las concepciones sobre la inclusión de los sujetos ya definidos, que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo); iii) identificar, describir y analizar las perspectivas de los estudiantes de las poblaciones seleccionadas acerca de sus experiencias de inclusión; iv) indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados.

Cabe señalar que para la siguiente presentación, no limitaremos a presentar los avances de los dos primeros objetivos específicos mencionados, exclusivamente para uno de los grupos mencionados, el de los sectores populares también llamados sujetos vulnerables a la marginalización y exclusión.

Referentes teóricos.

Al no tratarse de un estudio comparativo entre cada población, los equipos de trabajo tienen libertad para desarrollar marcos teóricos que les permitan dar cuenta de las experiencias de los sujetos que estudian en relación a la educación superior. No obstante, para mantener la coherencia analítica y articulación de los contenidos se han pactado en diversas instancias perspectivas comunes y conceptos clave como educación inclusiva o interculturalidad.

Específicamente respecto del acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión entendemos que la educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. En Argentina, al igual que en buena parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes. Recién con la llegada del peronismo al poder se produce un quiebre en el sistema universitario (Gill, 2014), en los que respecta al ¨plano legislativo, la educación superior como derecho humano se reconoce en el 2015, con la mencionada Ley N° 27204, pero el desarancelamiento, uno de los elementos constitutivos de la conceptualización de este derecho, tiene su antecedente más

ISBN: 978-987-544-908-4

remoto en el Decreto N° 29337, dictado el 22 de noviembre de 1949 por el entonces presidente Juan Domingo Perón.¨ (Benente: 2019, p.75).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores, por un lado el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Si bien, esto podría estar evidenciando un principio de igualdad de oportunidades, según Chiroleu (2018), no presentaría las garantías en cuanto a la permanencia y egreso de las mismas. Rinesi señala al respecto que:

> …pensar en cómo llamamos a aquellos que no logramos que permanezcan en la universidad: desertores. Los culpamos de su huida, como antes los habíamos culpados de sus "carencias". Llegan llenos de "carencias", decimos. O sea, el problema es de ellos. O mejor: el problema es ellos. Es que estén ellos. Al fin y al cabo: ¿qué hacen ahí?, ¿por qué están ahí?, ¿quién los dejó entrar? Como no sabemos garantizarles el derecho de ingreso, permanencia y egreso, los culpamos. Los echamos. (Rinesi: 2014, p.169)

En la misma línea, Chiroleu (2018) defiende la idea de pensar en la igualdad sin limitarse solamente al acceso a las instituciones educativas, dado que el solo hecho de acceder a las instituciones no garantiza una posibilidad efectiva respecto a la permanencia y egreso, señalando que: ¨La igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice entonces sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas¨ (2018, p. XXX)

Así se presenta, la autora propone el desafío de entender la igualdad en términos de equidad, que según Rosanvallon (en Chiroleu: 2018, p.4), abre la necesidad de un sentido renovado de lo que se entiende por equidad de oportunidades, en tanto se considere la trayectoria y el egreso. Esto revela la existencia de una tensión entre masividad y calidad, pero también entre elitismo y democratización. Si pensamos que el acceso a la universidad es un derecho universal, entonces no podemos representarnos a una universidad que produce un pequeño grupo de egresados excelentes. Tenemos que apuntar a lograr que las universidades produzcan muchos egresados excelentes.

Metodología

Este estudio la metodología empleada se sustenta en una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas se emplean en el estudio demográfico y en el resto de las temáticas apelamos a diversas técnicas cualitativas para todos los objetivos. Entre las utilizadas hasta el momento señalamos que para el análisis de documentos se utilizará el Análisis de contenido -que como señalan Porta y Silva (2003, p. s/n)- "nos ofrece la posibilidad

ISBN: 978-987-544-908-4

de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc." Y las entrevistas, que son definidas por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez como "(...) una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal." (1996, p.167)

Discusión de los resultados con especial énfasis en los referentes empíricos y las fuentes utilizadas.

La revisión de la documentación y el análisis de las entrevistas arroja una primera diferencia respecto de las otras poblaciones vulnerables - extranjeros e indígenas- objeto de estudio del PIUNI, en la que se puede verificar, en relación a la consideración de la inclusión en el ingreso y de la permanencia, una primera serie de programas específicos que buscan la igualación en términos económicos, llevados adelante por la Secretaría de Asuntos estudiantiles de la Universidad para la que se distinguen acciones en relación a cuestiones coyunturales (amplia oferta de becas y otras específicas de las propias unidades académicas.

Tales acciones están supeditadas a la partida presupuestaria que se destina desde nación y de un fondo producto de regalías que se ha destinado a todas las universidades por explotación de los recursos nacionales y los consejos superiores definieron hacia dónde iban esos recursos.

Específicamente respecto del presupuesto de la UNaM que se aprueba y se asigna en el Consejo Superior y se orienta hacia las facultades de acuerdo a las cuestiones que cada unidad académica tenga que resolver. Esto se enfrenta a diversas dificultades, como por ejemplo al no haber una regulación de los porcentajes correspondientes a las facultades y a los rubros, el uso de los fondos y su distribución entre las diferentes unidades académicas puede verse afectada por criterios discrecionales de los funcionarios de turno.

Sumado a la anteriormente expuesto consideramos interesante retomar a Ochoa, que afirma que además de:

> la composición familiar y la situación económica; los saberes con los que llegan los estudiantes sobre las carreras, no sólo en términos disciplinares sino también sobre cómo moverse en un espacio institucional nuevo; el modo en que se organizan los tiempos de estudios y contenidos; y además, qué tipo de participación tiene el Estado como garante del derecho a la educación, a través de las políticas públicas (2018, p.4).

En cuanto a la permanencia y egreso. Entre los entrevistados, surge reiteradas veces, que una de las dificultades a enfrentar en cuanto a la garantía de la permanencia y egreso está mayormente

ISBN: 978-987-544-908-4

explicada por la diversidad en relación a la calidad de formación con la que los estudiantes ingresan a la Universidad. Situación que se refuerza por la falta de comprensión de compañeros y docentes. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se ha implementado la Resolución 319/16 que flexibiliza ciertos componentes de la cursada y de la evaluación y se considera un adelanto interesante para que los estudiantes que trabajan puedan sostener sus estudios universitarios.

Respecto de la consideración de inclusión, nuevamente se confirma lo observado en relación al acompañamiento a lo largo de las carreras, evidenciando múltiples comprensiones de lo que se define como inclusión y en consecuencia las acciones están marcadas por la iniciativa individual y en casos particulares hasta departamental, un ejemplo claro es la propuesta de doble cursado para los primeros años de las carreras de Turismo y Licenciatura en Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

Benente, M., (2019) *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años.* José C. Paz: Edunpaz.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Chiroleu, A. (2016) Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En Aranciaga, I. (comp.) (2016). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa.* Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). En EDUR Educação em Revista.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. En *Páginas de Educación, 7*(2), 124-151. Recuperado en 29 de mayo de 2017 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-746820 14000200007&lng=es&tlng=es.

Gill, M, R. (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina. En Miranda, E. (coord.) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región.* Córdoba: Narvaja.

Ochoa, M. (2018) El 84% de los estudiantes de la UNGS son primera generación de universitarios en sus familias. En *Observatorio del Conurbano Bonaerense. Conurbano en debate*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.

Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En Miranda, E. (coord.) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región.* Córdoba: Narvaja.

ISBN: 978-987-544-908-4

Nuevos públicos en la Universidad: Cambios en la cultura institucional universitaria y trayectorias formativas de los jóvenes

Riva, Andrea G.
Balma, María Fernanda
Ferreira, Bárbara
Universidad Nacional de Villa María, Argentina
rivandrea@hotmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el artículo se presenta una síntesis del Proyecto de Investigación Nuevos públicos en la Universidad: Cambios en la cultura institucional universitaria y trayectorias formativas de los jóvenes, radicado en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María.

Palabras clave: Universidad; cultura institucional; inclusión; prácticas pedagógicas

Formulación del problema

La formulación de este proyecto se centra en recuperar algunos interrogantes que surgen a partir de reconocer los cambios sustantivos generados en el sistema universitario argentino a partir de la expansión del mismo. Esta expansión producida por nuevas instituciones universitarias, nuevas carreras y una significativa ampliación de la matrícula estudiantil ha dado lugar a cambios relevantes en la fisonomía del sistema universitario. En particular, ha permitido el acceso a sectores sociales que tradicionalmente no accedían; estos "nuevos públicos" se han incorporado a todo el sistema universitario y, especialmente, a las universidades nuevas, a las instituciones creadas en las dos últimas oleadas de creaciones de universidades, las creadas en la década de los 90 y las creadas en los 2000.

Estos nuevos públicos, ingresan a las universidades donde, parece, que se solicita portar un capital cultural que su pertenencia social no les ha permitido apropiarse. ¿Cómo se vivencia ese ingreso? ¿Cómo interpretan los estudiantes esta demanda de saberes que la universidad parece exigir? ¿Cuánto se distancian estos estudiantes reales de la construcción social e imaginaria del "estudiante universitario" (Carli: 2012) ¿Qué acciones genera la Universidad para la recepción de estos estudiantes?

ISBN: 978-987-544-908-4

En el proyecto hacemos foco en la experiencia institucional de la Universidad a la que pertenecemos –creada en los años 90- que se ha expandido a la par del crecimiento del sistema universitario incorporando a jóvenes y adultos de la región que, en general, pertenecen a familias primera generación en la educación superior. La búsqueda central está dirigida a indagar, a escala institucional, las transformaciones que se han producido en la cultura institucional –incluyendo en este concepto a las prácticas docentes y a las políticas institucionales- y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes primera generación en la Universidad.

A partir de estas definiciones, se formularon los siguientes objetivos; como objetivos generales se propusieron: # Reconocer las transformaciones en las culturas institucionales y en las prácticas docentes que evocan los actores, resultados de la inclusión de jóvenes pertenecientes a sectores sociales tradicionalmente excluidos de la universidad; # Caracterizar la experiencia de ser estudiantes universitarios de aquellos jóvenes primera generación que ingresa a la universidad.

Como objetivos específicos: # Identificar los factores institucionales y las propuestas pedagógicas que obstaculizan y aquellas que facilitan la incorporación y la permanencia de los jóvenes en la universidad; # Indagar/reconstruir las trayectorias formativas y escolares de los jóvenes primera generación en la educación superior; # Analizar la incidencia de las trayectorias escolares de los jóvenes, estudiantes primera generación en la universidad, en sus modos de estar en ella y se configurarse como universitarios.

En particular vamos a centrar nuestra presentación en el desarrollo del marco conceptual y compartiremos algunas decisiones metodológicas que en el desarrollo del trabajo fueron necesarias reformular.

Marco teórico. Categorías que nos ayudan a pensar el problema

El sistema universitario argentino ha cambiado sustantivamente desde el proceso de recuperación de la democracia hasta nuestros días; nos encontramos con un sistema que duplicó la cantidad de universidades públicas. La apertura de nuevas universidades generó una expansión territorial del sistema, una diversificación de ofertas y una ampliación importante –en términos absolutos- de la matrícula en la educación superior. Los análisis de la composición de dicha matrícula, dan cuenta del ingreso de jóvenes y adultos que son los primeros en sus familias que acceden a la universidad.

La expansión del sistema universitario ha sido caracterizada como un proceso altamente democratizador, pero a la vez, la investigación pedagógica y los datos de matrícula del sistema universitario muestran que, producida esa expansión e incorporados nuevos públicos a la dinámica universitaria, se producen nuevos problemas que derivan en lentificación de la carrera, abandono, experiencias de frustración al no lograr los resultados esperados, etc. El cuestionamiento debe volverse entonces sobre la universidad, en términos de problematizar –y en

ISBN: 978-987-544-908-4

este proyecto- indagar sobre las transformaciones que la universidad ha realizado y realiza (o no) para ofrecer a estos estudiantes las condiciones adecuadas para incorporarse a ella y construir su propia trayectoria formativa.

Centramos nuestro interés en la institución universidad; siguiendo a Sandra Carli, la definimos como "tejido intertextual, como conjunto de prácticas y de procesos de diverso tipo que pueden ser estudiados como lugares inestables de identificación en el que se articulan la historia vivida, la cultura institucional y la cultura experiencial" (Carli; 2012, p.39). Entender a la institución universitaria de esta manera, desafía a indagar estos lugares, a reconstruir esas lógicas particulares y a bucear –desde una perspectiva socio antropológica y pedagógica- ese conjunto de prácticas que refieran los actores en ese momento fundamental del ingreso a la institución universitaria.

La vida cotidiana, la experiencia real de estudiantes, las prácticas de los docentes y de diversos trabajadores, "se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, entre signos, símbolos y afectos de diferentes temporalidades, en la coexistencia compleja y sobredeterminada de discursos y experiencias generacionales" (Carli: 2012, p.36). Y, es en este sentido, que nos interesa registrar las transformaciones operadas a favor de la inclusión de los jóvenes primera generación de acceso a la vida institucional desde la reconstrucción de sus vivencias y relatos. Pareciera establecerse cierta distancia entre la representación social de "el estudiante universitario" que portan los docentes y la institución en su conjunto con las condiciones reales –culturales, condiciones de vida y de trabajo- de los jóvenes que transitan o aspiran a transitar las universidades.

Las maneras en que se procese en las prácticas institucionales y de enseñanza esa *distancia* entre el estudiante imaginado y el estudiante real es fuente de conflictos y de contradicciones. O, como señala Sandra Carli, ampliar las posibilidades de acceso a la universidad no implica que los docentes "profesaran una firme convicción acerca de la igualdad de las inteligencias siguiendo a Ranciére (2007) ni eliminaba la desigualdad de posiciones con que los estudiantes ingresaban a esa experiencia universitaria inaugural, siguiendo a Dubet (En Carli: 2012, p.95).

Cuando decimos estudiante imaginado (Carli: 2012), correspondería decir, más bien, la representación del estudiante universitario construida históricamente, desde un sistema universitario restringido y restrictivo que, atendió, prioritariamente a los sectores medios y altos y de prácticas docentes que apostaban –desde una perspectiva meritocrática- a premiar a los más capaces, a los más esforzados a través de prácticas de enseñanza que priorizaban la distribución de cierto saber y generaban, desde allí (las más de las veces) prácticas expulsoras de lo diferente.

La búsqueda que nos proponemos con este proyecto se inscribe en una preocupación que es, esencialmente, política, sobre los procesos de democratización de la educación superior universitaria. En un escenario como el actual donde desde el gobierno aparece un nuevo discurso

ISBN: 978-987-544-908-4

sobre las universidades, donde se pretende instalar un nuevo sentido común de que son demasiadas, donde se pone en duda si los procesos de expansión han generado mayor acceso a la educación superior, continuar estudiando y sistematizando información sobre la universidad y los procesos de democratización mantiene su vigencia.

Proponer –discursivamente- que la educación superior es un derecho requiere intervenciones no solo a nivel de las políticas macro, sino a escala de las políticas institucionales y de las experiencias áulicas para que este derecho sea un hecho para la vida de cada uno de los chicos y las chicas que ingresan a nuestras instituciones de educación superior.

Entendemos que hay una responsabilidad de las instituciones universitarias de revisar sus culturas institucionales, las prácticas docentes predominantes, sus proyectos académicos, los modos de recibir a los nuevos, entre otros aspectos, no porque haya que preservar la academia –como argumentan algunos- sino para que no se generen segmentaciones en las instituciones y se deliñen versiones empobrecidas de la experiencia universitaria, destinadas para los nuevos sectores sociales a los que no les corresponde, o no son capaces o no podrán con la versión verdadera de la vida universitaria.

Recuperamos como encuadre fundamental las declaraciones de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Colombia en 2008; en ella se expresa la necesidad de un cambio en las culturas institucionales de las Universidades a partir del reconocimiento de la educación como un bien público y un derecho humano. Si bien, estos lineamientos, se ratificaron en la III CRES -2018 en Córdoba- en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el escenario regional fue muy distinto. En aquel momento, los diferentes gobiernos nacionales latinoamericanos estaban haciendo un claro esfuerzo por generar políticas dirigidas a la ampliación de derecho y a la inclusión social de sectores históricamente postergados. La III CRES en Córdoba, se generó en un clima de tensión con expresiones que asumieron el compromiso de sostener los principios enunciados en el 2008.

Perspectiva metodológica, una construcción permanente

La perspectiva metodológica se inscribe en un paradigma cualitativo, interesa construir un análisis interpretativo (Rockwell: 1987); esto es, trabajar articulando -de manera recursiva y enriquecida desde lo conceptual- descripción, comprensión e interpretación. "(…) la investigación cualitativa supone un análisis circular y una revisión continua de las diferentes fases, de modo que la modificación de una de ellas repercute y obliga a redefinir a las demás" (Otero: 2004, p.197). O, de otra manera podemos decir que optamos por lo que Rockwell (2009) llama "descripciones analíticas".

ISBN: 978-987-544-908-4

En una primera construcción metodológica, se definieron como instrumentos de recolección de información, entrevistas –semiestructuradas y en profundidad- a estudiantes (primera generación en la universidad que hayan avanzado en la carrera), a docentes (preferentemente que se desempeñen en los primeros años de las diferentes carreras) y funcionarios (preferentemente vinculados al ámbito de las decisiones académicas). El trabajo de campo se llevó adelante en la Universidad Nacional de Villa María.

En el avance del trabajo de análisis de las entrevistas a estudiantes que permanecían en sus carreras y eran primera generación de ingresantes a la Educación Superior, nos fuimos encontrando con *decires* altamente potentes, nos dieron datos sobre sus vivencias, nos permitieron acercarnos a algunos rasgos de la cultura institucional de la universidad que pueden leerse en clave de tensiones para pensar cómo recibimos a los nuevos. Así mismo, el acercamiento al material empírico también nos fue presentando algunos rasgos que fueron necesario problematizar. En particular, tuvimos que reflexionar sobre la posición desde la cual nuestros entrevistados nos ofrecían sus experiencias. Eran estudiantes que pudieron mantenerse en el sistema, que desarrollaron estrategias de permanencia y, muchas de sus explicaciones referían a cuestiones más del orden personal que a condiciones institucionales –dimensión central de indagación en la investigación-. Expresiones como “me esforcé por eso puedo seguir”, “busqué ayuda por fuera de la universidad y eso me sostuvo”, “me encontré con unas amigas que ya estaban en la carrera y eso me sirvió”.

Cuando les preguntamos cuáles consideran que son las principales razones por la que muchos de sus compañeros tuvieron que abandonar la Universidad, hay como dos tendencias en las respuestas, un grupo que responsabiliza a la formación recibida en el nivel secundario y otro grupo de respuestas que vuelven sobre las condiciones personales “porque creían que era más fácil”, “porque no estudiaron lo suficiente”, “no hicieron mucho esfuerzo”. Si bien, no desestimamos estas respuestas y remiten a razones que podrían explicar el porqué de los altos porcentajes de abandono en los primeros años de las carreras, se evidenció una naturalización de las razones de orden exclusivamente personales como explicación de la posibilidad de sostenerse como estudiante universitario, como para describir por qué otros abandonaron.

Al avanzar en el análisis del material empírico, íbamos encontrando otros indicios que reflejaban aspectos de la dimensión institucional que aparecían mencionados tangencialmente e hicimos foco en ellos, en particular expresiones tales como “Un chico que recién viene como 17 y 18 años que está acostumbrado a otra cosa, y nadie les explica nada”; “Y …no es fácil cuando uno no entiende ir a preguntarle, parece que en la universidad ya no está bueno ir a preguntar”, “muchos de los que dejaron es que trabajaban y los horarios son muy complicados para estudiar y trabajar”, “me parece que a muchos se les complica lo económico por más que sea una universidad pública”.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estas expresiones nos llevaron, como equipo de investigación, a revisar el modelo metodológico diseñado y redefinir la población a entrevistar. Durante el presente año entrevistamos a ingresantes que abandonaron y/o suspendieron su cursada en la UNVM. Compartir estas reflexiones, tiene al menos dos sentidos, por un lado, da cuenta de la posición que sostenemos como equipo de investigación en la concepción de construcción de conocimiento en el campo pedagógico y, por el otro queremos plasmar la relación entre investigación y docencia en la educación superior. Nos parece importante que en el desarrollo de la formación se presenten líneas posibles de investigación, lecturas de informes no sólo con el objetivo de obtener datos sino más bien en centrar la mirada en la formulación de las preguntas que las orientan, diseñar ejercicios donde teoría y metodología se conjuguen, incluir a los estudiantes en proyectos de investigación y básicamente mostrarles lo que Wainerman y Sautu (2001) han llamado hace tiempo "la trastienda de la investigación".

Como sostiene Wainerman "En modo alguno es frecuente entre los científicos sociales compartir con sus lectores la historia de su trabajo de investigación. Cada investigación, sin embargo, tiene una historia detrás de sí. En general, el producto condensado en el informe final está lejos de ser lo que se intentó en el principio. En el curso de la investigación surgen muchas preguntas no anticipadas previamente" (2010, p.15).

La redefinición metodológica de incluir entre los entrevistados a los jóvenes que ingresaron a la educación superior, pero no continuaron y/o interrumpieron su formación parte de la hipótesis que podamos fortalecer la base empírica que nos permita reconocer los procesos institucionales que están obturando la posibilidad de promover la inclusión de todos los jóvenes que ingresan. Además, retomar la palabra de quienes accedieron a la universidad y hoy no están, es desde el equipo un acto de "tomar la palabra" en el sentido que lo plantea Rinessi "tomar la palabra no significa ponerse a hablar uno, sino que tomar la palabra puede significar agarrarse de la palabra del otro, aferrarse a la palabra del otro y anunciarle a ese otro que la tomamos muy en serio y que nos proponemos hacérsela cumplir" (2018, p.38).

Referencias Bibliográficas

Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Otero, H. (2001) Investigando a investigadores del pasado. Estrategias teórico-metodológicas para el estudio de los censos nacionales de población de la Argentina moderna. En: Wainerman, C.; Sautu, R. (comp.) (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Rinessi, E. (2018) Seis. Paris en 18 Huellas de la Reforma universitaria. Ediciones. Bs. As.: UNGS.

ISBN: 978-987-544-908-4

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C. y Virgilio, M.. (Comp.) (2010). El quehacer de la investigación en educación. Bs. As.: Editorial Manantial.

ISBN: 978-987-544-908-4

Juego y aprendizaje cooperativos: dispositivos pedagógicos hacia la inclusión

Salazar Hernández, Doris Elena
Caporossi, Alicia Rosa
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
dorissalazar@elpoli.edu.co

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este relato de experiencias se llevó a cabo en la Licenciatura en Educación Básica del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. La problemática que nos llevó a proponer dispositivos pedagógicos tiene que ver con los escenarios institucionales inclusivos que favorecen el tejido social y contribuyen a construir la paz en Colombia. Los objetivos que nos propusimos fueron socializar experiencias con el juego y el aprendizaje cooperativo como dispositivos pedagógicos que posibilitan la inclusión y favorecen la construcción del tejido social y reconocer la filosofía de la cooperación como un elemento fundamental en las prácticas áulicas.

Los fundamentos que guían la presente propuesta son en primer lugar, la filosofía de la cooperación en la educación, desde tres pilares: los/las estudiantes no pueden sentirse agredidos/as, violentados/as, todos/as nos preocupamos por todos/as y todos/as nos ayudamos. Estos pilares favorecen la inclusión educativa. En segundo lugar, el juego cooperativo promueve la comunicación, el compartir, la ayuda. Además, trabaja con las conductas agresivas, apáticas, de retraimiento, de ansiedad, de timidez, facilitando la aceptación a la diversidad, aumentando la autoestima y el respeto al otro. En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo de lo grupal, que conlleva grupos organizados heterogéneamente para lograr diversos aprendizajes, para aprender con el otro y del otro. En esta experiencia con el juego y el aprendizaje cooperativo, enfrentamos obstáculos como la cultura de la competición, del trabajo individual, de la destrucción del otro. Pero, a la par ha sido significativo en la medida que se han incorporado conocimientos de los contenidos específicos del currículo, posibilitando incluir lo diverso, lo divergente, trabajando reflexivamente sobre las propias acciones, privilegiando la construcción de la autonomía de cada uno de los integrantes de los grupos y valorando el aporte de cada uno desde sus singularidades

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Filosofía de la cooperación; juego cooperativo; aprendizaje cooperativo; dispositivo pedagógico: inclusión

Introducción

El presente artículo es un relato de experiencia desarrollada con estudiantes de la Licenciatura del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC), desde cuatro asignaturas del plan de estudios. Esta experiencia narra la sistematización en la implementación del juego y del aprendizaje cooperativo, como dispositivos pedagógicos, con los que se pretendía que los grupos de estudiantes alcanzarán sus logros académicos, desde un modelo de aprendizaje inclusivo. Esta propuesta permitió comprender el lugar del juego cooperativo y del aprendizaje cooperativo en los procesos de formación de los estudiantes, al tiempo que posibilitó repensar la práctica docente desde la concepción de aprendizaje cooperativo y redimensionar el desempeño de los estudiantes mediante la resolución de situaciones académicas planteadas para cada clase. La problemática que nos llevó a proponer estos dispositivos pedagógicos tiene que ver con la necesidad de construir escenarios institucionales inclusivos para favorecer el tejido social y contribuir con la paz en Colombia. Los objetivos que nos propusimos desde el inicio de esta experiencia fueron: socializar experiencias a través del juego cooperativo y del aprendizaje cooperativo como dispositivos pedagógicos que posibilitan la inclusión social y favorecen la construcción del tejido social y reconocer la filosofía de la cooperación como un elemento fundamental en las prácticas áulicas.

Encuadre conceptual

Los fundamentos que guían la presente propuesta son en primer lugar, la filosofía de la cooperación en la educación (Salazar y Velázquez: 2019), sostenida en tres pilares: los/las estudiantes no pueden sentirse agredidos/as, violentados/as, todos/as nos preocupamos por todos/as y todos/as nos ayudamos. Estos pilares posibilitan el abordaje de los conflictos en situaciones de exclusión, favoreciendo la inclusión educativa. La inclusión conlleva la construcción de una sociedad democrática porque incluye las diferencias "y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión" (MEN de Colombia: 2007). En segundo lugar, el juego cooperativo, promueve la comunicación, el compartir, la ayuda y la cooperación. Además, trabaja con las conductas agresivas, apáticas, de retraimiento, de ansiedad, de timidez, facilitando la aceptación a la diversidad, aumentando la autoestima y el respeto al otro (Garaigordobil: 2007). En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo de lo grupal, que conlleva grupos organizados heterogéneamente para lograr diversos aprendizajes, para aprender con el otro y del otro. "Para nuestra propuesta pedagógica, la

ISBN: 978-987-544-908-4

relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento". (Bárcena y Mèlich: 2014, p.22) Lo grupal posibilita la construcción del tejido social, que no elimina los conflictos sociales, culturales, estructurales para la convivencia, sino que los aborda. En este sentido, no se concibe al otro *fuera-de-mi*, el otro es mi responsabilidad, del mismo modo yo también soy responsabilidad del otro. Para Levinas, el yo es responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: "Yo soy yo y él es él", sino "yo soy tú cuando yo soy yo (como escribió el poeta Paul Celan)" (Bárcena y Mèlich: 2014, p.26).

Desde esta perspectiva, comenzamos a implementar el juego cooperativo como dispositivo pedagógico para sensibilizar el trabajo de lo grupal, luego lo articulamos con la propuesta de aprendizaje cooperativo. Desde esta propuesta se pretende apostar al fortalecimiento de la construcción de ciudadanía desde el reconocimiento de ese otro, desde las culturas subalternas. "La ciudadanía no se resuelve en el saber, sino en una relación de responsabilidad: en una responsabilidad que se hace cargo del otro". (Bárcena y Mèlich: 2014, p.26) Los dispositivos de aprendizaje favorecen el trabajo cooperativo, en tanto resignifica su connotación y se materializa como un acontecimiento ético, político, como ruptura del orden naturalizado, de lo establecido.

Objetivos de la propuesta

Los objetivos en la implementación de la propuesta fueron desarrollar los contenidos del currículo a través del dispositivo de aprendizaje cooperativo, favoreciendo y estimulando el trabajo con el otro desde lo grupal, potenciando las habilidades de cada integrante del grupo para resolver de forma cooperativa las propuestas de trabajo diseñadas por el docente para cada encuentro. Otro objetivo fue privilegiar el trabajo grupal que favorece el desarrollo del trabajo con el otro, donde cada uno tiene un papel protagónico desde su singularidad y a su vez es responsable del otro, incidiendo en los procesos grupales, en la toma de decisiones, la regulación de conflictos, la participación, la inclusión y el respeto.

Implementación de la propuesta

Esta experiencia se llevó a cabo con los estudiantes que cursan los niveles 2, 3, 7 y 8 de la Licenciatura del PCJIC, desde las asignaturas: Introducción al Pensamiento Científico, Expresiones Lúdicas en Preescolar, Expresiones Lúdicas en Primaria y Fundamentos Pedagógicos II. Se implementó desde estás asignaturas ya que las docentes que las orientan vienen utilizando dispositivos cooperativos en sus prácticas. La experiencia se desarrolló durante 16 semanas en el segundo semestre académico del 2018, con una intensidad de 4 horas

ISBN: 978-987-544-908-4

semanales. Para cada encuentro el docente diseña propuestas de trabajo que contienen los temas a desarrollar, el propósito del encuentro pedagógico y las orientaciones para el trabajo en los grupos cooperativos grupos de cinco integrantes, en los cuales cada uno asume diferentes actuaciones intercambiables: líder, coordina y orienta el desarrollo de las actividades, desarrollando la capacidad de escucha para generar un ambiente que favorece el trabajo grupal; comunicador, el responsable de la comunicación entre los integrantes del grupo, con los otros grupos y con el docente, establece el diálogo con los saberes, socializa el trabajo grupal; utilero, el responsable de que el grupo cuente con los materiales necesarios para las diferentes actividades y el que garantiza que el grupo tenga su entorno organizado y limpio; vigía del tiempo, controla el tiempo para que las entregas de las producciones se realicen en los tiempos convenidos, desarrolla la responsabilidad para poder asumir la actividad con compromiso, ya que es uno de los roles fundamentales en la propuesta y en el fortalecimiento de la autonomía grupal; relator, recopila, sistematiza y consolida en el cuaderno grupal los aportes para la construcción del trabajo. Estas acciones que cada estudiante asume lo pone en tarea de responsabilizarse tanto de sí mismo como del otro y de todo el grupo. El intercambio de las acciones permite comprender los desempeños del otro, favoreciendo la compasión y el respeto al trabajo del otro. En esta experiencia el docente se hace cargo del proceso de enseñanza para que los estudiantes se responsabilicen de sus aprendizajes. Las relaciones docente estudiantes dejan de ser verticales para convertirse en horizontales. El docente interviene deliberadamente para acompañar a los estudiantes en los procesos comprensivos, en el aprehender de forma divergente, en el que construyan conocimientos.

Cada clase se inicia con un juego cooperativo con la intención de generar un clima que favorezca la cohesión grupal, seguido de un espacio de reflexión en forma conjunta. Luego el docente se reúne con los estudiantes que asumen el rol de comunicador grupal para compartir las propuestas y orientaciones del encuentro. En la implementación de la propuesta los grupos, a partir de ejercicios de reflexión acerca del propio trabajo se nominan, crean textos que materializan las intenciones grupales, además diseñan logos que los identifica. Cada grupo acuerda un encuadre que les permite alcanzar los logros que se proponen. La experiencia se sistematiza con la utilización de un cuaderno por grupos estos se convierten en diarios, bitácoras de lo grupal, en los que registran el nombre del grupo, las acciones, las normas acordadas, las actividades realizadas, sus reflexiones, sus compromisos, sus experiencias y sentimientos frente al proceso. Por medio de la sistematización del registro grupal se construye el historial y el proceso vivido por el grupo. El cuaderno grupal se convierte en una herramienta que favorece la autoorganización, el reconocimiento de las prácticas de aprendizaje, la identificación de los vínculos construidos. El docente, también tiene su diario en el que registra sus intervenciones,

ISBN: 978-987-544-908-4

qué hacen los estudiantes, cómo resuelven las situaciones particulares que se presentan en el desarrollo de las clases, las dudas, los interrogantes y los sentimientos a través de las voces de los estudiantes.

Avanzado el desarrollo de la experiencia, en la semana 7, el docente se reune con cada uno de los grupos para evaluar cualitativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dialogan acerca del proceso grupal, de los sentimientos, de las emociones frente a las propuestas que desarrollaron. Estas evaluaciones que hace el docente de cada una de las cuatro asignaturas que intervienen en la presente experiencia permiten retroalimentarla, rectificando las propuestas planificadas desde el inicio.

Para evaluar la pertinencia de la experiencia, en general, y de los dispositivos utilizados, en particular, los docentes que intervinieron vuelven a leer los cuadernos grupales y los diarios de clase. Además, solicitan a los estudiantes que elaboren una narrativa acerca del grado de aceptación de la propuesta y de la proyección hacia sus futuras prácticas profesionales. En última instancia elaboran una narrativa en la que describen y argumentan las interpretaciones que realizan del desarrollo, de los aprendizajes realizados.

Discusión sobre los principales obstáculos

Al implementar estos dispositivos pedagógicos cooperativos en las prácticas áulicas nos encontramos como un obstáculo relevante, la competición entre los estudiantes. Consideramos que por ser una Licenciatura con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, la práctica docente y las representaciones de los estudiantes están muy permeadas por la competición con el otro, por ganar, por alcanzar resultados materializados en un marcador, por el trabajo individual. Dado los modelos heteroestructurantes con los que han venido trabajando los estudiantes, en muchos casos, se sienten amenazados frente a la posibilidad de un trabajo cooperativo, con otros, autónomo. En su mayoría los estudiantes esperan que el docente controle su trabajo en el grupo, no resuelven las situaciones que se les presentan porque el docente no controla, sino que acompaña. Las voces de los estudiantes traducen las inferencias que hacemos al expresar: “¿profe lo podemos hacer después?”, “Profe como usted no nos recordó”, “¿Profe eso había que hacerlo?”, “¿Eso era para hoy?”

A pesar de que el proceso evaluativo es cualitativo, procesual en la presente experiencia, las acreditaciones de las asignaturas son reportadas de forma cuantitativa. Esto provoca contradicciones al interior de los grupos clases entre el proceso de autoevaluación y la acreditación cuantitativa normada por las instituciones y por el sistema educativo. Los conflictos que producen estas contradicciones son trabajadas, también al interior de los dispositivos del juego y del aprendizaje cooperativos para asumir la responsabilidad en los

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizajes realizados y el compromiso frente a la acreditación cuantitativa de esos aprendizajes.

Otras problemáticas que se presentan al trabajar en el aula con lo grupal son las vivencias de los aprendizajes individualistas, competitivos que se explicitan en dichos de los estudiantes como: "profe siempre yo!!", "que aporten ellos esta vez", "profe que grupo el que me tocó", que supone la escucha e intervención sistemática del docente para deconstruir esos aprendizajes y construir conocimientos acerca de los vínculos solidarios, cooperativos, hospitalarios.

Discusión sobre los principales logros

Desde el trabajo con estos dispositivos cooperativos reafirmamos el lugar del otro en el proceso de aprender como un aprendizaje ético que realiza la humanidad, según lo expresa Bárcena "De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo". (2000, p.13)

Este proceso ha sido significativo en la medida que se han incorporado conocimientos de los contenidos específicos del currículo, ha posibilitado incluir lo diverso, lo divergente, trabajando reflexivamente sobre las propias acciones, ha privilegiado la construcción de la autonomía de cada uno de los integrantes de los grupos y al mismo tiempo reconocer y valorar el aporte de cada uno desde sus singularidades. "En último término, el aprendizaje como relación y como encuentro con el otro que descentra el universo ecológico del «yo» y lo desestabiliza". (Barcena: 2000, p.9).

Todos los estudiantes manifestaron que fueron afectados por el trabajo con los dispositivos cooperativos en el desarrollo de las clases y que lo implementarán en sus prácticas profesionales a pesar de los conflictos que tuvieron que abordar. Desde sus voces expresan que el aprendizaje cooperativo "permite hacer conciencia de que yo sé lo que tú no y juntos lo completamos", "comprender los temas desde las explicaciones de los compañeros". Además, afirman que "esta forma de trabajo ayuda a mejorar las relaciones con los compañeros", "permite que se respete el ritmo de aprendizaje de cada uno y de cada grupo y recibir ayuda de los demás cuando se necesite" y reconocen que "es muy importante el darnos cuenta que podemos trabajar autónomamente y no depender de las indicaciones del profesor".

Para concluir decimos como lo hace Mèlich (1996) que esta experiencia reivindica la importancia de una enseñanza del acontecimiento frente a una enseñanza prescriptiva, instrumentalista, dado que acepta el reto de la inclusión de lo extranjero, de lo débil, de lo

ISBN: 978-987-544-908-4

inofensivo, de los bordes, que incluye a "aquél a quien nada debo, pero del que soy infinitamente responsable" (1996, p. 13).

Referencias Bibliográficas.

Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. En *Sobre las formas del aprender*. Madrid; Erahonar

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014) *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Garaigordobil, M. (2007). *Programas Juego. Una Propuesta de educación para la paz y la convivencia*. España: Universidad del país Vasco.

Mélich, J.C. (1996). *El texto como otro*, Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Educación para todos*. Retirado junio 10, de 2019 https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

Salazar, D y Velázquez, C (2019). Juego y aprendizaje cooperativo: experiencias hacia la equidad y la inclusión social. En *Actas de la IX Convención Científica Internacional "Universidad Integrada e Innovadora"*, CIUM, Matanzas Cuba.

ISBN: 978-987-544-908-4

Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI).

Vain, Pablo Daniel
Oeyen, Mariana
Vidales, Hernán
pablodaniel.vain@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina)

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo es una producción parcial del PIUNI (Proyecto: Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad) el cual se enmarca en un proyecto de trabajo conjunto entre universidades de Brasil, Portugal y Argentina iniciado en el año 2015.

Actualmente nos encontramos trabajando en la descripción y análisis de las perspectivas acerca de la inclusión de los sujetos estudiados que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria, para lo que se ha optado por un abordaje metodológico de carácter cualitativo a partir del análisis de documentos, bases de datos y entrevistas en profundidad.

Así también se ha comenzado a trabajar la perspectiva de los propios estudiantes acerca de sus experiencias de inclusión para lo cual se pretende incluir para el desarrollo de las siguientes fases el trabajo con investigación biográfico-narrativa. Esta gran amplitud nos es permitida debido a que la investigación es llevada adelante por un equipo interdisciplinario (educación especial, comunicación social, antropología social, turismo, etc.) organizado en cuatro grupos de trabajo conformados por área temática: 1) GT Sectores Populares; 2) GT Estudiantes Transfronterizos; 3) GT Estudiantes de Pueblos Originarios y 4) GT Estudiantes portadores de Discapacidad.

Se considera que un trabajo de esta índole puede aportar al análisis sobre la problemática de las de la inclusión de las poblaciones mencionadas en el ámbito de la universidad, así como el de suministrar elementos teóricos y datos cuali-cuantitativos para la generación y desarrollo de nuevas políticas afirmativas y/o al mejoramiento de las ya existentes tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la Facultad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Inclusión educativa - Universidad - Indígenas - Discapacitados - Inmigrantes - Sectores populares

Problema de estudio.

Existe una tendencia mundial a lograr que las universidades sean capaces de incluir a estudiantes de sectores sociales, que hasta ahora no realizaban estudios universitarios, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación. En este sentido "se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural." (Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior -CRES-: 2008).

Sin embargo, "el desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exacerba la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas". (Chiroleu: 2018, p.143)

En Argentina, las políticas educativas impulsadas durante los últimos 15 años expandieron oportunidades y posibilidades de acceso a la educación superior universitaria de muchos sectores de la población. Cobran una importancia decisiva tanto la obligatoriedad de la escuela secundaria y cuanto la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común establecidas por Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06); este impulso fue acompañado por la creación de nuevas universidades en el territorio ofreciendo mayores condiciones de igualdad en el acceso al nivel superior (Rinesi: 2014).

Preguntas y objetivos

Las preguntas iniciales giran en torno a interpelar a nuestra universidad (tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como estudio de caso) acerca de cómo se desarrollan políticas y programas de acción afirmativa tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad, grupos generalmente excluidos de la Educación Superior; y analizar si las políticas y programas son apropiados para garantizar la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, aunque en nuestro país se haya democratizado el acceso a las universidades públicas, mediante el ingreso irrestricto.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Objetivo General busca: Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de las universidades participantes en este estudio, en relación con la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en dichas IES. Mientras que los Objetivos Específicos son:

- Relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio.
- Describir y analizar las concepciones sobre la inclusión de los sujetos ya definidos, que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo).
- Identificar, describir y analizar las perspectivas de los estudiantes de las poblaciones seleccionadas acerca de sus experiencias de inclusión.
- Indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados.

Referentes teóricos

La UNESCO define a la educación inclusiva como "una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión." (UNESCO: 2006, p. s/n). A continuación se presentan de manera sintética algunos elementos claves de los Marcos Teóricos de los equipos de trabajo. Es importante mencionar que al no tratarse de un estudio comparativo entre cada población, los equipos de trabajo tienen libertad para desarrollar marcos teóricos que les permitan dar cuenta de las experiencias de los sujetos que estudian en relación a la educación superior. Sin embargo, para garantizar la coherencia analítica, fuimos acordando en diversas instancias perspectivas comunes y conceptos clave como educación inclusiva o interculturalidad.

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión

La educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. En Argentina, como en gran parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes. Recién con la llegada del peronismo al poder se produce un quiebre en el sistema universitario, a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consuma con la aparición de la gratuidad de la educación superior. (Gill: 2014).

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores, por un lado el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Si bien, esto podría estar evidenciando un principio de igualdad de oportunidades, según Chiroleu (2018), no presentaría las garantías en cuanto a la permanencia y egreso de las mismas.

La educación superior en espacios transfronterizos

La relación entre inmigración y acceso y permanencia a la universidad, una de las poblaciones vulnerables a la marginalización y la exclusión, toma en el caso de nuestra universidad una peculiaridad: la situación de los estudiantes que provienen de otros países limítrofes.

Abordar la educación superior en espacios transfronterizos implica pensar al sujeto desde una mirada integral-cultural y de relaciones con el otro y los otros; es decir, instituciones y sujetos en interacción, atravesados por representaciones, códigos, normativas y pautas en constante articulación/adecuación. Esto permite, en principio, repensar desde el sentido común, los dispositivos institucionales con los que la universidad, los docentes y la comunidad universitaria disponen para recibir y sostener en el tiempo a los estudiantes transfronterizos, que deciden participar en la formación superior en un lugar distinto, a veces parecido, a veces diferente según el origen de cada uno de ellos.

Pueblos indígenas y educación superior

En la presentación del libro *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* Daniel Mato señala:

> Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. (Mato: 2016, p.13)

Desde el último cuarto del Siglo XX, los pueblos indígenas de la provincia de Misiones[1] enfrentan conflictos debido a la implementación de políticas educativas, que lejos de considerar un modelo de aprendizaje acorde a las prácticas y saberes indígenas, promueven una integración

[1] Compuestos por un 85 % de mbyá-guaraní y un 15 % de avá chiripa, ambos pertenecientes a la familia guaraní, tronco lingüístico tupí - guaraní. (Arce, 2010).

ISBN: 978-987-544-908-4

desigual de los aborígenes a la sociedad nacional (Gorosito Kramer: 2010). El ingreso y permanencia de estudiantes guaraníes en instituciones de educación superior plantea diversos problemas, pues las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado en el campo universitario, implica no sólo el paso por el sistema educativo formal sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares. (Núñez: 2012).

Educación inclusiva, estudiantes portadores de discapacidad y educación superior

Una de las miradas posibles, en relación con la inclusión de sujetos portadores de discapacidad en la universidad puede ser el Modelo Social de la Discapacidad. Según Schewe:

> La propuesta del Modelo Social de la Discapacidad implica que las barreras sociales con las que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder a las mismas oportunidades que las demás, sean identificadas y atendidas en sus entornos de desarrollo. Algunos autores sitúan los comienzos del modelo a fines de la década de los años sesenta; Palacios (2008) afirma que 'En las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa, [...] implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad.' (Palacios: 2008, p.105).

A partir de los postulados del modelo, se han generado instrumentos normativos y leyes internacionales que regulan el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aquellos espacios que ellos mismos y sus familias consideren adecuados. (Schewe: 2017, p.60)

A partir de la propuesta del Modelo Social de la discapacidad, las barreras atribuidas a las capacidades individuales de los sujetos (Palacios: 2008) se trasladan a los espacios sociales. Al considerar que las limitaciones para el acceso a dichos espacios dependen de las responsabilidades de los gestores de políticas públicas y las organizaciones, se construye el lugar de las personas con discapacidad como víctimas de una sociedad discapacitante (Palacios: 2008). Entendemos que tal posicionamiento, implica transformaciones en los sistemas de educación, pero, además, también resulta necesario que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, “entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión. Además, quienes forman parte de los centros regulares, deben trabajar para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es su responsabilidad, la enseñanza” (Schewe: 2017, p.60).

En este contexto, la propuesta de la educación inclusiva (Ainscow: 2001; Slee: 2011), radica en la eliminación de las barreras, para el acceso de todos los estudiantes, garantizando el derecho a la educación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Metodología

Este estudio se realiza triangulando técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas se emplean en el estudio demográfico y en el resto de las temáticas apelamos a diversas técnicas cualitativas para todos los objetivos. Entre las utilizadas hasta el momento señalamos que para el análisis de documentos se utilizará el Análisis de contenido. Además se realizaron entrevistas y, finalmente, el empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores.

Avances

El punto de partida fue la realización de una compilación de todas las normativas vigentes (legislaciones a nivel internacional, nacional y provincial), que aseguran a estas poblaciones el acceso a la educación superior. Luego procedimos con el desarrollo de un trabajo similar pero en relación a los programas de acción afirmativa destinados a acompañar a estos estudiantes en su inserción al sistema educativo superior que se desarrollan dentro de la UNaM. Actualmente nos encontramos en el proceso de análisis de las entrevistas a actores importantes, tomados como informantes claves para nuestra investigación.

Algunos elementos comunes a toda la población en estudio en relación a programas que promuevan inclusión:

- Distancia o diferencia entre lo establecido en los estatutos respecto a la inclusión como un ideal y la realidad observada en la práctica.
- La falta de políticas sostenidas. Los pueblos indígenas, comparten la situación con los extranjeros, la revisión de la documentación y el análisis de las entrevistas, rescatamos que no se registra la propuesta y desarrollo de una política específica. Esto no se verifica para las poblaciones de los sectores populares, para los que son numerosas las propuestas de programas. No así, su continuidad en el tiempo.

En relación a la consideración de la inclusión:

- Evidencia de una comprensión múltiple de significado de la inclusión tanto para el ingreso, como para el acompañamiento para la permanencia y egreso, mayormente establecidos sobre la base de la visión y voluntad individual (desarrolladas por parte de los docentes de las carreras de Antropología y Licenciatura en Trabajo Social que son las que tienen una mayor convocatoria respecto de éstas poblaciones) del docente y compañeros que funcionan medianamente en la práctica pero no como una propuesta integral.
- Respuestas/adaptaciones personalizadas y aleatorias que responden a la comprensión individual de los docentes o colectivamente a nivel de los departamentos de las diferentes carreras a medida en que estas poblaciones se hacen presentes en las aulas.

ISBN: 978-987-544-908-4

- Se evidencia una dificultad en cuanto a la garantía de la permanencia y egreso, mayormente explicada por la diversidad en relación a la calidad de formación con la que ingresan. Situación que se refuerza por la falta de comprensión de compañeros y docentes.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp). *La Educación Intercultural Bi-lingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas.* Buenos Aires: Noveduc.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). En *Educação em Revista 34* (3), 1-26.

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) (2008). *Declaración Final.* Cartagena de Indias

Gill, M, R. (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina. En Miranda, E. (coord.) (2015). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región.* Córdoba: Narvaja.

Gorosito Kramer, A. (2010). El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural. En: *Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad.* Posadas: Universitaria.

Ley N°26.206. Ley de Educación Nacional. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Mato, D. (coord.) (2016). *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Núñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones. Argentina. En *Textos & Debates*, 21, 59-74.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi.

Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En Miranda, E. (coord) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región.* Córdoba: Narvaja.

Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva. Reflexiones necesarias/Disability, Special Education & Inclusive Education. En *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje 5* (1), 59- 64.

ISBN: 978-987-544-908-4

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

UNESCO, (2006). *Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.*

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 9

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de la salud, en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

El estudio de las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeras y enfermeros profesionales. Construcción de un estado de la cuestión.

Agüero, Claudia
Universidad Nacional de Luján
cucaag@yahoo.com.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de la salud en la Universidad y en el Nivel Superior. Comunicación de conocimiento en el Nivel Superior

Resumen: En este trabajo nos proponemos compartir la construcción de un estado de la cuestión en relación a las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeras y enfermeros profesionales. Motiva esta preocupación la reciente presentación de un proyecto de investigación en torno a la temática mencionada.

Con el objeto de comprender las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el Primer Ciclo de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de Luján, en este proyecto nos proponemos analizar las estrategias de enseñanza que se despliegan en las aulas, entendidas como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes de sus estudiantes (Anijovich y Mora, 2010). Asimismo, nos interesa indagar en torno a los propósitos que los Profesores formadores persiguen, dado que la enseñanza es una actividad intencional, que consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña. En el reconocimiento de estas intencionalidades se sabe también que la enseñanza es un proceso complejo, en este sentido supone desafíos tanto para los docentes que la despliegan como para los estudiantes que deben desarrollar sus tareas de estudiantar (Fenstermacher: 1989).

La elaboración de un estado del arte como parte de la estrategia metodológica resulta de suma importancia, en tanto se constituye en una herramienta fundamental para revisar la situación actual del conocimiento acerca de un tema. Asimismo como práctica del investigador la construcción de un estado de la cuestión permite no solamente tener presente los antecedentes sobre el objeto de estudio sino también enriquecer el marco teórico que sostiene a la investigación.

En esta línea sostenemos que, la construcción de un estado del arte que implique el relevamiento tanto en el ámbito nacional como en el internacional, nos permitirá enriquecer nuestro proyecto de investigación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: estado del arte; prácticas de enseñanza; carrera de enfermería

El proyecto de investigación: objeto y encuadre metodológico

El objeto de estudio de esta investigación son las prácticas de enseñanza desarrolladas en la formación de enfermeras[1] de la UNLu. En esta línea se enmarca en el campo de investigaciones sobre la enseñanza en la Educación Superior y los estudios recientes sobre la formación de profesionales en el área de la salud.

Dado que nos interesa atender al estudio de las prácticas de enseñanza en la Universidad recuperamos los aportes de Elisa Lucarelli (2016) en relación a la Didáctica Universitaria. La autora entiende a esta como una disciplina que se preocupa, desde una doble dimensión teórica y práctica, por comprender los problemas de la enseñanza que atraviesan las aulas universitarias y buscar posibles respuestas situadas. Esta Didáctica Universitaria se especifica por su pertenencia a un Nivel y al mismo tiempo debe vincularse con los campos disciplinares y profesionales que estudia. En este sentido, resulta central atender simultáneamente a las características de la institución Universidad, los contenidos disciplinares y las demandas que provienen de la formación profesional.

Con el objeto de comprender las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el Primer Ciclo de la Licenciatura en Enfermería, nos proponemos analizar las estrategias de enseñanza que se despliegan en las aulas (Anijovich y Mora: 2010). Así como también indagar en los propósitos que los Profesores formadores persiguen, dado que la enseñanza es una actividad intencional, que consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que se enseña.

Esta investigación pretende comprender en profundidad la complejidad de su objeto de estudio, para ello abordamos el trabajo desde una lógica cualitativa. Se realizará un estudio de caso, ya que a través del mismo se apunta a la particularidad y complejidad de casos singulares, lo que si bien no permite hacer generalizaciones, posibilita realizar analogías, encontrar regularidades y construir categorías que permiten comprender otros casos. Como plantea Sautú el estudio de caso permite una mirada holística, en este sentido tiene "una fuerte orientación empírica y descriptiva en la cual el detalle y la particularidad no pueden ser dejados de lado" (Sautú: 2005, p.78).

Para llevar adelante la investigación se seleccionaron tres asignaturas del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería, una por cada año de estudio. Estas son asignaturas específicamente

[1] En esta ponencia utilizaremos el género femenino, dado que la mayoría de las estudiantes de la carrera son mujeres. Referencia lingüística que por supuesto no deja de reconocer que también contamos con estudiantes varones.

ISBN: 978-987-544-908-4

disciplinares de Enfermería e incluyen horas de práctica pre profesional. Se recolectará la información acerca de las prácticas de enseñanza a través de observaciones de clases, entrevistas en profundidad, relevamiento de documentos (tales como Programaciones, Propuestas de Trabajos Prácticos y otros documentos curriculares) y encuestas a estudiantes.

Los estudios sobre la formación de profesionales de la Enfermería

Para la elaboración de nuestro proyecto de investigación hemos realizado una indagación inicial en torno a los estudios sobre la formación de las enfermeras, específicamente vinculada a las prácticas de enseñanza. En este sentido, sabemos que algunos de los estudios recientes sobre la formación de profesionales en el área de la salud, específicamente en el caso de Enfermería, señalan la preocupación por desarrollar prácticas de enseñanza reflexivas que superen la visión meramente técnica de la profesión. A continuación compartimos los aportes de algunos trabajos de investigación relevados, organizados según su procedencia internacional y nacional.

El ámbito internacional

En una búsqueda muy reciente cuyo objetivo fue identificar en las producciones científicas la problematización de la relación entre teoría y praxis en la formación de los profesionales de enfermería (Sandoval y Prado: 2017), se pone en evidencia que las prácticas de enseñanza desarrolladas ocupan un lugar central. Este estudio, desde un enfoque cualitativo, analizó diversas bases de datos en español e inglés en las cuales buscó publicaciones entre los años 2000 y 2014 que refirieran a los siguientes descriptores: nursing, education, teoría de la enfermería, educación en enfermería, práctica profesional, enfermería práctica, docentes de enfermería y estudiantes de enfermería. A partir de esta búsqueda, en lo que respecta a las prácticas de enseñanza encuentran una significativa brecha entre la teoría y la práctica en el desarrollo curricular. Algunos autores señalan que las prácticas de enseñanza de los docentes que forman a las enfermeras no siempre están entramadas con las prácticas profesionales que estas desarrollarán. Destacan la existencia de un currículo aún basado en el modelo biomédico, una enseñanza de la disciplina de tipo descriptiva que evidencia avances en el conocimiento disciplinar y ciertas prácticas orientadas bajo una impronta tecnicista.

En España el estudio de Aguayo y otras (2014) analiza la identidad de la enfermera como docente, esta investigación indagó en torno a "cómo las enfermeras representan su rol como académicos de enfermería, cuáles son sus concepciones, sus estrategias y los sentimientos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p.243). A partir de entrevistas semi estructuradas a siete enfermeras que se desempeñaban como docentes universitarias, las autoras indagaron en relación a cinco preguntas, tres de las cuales están directamente vinculadas con

ISBN: 978-987-544-908-4

nuestra preocupación. Nos referimos a "cómo describen la enseñanza que realizan, cuáles son las estrategias y las principales preocupaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p.244). En relación a esto destacan la necesidad de establecer una estrecha relación entre la teoría que enseñan y las prácticas hospitalarias, para ello periódicamente actualizan sus clases e incorporan casos clínicos como estrategia de enseñanza. Entienden su rol docente como facilitadoras del aprendizaje, y directamente vinculado a la tarea de investigación.

Por su parte, en un estudio de revisión integrativa de las publicaciones sobre educación en enfermería en Brasil y España, entre el período 2000-2005, encontramos que los profesionales que se dedican a la enseñanza de la enfermería plantean una creciente preocupación por las cuestiones didáctico pedagógicas (Prado y otras: 2011). Resulta interesante señalar que uno de los estudios citados acerca de la producción del conocimiento en educación en enfermería en América latina para el año 2000 encuentra una vacancia en las investigaciones sobre este tema.

En la búsqueda de trabajos de investigación que aborden la temática de la enseñanza de la enfermería hallamos un artículo que da a conocer algunos resultados de una tesis de maestría desarrollada en Brasil. Se trata de un estudio cualitativo, que adoptó la historia oral como metodología a partir de la realización de entrevistas semi estructuradas a diez profesoras del Departamento de Enfermería de la Universidad Federal de Piauí. Araujo Madeira y Barbosa Lima (2008) encuentran que estas docentes en sus relatos señalan un compromiso por la enseñanza reflexiva de la enfermería. Asimismo las docentes entrevistadas reconocen en su práctica la necesidad de contar con conocimientos no solo de tipo disciplinar sino también pedagógico, curricular, de sus finalidades o metas, del contexto histórico y de los estudiantes a los que está dirigida la enseñanza. Específicamente en relación a la enseñanza en el aula, el diálogo y la problematización resultan una estrategia fundamental para la formación de enfermeras, superando la lógica meramente expositiva. Este trabajo en particular reflexiona en torno a pensar las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeras de modo vinculado con otros profesionales.

A modo de síntesis podríamos decir que las investigaciones relevadas en el plano internacional dan cuenta de preocupaciones genuinas en torno a la enseñanza en el campo de la enfermería.

Investigaciones del ámbito nacional

En nuestro país, Cristina Davini ha sido pionera en la investigación en torno a las formas que ha adquirido la capacitación en servicio en el área de Salud, especialmente en relación a la formación permanente de enfermeras. Sin embargo, para el caso de la formación de grado hemos indagado en las investigaciones realizadas por Elisa Lucarelli y su equipo, quienes desde hace varios años indagan sobre la formación de profesionales en el área de la salud. Podríamos

ISBN: 978-987-544-908-4

citar los informes que corresponden a las investigaciones realizadas en las carreras de Medicina y Nutrición de la UBA, sin embargo por una cuestión de espacio en esta ponencia preferimos referirnos a la investigación radicada más recientemente en la UNTREF.

Durante 2014 y 2015 Lucarelli junto a Del Regno (2016) indagaron acerca de las estrategias didácticas de enseñanza del profesor en el aula universitaria, en la formación de profesionales del área de la salud, concretamente en la Carrera de Enfermería de la UNTREF. La investigación se propuso indagar acerca de las estrategias didácticas de enseñanza del profesor en el aula universitaria en la Carrera de Enfermería. Los interrogantes que se plantearon fueron los siguientes: ¿Qué estrategias de enseñanza desarrolla el profesor en su práctica docente en el aula universitaria y cómo las selecciona y fundamenta? ¿Qué representaciones acerca de "lo que es una buena enseñanza" guían al docente para la selección y justificación de sus estrategias? ¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores desde la opinión de los profesores y estudiantes en pos de los objetivos formativos?. Para abordar la investigación seleccionaron dos asignaturas, una del primer año del Plan de estudios, que afronta las peculiaridades del alumno ingresante y otra del último año de la carrera, con la problemática propia de un estudiante en etapa de graduación (Del Regno: 2016).

Algunos de los supuestos que guiaron esta investigación resultan relevantes para nuestro objeto de estudio, a saber: los docentes universitarios orientan sus prácticas de enseñanza en base a lo que consideran *buena enseñanza*; en relación a la "calidad" didáctica habría estrategias de enseñanza que podrían considerarse mejores que otras; la articulación teoría-práctica podría resultar un factor favorecedor de situaciones innovadoras de enseñanza. Entre sus hallazgos las investigadoras sostienen que en la carrera de Enfermería resulta fundamental plantear estrategias formativas reflexivas que den lugar a aprendizajes *experienciales*, como la supervisión clínica, el estudio de casos y la resolución de problemas extraídos de la práctica profesional.

Finalmente Lucarelli y Del Regno (2017) centran su atención en las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes en pos de articular la teoría con la práctica así como también promover aprendizajes complejos que les permitan a los estudiantes una mejor inserción en su futura práctica profesional.

Como vemos en el plano nacional nos falta profundizar en la búsqueda de antecedentes, pero dado que nos encontramos en los inicios de nuestro proyecto nos proponemos como meta tal profundización. Asimismo esperamos que este encuentro académico nos permita estrechar lazos con otros investigadores del campo de la salud que se encuentren preocupados por la enseñanza.

Referencias bibliográficas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aguayo González, M; Castelló Badía, M y Monereo Font, C (2014) La identidad del académico de Enfermería: entre la docencia y la investigación. En *Revista Texto Contexto Enferm 23* (2) 241-249

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

Araujo Madeira, M y Barbosa Lima, M (2008) A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. En *Revista Brasilera de Enfermería. 61* (4) 447-453.

Del Regno, P y Lucarelli, E (2017) La articulación teoría práctica en un estudio comparativo entre asignaturas de la Carrera de Enfermería de una Universidad pública del Conurbano Bonaerense. En *VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación.* CABA. Buenos Aires.

Del Regno, P (2016) Estrategias de enseñanza del docente universitario en una Carrera de Enfermería En Insaurralde, M (Comp) *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente.* Bs As.: Noveduc

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza. Tomo I*. Barcelona: Paidós.

Lucarelli, E (2016) Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde, M (comp) *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos.* Bs As.: Noveduc

Prado, M; Medina Moya, J.L y Martínez Riera, J (2011) La producción del conocimiento en Educación en Enfermería en España y Brasil: una revisión integrativa. En *Revista Texto Contexto Enferm 20* (3) 607-615

Sandoval, L y Prado, M (2017) Relación entre teoría y praxis en la formación de profesionales de Enfermería: revisión integradora de Enfermería. En *Enfermería Globa* (47)

Sautu, Ruth y otros (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: CLACSO

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas, problemáticas y desafíos de la Educación en Enfermería. Una propuesta situada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Agüero, Claudia
Leguizamón, Mariela
Noguera, Mariana
Universidad Nacional de Luján
cucaag@yahoo.com.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de la salud, en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo busca compartir con otros colegas del campo de la educación y la salud una propuesta programática que se desarrolla en el ámbito de la Universidad Nacional de Luján. Se trata de la asignatura *Educación en enfermería* ubicada en el cuarto año, segundo ciclo de formación, de la carrera Licenciatura en Enfermería.

Quienes llevamos adelante la asignatura nos constituimos recientemente como equipo de trabajo, conformado de modo interdisciplinario con profesionales provenientes de las Ciencias de la Educación y la Enfermería. Nuestra intención es no sólo dar a conocer la propuesta sino que, fundamentalmente, buscamos problematizar nuestras prácticas de enseñanza en el Nivel Superior Universitario. Por ello recuperamos los aportes de Elisa Lucarelli (2016) en relación a la Didáctica Universitaria como una disciplina que se preocupa, desde una doble dimensión teórica y práctica, por comprender los problemas de la enseñanza que atraviesan las aulas universitarias y buscar posibles respuestas situadas. Esta Didáctica Universitaria se especifica por su pertenencia a un Nivel y al mismo tiempo debe vincularse con los campos disciplinares y profesionales que estudia.

Las estudiantes de nuestra asignatura, además de la cursada presencial semanal, realizan prácticas pre profesionales en diversas instituciones educativas u organizaciones sociales, ello supone su inserción previa, de modo tal que logren realizar un proceso de conocimiento de la comunidad, identificar necesidades u problemáticas de salud y planificar intervenciones educativas concretas. Estas acciones se llevan a cabo colaborativamente en las instituciones y son supervisadas por el equipo docente. Suponen siempre la realización de registros que permitan a posteriori una reflexión conjunta en el grupo clase. En este trabajo vamos a compartir algunas de las experiencias desarrolladas en los dos años que llevamos adelante esta propuesta.

ISBN: 978-987-544-908-4

También daremos a conocer la realización de acciones de extensión e investigación que este equipo docente lleva adelante.

Palabras clave: Educación en Enfermería; Didáctica Universitaria; Prácticas Pre profesionales

La propuesta programática: su encuadre conceptual, nexos con la investigación y la extensión

Desde los aspectos "estructurales- formales" (de Alba: 1995) ubicamos la asignatura en el cuarto año del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Enfermería, perteneciente al segundo ciclo de la formación. La asignatura Educación en Enfermería introduce a las estudiantes[1] en el estudio científico de la formación de grado y permanente en Enfermería, así como también en la programación de proyectos educativos con el propósito de capacitarles para ejercer, con responsabilidad y preparación apropiada, las funciones que les competen en la promoción y protección de la salud.

Esta propuesta entiende a la salud como derecho fundamental y sostiene una mirada crítica sobre el paradigma médico hegemónico, en este sentido nos posicionamos en una perspectiva de Educación para la Salud y Atención Primaria. Más allá del ámbito laboral en el que se desempeñe la futura graduada, resulta importante favorecer el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos que promuevan el cuidado y la salud, desde una perspectiva problematizadora. En esta línea entendemos que la educación como práctica social debe ser comprendida en el contexto en que se desarrolla, al tiempo que su análisis requiere de una perspectiva histórica que forje una mirada transformadora y genere un tipo de intervención profesional consecuente con ella.

Por esta razón buscamos articular el trabajo para que las estudiantes reconozcan la necesidad de una actitud profesional que logre problematizar, construir conocimiento y organizarse para un trabajo colaborativo. Esta propuesta pretende también otorgar herramientas para intervenir en la formación de grado en Enfermería como docente.

Estas ideas dan marco a la selección y organización de los contenidos que son presentados en cuatro unidades. En la unidad 1, se abordan contenidos vinculados a la formación de enfermeras en la Educación Superior y el análisis del componente educativo en los diversos niveles de atención. Esta unidad pretende iniciar la reflexión crítica sobre la formación propia en enfermería. Las unidades 2 y 3 trabajan sobre las intervenciones pedagógicas en enfermería, las teorías de aprendizaje, planificación de la enseñanza, organización y desarrollo de acciones educativas. Son

[1] En esta ponencia utilizaremos el género femenino, dado que la mayoría de las estudiantes de la carrera son mujeres. Referencia lingüística que por supuesto no deja de reconocer que también contamos con estudiantes varones.

ISBN: 978-987-544-908-4

propósitos de estas unidades profundizar sobre las previsiones y decisiones didácticas de las acciones educativas a desarrollar en organizaciones sociales o instituciones escolares. Entendemos la enseñanza como práctica situada ello supone considerar el conocimiento tanto del contenido a enseñar como de los sujetos de aprendizaje, para desde allí indagar y tomar decisiones en torno a las diversas estrategias didácticas posibles. Siempre en un marco axiológico que transparente las intencionalidades respecto del proceso formativo. La cuarta, y última unidad, propone pensar acerca de la intervención educativa en el desarrollo profesional: situación de la capacitación en servicio para enfermería; la educación para la salud y la formación en Educación Sexual Integral. En el marco de las tres funciones que desarrolla la Universidad esta asignatura propone un vínculo sostenido con el Proyecto de Extensión "La Educación Sexual Integral: un diálogo de saberes y prácticas entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales"[2], entendiendo a la ESI como uno de los aspectos fundamentales de la Educación para la Salud.

En articulación con los contenidos, y como componente didáctico de toda planificación de la enseñanza, recuperamos algunas decisiones tomadas respecto a la modalidad de trabajo académico. En este sentido, se explicitan en el programa variadas estrategias de enseñanza que buscan favorecer la construcción del conocimiento, tales como: exposición dialogada, trabajo en pequeños grupos, lectura compartida de bibliografía, trabajo con casos, entre otras. La realización de *microclases*[3] a modo de prácticas docentes, son parte también de la modalidad de trabajo en esta asignatura. A partir de ellas se busca brindar herramientas que permitan a las futuras licenciadas asumirse como posibles formadoras. Otro aspecto central en la modalidad de trabajo lo constituye el desarrollo de prácticas pre profesionales en diversas instituciones escolares u organizaciones sociales. Sobre estas experiencias nos referiremos al finalizar esta ponencia.

Por otro lado, en términos de investigación en este período buscamos iniciar un proceso de indagación acerca de las prácticas de la enseñanza de la Enfermería en nuestra universidad. Los estudios recientes acerca de la formación de profesionales en el área de la salud, específicamente en el caso de Enfermería, señalan la preocupación por desarrollar prácticas de enseñanza reflexivas que superen la visión meramente técnica de la profesión. En este sentido a nivel latinoamericano se reconoce una vacancia en estudios que den cuenta de las preocupaciones pedagógico didácticas de los docentes en el campo de la formación de enfermeras (Moya y Parra: 2006).

Conformación y desafíos del equipo docente de Educación en Enfermería

[2] En este mismo evento su director y co directora presentan el proyecto mencionado, desde una mirada crítica.

[3] Se trata de clases breves que preparan las estudiantes, a partir de un tema de alguna de las unidades que se desarrollan. Para preparar estas microclases cuentan con el andamiaje del equipo docente.

ISBN: 978-987-544-908-4

La carrera de Enfermería en la UNLu es de reciente implementación, este año se encuentra terminando la primer cohorte que dará las primeras Licenciadas egresadas. En esta línea nuestra conformación como equipo también es nueva, siendo este el segundo año en que se dicta la asignatura. Resulta importante destacar la interdisciplinariedad respecto de la formación y trayectoria de las integrantes del equipo docente, como potencialidad de una propuesta formativa más integral y complementaria. Somos tres profesoras, dos de las cuales venimos del campo de las Ciencias de la Educación y la tercera es Licenciada en Enfermería.

A partir de esta conformación plural, hemos iniciado un camino de análisis y deconstrucción de la Enfermería como profesión. Reconocemos que, como carrera profesional, trata constantemente de innovar y transformar (se), en este sentido se confrontan imaginarios sociales y representaciones en torno al "ser enfermera" que se suscitaron a lo largo de las épocas y los contextos históricos. Las variantes de esos procesos guardan relación con los distintos paradigmas sanitarios que han ido emergiendo como respuesta a los cambios en los procesos de Salud-Enfermedad. Así el desarrollo de la Formación en Enfermería es influenciada por las necesidades sociales, las demandas de los distintos modelos de Estado, y su modo de producción económica. Entendemos que su formación estuvo siempre vinculada a la producción y reproducción del Modelo Médico Hegemónico (MMH).

Tanto las organizaciones profesionales de enfermería como los organismos de salud ministeriales reconocen la escasez de enfermas en nuestro país[4]. También su alcance y presencia en los distintos niveles de atención resulta desigual, sobre todo en la Atención Primaria de la Salud, donde el reconocimiento y la categorización profesional son deudas pendientes de nuestro actual Sistema de Salud.

Como equipo docente de Educación en Enfermería proponemos aunar nuestros esfuerzos para abordar los nuevos desafíos que emergen en el campo de la enseñanza de Enfermería en la Universidad y en el nivel superior. En este sentido, comprendemos la Educación en el campo de la Salud, en general y la Enfermería en particular, desde una perspectiva crítica y reflexiva; con la idea de alcanzar un perfil profesional que revise constantemente sus prácticas. De este modo buscamos contribuir a la mejora, no solo de la situación epidemiológica de morbi

[4] Un artículo reciente de la agencia TELAM señala que la Argentina tiene 3,8 enfermeros cada 10.000 habitantes, una de las tasas más bajas de la región. Según datos de 2018 del Sistema de Información Sanitario Argentino (SISA), en la actualidad son 179.175 las personas matriculadas en el campo de la enfermería. De ese total, 19.729 (11,01%) son licenciados, que es el grado mayor de formación, mientras que 73.373 (40,95%) son técnicos y 86.073 (48,04%) auxiliares, que son quienes tienen menor formación, ya que cursan carreras de un año. https://www.telam.com.ar/notas/201905/357393-con-38-enfermeros-cada-10000-habitantes-argentina-tiene-una-de-las-tasas-mas-bajas-de-la-region.html

ISBN: 978-987-544-908-4

mortalidad de la comunidad, sino también que orienten sus prácticas a la construcción de una Salud Pública y Comunitaria.

Nos proponemos de-construir y construir con las estudiantes saberes que articulen sus conocimientos teóricos con sus prácticas preprofesionales en el campo educativo. Desarmar la mirada tecnicista que se tiene del *Ser Enfermera* implica en esta propuesta promover, tanto en las clases como en las prácticas preprofesionales, espacios de análisis, discusión y debate en torno a los modos de intervención en realidades signadas por la complejidad y la desigualdad. Entendemos que esto ofrecerá a las futuras licenciadas herramientas teórico prácticas para el ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión.

Prácticas de la Educación en Enfermería: algunas reflexiones finales

Desde la malla curricular de la Licenciatura en Enfermería se especifica que nuestra asignatura implica, además de una formación teórico práctica, el desarrollo de prácticas pre profesionales. Si analizamos el plan de estudios se observará que son muchas las asignaturas que suponen esta doble formación. Sin embargo la nuestra es la primera que coloca a las estudiantes en un lugar diferente para desarrollar prácticas, ya que no asisten a instituciones de salud sino a espacios educativos. Estas prácticas se presentan, desde la propuesta programática, como un trabajo colaborativo que requiere tareas de indagación previas por parte de las estudiantes, planificación y ejecución. Así como también suponen un proceso de registro que permite, a posteriori, una reflexión conjunta en el grupo clase.

Las prácticas a desarrollarse en diversas instituciones escolares o espacios educativos en organizaciones sociales, implican la inserción previa de las estudiantes de modo tal que logren realizar un proceso de conocimiento de la comunidad, identificar necesidades y planificar intervenciones educativas concretas. Estas acciones son llevadas a cabo colaborativamente en las instituciones y supervisadas por el equipo docente.

A poco de iniciar el desarrollo de la cursada presentamos al grupo de estudiantes diversas instituciones en las que podrían desarrollar sus prácticas: una escuela infantil universitaria, un jardín maternal que funciona en una escuela secundaria vespertina, una escuela primaria de una organización social, tres escuelas secundarias, una escuela de estética y un instituto de formación docente. En estos diversos espacios se insertan las estudiantes, organizadas en parejas o pequeños grupos, comienza entonces un trabajo de campo que supone el conocimiento de la comunidad: docentes, estudiantes y directivos. Este trabajo tiene cuatro momentos clave: indagación y relevamiento de información; análisis de la información y planificación de la propuesta pedagógica; desarrollo y evaluación, autoevaluación y coevaluación.

ISBN: 978-987-544-908-4

El momento de la indagación y relevamiento de información implica la realización de entrevistas no estructuradas, observaciones de campo, documentos escritos, entre otros instrumentos de recolección. Les solicitamos atender a las características del espacio local (población, ambiente físico, situación socioeconómica, otras instituciones de la zona), la descripción de la institución, la población objetivo y las necesidades y problemas de salud identificadas.

El segundo momento del trabajo de campo supone desarrollar un análisis de la información y planificar una propuesta de intervención concreta para esa institución a modo de prácticas preprofesionales. A partir de la triangulación de datos se realiza un análisis de las necesidades y problemáticas de salud que la institución manifiesta y se elabora una propuesta de intervención educativa. La planificación de la intervención se aborda como contenido en las clases y debe incluir los componentes clásicos: fundamentación, propósitos, contenidos, estrategias, actividades, tiempos, recursos y evaluación.

Durante el desarrollo de las prácticas las estudiantes son acompañadas por alguna de las profesoras del equipo docente. Nos proponemos llevar adelante un proceso de registro de estas prácticas, por ello además de nuestras narrativas procuramos cuando es posible realizar registros fotográficos (siempre que la institución y sus integrantes así lo autorice).

Un momento importante para el equipo es el de la evaluación, autoevaluación y coevaluación, ello implica la reflexión de las estudiantes sobre el desarrollo de las propias prácticas y su trabajo colaborativo.

En estos dos años de puesta en marcha de nuestra propuesta curricular encontramos fortalezas y debilidades, entre las primeras podemos señalar el entusiasmo de muchas estudiantes por desarrollar prácticas en espacios diferentes a las que vienen "acostumbradas" ya que durante su trayecto formativo han realizado prácticas en los diferentes niveles de atención de la salud. También descubren como posibilidad de desarrollo profesional la docencia y reconocen la importancia de contar con una enfermera en una institución educativa. A pesar de los nervios y tensiones que implican estas prácticas logran en el momento de la autoevaluación reflexionar en torno a las posibilidades de la Educación en Enfermería.

En relación a las debilidades encontramos una dificultad que irrumpe durante todo el proceso del trabajo de campo y desarrollo de las prácticas, esta problemática se relaciona con que la mayoría de las estudiantes en este momento de la carrera ya son enfermeras profesionales y logran acceder a sus primeras experiencias laborales. Muchas veces esos empleos resultan precarios en términos de condiciones de contratación y horarios flexibles, lo que produce que las estudiantes no puedan sostener con continuidad la cursada y las prácticas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

De Alba, A (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Bs As.: Ed. Miño y Dávila.

Lucarelli, E (2016) Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde, M (Comp) *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Bs As.: Noveduc

Medina Moya, J y Castilo Parra, S (2006) La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva En *Texto & Contexto Enfermagem 15* (2)

ISBN: 978-987-544-908-4

Adquisición de competencias profesionales en la formación de Residentes en Bioquímica Toxicológica en el contexto de la Universidad.

Álvarez, Gloria
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Departamento de Sanidad, Nutrición, Bromatología y Toxicología. Cátedra de Toxicología y Química Legal. Laboratorio de Asesoramiento Toxicológico Analítico (CENATOXA).
galvarez@ffyb.uba.ar

Eje 4- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La formación en el área de la salud es un extenso proceso que modela el pensamiento y el comportamiento socio-profesional. El modelo de residencia en los últimos años se ha constituido en un eje articulador entre la educación de grado y la capacitación para el ejercicio profesional del graduado reciente en estas disciplinas. Su función es central en la interrelación de los conocimientos básicos con el desarrollo de lo que se conoce como competencias cognitivas, sociales, habilidades y destrezas. El concepto de competencia ha alcanzado una gran importancia en la última década y es utilizado tanto en la legislación profesional como en la educativa. La competencia está relacionada con componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, que favorecen la capacidad de poder aplicar conocimientos y procedimientos en el saber hacer desde una postura justificada de análisis reflexivo de las situaciones a resolver. Las competencias representan un conocimiento teórico y epistémico que genera conductas específicas y aplicadas, disponibles para ser utilizadas con un cierto nivel de destreza cuando se precisen. Este concepto esta relacionado también con lo que se denominan habilidades, que involucran conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la resolución de un problema en forma correcta en un contexto definido.

Palabras claves: Residencia; Bioquímica; Currículum oculto, Competencias

El profesional de salud debe incorporar continuamente nuevos resultados de investigación, nuevos enfoques de cuidado y destrezas aumentadas construidas sobre su conocimiento y experiencia formal. El Curriculum Oculto se constituye con todo aquello que se enseña y aprende pero que no está contemplado en los planes de estudio ni en la normativa del sistema institucional. Es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, de conductas no explícitas que

ISBN: 978-987-544-908-4

se generan en el intercambio social del conocimiento entre el docente y el aprendiz. Tiene un perfil social de la enseñanza, recupera valores, actitudes, pensamientos ideas no manifiestas, códigos, ya que a través de ellas pueden estructurarse las reglas y modos que regirán sus nuevas relaciones formativo profesionales con la sociedad en la que se van a desenvolver.

Con el objetivo de transmitir y reflexionar sobre los recursos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para construir el saber en Toxicología en un sistema de formación profesional de postgrado universitario, se presenta la experiencia de la Residencia que se desarrolla en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA desde el año 1977. La misma funciona en la Cátedra de Toxicología y Química Legal que cuenta con el Laboratorio de Asesoramiento Toxicológico Analítico. Consiste en un sistema de postgrado de tres años con dedicación exclusiva y actividades programadas que favorecen la capacitación profesional del Bioquímico en el área de Toxicología Clínica y Analítica, con perfil asistencial, docente y de investigación.

Los residentes desarrollan actividad Docente ad-honorem de grado y postgrado en la Cátedra; investigación, con presentación de comunicaciones en Congresos o Reuniones Científicas y publicación de trabajos en revistas afines. Realizan cursos obligatorios curriculares y extracurriculares, pasantías hospitalarias, concurren a seminarios departamentales en la facultad y a Ateneos interhospitalarios. Rotan en las diferentes áreas del laboratorio donde cumplen tareas asistenciales en las que se procesan y analizan materiales con distintas metodologías específicas de la Toxicología Clínica, Alimentaria y Ambiental.

Las actividades de formación profesional conducen a favorecer el desarrollo de responsabilidad en forma progresiva y la capacidad de toma de decisiones en situaciones reales. Se basa en un modelo de transposición didáctica cuya adquisición de conocimientos se realiza a través del proceso de interiorización en la Zona de Desarrollo Próximo aplicado a la resolución de muestras de pacientes.

Los formadores de los residentes son los docentes de la cátedra que realizan un proceso de enseñanza continua y personalizada que favorece el desarrollo de habilidades esenciales transferibles mediante la adquisición de una serie de reglas, rutinas y regulaciones de trabajo que constituyen parte del currículo oculto y ejercen una fuerte

Introducción.

La formación de postgrado basada en residencias en el área de salud se ha constituido en los últimos años en un eje articulador entre la educación de grado y la capacitación para el ejercicio profesional del graduado reciente en estas disciplinas. Su función es central en la interrelación de los conocimientos básicos con el desarrollo de lo que se conoce como competencias. El concepto de competencia se ha incorporado en los últimos años tanto en el ámbito de educación

ISBN: 978-987-544-908-4

universitaria como profesional. Según el informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre Educación (Delors, 1996), define el concepto de competencia desde una mirada del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales del aprender: "*Ser*, *Conocer*, *Hacer y Convivir*". (Sanz de Acedo Lizarraga: 2010, pp.15-16). La definición de competencia sin embargo es multidimensional e integradora pues engloba tanto las características del sujeto como de su entorno. El aprendizaje a través de competencias cognitivas supone la interacción entre tres componentes esenciales que se denominan competencias *genéricas y específicas*. El primero corresponde a un conjunto de capacidades que permiten *ejecutar* una tarea profesional. El segundo poseer una serie de conocimientos procedentes de disciplinas científicas afines a conocimientos específicos propios de una profesión. Y, el tercero en adquirir una actitud apropiada para el desempeño de una función que incluya entendimiento, disposición de distintas conductas, aceptación de valores sociales, capacidad de comunicación, cooperación, toma de decisiones y asumir responsabilidades. Tienen como objetivo aplicar el conocimiento, aprender a aprender, trabajar en forma autónoma y en equipo. La incorporación de la enseñanza según competencias en salud debe a su vez estar vinculada con las demandas sociales, la evolución de la disciplina y el mercado laboral.

Existe una serie de reglas, rutinas y regulaciones sobre criterios propios del trabajo que van a formar parte de la vida del profesional, no escritas ni formalmente establecidas que son parte de lo que se denomina el *curriculum oculto* el cual ejerce una fuerte influencia en el aprendizaje y su aplicación en la práctica (Bennett y otros: 2004). Según Hafferty un curriculum es un medio ambiente multidimensional de aprendizaje en el cual existen tres esferas entrelazadas en su concepto: curriculum formal o estipulado en la formación; curriculum informal o interpersonal, constituye fundamentalmente la forma en que el docente enseña y como este se relaciona con el alumno; y, el curriculum oculto conformado por un set de influencias que son función del nivel de estructura organizacional y cultural del futuro entorno laboral. Tiene un perfil social de la enseñanza ya que a través de ella pueden estructurarse las reglas y modos que regirán las nuevas relaciones -formativas profesional- con la sociedad en la que se van a desenvolver (Haidet, 2004).

Según los principios de Vygotsky destaca la importancia de la mediación en la transferencia del conocimiento en un sistema definido con una "organización social de la instrucción", y rescata dos aspectos: la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento de los cuales surgen una serie de conceptos que solamente se adquieren a través de un sistema de educación formal. "Lo que yace en la zona de desarrollo próximo en una etapa, se realiza y avanza al nivel de desarrollo real en la siguiente". (Vygotsky: 1987).

ISBN: 978-987-544-908-4

La enseñanza-aprendizaje en la Residencia Bioquímica en Toxicología

La Residencia en Bioquímica Toxicológica se desarrolla en la Cátedra de Toxicología y Química Legal de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires donde funciona el Laboratorio de Referencia Analítico en Toxicología Asistencial (CENATOXA) con una duración de tres años, rentada, con dedicación exclusiva y actividades programadas de complejidad creciente. Los Docentes de la Cátedra, el recurso profesional capacitado de la misma, también están a cargo de las distintas áreas del CENATOXA y son los responsables de los residentes.

Los objetivos generales de la residencia consisten en estimular el desarrollo del conocimiento de la Toxicología en sus distintas áreas, la capacitación en investigación y desarrollo analítico. Favorecer la discusión y análisis de diversas situaciones problemáticas reales colocando a los sujetos como actores reflexivos de la práctica y constructores de conocimiento y de alternativas de acción.

Los objetivos particulares de la formación están definidos por año en el currículum formal de la Residencia de acuerdo a actividades programáticas tanto intramurales como extramurales (rotaciones en CENATOXA, cursos obligatorios y optativos, pasantías por otros centros de toxicología hospitalarios).

Los residentes rotan en el CENATOXA por las diferentes áreas del laboratorio donde **c**umplen tareas asistenciales desarrollando rutinas específicas propias de las tareas del laboratorio de Toxicología. Las mismas desempeñan un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del trabajo asistencial. Los Docentes acompañan a través de un seguimiento permanente, personalizado durante el cual se supervisan, desde la recepción del paciente hasta el informe del protocolo, estas rutinas en sentidos inversos con el objetivo de reforzar los conceptos adquiridos. A través de esta actividad se fortalece el aprendizaje teorico-práctico profesional del currículum *formal* y del curriculum *informal*, no descripto, predominantemente interpersonal, y que constituye fundamentalmente la forma en que el docente enseña y como este se relaciona con el residente. (Haidet, 2004).

El sistema de instrucción en la residencia se basa en una enseñanza personalizada con capacitación, responsabilidad y toma de decisiones progresiva basándose en un modelo de transposición didáctica de zona próxima aplicado a la resolución de muestras de pacientes. La actividad docente está *centrada en el problema* en lugar del tema. Esta modalidad de trabajo busca desarrollar lo que se denomina *habilidades esenciales transferibles* en principio, y a través de las actividades fomentar criterios de *como* resolver distintas situaciones problema.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desde otro aspecto formativo los residentes realizan actividad Docente ad-honorem de grado, dictados de seminarios internos y departamentales, ateneos interhospitalarios, investigación, con presentación de comunicaciones en Congresos, y publicación de trabajos en revistas Científicas.
Los docentes evalúan, al término de cada rotación al residente considerando los aspectos formativos curriculares del programa de la residencia, así como también, otros aspectos tales como actitud formal, personal, profesional, administrativa y capacidad de trabajo en equipo.

Conclusiones.

Peter Senge señala que "las organizaciones sólo aprenden a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual" (en Buchta, Listovsky y Griemberg: 2004). La enseñanza-aprendizaje en el Sistema de Residencias Bioquímicas en Toxicología es un sistema que favorece la adquisición de habilidades y destrezas. Permite incorporar herramientas al recién graduado para estudiar el problema de salud de un paciente, analizando los síntomas que presenta, proponiendo distintas metodologías de análisis desde el laboratorio de toxicología con el objetivo de participar en el diagnóstico y pronóstico de un paciente enfermo, eligiendo el mejor camino para el bienestar de la persona, dando un lugar prioritario al manejo de la información científica en pos del paciente como fin último en una actitud social y humanitaria.
La formación a través de un sistema de residencia permite la comprensión de las necesidades del mundo del trabajo profesional, así como la concientización de que el profesional bioquímico es parte del equipo de salud y debe ser capaz no solamente de resolver una situación, sino también de relacionarse en este grupo con una participación sobre todo social.
La Toxicología Clínica es una especialidad que abarca muchos aspectos sociales difíciles que causa enfermedad como las malas prácticas laborales, contaminación ambiental o adicción a drogas de abuso. El residente en su entorno social, con el docente y sus pares modula su capacidad de comunicación y valores ya que el futuro bioquímico como profesional del área debe poder relacionarse con los pacientes que son los beneficiarios principales del sistema.
Se concluye así que este sistema de Residencia en Bioquímica Toxicológica de postgrado construye el saber en Toxicología a través de prácticas discursivas, el desarrollo de estrategias de investigación que permite la formación de la capacidad de adaptación a los nuevos conocimientos científicos y la constitución de los conceptos en su relación con la realidad social.

Referencias Bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Bennett, N., Lockyer, J., Mann, K., Batty H., LaForet K., Rethans J.J. y Silver I. (2004) Hidden Curriculum in Continuing Medical Education. En *The Journal of Continuing Education in the Health Professions* (24) 145 -152.

Buchta C., Listovsky G. y Griemberg G. (2004). Residencias en bioquímica: Un espacio de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de salud. Experiencia en la Ciudad de Buenos Aires. En *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana* (38)

Haidet P. y Howard F. (2004). The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians. The Hidden Curriculum as Process**.** *Re-Forming Reiationships in Heaith***.** En The Ninth Regenstrief Conference .Turkey Run State Park, Marshall, IN.

Ministerio de Salud. Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos. (2012) *Residencias del Equipo de Salud Documento Marco/2011*

Newman, D., Griffin D. y Cole M. (1991). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid, España: Morata.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S.A.

Vygotsky, L. S. (1987). *Vygotsky, Collected works, 1.* New York, U.S: R. Riber & A. Carton

ISBN: 978-987-544-908-4

Fortalezas y debilidades: proceso de transformación curricular en la escuela de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR en base a las categorías de análisis de Burton Clark.

Avendaño, Celeste
Chaves, Julia Isabel
Facultad de Humanidades y Artes. Facultad de Ciencias Médicas - UNR, Argentina
ar.celeste@yahoo.com.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Para este trabajo se eligieron documentos relacionados con el Cambio Curricular en la Escuela de Medicina, Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.R. Los documentos son las Resoluciones del Consejo Directivo 2273/97 y su Anexo Único *Perfil del Título del Egresado de la Escuela de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario*; y la Resolución C.D Nº 1280/2000, y su Anexo Único *Lineamientos Curriculares Institucionales*.

Se analiza el libro de Burton Clark *El Sistema de Educación Superior* interrelacionando conceptualizaciones de la Segunda Parte: Integración y Cambio con el *Proceso de Cambio Curricular* en la Facultad, que está considerado como "prioridad académica" según Resolución C.D Nº 241/99.

En el trabajo se examinan los conceptos destacados en negrita; la relación de éstos con el proceso de transformación en la Facultad y algunas de las *fortalezas y debilidades* que, a nuestro entender, se presentan en el camino de su implementación.

En 1995 por Resolución C.D Nº350, se asigna a la Comisión de Cambios Curriculares de la Escuela de Medicina la misión de elaborar las bases para una futura transformación curricular. Esta Comisión, basándose en la Resolución C.D Nº103/86, que fijaba los lineamientos referidos a funciones, objetivos y perfil del egresado de la Facultad de Ciencias Médicas de la U.N.R., elaboró un *nuevo Perfil del Egresado*, cuyo eje generativo-conceptual es la *Atención Primaria en Salud*.

Se cuestiona su propio funcionamiento como *mera fábrica de profesionales* y se plantea: actuar como *creadora, multiplicadora y difusora del conocimiento y de la cultura*; lograr un cambio profundo en el sistema de enseñanza/aprendizaje; y vertebrar articulaciones más estrechas entre la facultad y los organismos utilizadores.

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis y reflexión

En las Facultades de Medicina, el conocimiento se transmite desde las cátedras. "La cátedra es una forma persistente de dominación personalista; con una baja capacidad para corregir errores, particularmente en la crucial cuestión de las contrataciones académicas" (Clark: 1984).

De la Comisión de Cambio Curriculares, surge la Resolución C.D Nº2273/97 y su Anexo Único *Perfil del Título del Egresado*. Este documento concibe una currícula *abierta y flexible* frente al contexto, que permita una revisión permanente del perfil profesional; y la realización de los ajustes curriculares necesarios de acuerdo con los requerimientos científico-tecnológicos, políticos y sociales. Además, procura promover en el estudiante una actitud comprometida con la educación continua y permanente durante toda su vida profesional.

Esto último concuerda con "la transmisión de contenidos enciclopédicos para la formación profesional debe dejar paso a la enseñanza de competencias básicas para seguir aprendiendo toda la vida" (Pérez Lindo: 1985).

Pero en el año 1999, al plantearse la transformación curricular como *prioridad académica*, se crearon diversas Comisiones o Áreas Curriculares, en las que se invitó a participar a *todos los docentes y estudiantes.* Estas Comisiones abarcaban diversas temáticas: Niñez, Adolescencia, Adultez, Adulto mayor, Ética y Responsabilidad, Comunicación, Medio Ambiente, Informática. En ese momento cada comisión contaba con alrededor de 10 miembros cada una, entre docentes y estudiantes. Con el correr de los meses se fueron incorporando nuevos miembros y las Comisiones se fueron subdividiendo. "La educación tiende ahora a requerir cada vez más de una mayor estructuración, seguimiento y gestión colectiva" (Friedberg y Musselin: 1996).

El Documento sobre los Lineamientos Curriculares se apoya jurídicamente en la Ley de Educación Superior Nº 24521 de noviembre de 1995; en la Resolución Ministerial Nº135/99 del Ministerio de Cultura y Educación; y en la Resolución C.D antes comentada sobre *El Perfil del Egresado*.

Destaca de estos tres documentos los criterios sobre la intensidad de la formación práctica de las carreras de grado de Medicina, entre otras consideraciones:

- Jerarquiza para su implementación la *educación centrada en el estudiante, y en el aprendizaje basado en problemas relevantes de la práctica.*
- Promueve la *participación reflexiva de los actores institucionales* implícitos en el proceso de enseñar y aprender para dar cuenta de *por qué se enseña lo que se enseña*
- Propone el abordaje *integrado desde las distintas disciplinas* vinculadas a la práctica médica. Toma el Proceso Salud-Enfermedad como Objeto de estudio desde el punto de vista

ISBN: 978-987-544-908-4

epistemológico, facilitando la articulación entre la teoría y la práctica; y desde lo pedagógico, intenta resolver la fragmentación de los contenidos disciplinares.

Peter Scott en su artículo señala algunas características claves de la nueva forma de producción de conocimiento: se produce en un sistema abierto en el cual "productores", "usuarios", "mediadores" y otros se mezclan "promiscuamente" (Scott: 1996).

El conocimiento se genera en un contexto de aplicación desde el inicio; es transdisciplinario, es "la capacidad para resolver problemas en movimiento. Una determinada solución puede convertirse en el punto cognitivo a partir del cual es posible seguir avanzando" es altamente reflexivo (Gibbons: 1998).

En relación con el tipo de evaluación la transformación promueve un tipo de *Evaluación Formativa***,** comprendida como componente del modelo didáctico. Tiene que dar cuenta del camino realizado, sostenido en la coherencia entre la propuesta educativa y la forma de evaluarla.

También a nivel de la Institución formadora se definen y redefinen espacios educativos convencionales y no convencionales. En los Espacios Convencionales *se adecua la estructura edilicia institucional al nuevo modelo didáctico* recreando los espacios educacionales: Consultorio Escenario, Biblioteca, Programa de paciente simulado, recursos de Informática, Internet, Página Web, Laboratorio de Habilidades con simuladores, Espacios Tutoriales, etc.

Augusto Pérez Lindo afirma: "La universidad que no se piensa a sí misma y que no piensa las condiciones en las que la humanidad se construye a través del conocimiento está condenada a la alienación" (Pérez Lindo: 1985).

El Dr. Mario Róvere realiza aportes y comparte su experiencia en relación con las características de esta propuesta. Se desprende de su texto la interesante propuesta de construir una realidad didáctica análoga a un proyecto de sociedad futura.

El proyecto de sociedad futura acerca los campos de la salud y de la práctica profesional. Analiza la presencia de dos factores interactuando al mismo tiempo: por un lado, las fuerzas sociales, la práctica, y la atención de la salud, que se están modificando. Y por el otro, los modos de inserción del docente de la Facultad de Medicina (¿con qué currícula, con qué proyecto?).

Resalta, además, que el proyecto de sociedad futura es móvil y dinámico, incorpora nuevas opciones, nuevas ideas, que van reconfigurando el proyecto en forma permanente. Si los dispositivos de aprendizaje no se modifican ante esta realidad, se produce una fractura que inmoviliza el sistema.

Fortalezas y debilidades.

ISBN: 978-987-544-908-4

Burton Clark (1984) dice: "un fundamento del análisis del cambio académico es el principio básico de que las estructuras existentes generan formas de respuesta que modelan su comportamiento futuro". "Fijar la atención en el marco establecido inmediato implica contextualizar el proceso de cambio". "Necesitamos saber cómo el cambio es condicionado por "la manera en que opera el sistema".

En relación con la estructura del TRABAJO consideramos una *fortaleza* que se hayan constituido las Comisiones para trabajar en el cambio curricular. Burton Clark se refiere a *las secciones***,** afirmando que "en el análisis del cambio tiene mucho peso el que, en un sistema nacional determinado, el nivel operativo se organice con base en el departamento o la cátedra" (esto último con las limitaciones ya explicitadas en relación con la cátedra).

El análisis de las *creencias* nos muestra algunas particularidades, en razón del peso que tuvo, en un momento histórico, el ser *profesor* de la Facultad de Medicina, y ser *futuro* médico.

En el caso del docente de la Facultad y su relación con la transformación curricular, pocos fueron los que pudieron integrarse realmente en el proceso, desde el punto de vista de las creencias. Para los docentes que no son de tiempo completo (que constituyen la gran mayoría) el establecimiento académico no es necesariamente su fuente primaria de identidad ocupacional. No todos los de dedicación exclusiva son docentes, el mayor número trabaja también en la investigación y participaron con mucha reticencia en las Comisiones. Esto constituiría una *debilidad* a tener en cuenta en el análisis. "Los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición" (Clark, 1984).

En relación con los estudiantes, se observa mayor adhesión e identificación en aquellos que, a su vez, son docentes (ayudantes alumnos) que en gran número están asistiendo al Curso de Tutores (que es una modalidad docente prevista para la transformación, junto con el Curso de Formación Docente). También existió fuerte compromiso entre los estudiantes que participaron de las Comisiones y entre los que pertenecían a las Agrupaciones Estudiantiles de la Universidad. Esto constituyó una *fortaleza*, por el grado de acuerdo que mostraron los estudiantes.

Siguiendo a Burton Clark (1984), en términos generales, la dimensión simbólica de la organización académica conduce el cambio por dos vías: primero, al definir la legitimidad de los contenidos de conocimiento y por tanto de las exigencias planteadas por las nuevas áreas en docencia, investigación y servicio, y segundo, al definir la legitimidad de las posiciones, es decir la cuestión de cómo el cambio afecta a los intereses de los grupos establecidos". Si esto puede ser claramente comprendido, constituiría una *fortaleza.*

ISBN: 978-987-544-908-4

Con respecto al tema de la *autoridad*, es necesario mencionar el rol de la Autoridad política en el sistema estatal, en relación con el financiamiento. En la medida en que la autoridad se complejice con elementos burocráticos, gremiales y políticos se puede pensar como una *debilidad.* "La estructura de autoridad condiciona de manera muy directa las iniciativas que se toman y las identidades que se forman" (condicionando el tipo de cambio que se produce) (Clark: 1984).

Dentro de las formas de *integración* sistémica Burton Clark señala la planeación colegiada, como una estrategia ampliamente utilizada para cambiar el trabajo de los departamentos y facultades, aún en aquellos casos en que el grupo es "fuertemente oligárquico". Esta planeación colegiada es similar al trabajo de las Comisiones mencionadas. Esto se podría pensar como una *fortaleza,* pero el autor destaca como condición fundamental que existan recompensas, que se traduzcan en incentivos locales para el cambio. En nuestro caso, esto no está contemplado, lo que constituiría una *debilidad.*

En este complejo camino que propone Burton Clark y en este complejo Proceso de Transformación Curricular de la Escuela de Medicina queremos destacar algunos señalamientos que resalta este autor como indicadores de formas cruciales de cambio. "El estudio del cambio académico comienza con la *comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores.* **"**Los cambios deseados se atenúan y fracasan a menos que se incorporen firmemente a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes" (Clark, 1984).

Conclusión.

Esta transformación es un proceso. Está en marcha, puede que su implementación *total* siga demandando tiempo, indudablemente mucho esfuerzo; pero desde nuestra visión, es imposible volver al punto cero.

Referencias bibliográficas

Clark, B.(1984). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México D.F.: Nueva Imagen.

Friedberg, E. y Musselin, Ch. (1996). La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades. En *Revista Debate* Mimeo

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*. Disponible en https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRA

ISBN: 978-987-544-908-4

F%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf

Perez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

Róvere, M,. Consultado mayo 20, 2019 de http://www.fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/cambio1-7.htm.

Scott, P. (1996). El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento. En *Revista Pensamiento Universitario*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Comprensión lectora y producción escrita en la carrera de Licenciatura. en Nutrición, un estudio de las interacciones y co-construcciones entre profesores y estudiantes de primer año[1]

Castro Citera, Pablo Ariel
Areces, Graciela Silvina
Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Argentina
pabloacastro@live.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La investigación se orienta a indagar acerca de la experiencia de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza y sus estrategias de apropiación de la alfabetización académica. En este informe se destacan los logros principales del proyecto. En primer lugar, un relevamiento de los sentidos y las prácticas en torno de la lectura y la escritura académica de estudiantes y docentes en tres asignaturas de primer año de la carrera de Nutrición. Dicho relevamiento, en articulación con la experiencia relevada de docentes y expertos, que en el marco de la UNLAM vienen trabajando denodadamente en la lectura y la escritura académica, permitió el desarrollo de un documento que sintetiza el diagnóstico de situación. En segundo lugar, los resultados forman un punto de partida para la implementación de estrategias diseñadas para intervenir en las problemáticas encontradas.

Palabras clave: procesos enseñanza y aprendizaje; Licenciatura en Nutrición; Ciencias de la Salud; Alfabetización académica, Inclusión.

Marco teórico.

El proceso de democratización del acceso a la educación superior que comienza en la década del ochenta se tradujo, entre otras dimensiones, en la expansión de la matrícula del sector y en la ampliación y diversificación de la oferta institucional. La remoción de los cupos y de los exámenes de ingreso a la universidad junto con la creación de casas de estudios en zonas

[1] (*) Financiamiento UNLaM CyTMA2 C2 SAL 011 (Resolución del HCD 47/2016)

ISBN: 978-987-544-908-4

periféricas a los grandes centros urbanos posibilitó que los egresados de escuela secundaria –devenida obligatoria- pudieran pensar en continuar sus estudios en el nivel superior.

Diversos estudios señalan que la expansión de la matrícula en el sector ha dejado al descubierto la necesidad de atender a las condiciones en que los nuevos ingresantes llegan al sistema y las desigualdades que enfrentan en sus posibilidades de completar los estudios (Garcia de Fanelli:2005; Ramallo y Sigal: 2010; Chiroleu: 2009; Duarte: 2009).

Dentro de esta tradición, encontramos también un conjunto de estudios abocados a mostrar que la participación de los jóvenes en la educación superior es claramente desigual en función del nivel socioeconómico del hogar de origen de los estudiantes. Como señalaron Bourdieu y Passeron (2006), en su libro clásico de la sociología de la educación, la afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza es la que determina las posibilidades de éxito. Al respecto, diversos trabajos aclaran que la permanencia en el sistema implica el esfuerzo que realiza el estudiante en pos de concluir sus estudios, mientras que la retención es el esfuerzo que lleva a cabo la institución para conservar a sus estudiantes (Tinto:2003; Cabrera y otros: 2001; Kisilevsky y Veleda: 2002). Los análisis que indagan en los factores que influyen en el acceso y la permanencia en la universidad (Kisilevsky y Veleda: 2002, Cabrera: 2001, Gessaghi y Llinás: 2010) han identificado una multiplicidad de factores, además del económico, que afectan la posibilidad de ingresar a una institución de educación superior y de darle continuidad a los estudios.

En este nuevo contexto, en donde existe cierto consenso respecto de que el objetivo de profundizar la democratización externa del nivel superior demanda no sólo atender a la diversidad de puntos de partida en el espectro social sino reconocer la necesidad de pensar en compensaciones permanentes para que los sectores más postergados alcancen los resultados favorables -en términos de graduación y de excelencia-. Se toma como punto de partida el concepto de alfabetización académica que Carlino (2004) define como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad Dicha forma particular de leer y escribir es especialmente compleja y suele permanecer implícita en las aulas universitarias (Woodward-Kron; 1999).

Los estudios constatan que se aprende en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (Beasley y Knowles: 1995; Bidiña y otras: 2013; Carlino: 2002 y 2002b; Cartwritght y Noone: 2000; Chanock: 2000; de la Harpe y otro: 2000; Spinks: 2000; Russell: 1997). Las investigaciones también mostraron que, en su mayoría, los estudiantes escriben restringiéndose

ISBN: 978-987-544-908-4

a un tema y sin atender a las necesidades de sus lectores (Sommers: 1980). Incluso, muchas veces los jóvenes redactan en las aulas con el sólo objeto de ser evaluados.

En el mundo anglosajón, la mayoría de las universidades sostienen Programas de Escritura que alinean sus prácticas con el ideario del movimiento *Writing Across the Curriculum* (Escribir a través del Currículum) con el objetivo de escribir para aprender los contenidos de una materia y de escribir para apropiarse de las convenciones discursivas de la misma (Carlino: 2003. p. 414).

En definitiva, la investigación es concluyente respecto de que la escritura es central en la formación universitaria, entendiendo que no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a cada disciplina. Escribir, leer y pensar aparecen entrelazados y son determinantes del grado de apropiación más o menos exitosos que los estudiantes puedan conseguir acerca de lo que estudian.

Problema

Desde sus inicios, en el año 1989, la Universidad Nacional de La Matanza no ha dejado de crecer y dar respuesta a la demanda de la población joven de esta zona estratégica del conurbano bonaerense. La Licenciatura en Nutrición fue creada en el año 2012 (Resolucion del Consejo Superior N° 007/11 Resolución Ministerial N° 1726/14) y desde ese momento ha experimentado una expansión notable de su matrícula.

La investigación parte de la preocupación relevada a partir de la experiencia de los docentes de la carrera de Nutrición que integran este proyecto, del desencuentro entre lo que los profesores esperan y lo que los estudiantes logran en sus experiencias de lectura y escritura académica y de las consecuencias de este desacople en torno de la trayectoria y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es, entonces, indagar acerca de los modos de leer y de escribir de los estudiantes de primer año de la carrera de Nutrición y sus estrategias de apropiación de la “alfabetización académica” (Carlino: 2004)

La propuesta plantea dos estudios asociados entre sí. En primer lugar, el proyecto indagará los sentidos y las prácticas en torno de la lectura y la escritura académica en el aula y fuera de ella. A partir de entrevistas en profundidad y de observaciones de clase, la investigación intentará reconstruir los sentidos y las representaciones que los docentes construyen en torno de la escritura y la lectura en la carrera de Nutrición. Se relevarán las condiciones que ofrecen los docentes para desarrollar dichas prácticas, qué sentidos asocian a ellas, qué expectativas tienen respecto del trabajo de los estudiantes. Al mismo tiempo, se realizarán entrevistas a los

ISBN: 978-987-544-908-4

estudiantes con vistas a documentar las representaciones de los jóvenes en torno de qué es leer y escribir en la carrera de nutrición; cuáles son sus prácticas de lectura y escritura, qué experiencias previas acumulan y qué estrategias desarrollan en torno del aprendizaje de la escritura académica.

En segundo lugar, la investigación busca diseñar y llevar adelante propuestas de trabajo que permitan a los estudiantes recuperar el protagonismo para desarrollar mejores estrategias de aprendizaje. Partiendo del supuesto de que todas las disciplinas son un medio para enseñar y aprender en la universidad (Carlino: 2004) se formularán actividades con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las prácticas discursivas en tres materias de la carrera de Nutrición: Psicosociales, Educación para la Salud y Nutrición Normal.

Metodología

Se trató de un estudio cualitativo que combinó diversas técnicas: entrevistas en profundidad a estudiantes, docentes y a personal de la universidad vinculado al tratamiento de la problemática del acceso y la permanencia en la educación superior (centro de estudiantes, secretaría de bienestar estudiantil, docentes de tutorías, responsables del área de pedagogía universitaria, entre otros), observación de clases, un cuestionario autoadministrado a estudiantes a 139 estudiantes de las tres asignaturas bajo análisis (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZ62kgOaGC4NJuuqMuw4zfAhnD5BkupdTwiBidnL5HjkuuIQ/viewform), relevamiento bibliográfico y relevamiento y análisis de documentos de producción escrita realizado por los estudiantes: resúmenes de textos, trabajos en clase, evaluaciones escritas

Resultados

El cuestionario autoadministrado estableció la base sobre la que se aplicaron las demás herramientas. Las 139 respuestas las cuales pertenecen, en su mayoría, al género femenino (89%=n123). El promedio de edad de los estudiantes que respondieron es de 23 años y el rango etario va desde los 17 años hasta los 60 años. Algunos de los resultados fueron: Durante la escuela primaria el 65% (n=91) concurrió a escuelas estatales. Esta situación se revirtió durante la escuela secundaria donde el 62% (n=86) concurrió a escuelas privadas. El 87% (n=121) de los encuestados vive con su familia (ya sea familia tipo, con su madre o padre, con sus hijos). El 36% (n=50) realizó estudios terciarios y/o universitarios con anterioridad al ingreso a la carrera de Nutrición. El 44% de los alumnos declaró trabajar. El promedio de horas semanales trabajadas es de 20hs, es decir entre 4 y 5 horas por día.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los métodos más usados para estudiar son apuntes de clase (92%), resúmenes, *powerpoint*, y fotocopias. EL 50% (n=69) utiliza libros propios. El 75% (n=104) de los encuestados prefiere estudiar solo. Casi el 100% (138) de los encuestados realiza apuntes en clase. Un 25% (n=36) contestó que realiza resúmenes durante las clases y un 21% (n=30) que en clase los docentes le solicitan que escriba textos. Las mayores dificultades expresadas a la hora de estudiar fueron concentrarse y la falta de tiempo.

La investigación cualitativa describe los sentidos que docentes y estudiantes construyen en torno al proceso de socialización en la vida académica y registra las tensiones y conflictos que se generan a lo largo del proceso de afiliación universitaria. Destacándose las grandes dificultades que los estudiantes encuentran relacionadas con la organización del tiempo y de la carga de lectura, la diversidad de disciplinas específicas: humanísticas como psicosociales, biologicistas como anatomía o fisiología, exactas como los contenidos de estadística en epidemiología y metodología de la investigación y clínico-aplicados como en dietoterapia o técnica dietoterápica, que requiere la adaptabilidad del estudiante a distintas bibliografías y comprensión lectora de textos académicos muy diversos.

Se destaca principalmente los relatos autoculpabilizadores e individualizantes que tanto profesores como alumnos construyen en torno de la imposibilidad de construir una trayectoria académica que respete los tiempos institucionales propuestos. Tanto los alumnos como los docentes subrayan la importancia del desarrollo en el aula de estrategias que promueven el aprendizaje de técnicas de estudio universitarias.

No sólo nos encontramos ante un desacople entre lo que los profesores esperan de sus estudiantes y lo que estos logran efectivamente realizar en clase y en las evaluaciones de las asignaturas; también a lo largo de nuestra indagación se puso de manifiesto el desfasaje entre el modo en que uno y otros construyen el problema de la falta de un buen rendimiento académico.

Propuesta.

A partir de lo expuesto anteriormente, se planificaron diversas estrategias para utilizar en el 2019 como ser: talleres en la biblioteca de la universidad tanto para que conozcan el lugar y la dinámica de utilización como para realizar actividades grupales, talleres de técnicas de estudio, relevamiento y análisis de producciones escritas de los alumnos durante las clases o resúmenes, entrevistas a docentes y alumnos que hayan intervenido en las actividades mencionadas y observaciones de instancias tutoriales.

Referencias Bibliográficas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Beasley, C. y Knowles, S. (1995) Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific. En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*. Melbourne: La Trobe University

Bidiña, A., Zerillo, A. y otros (2013) *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM.*

Cabrera, A., La Nasa, S. y Burkum, K. (2001) Pathways to a four-year degree: the higher education story of one generation. S/D

Carlino, P. (2002) Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. En *IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*

Carlino, P. (2002b) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. Lectura y Vida. En *Revista latinoamericana de lectura 23* (1).

Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En *6to Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, XII Jornadas Internacionales de Educación,* en el marco de la 29 Feria del Libro, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_ carlino.pdf

Carlino, P. (2003b). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En *Educere - Investigación 6* (20) 409-420.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere - Artículos Arbitrados*, 321-327.

Cartwritght, P. y Noone, L. (2000) TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. En *Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium"*, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Chanock, K. (2000) Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation. En *Lens on Literacy. Actas de la Australian Council for Adult Literacy Conference*, 21-23 setiembre. Perth, Western Australia, ACAL.

Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. En *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000200010&lng=en&tlng=es. 10.1590/S0103-73072009000200010.

De La Harpe, B. Radloff, A., Giddy, J., Zadnik, M. y Yukich, J. (2000) Developing a practical resource to enhance student's academic writing skills. En A. Herrmann y M. M. Kulski (Eds.),

ISBN: 978-987-544-908-4

Flexible Future in Tertiary Teaching. Actas de la novena conferencia anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje, febrero de 2000, Perth, Australia.

Duarte, B. (2009) De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En Gvirtz, S. y Camou, A. (coord..) *La universidad argentina en discusión*" Buenos Aires: Editorial Granica.

Flower, L. (1979) Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. En *College English* (41), 19-37.

García de Fanelli, A. M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.* Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO-IIPE-OEI

Gessaghi, V., y Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior.* Buenos Aires, Argentina: CIPPEC

Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). *Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina*.

Russell, D. (1997) Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. En *Mind, Culture, and Activity 4*(4) 224-237.

Sommers, N. (1980) Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. En *College Composition and Communication 31* 378-388.

Spinks, S. (2000) The task of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication". En *Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium",* Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Tinto, V. (2003). Learning Communities: Building Gateways to Student Success. En *Gateway to Learning: Promoting Student Success Conference*, St Louis, Missouri.

Woodward-Kron, R. (1999) Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship. En *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne, julio de 1999.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los desafíos que presenta la evaluación de los estudiantes en el campo de las Ciencias de la Salud en el ámbito de las prácticas profesionales.

Finkelstein, Claudia
IICE-FFyL-UBA
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta ponencia pretende ahondar en la evaluación de los estudiantes en el campo de las Ciencias de la Salud en el ámbito de las prácticas profesionales. Las reflexiones que aquí se presentan son el resultado de muchos años de investigación en este campo desarrolladas por el equipo Estudios sobre el Aula Universitaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que tienen por objeto un destino de formación específico. Atravesada por las demandas institucionales frecuentemente adhieren a la perspectiva del control.

Palabras clave: evaluación; prácticas profesionales; universidad

En esta oportunidad presentamos los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la UBA centrándonos en el análisis de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en dos asignaturas que hacen foco en la formación de los estudiantes en determinadas prácticas profesionales. Se tomaron como casos en estudio la asignatura Terapéutica del lenguaje II (correspondiente a quinto año) y Adquisición de la Lengua Materna (correspondiente al 2do. año). En ambos casos se analizan las modalidades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que los equipos docentes de las cátedras han implementado.
La investigación desarrolló una lógica y una estrategia metodológica de tipo cualitativa, centrada en intentar comprender los significados que adquieren las prácticas llevadas a cabo cotidianamente por los docentes de las cátedras seleccionados. Se recurrió a diversas fuentes de

ISBN: 978-987-544-908-4

recolección de información tales como: entrevistas a docentes e informantes clave, encuestas a estudiantes, observación de clases y consulta de materiales documentales.

Esta ponencia pretende ahondar en la evaluación de los estudiantes en el campo de las Ciencias de la Salud en el ámbito de las prácticas profesionales. Las reflexiones que aquí se presentan son el resultado de muchos años de investigación en este campo desarrolladas por el equipo Estudios sobre el Aula Universitaria del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires[1].

Retomamos las ideas de Ardoino (2000) que sostiene que la evaluación de un objeto es un proceso temporal que requiere múltiples y heterogéneos cuestionamientos que pueden llegar a ser contradictorios entre sí. Como proceso intersubjetivo y multirreferencial –sujeto a testimonios y representaciones - se diferencia del control en tanto éste es siempre monorreferencial y orientado hacia su relación de conformidad con la norma. La evaluación en tanto es considerada como proceso, refiere al sentido y significaciones de los fenómenos e incluye múltiples cuestionamientos ya que la realidad analizada se constituye de hechos complejos. Estas dos formas de considerar a la evaluación dan cuenta de perspectivas epistemológicas diferenciadas que remiten a la explicación y a la comprensión en un sentido hermenéutico.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la Universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que tienen por objeto un destino de formación específico. Atravesada por las demandas institucionales frecuentemente adhieren a la perspectiva del control.

Es preciso señalar que tradicionalmente, en la universidad argentina el énfasis evaluativo estuvo puesto en los conocimientos conceptuales o declarativos.

Investigaciones recientes interesadas en el análisis de las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de este tipo de prácticas, realizadas en cátedras universitarias dedicadas a la enseñanza en el área de la salud, han mostrado[2] que los docentes, centran su interés en evaluar a los alumnos prioritariamente en los aspectos teóricos, es decir “el saber”.

En esta oportunidad presentamos los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la UBA centrándonos en el

[1] El equipo lo conforman también Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas

[2] Me refiero a tres investigaciones realizadas en el marco de los Proyectos UBACYT 2004 – 2007; 2008-2011 y 2011- 2014 dirigidos por la Dra Elisa Lucarelli y de los que he sido Co- directora, insertos en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria (IICE- FFyL- UBA)

ISBN: 978-987-544-908-4

análisis de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en dos asignaturas que hacen foco en la formación de los estudiantes en determinadas prácticas profesionales. Se tomaron como casos en estudio la asignatura Terapéutica del lenguaje II (correspondiente a quinto año) y Adquisición de la Lengua Materna (correspondiente al 2do. año). En ambos casos se analizan las modalidades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que los equipos docentes de las cátedras han implementado.

La investigación desarrolló una lógica y una estrategia metodológica de tipo cualitativa, centrada en intentar comprender los significados que adquieren las prácticas llevadas a cabo cotidianamente por los docentes de las cátedras seleccionados. Se recurrió a diversas fuentes de recolección de información tales como: entrevistas a docentes e informantes clave, encuestas a estudiantes, observación de clases y consulta de materiales documentales relativos a la programación curricular, enseñanza y evaluación. Esto facilitó el proceso de triangulación de las fuentes y la realización de un proceso de análisis individual y colectivo. Se realizaron diversas instancias participativas en diferentes momentos claves de la investigación: los momentos iniciales, con fuerte presencia de la asesoría pedagógica de la institución, la dirección de la carrera y la conducción de la cátedra, y el momento de elaboración de las conclusiones en el que el equipo de investigación presentó las primeras conclusiones elaboradas al equipo docente de cada caso en estudio para ser confrontadas con su visión sobre estos aspectos, de manera de completar, modificar o desarrollar aquellas conclusiones.

Los casos en análisis: Terapéutica del Lenguaje II

Terapéutica del Lenguaje II es una asignatura cuatrimestral que se encuentra ubicada en el último año (quinto) de la carrera. Se propone que los estudiantes puedan evaluar pacientes con alteraciones del lenguaje, reconocer su semiología y elaborar planes de tratamiento en función de lo que cada caso presente. Se organiza en clases teórico-prácticas que se llevan a cabo una vez por semana. Hay un fuerte énfasis en *contenidos procedimentales* centrados en el diagnóstico a través de aplicación de protocolos de evaluación/diagnóstico (test). Además del cursado en el ámbito de la Facultad (donde las clases se desarrollan por medio de la exposición docente *pura* y dialogada con interrogación didáctica y demostración de procedimientos técnicos y dramatización), los estudiantes también realizan la concurrencia a un Hospital en dos oportunidades donde realizan observaciones de sesiones a cargo de una fonoaudióloga, que realiza un doble rol: docencia y asistencia a tres pacientes por sesión. El estilo de enseñanza aquí presente es el modelado heurístico. Los estudiantes observan qué hace y dice el docente y registran interiormente o toman notas.

¿Cómo evalúa esta cátedra?

ISBN: 978-987-544-908-4

Para acreditar la asignatura los estudiantes tienen que cumplimentar un porcentaje de asistencia a las clases denominadas prácticas, aprobar el 80% de los trabajos prácticos, obtener un aprobado como nota de concepto y aprobar la evaluación final oral. En los trabajos prácticos se plantea el trabajo con casos, donde los alumnos deben realizar hipótesis diagnósticas y propuestas de abordaje terapéutico. Se realizan de manera grupal.

La concurrencia al Hospital se evalúa por medio de un trabajo escrito que da cuenta de los casos observados que es evaluado por la docente a cargo de ese espacio curricular- que no forma parte oficialmente del equipo de cátedra. Después se presenta a toda la clase de forma oral. Cada grupo ve un caso diferente.

El examen final oral consiste en un caso donde se presentan los datos, antecedentes y los resultados de la evaluación de un paciente. Se le solicita al alumno que analice esa evaluación, llegue a una aproximación diagnóstica, que la justifique teóricamente, y que pueda esbozar algunos lineamientos terapéuticos en función de ese caso particular.

En las entrevistas realizadas a los docentes identifican algunas dificultades que presentan los estudiantes que surgen de la implementación del sistema de evaluación y que se encuentran sujetas a revisión: la dificultad para incorporar marcos teóricos en el informe de lo trabajado en el Hospital y de elaborar planes de tratamiento en la resolución del caso que se presenta en el examen final.

Los casos en análisis: Adquisición de la Lengua

Esta asignatura se ubica en el 2do. año y es de duración anual. Se propone que los estudiantes conozcan el proceso de ontogenia y desarrollo del lenguaje y de la comunicación humana y observen este proceso en las diferentes etapas de la infancia. Su prioridad es desarrollar la capacidad de observación clínica como instrumento de conocimiento.

Se desarrolla a través de instancias teórico –prácticas obligatorias. Como estrategias de enseñanza se utilizan exposición pura y dialogada y paneles con expertos donde se advierte que estilo varía según cada docente. La observación aparece como la práctica profesional dominante a la hora de la enseñanza. La misma se realiza por medio de una secuencia que parte de la observación de videos aportados por los docentes que versan sobre sus propias actividades clínicas y son analizados conjuntamente con los estudiantes. Se continúa con observaciones de niños - realizadas en forma grupal – y su análisis de acuerdo a diversas consignas, que son supervisados y evaluados por los docentes.

Se realizan también ateneos de presentación de casos al final de la cursada que se manifiestan como espacios propiciadores de nuevas formas de evaluación, pero, a la vez, se constituyen como instancias formativas en la profesión dado que representan una oportunidad para

ISBN: 978-987-544-908-4

resolución de situaciones problemáticas presentadas en los casos. En este sentido se manifiestan como vía de articulación dinámica teoría-práctica en cuanto a la formación en las habilidades propias de la profesión fonoaudiológica (Lucarelli: 2009).

¿Cómo evalúa esta cátedra?

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes consta de diferentes instancias:

Las actividades desarrolladas en los Trabajos prácticos deben ser aprobados y reelaborados a partir de las devoluciones orales y escritas que realizan los docentes. Hay una instancia de revisión oral.

En los Ateneos de presentación de casos, los estudiantes se organizan en grupos y presentan por medio de un video las observaciones realizadas en niños llevando a cabo una actividad concreta que es estipulada en la consigna de trabajo propuesta y su análisis correspondiente. También deben entregar un informe escrito. Al igual que en los trabajos prácticos, esas producciones deben ser aprobadas y los docentes realizan devoluciones escritas y en forma oral al momento de la presentación. En caso de ser necesario, deben ser reformuladas para su aprobación. Se trata de evaluación final de tipo formativo en donde las docentes van evaluando el trabajo de los grupos y haciendo comentarios sobre la producción en sí (el video, si responde o no a la consigna dada, el tipo de actividad propuesta a los niños, el rol del fonoaudiólogo, el encuadre de trabajo).

Sin embargo, se advierte que esta instancia evaluativa no guarda coherencia con las modalidades de enseñanza en tanto no se han observado instancias preparatorias de este tipo de actividad en las clases. Si bien los trabajos prácticos refieren en algunas ocasiones a este tipo de producción independiente por parte de los estudiantes, como ya se ha señalado, son objeto de evaluación. No se han observado que los estudiantes realicen este tipo de actividades supervisados por los docentes. Sólo se limitan a la explicitación de las consignas que deberán llevar a cabo y los plazos de entrega de los mismos.

Los conceptos teóricos son evaluados por medio de un examen parcial escrito de tipo estructurado (multiple choice) que no cumple con los requisitos técnicos para garantizar los criterios de validez y confiabilidad. En este caso se han recabado testimonios de los estudiantes que dan cuenta de dificultades relativas a la capciosidad en la formulación de las preguntas y que algunas refieren a autores que no han sido abordados en las clases.

Otra instancia de evaluación lo constituye el examen final oral que se realiza en forma grupal, donde los estudiantes desarrollan determinadas temáticas conceptuales.

Las dos primeras instancias refieren a una evaluación de tipo procesual. En especial los Ateneos se convierten en evaluaciones de tipo formativa en tanto a través de los señalamientos de las docentes los estudiantes realizan procesos reflexivos que dan cuenta de los marcos teóricos que

ISBN: 978-987-544-908-4

justifican las decisiones clínicas adoptadas y en algunas oportunidades llegan a realizar procesos metacognitivos. Guiados por los docentes los alumnos llevan a cabo una práctica reflexiva (Schön: 1992) permitiendo examinar los valores, las asunciones y el conocimiento-base que guía las prácticas por medio de un proceso sistemático y continuo para obtener el máximo provecho de las experiencias aprendiendo de ellas. Se convierte en un verdadero momento post clínico (Irby: 1995) dilatado en el tiempo que asume algunas de las características señaladas por Schön (1992) al referirse a la reflexión sobre la acción. Sin embargo, es necesario señalar que el aprovechamiento real que realiza el estudiante de esta situación está atravesado por la dinámica inherente a toda situación de evaluación final (calificación- acreditación de la asignatura) que seguramente lo relativiza en términos de aprendizaje.

No se realiza una calificación numérica en ninguna de las instancias de evaluación. Se utiliza una escala cualitativa en los Trabajos Prácticos y en el examen parcial se computan la cantidad de respuestas correctas. Esto se toma en cuenta el día del final, pero no se realiza un promedio. Esta modalidad asumida podría resultar confusa para los alumnos en tanto no hay explicitación de los criterios implementados por los docentes. Es muy probable que opere la subjetividad al momento de definir la calificación final.

A modo de cierre

Los casos analizados permiten advertir las fracturas entre los momentos de enseñanza y de evaluación.

En primer lugar, se observa en los casos que la evaluación final requiere de habilidades analíticas por parte de los estudiantes que no han sido trabajadas profundamente en los momentos de enseñanza. Este salto cualitativo convierte a la evaluación final en instancias complejas de articulación teoría práctica que podrían estar dando cuenta de una perspectiva aplicacionista en relación con esta última. Supondría sostener que el conocimiento de la teoría avala la práctica y es el único requisito necesario para su ejecución.

Por otro lado, las devoluciones realizadas por los docentes en esas instancias en términos de señalamientos - atravesadas por la tensión inherente a la calificación y promoción de las asignaturas - podrían ser interpretadas por los estudiantes como modalidades profesionales ligadas a la racionalidad técnica (Schön: 1992), es decir, a un modo prototípico de realizar las prácticas.

En este sentido sería interesante poder contar con espacios anticipatorios en donde los estudiantes pudieran aprovechar el sentido de las devoluciones realizadas por los docentes y donde éstos últimos tuvieran la posibilidad de indagar los supuestos que sostienen el desarrollo de aquellas prácticas que no fueron correctamente realizadas.

ISBN: 978-987-544-908-4

En los casos analizados se advierte la tensión derivada de posturas ideológicas contradictorias entre sí frente a la evaluación al observarse la falta de coherencia entre las mismas en relación con las perspectivas teóricas que las encuadran pudiéndose considerar que algunas instancias desarrolladas por las asignaturas siguen una lógica de la evaluación al servicio del aprendizaje - en tanto la evaluación regula los mismos - y otras se encuentran al servicio de la construcción de jerarquías de excelencia y la clasificación de los estudiantes (Perrenoud: 2008).

Asimismo, la utilización de los diferentes instrumentos de evaluación requiere que su implementación garantice el resguardo de los requisitos técnicos que caracteriza a cada uno de ellos. Del mismo modo, sería necesario utilizar instrumentos sistemáticos para evitar la subjetividad y aleatoriedad en el momento de la construcción de calificaciones conceptuales y sobre todo, acordar al interior de los equipos docentes los criterios de evaluación y explicitarlos a los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Ardoino, J. (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación. En Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida, *Evaluación de la docencia*. México: Paidós

Brown, Sally y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Camilloni, A., Celman, S. y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Bs. As.: Paidós

Camilloni, A. (2015). *Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa*. Montevideo. UdelaR.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la Universidad. Las innovaciones en las aulas*. Bs. As.: Miño y Dávila Editores.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs. As.: Editorial Colihue

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Materia Electiva Laboratorio Clínico yDiagnóstico Médico de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Un acercamiento al trabajo en el equipo de salud

Massa, Estefanía[1]
Demaría, Inés[2];
Ghersevich, Sergio[1]
Arías, Pablo[2]
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina[1]
Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina[2].
inescdemaria@gmail.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La acreditación de la Materia *Laboratorio Clínico y Diagnóstico Médico*, parte de la oferta de Electivas de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, se ha realizado, desde sus inicios, a través de un trabajo en equipo entre pares.

El primer obstáculo que se encontró ante la instauración de este tipo de trabajo como medio de acreditación fue la dificultad que tuvieron los propios estudiantes de encontrarse, conocerse y establecer vínculos para formar un equipo.

A lo largo de estos seis años se han probado distintas estrategias para favorecer la formación de equipos (entre otras: charlas informales, recordatorios a través de Facebook). Este año, a manera de innovación, se han incorporado trabajos prácticos obligatoriosen equipo, con fecha de entrega, cuyos objetivos fueron, justamente, ayudar a salvar la dificultad planteada al mismo tiempo que ayudaban a la preparación para el trabajo final.

De esta manera se logró que los estudiantes se constituyeran en equipos de trabajo más rápidamente que lo habían hecho en años anteriores (un máximo de cuatro semanas contra ocho).

Este año, al ser encuestados, la principal causa que esgrimieron para esta demora fue que “conocían a muy pocos/nadie de los compañeros de la electiva”.

Concluyendo, se pudo observar que la obligación de realizar los trabajos prácticos con fecha perentoria habría favorecido la dinámica de la formación de los equipos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras claves medicina; enseñanza; pregrado; electiva; equipo de salud

Introducción.

La carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (FCM) tiene, desde el 2001, un currículo centrado en Aprendizaje Basado en Problemas.

Dentro de la propuesta curricular de Materias Electivas, *Laboratorio clínico y diagnóstico médico* fue aprobada por Resolución de Consejo Directivo N° 1907/2013. Esta materia cuatrimestral se comenzó a dictar en el año 2014. Con tres Coordinadores docentes responsables está organizada en ocho módulos (cada módulo dictado por un especialista en el tema) y está dirigida a estudiantes que, al menos, estén cursando tercer año de la carrera. Este año la electiva tuvo una matrícula de 77 estudiantes.

La acreditación de la electiva se ha venido realizando de manera grupal a través de la aprobación de un trabajo escrito y de su correspondiente presentación audiovisual.

La idea de incorporar este tipo de acreditación fue revalorizar el trabajo en equipo, eje central en el desenvolvimiento profesional del futuro médico.

El Ministerio de Salud Pública de Ecuador (2013:13), citando a la OMS (1973), define al equipo de salud como “la asociación NO JERARQUIZADA de personas, con diferentes disciplinas y profesiones, con un objetivo común, que es el proveer en cualquier ámbito a los pacientes y familias la atención más integral de salud posible”.

Lo fundamental del trabajo en equipo en la Salud es que, a través de él, el paciente se puede recuperar más rápidamente. Esto se debe a que cada profesional puede tener una percepción diferente de la situación y es, justamente, la "unión" de las diferentes percepciones lo que facilita la comprensión del todo, permitiendo vislumbrar al paciente en su totalidad.

Pero llevarlo adelante requiere que los profesionales se adapten a su dinámica con la finalidad de aprender a manejar obstáculos recomenzando nuevamente si fuera necesario. El trabajo en equipo es considerado como una fuente incesante de aprendizaje, por permitir el contacto con otras experiencias a través del diálogo profesional y de las discusiones de casos (da Costa Saar y Trevizan: 2007, pp. 2-3).

Se consideró interesante trabajar en la Electiva desde esta posición ya que esta materia tiene una característica diferencial dentro de la carrera de Medicina: es un espacio donde interaccionan profundamente dos miradas sobre salud provenientes de diferentes profesiones (médicos y bioquímicos). Trabajar en equipo entre pares dentro de este contexto, podría incidir positivamente en la introducciónde ese futuro médico en el equipo de salud.

Definimos operativamente el equipo de estudiantes como un conjunto o grupo de personas que poseen capacidades complementarias y que colaboran para alcanzar objetivos comunes compartiendo responsabilidades. En este contexto, el trabajo en equipo hace referencia al conjunto de

ISBN: 978-987-544-908-4

acciones, estrategias, técnicas o procedimientos que utiliza ese grupo para lograr sus metas. Un equipo es entonces, un grupo de personas que están organizadas con un propósito, esto quiere decir, un objetivo común.

Un grupo que trabaja en equipo debe cumplir con las "5 C" del trabajo en equipo: complementariedad, coordinación, comunicación, compromiso, confianza (Torra Zalazar: 2019, p.2) para que, como se dijo anteriormente, en el día de mañana, tengan una valiosa inserción dentro del equipo de trabajo de salud habiendo aprendido, a través de esta experiencia, las mínimas herramientas para resolver algunas de las dificultades que se presentan en este tipo de trabajo.

Desarrollo y resultados

Lograr que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo está resultando un desafío para docentes y coordinadores. El primer obstáculo que se encontró fue la dificultad que tuvieron los propios estudiantes de encontrarse, conocerse y establecer vínculos para formar un equipo.

Es verdad que, generalmente, plantear la realización de un trabajo en equipo dentro de un grupo que cursa la carrera de Medicina genera habitualmente resistencias porque equivale, para los estudiantes, a reuniones interminables y discusiones agotadoras (Roca y Romero: 2015, p.3) olvidándose, muchas veces, de la posibilidad de instrumentar herramientas virtuales para gerenciar de manera más eficaz el tiempo.

Pero, en la FCM, este accionar de los estudiantes resultó inesperado ya que, históricamente, entre un 50-60 % de los estudiantes de la electiva están cursando tercer año de la carrera y el resto años más avanzados, por lo tanto, se esperaba que tuvieran un entrenamiento de al menos dos años en trabajo en grupo ya que lo vienen desarrollando en tutorías desde primer año.

Para contrarrestar esta inesperada situación se ensayaron distintas variantes. Poco a poco se fueron probando nuevas estrategias para favorecer el encuentro de los estudiantes. Entre ellas: charlas informales, recordatorios a través de grupos de Facebook creados ad-hoc, establecimiento de plazos perentorios para la conformación de equipos, y pequeños trabajos en equipos organizados en horas de clase.

Actualmente todas esas estrategias son utilizadas simultáneamente y este año se incorporaron trabajos prácticos obligatorios, que debían ser realizados en equipos y entregados en fecha preestablecida vía web a manera de preparación para el trabajo final.

De esta manera se logró que los estudiantes se constituyeran en equipos de trabajo habiendo transcurrido un máximo de cuatro semanas luego del inicio del cursado de la electiva. En los años anteriores este tiempo máximo se extendía hasta ocho semanas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Familiarizados y acostumbrados al manejo de los trabajos de la electiva a través de la web se realizó una encuesta vía Google que permitió adentrarse en la dinámica con que se maneja el proceso de formación de grupos. La encuesta fue contestada por 72 estudiantes de los 77 totales. Cuando se indagó, a través de la encuesta, a aquellos estudiantes que más demoraron (entre tres y cuatro semanas) en conformar los equipos de trabajo (19/72) cuáles fueron los motivos de esa demora, los resultados fueron los siguientes: 68,4% eligió el motivo "conocía a muy pocos/nadie de los compañeros de la electiva"; 10,5% "me parece más productivo trabajar solo"; 5,3% "se tuvieron que reagrupar por abandono de otros compañeros"; 16,8% eligieron la opción "otra".

Conclusiones y consideraciones

Por lo tanto, se pudo observar que la obligación de realizar los trabajos prácticos con fecha perentoria habría favorecido la dinámica de la formación de los equipos, reduciendo el tiempo a aproximadamente la mitad del observado en años anteriores del dictado. La principal causa esgrimida por los estudiantes que constituyeron tardíamente los equipos de trabajo fue que "conocían a muy pocos/nadie de los compañeros de la electiva".Esta situación, según Roca y Romero (2015, pp.2-3), favorecería la resistencia que presentan los estudiantes (sobre todo aquellos que tienen buenas notas en su carrera) por realizar trabajos en grupos.Estas mismas autoras proponen que, como profesores, deberíamos implicarnos en el trabajo en equipo asignando dos notas: una grupal y otra individual. Este sería un excelente incentivo para aquellos estudiantes que se sientan perjudicados por este tipo de trabajo.

Se propone, para el próximo cursado, comenzar a realizar trabajos que ayuden a la comunicación y conocimiento entre los estudiantes a partir del primer día de clase y adherirse, en lo posible, a la propuesta de las dos notas realizada por Roca y Romero (2015, p.2).

Referencias bibliográficas

Ecuador, Ministerio de Salud Pública (2013). *Manual del Modelo de Atención Integral de Salud- MAIS.* (Quito)[en línea]. Disponible en https://issuu.com/obstaamh/docs/01.2_manual_modelo_atencion_integra/113

Da Costa Saar S. R., Trevizan M. A. (2007). Los roles profesionales de un equipo de salud: la visión de sus integrantes. En *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. *15*(1) 1-7. Disponible en http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n1/es_v15n1a16.pdf

Torra Zalazar G. (2019). Constituyendo equipos. En *Laboratorio de Ciencias Naturales. Actividad 0*. Profesorado Educación Secundaria en Biología.Instituto Superior del Profesorado N°16 "Dr. Bernardo Houssay". Rosario, Argentina: Autor.

ISBN: 978-987-544-908-4

Roca M. y Romero S. (2015). A la hora de estudiar: ¿mejor en equipo o individualmente? Disponible en https://www.elsevier.com/es-es/connect/estudiantes-de-ciencias-de-la-salud/el-duelo-es-mejor-trabajar-en-equipo-o-individualmente

ISBN: 978-987-544-908-4

El proceso de diseño y desarrollo curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería en la provincia de Santa Fe. Una experiencia innovadora.

Massera, Analía
Moyano, Stella
Pighin, Ma. Verónica
Ministerio de Educación de Santa Fe – Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores, Argentina.
aemassera@gmail.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El proceso de diseño y desarrollo del nuevo Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería, estuvo a cargo de un equipo técnico de especialistas pertenecientes al *Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores*[1] del Ministerio de Educación de Santa Fe, y se considera una experiencia innovadora, fundamentalmente por la amplia participación de todos los actores involucrados, ya que de la misma participaron referentes del campo de la enfermería de veintitrés (23) instituciones (Institutos Superiores de Gestión Oficial y de Gestión Privada del Ministerio de Educación; Escuelas de Enfermería del Ministerio de Salud), distribuidas en todo el territorio provincial. También fue innovadora la metodología de trabajo implementada en las reuniones y que se replicó al interior de las instituciones educativas posibilitando el aporte sustantivo de los equipos directivos y docentes, estableciéndose así un sistemático y comprometido trabajo colaborativo, de estudio e intercambio, de revisión y ajustes de las diferentes propuestas, de diálogo, negociaciones y búsqueda de consensos en relación a las necesidades de formación en el campo de la enfermería, las que se tradujeron en el nuevo diseño curricular y en la etapa de acompañamiento en la implementación del mismo.

Palabras clave: diseño curricular; desarrollo curricular; enfermería; tecnicaturas superiores

Problemáticas y objetivos que orientan la propuesta

[1] Conformado por: Mag. Analia Massera, Prof. Stella Moyano, Ing. José A. Stella, Prof. Verónica Pighin y Prof. Ángeles Grioni.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las autoridades políticas de los Ministerios de Educación y de Salud de la provincia, en el año 2016, vieron la necesidad de revisar el Diseño Curricular vigente de la Tecnicatura Superior en Enfermería (R.M. N° 756/11 (ME) y 969/11 (MS)), debido a dos cuestiones fundamentales, por un lado, la aprobación de nuevas normativas emanadas del Consejo Federal de Educación, como son la Resolución Nº 207/13, que aprueba un nuevo marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel superior para la carrera de enfermería y la Resolución N°295/16, que establece nuevos criterios para la organización institucional y lineamientos para la organización de la oferta formativa para la educación técnico profesional de nivel superior. Por otro lado, la demanda de las instituciones educativas, de revisión del diseño curricular vigente, información que fue recabada a través de un proceso de Autoevaluación Institucional de la Educación Técnico Profesional, realizado en todo el país, y específicamente en Santa Fe, por INET- PRONAFE (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación), con encuestas online y que involucró a directivos, docentes y estudiantes de esta carrera.

En este marco, se decide la elaboración de un nuevo diseño curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería, tarea a cargo del equipo técnico de especialistas pertenecientes al "Programa Provincial de Diseño y Desarrollo Curricular de Tecnicaturas Superiores" del Ministerio de Educación, el cual tuvo como propósitos específicos: plasmar las necesidades y demandas de mejoras planteadas; responder a las normativas vigentes; generar un trabajo amplio y participativo de todos los sectores vinculados en dicha formación y hacer profesional. Así como también, planificar instancias que involucraran un proceso de acompañamiento para la adecuada interpretación del nuevo diseño curricular y favorecer así su desarrollo e implementación.

Una de las finalidades generales, que orientaron e inspiraron esta propuesta, fue sostener que la educación técnico profesional es una modalidad que atiende visiblemente la fuerte vinculación entre educación y trabajo, poniendo énfasis en la relación teoría-práctica. Atender esta relación desde una propuesta didáctica integradora de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes permitiendo valorar el carácter social que tiene como finalidad principal, mejorar la calidad de vida de las personas, propiciando más y mejores oportunidades de inclusión.

Encuadre conceptual

Construir un nuevo diseño curricular no es tarea sencilla y más difícil se torna si se trata de una carrera como enfermería que porta una larga tradición en su formación, respondiendo a diversos paradigmas según distintas etapas históricas, y más aún, cuando el abordaje que realiza el equipo curricular se centra en la participación, el diálogo, reconociendo contextos, experiencias y saberes entre otros aspectos. Implica, por lo tanto, movilizar y poner en cuestión estructuras

ISBN: 978-987-544-908-4

con permanencias tales como: la "gramática escolar", entendida según Tyack y Cuban (2001), como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la enseñanza de una institución, así como también, movilizar la "cultura institucional" (Frigerio:1994, p.35) que es "aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento".

Al iniciar el camino de construcción de este nuevo diseño curricular, fue necesario realizar una conceptualización del término currículum que ayude a entender la complejidad de este campo y del trabajo a realizar. Y frente a la pluralidad de significados se coincide con Alicia de Alba cuando define al currículum como la

> síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba: 1991, p.3).

Es, un campo de lucha, de tensiones, de tendencias hegemónicas y disonantes, porque es el resultado de un trabajo político que expresa una síntesis cultural de la diversidad de los que participaron en el proceso. En este caso, entender el diseño curricular como síntesis evidencia su complejidad, ya que al mismo tiempo que permite visualizarlo como totalidad, entre sus componentes se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones.

Lo expresado anteriormente, permite realizar la siguiente distinción, de acuerdo a Díaz Barriga (1993, p.8) "por desarrollo curricular entendemos el proceso de elaboración, construcción y concreción progresiva del currículum, mientras que el diseño curricular es la forma o esquema de racionalización que se utiliza en dicho proceso o en fases diferenciadas del mismo".

Convenido desde qué enfoque se entiende la propuesta curricular, se analiza el campo teórico-conceptual de la enfermería. La misma es considerada actualmente una disciplina científica del área de la salud con una fuerte impronta social y antropológica. Cuenta con un cuerpo de conocimientos y saberes que la posicionan y fortalecen en el ámbito de lo social, disponiendo de modelos conceptuales y teorías científicas que le proporcionan los supuestos y principios sobre los cuáles pensarse como una ciencia humanística.

Esta visión de la enfermería desde la perspectiva de la complejidad tiende a la integralidad, contemplando los aspectos sociales, contextuales y ecológicos en relación al ser humano. Incorpora la mirada histórica, cultural y el derecho a la salud de las personas, como así también las bases epidemiológicas, el compromiso social, la mirada puesta en el territorio y en el proceso de cuidado enfermero para la población.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por ello, en esta nueva propuesta formativa se asume y reconoce que la enfermería tendrá que actualizarse para cubrir las nuevas necesidades y expectativas que en torno a la salud demande la población. Esto implica nuevas funciones para los profesionales, una sólida formación teórica y práctica en el campo de las ciencias biológicas y sociales con el fin de dar respuestas humanas a las demandas de la sociedad y de los sujetos en particular. Debiendo enfocar su acción en la prevención, la promoción y el fortalecimiento de la salud, la rehabilitación, el bienestar y calidad de vida, respetando la libertad y la dignidad de la persona, garantizando el derecho a la salud. Así, salud y cuidado en el marco de la atención primaria de la salud (APS) como estrategia, se proclaman como aspectos centrales del conocimiento de enfermería y constituyen el fundamento central de este diseño curricular.

Contexto de realización y participantes

La nueva propuesta está enmarcada, por un lado, en la políticas de salud de la provincia (Plan Estratégico Provincial Visión 2030- Santa Fe) donde, la salud es sin duda una política social que debe promover el desarrollo humano sustentable y contribuir a la construcción de la ciudadanía además de ofrecer servicios curativos y, por otro, en la política educativa provincial basada en tres ejes: inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social. Así es que el diseño curricular de enfermería apunta a insertarse en el escenario de educación técnica superior de la provincia con un carácter innovador; que se expresa en la temática que aborda, en la organización de la estructura curricular y principalmente, en una lectura y análisis del contexto local y regional.

Es importante destacar que de esta construcción colectiva participaron veintitrés (23) representantes de instituciones con una amplia trayectoria en la formación de enfermeros: cuatro (4) de Institutos Superiores de Gestión Pública, diez (10) de Gestión Privada y nueve (9) de las Escuelas de Enfermería, pertenecientes a numerosas localidades[2]. Estos representantes tuvieron un papel fundamental en la etapa de diseño curricular, con funciones tales como: representar al instituto como docente y especialista en el campo de la enfermería; participar en la construcción del diseño; actuar como nexo entre la institución y el equipo de diseño curricular, comunicando los aportes de la comunidad educativa y gestionando espacios de encuentro institucional.

Detalle de las acciones realizadas y metodología de trabajo

El equipo responsable del programa planificó, un proceso sistemático de trabajo en dos claras y articuladas líneas de acción. En relación a la *primera línea de acción*, el proceso de

[2] Santa Fe, Reconquista, Villa Ocampo, Esperanza, Rafaela, San Jorge, San Cristóbal, Rosario, Oliveros, Venado Tuerto, Cañada de Gómez, Casilda y Rufino.

ISBN: 978-987-544-908-4

construcción del diseño curricular se llevó adelante, durante todo el año 2017, mediante encuentros presenciales entre el equipo curricular, especialistas del Ministerio de Salud y los referentes institucionales. La metodología de trabajo se organizó en torno a una inmersión progresiva, a través de los siguientes documentos: Nº1: Sondeo de expectativas de trabajo por parte de los referentes. Qué se pretende modificar y qué sentidos tendrá de cara al nuevo diseño curricular; Nº 2: Referencial al perfil profesional de enfermería (Marco de Referencia); Nº 3: Marco conceptual. Teorías y paradigmas en el campo de la enfermería; Nº 4: Organización curricular: Características de la trayectoria formativa; Nº 5: Organización curricular: Estructura Curricular; Nº 6: Estructura curricular: ejes de contenidos y unidades curriculares propuestas por campo de formación; Nº 7: Abordaje conceptual: paradigmas vigentes en enfermería. Paradigma de la complejidad. Sujeto de cuidado y APS. Las prácticas profesionalizantes; Nº 8: Estructura curricular: El trayecto de las prácticas profesionalizantes I, II y III; Nº 9: Presentación del borrador completo del nuevo Diseño Curricular de la Tecnicatura en Enfermería.

En cada encuentro se fueron desarrollando diferentes actividades de lectura, análisis y reflexión, exposiciones a cargo de los docentes especialistas, y posteriores escrituras y reescrituras hasta lograr el diseño curricular definitivo. Esos documentos se constituyeron en verdaderas guías de trabajo, favoreciendo el intercambio colaborativo entre los participantes y a la vez facilitando el registro de lo producido.

Vale aclarar que, cada una de estas acciones fue replicada en las instituciones, de forma tal que todos de una u otra manera realizaron aportes en la construcción del diseño. Además se contó con la plataforma educativa del Ministerio de Educación, que permitió sostener la comunicación con todos los participantes, visibilizando las acciones que se iban llevando adelante y poniendo a disposición de las instituciones todo el material elaborado.

La *segunda línea de acción*, desarrollada durante los años 2018 y 2019, consistente en el *acompañamiento a la implementación del diseño, propio del desarrollo curricula*r, fue pensado en virtud de las inquietudes que manifestaron los propios actores en el periodo de construcción curricular; como así también con la necesidad de compartir con las instituciones, los principios que sustentaron su elaboración y el espíritu desde el que se fue gestando, intentando dar una respuesta integral a dichos requerimientos.

Estas instancias de acompañamiento fueron llevadas a cabo por el equipo de trabajo responsable del programa y por equipos técnicos del Ministerio de Salud y estuvieron destinadas a directivos, referentes institucionales, coordinadores, docentes y supervisores de nivel superior. Consistieron en jornadas de trabajo, talleres, encuentros, con modalidad presencial y virtual. Algunos de los temas abordados fueron: el marco estratégico de la política educativa provincial,

ISBN: 978-987-544-908-4

normativas nacionales y provinciales, proceso de diseño curricular, conceptualizaciones y características de currículum, configuración del diseño curricular, perfil profesional, planificación de la unidad curricular, formatos curriculares, trayecto de prácticas profesionalizantes.

Además en esta etapa, se organizaron capacitaciones para el desarrollo y profundización de contenidos disciplinares específicos y de nuevas e innovadoras unidades curriculares, entre los que se destacan: Sistema de información de centros de atención primaria (SICAP); Salud pública; Sujeto, cultura y sociedad.

Principales obstáculos y logros.

Esta tarea no fue sencilla y libre de obstáculos, implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados en las acciones de producción y formación, recuperándose voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, inquietudes y propuestas de los sujetos que cotidianamente transitan los espacios institucionales de formación y a la vez de desempeño profesional.

Entre los principales logros se pueden mencionar: la escritura del nuevo Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería aprobada por RM. Nº 2487/17(ME) y Nº 0093/17(MS); la generación de espacios de formación continua y creación de redes entre directivos, docentes y supervisores, facilitadas por el uso de la plataforma educativa, quedando instalado un proceso para continuar acompañando su implementación; la vinculación establecida en forma orgánica entre los Ministerios de Educación y Salud; la planificación, conjuntamente con responsables del Ministerio de Salud, para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes en el territorio, entre otros.

Esta experiencia fue y viene siendo en la acción, una práctica novedosa en la provincia y especialmente en las tecnicaturas de nivel superior, dado que ha constituido una instancia de amplia participación y por ende también de formación para todos quienes han intervenido, dando lugar a la discusión y problematización de los saberes y prácticas de enfermería, tanto en el ámbito educativo (propio de la formación profesional), como también en el ámbito de la salud (propio del campo ocupacional).

Finalmente, se ha pretendido incidir mediante estas dos líneas de acción, en las trayectorias de los estudiantes, atendiendo a sus procesos formativos, y a la actualización necesaria que el sector salud requiere para sostener la articulación entre el mundo del trabajo y la educación, entendiendo que la construcción de un Sistema Integrado de Salud pretende garantizar valores como la universalidad en el acceso, la integralidad de sus acciones y la equidad como criterio

ISBN: 978-987-544-908-4

distributivo frente a la necesidad, a efectos de una adecuada implementación de la estrategia de Atención Primaria de la Salud.

Un nuevo diseño curricular no cambia de por sí toda la formación, ni la realidad educativa, menos aún la social, no puede modificar cuestiones que tienen su origen en problemáticas socio-políticas y económicas muy profundas. El mismo debe ir acompañado de otras decisiones. Pero también se sabe que un buen proyecto curricular puede ser un instrumento importante para iniciar procesos de transformaciones sustantivas, en este caso en un campo tan relevante como el de la salud.

Referencias Bibliográficas.

De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). *Cara y ceca de las instituciones*. Buenos Aires: Troquel Educación.

Díaz, Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. En *Tecnología y comunicación educativa 21*,19-39

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Curricularización de la Extensión Universitaria: diseño, planificación, realización y evaluación de prácticas de Promoción de la Salud con y para estudiantes de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas, UNR.

Osella, Ana Virginia
Montalto, Melisa
Pittet, Sandra
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. UNR, Argentina
aosella@fbioyf.unr.edu.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo pretende compartir una experiencia de inserción curricular de una práctica de Extensión Universitaria implementada en el primer cuatrimestre del año 2019 en el Taller de Problemática Profesional I (TPP I), espacio curricular de 2° año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF) - UNR.

La propuesta curricular del TPP I se fundamenta alrededor de la problemática del alimento como generador de salud y el derecho a la alimentación saludable con el propósito de promover el compromiso y la implicación de los estudiantes en la resolución de problemas concretos en el campo de la Salud Pública, a través de la formación en Promoción de la Salud y el desarrollo de acciones concretas con la comunidad en torno a la problemática de la alimentación saludable.

La problemática elegida como eje central del TPP I fue el consumo excesivo de sal/sodio focalizando sobre la formación de los estudiantes del taller como promotores de salud para la realización de prácticas de extensión universitaria en el marco de este espacio curricular.

El desarrollo de esta experiencia de formación contempló cuatro encuentros de trabajo con los 16 estudiantes que cursaron el TPP I en los que se trabajó sobre el diseño y la planificación de intervenciones territoriales que fueron pensadas y puestas en marcha por el grupo y los docentes colaborativamente.

A partir de este tipo de experiencias el Taller procura vincular directamente al estudiante en acciones de Promoción de la Salud, impregnando al futuro profesional de un fuerte compromiso con la realidad social y construyendo así un saber contextualizado con la problemática sociocultural de un determinado territorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: promoción de salud; extensión universitaria; alimentación saludable

Desarrollo

El presente trabajo busca compartir una experiencia de inserción curricular de una práctica de extensión universitaria en promoción de la salud, pensada como un *dispositivo de formación* en el Taller de Problemática Profesional I (TPP I), espacio curricular de 2° año de la Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (Lic. en CyTA) de la FCByF de la UNR. Dicha práctica fue diseñada, planificada, realizada y evaluada con y para estudiantes de la Facultad. Los 16 estudiantes que cursaron el TPP I en el primer cuatrimestre de 2019 formaron parte del equipo organizador de la experiencia, mientras que el resto de los estudiantes de la facultad fueron los destinatarios de la práctica.

Para instrumentar las propuestas de enseñanza y formación del Taller se construyó un dispositivo de formación entendido como un conjunto interrelacionado de mecanismos, condiciones, espacios, tiempos, recursos y personas que se diseñan, construyen y se ponen en funcionamiento con la intencionalidad de favorecer el desarrollo personal actuando como mediador de la formación y provocador del cambio. Un dispositivo de formación "es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico, y un provocador de transformaciones, previstas o no*"* (Morin: 1994; Souto: 1993,1999; Perrenoud: 2005).

El dispositivo instrumentado para el TPP I se denominó *Práctica Territorial en Promoción de la Salud*. El diseño de dicha práctica tuvo como eje problematizador el excesivo consumo de sodio en la población, lo que conlleva consecuencias negativas sobre la salud en nuestro país. Pensar en esta actividad como parte del cursado del Taller tuvo como propósito promover, desde la formación y la práctica en terreno, el compromiso social de los estudiantes universitarios hacia la comunidad y favorecer la implicación comunitaria de los aprendizajes académicos a través de acciones solidarias con el resto de la comunidad. Al mismo tiempo, este tipo de prácticas curriculares de extensión universitaria intentan profundizar el rol social y los valores éticos que demandan la profesión del Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos.

Esta experiencia fue puesta en marcha mediante una serie de 4 clases con formato aula-taller durante el cursado del TPP I. En el primer encuentro los estudiantes y los docentes eligieron la población destinataria de la práctica en promoción de la salud: "comunidad estudiantil de la FCByF", integrada por estudiantes pertenecientes a seis carreras de grado: Farmacia, Bioquímica, Lic. en Biotecnología, Lic. en Química, Prof. en Química y Lic. en CyT de los Alimentos. La diversidad de los estudiantes, respecto de la formación disciplinar que cada carrera les ofrece, resultó el puntapié inicial para pensarlos como destinatarios principales de la práctica de extensión en promoción de la salud. Luego se diseñó una *encuesta poblacional*

ISBN: 978-987-544-908-4

como primer acercamiento a la población destinataria, a fin de conocer la percepción de la población elegida sobre la problemática del consumo excesivo de sodio y evaluar la pertinencia de la realización de dicha práctica en esta población, así como también definir los ejes de trabajo para poder responder a las necesidades de esta comunidad en particular. Las preguntas formuladas por los estudiantes del taller para realizar la encuesta fueron: 1. Edad - 2. Carrera - 3. ¿Qué año estás cursando? - 4. ¿Pensás que es lo mismo hablar de sodio que hablar de sal? - 5. ¿Tenés en cuenta la sal a la hora de elegir tus alimentos? - 6. ¿Cuál es el valor/día recomendado de sodio? - 7. ¿De dónde crees que proviene la mayor cantidad de sodio en los alimentos?

Durante el segundo encuentro los estudiantes y docentes analizaron los datos arrojados por la encuesta, entre los que podemos destacar: de las 74 respuestas, la mayoría pertenecieron a estudiantes de entre 18 y 20 años. Por otro lado, el 80% de los encuestados no supo indicar el valor/día recomendado de sodio ni reconocer las fuentes principales del sodio de la dieta. A partir de estos resultados, se pudieron desprender los ejes de trabajo para el diseño de la segunda intervención territorial: *Práctica de promoción de la salud sobre el consumo excesivo de sodio.* Estos ejes fueron: la relación entre el consumo elevado de sodio y la salud, los niveles saludables de sodio en la dieta, la diferenciación entre los conceptos sodio y sal y el reconocimiento de los alimentos con alto, moderado y bajo contenido de sodio.

En el tercer encuentro se comenzó a planificar la *Práctica de promoción de la salud sobre el consumo excesivo de sodio.* Para ello, los estudiantes diseñaron un dispositivo lúdico en el que los participantes serían invitados a armar un menú diario con las cuatro comidas de un día típico: desayuno, almuerzo, merienda y cena. El juego pensado fue dispuesto en un stand, en el hall de la facultad, con variadas opciones de alimentos y bandejas para el armado de cada menú. Una vez que los participantes armaban el menú diario, los promotores de salud contabilizaban la cantidad de sodio por alimento, por consiguiente, contaban con el valor de sodio que esa persona consume en promedio por día, tomando como ejemplo el menú elegido. Los estudiantes, en el rol de promotores de salud, les traducían a los participantes esta información a través de colores con una dinámica denominada *semáforo*. Esta estrategia consistió en colocar carteles de color rojo, amarillo o verde en cada alimento, donde el color rojo indicaba un alto contenido de sodio; el amarillo un contenido medio y el verde un bajo contenido. La elección del color para cada alimento se realizaba en consenso entre el promotor y el participante mediante la lectura de los rótulos.

El objetivo del juego propuesto fue enseñar a los participantes a leer un rótulo alimenticio, poniendo en valor la información nutricional que contienen los alimentos, como herramienta fundamental para la identificación de los niveles de sodio que nos aporta cada uno. Además se trabajó, mediante la estrategia del diálogo, con los participantes sobre la idea de que el consumo

ISBN: 978-987-544-908-4

elevado de sodio puede deberse al aporte que realizan los alimentos industrializados y no solamente a la sal agregada en la mesa o la cocción. Para finalizar, cada participante fue acompañado por los promotores de salud en busca de alternativas posibles para mejorar la relación sodio/salud en su menú original.

De regreso al aula se trabajó con los estudiantes del TPP I sobre el cuarto y último encuentro que consistió en un trabajo de socialización y evaluación de la práctica realizada en terreno, pensando alternativas superadoras para futuras intervenciones. La evaluación se realizó mediante una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) en la que se destacó como Fortaleza a la estrategia del diálogo utilizada y a la cantidad de promotores de salud involucrados en la práctica. Como Oportunidades se identificaron a la actitud receptiva de los participantes que se acercaron al stand y al lugar elegido para llevar adelante la práctica. Entre las Debilidades se mencionaron al día y horario elegido para la práctica, la falta de algunos alimentos en el stand y el rol de algunos de los promotores de salud. Por último, como Amenazas se identificaron a la cantidad de estudiantes circulando por el lugar elegido y a la falta de tiempo de algunos de ellos para realizar el juego propuesto.

Luego de este análisis estudiantes y docentes reflexionaron sobre cómo podría mejorarse la experiencia en futuras oportunidades y la propuesta de los estudiantes contempló realizar mayor difusión y visibilización de la actividad, entregar folletos informativos a los participantes, extender la duración de la intervención, agregar imágenes de alimentos frescos en el stand para completar las opciones disponibles y por último, propusieron cambiar el lugar para una futura intervención eligiendo como lugar propicio el comedor universitario.

Es así que, a partir de este tipo de experiencias, el Taller procura vincular directamente al estudiante con acciones de Promoción de la Salud, impregnando al profesional de un fuerte compromiso con la realidad social.

> De todo este trabajo nos llevamos principalmente la experiencia de transmitir algunos conceptos aprendidos durante esta etapa de formación profesional a la sociedad, entendiendo la necesidad de abordar nuestro rol como futuros egresados de la Universidad Pública en diferentes áreas no solamente puertas adentro, aislando el conocimiento sino la necesidad de expandir el mismo, empoderando a la sociedad para que juntos podamos resolver diferentes problemáticas mediante el trabajo interdisciplinario entre los diferentes profesionales, en nuestro caso abordando la Salud Pública, el trabajo en conjunto y entendiendo que el compromiso de todos es el camino. *(1)*

ISBN: 978-987-544-908-4

Este vínculo pretende la construcción de un saber contextualizado con la problemática sociocultural de un determinado territorio, donde el estudiante asuma el compromiso de aportar a la construcción de una sociedad democrática y participativa.

> Consideramos que esta experiencia fue muy motivadora, ya que nos permitió acercarnos de una manera tangible a una de las áreas de incumbencia de nuestra formación profesional, vivir desde adentro una planificación y poder haberla llevado a cabo. Nos fue muy gratificante poder formar parte de esta actividad de extensión universitaria, y a la vez que haya sido de promoción de la salud en un ámbito donde esperamos haber dejado una huella positiva en esos adolescentes. Al realizar una de las prácticas en nuestra facultad, logramos informar e interaccionar de una manera diferente a la habitual con muchos alumnos que como nosotros aprenden día a día. Los conocimientos adquiridos clase tras clase nos empoderaron para poder sentirnos parte de la gran red de comunicación para la salud y formar parte de una articulación fundamental para reproducir hábitos saludables. (2)
>
> A lo largo del tiempo, la relación de las universidades con la sociedad ha ido evolucionando, pasando de ser una institución aislada hasta estar insertada en el centro de la sociedad del conocimiento y comprometida con la transformación social. El profesional debe escuchar al otro, no ser un simple reproductor de conocimientos y experiencias. Debemos proveerles los elementos necesarios a la sociedad para la transformación del status quo sanitario y producir sujetos empoderados en la toma de conciencia de su ingesta habitual y sus consecuencias para promover el autocuidado y que experimenten un sentimiento de mayor control sobre la propia vida. Tenemos que tener responsabilidad social universitaria siendo que somos parte de la universidad pública y la mejor manera de hacerlo es involucrándonos con actividades de extensión y participación para EDUCAR. (3)

Para finalizar, entendemos que este tipo de experiencias de curricularización de la extensión, pone en valor el compromiso de nuestra universidad con el desarrollo de su misión social impulsada por los estudiantes reformistas de 1918. Es responsabilidad de toda la comunidad universitaria que esta misión social no pierda vigencia, ya que junto a la docencia y la investigación le dan sentido al quehacer universitario.

Notas.

1. Póster final: “Promoviendo Salud en Alimentación Saludable: Conociendo la sal”, elaborado por: Sasia, M.; Tenembaum, S.; Alarcón, L.; Vazzano, C. Año 2019. Taller de Problemática Profesional I, FCByF-UNR, Rosario.

ISBN: 978-987-544-908-4

2. Póster final: “Promoviendo Salud en Alimentación Saludable: Nuestro primer aporte a la promoción de la salud.”, elaborado por: Rajz, C.; Tamuch, M.; Kozyra, S.; Racca, S. Año 2019. Taller de Problemática Profesional I, FCByF-UNR, Rosario.

3. Póster final: “Promoviendo Salud en Alimentación Saludable: Gran impacto del sodio, una problemática de salud.”, elaborado por: Jaca, S.; La Manna, J.; Biocca, A.; Ivanovsky, M.E. Año 2019. Taller de Problemática Profesional I, FCByF-UNR, Rosario.

Referencias Bibliográficas.

Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Morin, E. (1994) *Epistemología de la complejidad*. En: Prigogine y otros. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Perrenoud, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Gras.

ISBN: 978-987-544-908-4

Prácticas y desafíos en la enseñanza de la problemática de Chagas en la Universidad.

Pastorino, Isabel C.[1]
Pizarro, Agostina B.[1]
Sanmartino, Mariana[2]
Universidad Nacional de Río Cuarto[1]
Conicet, La Plata[2]
ipastorinoexa@unrc.edu.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La persistencia de la problemática de Chagas en países endémicos y su emergencia en aquellos no endémicos está vinculada a procesos sociales culturales, históricos, políticos y económicos, que se conjugan con factores biomédicos y ambientales. Una de las múltiples aristas a considerar para afrontar esta problemática es promover la formación de los profesionales de la salud con enfoque integral que contemple todas sus dimensiones, así como la diversidad de contextos geográficos y socio-económicos en los que el Chagas se manifiesta actualmente. Enmarcado en un Proyecto de Investigación cuyo propósito es aportar a la comprensión y reflexión sobre la actual formación de grado en torno al Chagas en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en este trabajo analizamos prácticas de enseñanza en las carreras de Enfermería, Biología, Medicina Veterinaria y Microbiología. Para ello realizamos observaciones no participantes de clases (en una asignatura de cada carrera) y analizamos los contenidos sobre el tema transmitidos por las docentes en los momentos expositivos. Las cuatro docentes, con diferentes formaciones y trayectorias, incluyeron en mayor o menor medida aspectos de las dimensiones biomédica, epidemiológica, sociocultural y política del Chagas. En la carrera de Biología, la docente presentó los aspectos sociales como constituyentes del problema, explicitando que excede el ámbito biológico. En las otras carreras las docentes priorizaron la exposición de aspectos biomédicos y ejemplificaron prácticas profesionales disciplinares desde el campo de la Enfermería, Microbiología y Medicina Veterinaria, respectivamente. Un elemento recurrente en las clases de las cuatro carreras fue la contextualización del Chagas mayoritariamente en ámbitos rurales o peri-urbanos caracterizados como *pobres*, ligados a la presencia de vinchucas. Considerando el papel clave de la/os profesora/es universitarios en la formación de grado resulta crucial diseñar espacios de

ISBN: 978-987-544-908-4

formación docente comunes a todas las carreras que promuevan un enfoque integral del Chagas en la universidad.

Palabras clave: Enseñanza - Chagas - Ciencias de la Salud

Introducción.

El contexto del aula universitaria está atravesado por un conjunto de elementos y procesos que toman una determinada configuración en función de las múltiples y complejas relaciones que en ella se producen. A partir de diversos estudios que muestran el papel clave de la/os docentes en las clases (Donato: 2000; Zabalza: 2009), se visualiza la necesidad de continuar con investigaciones que permitan comprender la complejidad de la docencia universitaria, revalorizar estas prácticas de enseñanza y repensar posibles aportes para mejorarlas. Atendiendo a estas complejidades, es que las investigaciones deben realizarse en contexto según temáticas específicas, principalmente en aquellas donde la relevancia social y educativa del tema es de mayor importancia para la sociedad.

En este sentido, uno de los principales problemas de salud pública de América Latina es el Chagas, que como consecuencia de los crecientes movimientos migratorios ha dejado de ser una realidad exclusivamente rural y latinoamericana, volviéndose un ejemplo paradigmático de los desafíos que suponen para la salud pública los actuales cambios territoriales y la globalización (Sanmartino y otros: 2018). Su persistencia en países endémicos y su emergencia en aquellos no endémicos está vinculada a procesos socio-culturales, históricos, políticos y económicos que se conjugan con factores biológicos y ambientales.

Una de las múltiples aristas a considerar para afrontar ésta y otras problemáticas complejas es fortalecer la formación de los profesionales de la salud. En esta línea, la preocupación por la enseñanza universitaria sobre el Chagas convoca desde hace una década a docentes de diferentes carreras -Medicina, Bioquímica, Veterinaria, Biología, Farmacia, Enfermería, entre otras- que desde 2008 se reúnen cada dos años en las *Jornadas para el fortalecimiento de la enseñanza de la enfermedad de Chagas en las Carreras de Ciencias de la Salud*. En las *Primeras Jornadas* se admitió que existe un déficit en el conocimiento y una falta de interés sobre el tema entre la/os profesionales de la salud, y se destacó la impostergable necesidad de fortalecer la enseñanza de Chagas y de otras patologías de impacto regional en la formación de grado (OPS: 2008).

Algunas de las propuestas consensuadas en estas *Primeras Jornadas* fueron, por un lado, la necesidad de incorporar en la formación de grado un abordaje integral que contemple no sólo lo biomédico sino también la dimensión social del Chagas, incluyendo aspectos propios de las

ISBN: 978-987-544-908-4

culturas originarias y de las realidades regionales. Por el otro, considerando la urbanización y globalización de la problemática, resulta imprescindible transmitir a la/os estudiantes la necesidad de tener presente al Chagas incluso en zonas sin transmisión vectorial activa (OPS: 2008).

La adopción de una perspectiva integral para enseñar el Chagas se justifica no solo en su reconocimiento como un problema socio-ambiental complejo, sino en la naturaleza también compleja de las intervenciones profesionales necesarias para afrontarlo en los múltiples y disímiles contextos en los que se manifiesta. Al respecto, en las *Quintas Jornadas* se planteó la necesidad de "deconstruir paradigmas hegemónicos (fragmentados y biologicistas) para favorecer una visión colectiva e integral del conocimiento, rescatando el aporte de los distintos actores" (UNL: 2016, p.9).

Considerando estas demandas de innovación en la enseñanza universitaria del Chagas en las Ciencias de la Salud, estamos desarrollando un estudio cualitativo sobre prácticas educativas en cuatro carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Ciencias Biológicas, Enfermería, Medicina Veterinaria y Microbiología, donde se enseña la temática de Chagas. Con el propósito de aportar a la comprensión y reflexión sobre la actual formación profesional en torno a esta problemática, nos preguntamos: ¿Qué contenidos sobre Chagas se abordan en las clases? ¿De qué modo se contemplan las dimensiones sociales que configuran la problemática? ¿Cómo se presentan la diversidad de contextos en los que el Chagas se manifiesta y las prácticas profesionales requeridas para afrontarlo?

Metodología.

El estudio, de corte descriptivo e interpretativo, combina observaciones de clases sobre Chagas y análisis de las estrategias didácticas utilizadas. En esta comunicación presentamos algunos resultados e interpretaciones derivados de las clases observadas entre los años 2016 y 2017 en las asignaturas A (1° año de la Licenciatura en Ciencias Biológicas), B (1° año de la Licenciatura en Enfermería), C (4° año de Microbiología) y D (4° año de Medicina Veterinaria)[1]. La selección de las mismas fue delimitada a partir de entrevistas realizadas previamente a estudiantes avanzados de cada carrera, quienes las identificaron como los espacios de formación sobre el Chagas más relevantes en su formación.

Para realizar el análisis procedimos a la lectura y relectura de las desgrabaciones de cada clase (dos de A y una de cada una de las demás asignaturas), identificando, clasificando y agrupando sus contenidos en cuatro amplias dimensiones generadas y utilizadas en estudios previos de

[1] Optamos por denominar con las letras A, B, C y D a las Asignaturas para preservar la identidad de las docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

nuestro equipo de investigación (Sanmartino: 2015). Las mismas son: la dimensión *biomédica* que abarca la biología del parásito y del insecto transmisor, características de la enfermedad, etc.; *la epidemiológica* que incluye los elementos que permiten caracterizar la situación a nivel poblacional a través de parámetros como prevalencia, incidencia, distribución, entre otros; la *sociocultural* que comprende aspectos relacionados con las representaciones y prácticas culturales de las diferentes personas involucradas, las particularidades de los contextos rural y urbano, los estereotipos, los prejuicios, etc.; y la dimensión *política* que incluye las cuestiones relacionadas con la gestión pública y la toma de decisiones (institucionales y/o personales) en el ámbito sanitario, educativo, legislativo, económico.

Posteriormente profundizamos el análisis de los contenidos vinculados con las dos últimas dimensiones, e identificamos los elementos recurrentes así como las particularidades de cada asignatura. Esto nos posibilitó caracterizar cómo se está abordando el Chagas en la UNRC y avanzar en las respuestas a los interrogantes planteados anteriormente.

Resultados y primeras interpretaciones

Las clases observadas estuvieron a cargo de cuatro profesoras de diferentes formaciones y trayectorias. En A las clases se centraron en analizar ejemplos de investigaciones sobre el Chagas como objetos de reflexión meta-científica; en B, C y D se abordó como una enfermedad de interés en el campo de la enfermería, microbiología y medicina veterinaria respectivamente.

Siguiendo la clasificación de Donato (2000), quien caracteriza las estructuras del aula universitaria a partir de la presencia de tres ejes, podemos decir que las clases de B y C "fueron de tipo expositivas, centradas en el eje de "transmisión del conocimiento" donde "la tarea del docente se centra en brindar información acabada a los alumnos. Entran en esta categoría aquellas clases que tanto en su planificación como en su desarrollo ponen énfasis en brindar a los estudiantes el más alto nivel de información" (Donato: 2000, p.119). Las clases de Ay D incluyeron actividades grupales donde la información explicada fue integrada a otros conocimientos por lo cual se encuentran atravesadas por el eje de "construcción del conocimiento" donde "la relación teoría-práctica aparece como un proceso dialéctico de construcción del conocimiento a través de la interacción de ambos elementos, que aunque se diferencien entre sí, se compenetran interdependientemente, sin implicar un orden secuencial" (Donato: 2000, p.125).

Cabe señalar que en este trabajo nos centramos en analizar los contenidos del Chagas presentados por las docentes en los momentos expositivos a través de sus explicaciones, ejemplos, aclaraciones. En la Tabla 1 presentamos los contenidos y dimensiones del Chagas identificados en cada asignatura.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tabla 1. Contenidos y dimensiones de la problemática de Chagas abordados en las clases [2]

Asignatura Año Carrera	Dimensión biomédica	Dimensión epidemiológica	Dimensión socio cultural	Dimensión política
A 1° año Lic. Cs. Biol.	**-Vector: capacidad adaptativa.** **-Enfermedad: historia,** signos y síntomas, transmisión vectorial y oral. Tratamiento. -Parásito.	**-Distribución del vector.** -Distribución de la enfermedad. -Estadísticas.	**-Chagas-ruralidad-pobreza-vinchuca.** -Contextos no vulnerables (vía oral). **-Obstáculos y resistencias culturales.**	**-Prácticas de investigación sobre Chagas: factores históricos, políticos, socioeconómicos, éticos.** **-Rol de bióloga/os: participar de investigaciones interdisciplinarias con enfoque ecológico-social,** divulgación, educación.
B 1° año Enfermería	**-Vector:** taxonomía**, morfología, ciclo, hábitat, hábitos.** **-Enfermedad:** historia**, fases**, **signos y**	**-Distribución del vector**	**-Chagas-ruralidad y barrios peri-urbanos - pobreza-vinchuca** -Nombres regionales de	- Programas de prevención y control. **-Rol de enfermera/os: acompañar a pacientes en el diagnóstico**,

[2] En **negrita** se destacan los contenidos que fueron desarrollados con mayor profundidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

	síntomas, diagnóstico, tratamiento, **ciclo de transmisión vectorial, otras vías: congénita** y sanguínea. -Parásito: morfología, taxonomía, ciclo, reservorios.		la vinchuca	**agentes sanitarios de acciones de prevención y control de la transmisión vectorial.**
C 4° año Microbiología	**-Vector: taxonomía, morfología, ciclo, hábitat, hábitos.** **-Enfermedad: historia, fases, signos y síntomas,** complejo Chagas-SIDA, tratamiento, **diagnóstico, ciclo de transmisión vectorial, otras vías: sanguínea (trasfusiones y contaminación accidental),** oral,	-Distribución de la enfermedad. **-Distribución del vector.** -Estadísticas	**-Chagas-ruralidad-pobreza-vinchuca** -Contextos urbanos (vías no vectoriales)	-Programas de prevención y control. - Investigaciones. -Rol de microbióloga/os: realizar diagnósticos de laboratorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

	congénita, por transplantes, galactógena, **-Parásito: historia, morfología, taxonomía, ciclo, reservorios.**			
D 4° año Medicina Veterinaria	**-Vector:** historia, morfología, ciclo, **hábitos, hábitat.** **- Enfermedad.: historia, diagnóstico, tratamiento, fases, signos y síntomas (en hombre y perros),** asociación Chagas-Vih, **ciclo de transmisión vectorial**, otras vías: sanguínea, congénita, transplantes, oral **-Parásito:** morfología, taxonomía, ciclo,	**-Distribución de la enfermedad** -Estadísticas	**-Chagas-ruralidad y barrios peri-urbanos -pobreza-vinchuca.** -Contextos urbanos (vías no vectoriales)	-Programas de prevención y control. -Ley Nacional de Chagas. -Día Nacional por una argentina sin Chagas. **-Rol de veterinaria/os: elaborar e intervenir programas de prevención y control de la transmisión vectorial,** sanguínea, congénita.

ISBN: 978-987-544-908-4

	reservorios.			

Como se desprende del análisis de la Tabla 1, todas las docentes incluyeron en mayor o menor medida aspectos de las diferentes dimensiones. Es en A, sin embargo, donde la docente presentó los aspectos socio-culturales y políticos como constituyentes de la problemática de Chagas, explicitó en reiteradas oportunidades su naturaleza compleja y la necesidad de un abordaje interdisciplinario e intersectorial. Esto puede observarse en expresiones como la siguiente:

> acá hay otros compromisos que no son solamente del biólogo, sino que se necesitan otros actores para resolver la situación...por un lado vamos avanzando en la explicación sobre las vinchucas, las distintas especies, cómo se reproducen...un montón de cosas desde el punto de vista de la biología, pero hay otros espacios...donde se da cuenta que si no hay otros actores que intervienen el problema es insoluble *(*clase 2 de A).

En las clases de las otras carreras las docentes priorizaron el desarrollo de los aspectos biológicos y/o médicos del tema. Por ejemplo, presentaron diversos contenidos entomológicos sobre el insecto vector (Tabla 1), mientras que hallamos una única referencia sobre un aspecto sociocultural vinculado a la vinchuca: "...entonces si vamos al norte ustedes se van a encontrar con alguien que dice cuidado que acá hay chinches gauchas. Y uno que está pensando, en la chinche verde, en la chinche roja, y no en la vinchuca" (clase 1 de B).

Respecto a las prácticas profesionales para afrontar al Chagas la docente de C acotó las actividades de la/os microbióloga/os al diagnóstico del parásito en laboratorios, mientras que las de B y D explicitaron otros roles que pueden desarrollarse desde la Enfermería y Medicina Veterinaria respectivamente (Tabla 1). En ninguna clase de estas tres carreras se hizo alusión al trabajo interdisciplinario y a la vinculación de los profesionales de la salud con organizaciones sociales. Sin embargo, especialistas que trabajan en Chagas en países endémicos y no endémicos reconocen la importancia de las alianzas entre actores de diversos contextos y disciplinas y subrayan la relevancia de la organización social (Sanmartino y otros: 2015).

Por último, más allá de las diferencias señaladas, un elemento recurrente en todas las clases observadas es la contextualización del Chagas mayoritariamente en ámbitos rurales o periurbanos caracterizados como *pobres*, y ligados a la presencia de vinchucas (Tabla 1). Esta fuerte asociación Chagas-vinchuca-pobreza omite la urbanización del Chagas, debida a que en ciudades de todo el mundo también viven personas de todos los sectores sociales infectadas con el parásito, por lo que se requieren intervenciones profesionales específicas y diferentes a las que se desarrollan en los contextos rurales *clásicos*. Considerar la diversidad de espacios

ISBN: 978-987-544-908-4

geográficos y sociales en los que el Chagas se manifiesta continúa siendo una deuda pendiente en la formación profesional, como lo revela el hecho que profesionales de la salud que ejercen en ciudades continúan pensando que afecta principalmente a poblaciones rurales y pobres del norte de Argentina (Sanmartino y otros: 2018).

A modo de cierre, retomamos las palabras de Zabalza: "no mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia" (2009, p.79). En este sentido, reconociendo en particular el papel clave de la/os docentes universitarios en la formación de la/os profesionales que actuarán frente a esta problemática en el futuro, consideramos que resulta crucial diseñar espacios de formación docente comunes a todas las carreras que promuevan un enfoque *verdaderamente integral* del Chagas en la universidad; superando la perspectiva fragmentada y predominantemente biomédica con la que continúa siendo abordado en algunas carreras.

Referencias Bibliográficas.

Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (2016). *Informe Final V Jornadas para el fortalecimiento de la enseñanza de la enfermedad de Chagas en las Ciencias de la Salud*. Santa Fe, Argentina.

Donato, M. E. (2000). Las estructuras del aula universitaria. Algunas modalidades de intervención del asesor pedagógico en la universidad. En: Elisa Lucarelli (Comp.), *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.

Organización Panamericana de la Salud (2008). *Primeras Jornadas para el fortalecimiento de la enseñanza de la enfermedad de Chagas en las carreras de Ciencias de la Salud.* Disponible en https://blogs.unc.edu.ar/chagas/wp-content/uploads/OPS%20doc%20original.pdf

Sanmartino, M. (Coord.) (2015). *Hablamos de Chagas. Aportes para (re)pensar la problemática con una mirada integral*. Buenos Aires: CONICET.

Sanmartino M., Avaria A., Gómez i Prat J., Parada M. C. y Albajar-Viñas P. (2015). Que no tengan miedo de nosotros. El Chagas según los propios protagonistas. En *Interface 19* (55) 1063-1075

Sanmartino M., Amieva C. y Medone, P. (2018). Representaciones sociales sobre la problemática de Chagas en un servicio de salud comunitaria del Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. En *Global Health Promotion 25* (3) 102-110

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. En *La cuestión universitaria* (5) 68-80

ISBN: 978-987-544-908-4

Las buenas prácticas docentes en ciencias de la salud desde la mirada estudiantil.

Sánchez, Erika Yamila
Moreyra, Mara Elisabet
Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste, (UNNE) Argentina
erikayamilasanchez@gmail.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo se enmarca en un relato de experiencia sobre un relevamiento de datos, llevado a cabo desde el área de asesoría pedagógica de la Facultad de Medicina de la UNNE para la identificación y evaluación de buenas prácticas de innovación docente universitario desde la perspectiva estudiantil. La comunidad educativa de la Facultad de Medicina, a partir de relevamientos realizados, entiende estas relaciones de innovación y buenas prácticas como aspectos característicos de su cultura institucional.

Palabras clave: Práctica docente universitaria; Buena enseñanza; Innovación; Ciencias de la Salud; Estudiantes universitarios

En dicho trabajo de identificación, análisis y comprensión de las buenas prácticas de innovación docentes participaron estudiantes de las carreras de Medicina, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría y Licenciatura en Enfermería.

En referencia al marco teórico, existen escasos estudios registrados que den cuenta de las buenas prácticas de enseñanza en la educación superior desde las voces de los estudiantes. No obstante, recuperamos las investigaciones realizadas hace más de diez años por Luis Porta y su equipo de investigación (GIEEC) de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, que fueron guiándonos en los aspectos metodológicos y constructos teóricos para un análisis propicio.

Trabajamos desde el enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, con el propósito de poder comprender las concepciones diversas sobre las buenas prácticas docentes que circulan en el entorno estudiantil e identificar los elementos que las hacen distintivas y que permiten emerger actitudes y respuestas en los estudiantes dando lugar a un ambiente propicio de aprendizajes.

Los instrumentos utilizados fueron encuestas con preguntas abiertas y otras cerradas durante el ciclo lectivo 2018, a estudiantes de toda la Unidad Académica. Las mismas eran de tipo

ISBN: 978-987-544-908-4

voluntaria y anónima, sumaron un total de 98 estudiantes encuestados. Luego del proceso de análisis de las mismas, se añadió una instancia de entrevistas, con guiones estructurados a partir de los resultados arrojados por las primeras. Es importante destacar, que trabajamos sobre el análisis desde la perspectiva de las voces de los estudiantes avanzados sobre las mencionadas temáticas.

En las conclusiones más sobresalientes, hallamos que aquellos docentes experimentados investigados, son reconocidos y vinculados con prácticas de enseñanza innovadoras no solo por su dominio disciplinar sino por el trato cercano, humano hacia las necesidades cognitivas y psicológicas estudiantiles.

Los estudiantes en ciencias de la salud: su valoración por el dominio disciplinar y el ejemplo moral.

Teniendo en cuenta las percepciones de los estudiantes y considerándolas, desde la perspectiva de Vargas Melgrajo (1994), como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación, significación de juicios elaborados en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social; señalamos dos aspectos fundamentales que surgieron en sus relatos sobre las buenas prácticas docentes universitarias vivenciadas: las dimensiones profesionales y personales.

Estos, distinguen como buenas prácticas pedagógicas aquellas que están relacionadas con docentes que poseen un modo particular de organización de su clase y estructuración del proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo ético profesional. Es así que mayoritariamente se identifican los actos morales y lógicos como los más relevantes, sin desconocer los psicológicos.

Los resultados de las encuestas acerca de las concepciones que poseen estos estudiantes nos lleva a categorizar las características más recurrentes que surgieron, estas fueron analizadas desde los tres actos:

- La primera y la más frecuente hace referencia a la categoría de actos lógicos**:** en la cual integra aspectos referentes a la organización y estructuración del proceso de aprendizaje. Los estudiantes mencionaron que los buenos docentes se caracterizan por el compromiso y la dedicación que poseen en la preparación previa del tema, fijan objetivos, definen tareas orientadas a la aplicación de la teoría en casos. Evalúan constantemente tomándose tiempo para verificar la comprensión. Proponen feedback. Estimulan, motivan y guían en las actividades incitando la participación. Además de aclarar dudas explicando de manera clara.
- La segunda y tercera categoría hacen referencia a los actos psicológicos y morales caracterizados por “el respeto por los alumnos: respetaron mi ignorancia” , “la transmisión de

ISBN: 978-987-544-908-4

temas relacionados con la ética profesional" y "la apertura a los aportes de los alumnos", la trasmisión de seguridad y confianza en el momento de que el alumno debe realizar el procedimiento", "la demostración de amor a su asignatura y a la profesión, transmitiendo ese espíritu y sentimientos", la cordialidad y cercanía con el alumnado", "la trasmisión de valores".

Refiriéndonos a este análisis podríamos vincular a lo que Zabalza (2013) menciona cuando remite a Freire para explicar justamente que la praxis inevitablemente integra elementos éticos, porque permite reflexionar y ejecutar acciones para producir transformaciones en la realidad, que posibilite mejoras en las dimensiones de la misma. El *buen docente* se manifiesta en la honestidad, que exterioriza a través de sus prácticas humanas, personales y pedagógicas; y que deviene del reconocimiento de un "otro", el estudiante, que merece y demanda respeto, compromiso y responsabilidad con la enseñanza que recibe y los aprendizajes que construye.

Referencias Bibliográficas

Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. En *Alteridades 4* (8) 47-53

Zabalza Beraza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria 11*(3), 11-14

ISBN: 978-987-544-908-4

Construcción significativa de los parámetros de diagnóstico y tratamiento en lesiones de caries.

Traverso, Paula
Tamuch, Yamile
López, Marcela
Facultad de Odontología UNR Argentina
traversopaula@gmail.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Es un trabajo de investigación, es de tipo exploratorio y descriptivo. Aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Odontología, de la UNR. Se llevó a cabo a través de la realización de una encuesta, semiestructurada y voluntaria, dirigida a los estudiantes que cursan la asignatura, de Clínica de Operatoria Dental, ubicada en el cuarto año de la carrera de odontología. El objetivo principal fue relacionar el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los parámetros de color y textura, en los tejidos mineralizados del diente, para el diagnóstico de las lesiones de caries con la decisión clínica correcta para realizar un plan de tratamiento y llevar adelante ese ejercicio concreto en un paciente. Situaciones singulares que plantea el acto clínico, como dispositivo de aprendizaje, conforman una práctica profesional compleja, debido a *las interacciones* entre el equipo de trabajo, conformado por docente-paciente-estudiante y *las interacciones* que giran en torno a situaciones de aplicación de saberes preexistentes, en cuanto manipulación de técnicas y materiales permitiendo un proceso de reflexión para la construcción de un conocimiento específico. A través de esta investigación buscamos indagar cómo el estudiante vincula sus conocimientos y a su vez reflexiona sobre la evolución de esa construcción, a medida que se desarrolla el cursado de la asignatura. Se logró la aprehensión de lo nuevo a través de la reflexión de lo traído con anterioridad y de la construcción de un nuevo conocimiento en un ambiente que se lo consideró significativo para la futura práctica profesional.

Palabras clave: construcción significativa; aprendizaje, clínica; odontología

En el contexto de Clínica de Operatoria Dental (C.O.D), asignatura ubicada en el cuarto año de la carrera de Odontología, el diagnóstico preciso de la enfermedad de caries es uno de los

ISBN: 978-987-544-908-4

objetivos específicos del proceso de enseñanza, así como la toma de decisiones en acciones concretas para su tratamiento.

Para ello se utilizan parámetros de color y textura de los tejidos dentarios, estos parámetros cobran también importancia a la hora de tomar decisiones de tratamientos ya sean quirúrgicos y no quirúrgicos.

El docente tiene como responsabilidad promover un entorno apropiado que permita el aprendizaje de los estudiantes con los pacientes como ejes centrales del proceso y la supervisión de la actividad clínica, la cual conlleva diferentes niveles de complejidad, ya que "incorpora elementos personales disciplinares y pedagógicos" (Francis: 2006, p.1) para realizar el proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza no resulta sencillo relacionar los signos clínicos de la lesión de caries con el estado histopatológico de la misma. Los parámetros de color y textura han sido utilizados habitualmente en la odontología *estética*.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal relacionar el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los parámetros mencionados para el diagnóstico de las lesiones de caries, con la decisión clínica correcta al realizar un plan de tratamiento y llevar adelante ese ejercicio concreto en un paciente. Además, tiene como finalidad promover acciones orientadoras de la dinámica educativa y analizar herramientas y alternativas metodológicas para afrontar el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera situaciones singulares que plantea el acto clínico como dispositivo de aprendizaje, conforman una práctica profesional compleja, debido a *las interacciones* entre el equipo de trabajo conformado por docente-paciente-estudiante y *las interacciones* que giran en torno a situaciones de aplicación de saberes preexistentes en cuanto manipulación de técnicas y materiales permitiendo un proceso de reflexión que permite darse cuenta "¿de qué hacer y por qué?" (Sanjurjo: 2009, p.10).

A través de esta investigación buscamos indagar cómo el estudiante vincula sus conocimientos y a su vez reflexiona sobre la evolución en la construcción de ese conocimiento, a medida que se desarrolla el cursado de la asignatura, permitiendo establecer un registro y generar una guía de los protocolos clínicos utilizados en los tratamientos quirúrgicos de las lesiones de caries.

El trabajo de investigación es de tipo exploratorio y descriptivo. Aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Odontología, de la Universidad Nacional de Rosario. Se llevó a cabo a través de la realización de una encuesta semiestructurada, elaborada con doce preguntas, la mayoría de las preguntas fueron cerradas y de elección única. Las mismas fueron concretas en relación al tema tratado; se dirigieron al reconocimiento a través de los patrones de estructura y color de las lesiones de caries y la toma de decisión de tratamiento quirúrgico y no quirúrgico.

ISBN: 978-987-544-908-4

La encuesta fue de carácter voluntario, dirigida a los estudiantes que cursaron la asignatura de Clínica de Operatoria Dental. La misma se realizó en tres etapas a lo largo del proceso de cursado. Estuvo orientada a valorar la trayectoria que el estudiante lleva en el camino a la construcción de las competencias deseadas, definidas y explicitadas en la comunicación de los objetivos.

Para la carga de los datos se utilizó Microsoft Office, a través de su aplicación Excel. Luego para el análisis de los mismos el software estadístico Statistical Analysis Software (SAS).

Las preguntas, sus respuestas tanto en la primera como en la última encuesta, con los correspondientes porcentajes se exponen a continuación:

1. ¿Considera que el cambio de color en el esmalte podría ser un parámetro para diagnosticar una lesión de caries? En la primera encuesta el 92,7 % consideró que si y en la última encuesta el 96,7 % consideró que sí. Quedando el de 2,4 como porcentaje negativo. Esta última consideración se debía a que no podían utilizar solamente el color como parámetro para diagnosticar lesiones de caries.
2. ¿Sabe diferenciar los distintos cambios de coloración del esmalte? En la primera encuesta el 87,8 % consideró que si, el 12,2 consideró que no. En la tercera encuesta el 100% consideró que sí. Dato relevante, comprendido como automatización del conocimiento en cuanto a color en la estructura del esmalte, indispensable para hacer diagnósticos diferenciales.
3. ¿Considera que el parámetro de color en las lesiones de caries es un factor importante para diagnosticar la velocidad de avance? En la primera encuesta 92,7 % respondió que sí y en la última encuesta 92,9 % también fue positiva. Esto se atribuyó a que este dato más descriptivo, relacionado directamente con la gravedad de la lesión, es un conocimiento más difícil en la acción, es una construcción que además debía ir acompañada de otros datos.
4. ¿Reconoce dentina blanda a través de los parámetros de color? En la primera encuesta el 51,2 % contestó que no y en la tercera el 97,6 % contestó que sí.
5. ¿Reconoce dentina blanda a través de los parámetros de textura? En la primera encuesta 80,5 % contesto que si y en la tercera encuesta para el 100% la respuesta fue positiva. Resultando sumamente relevante a los objetivos de este trabajo, ya que se había construido un conocimiento específico, teórico-práctico-clínico, que hace al tratamiento quirúrgico de lesiones de caries.
6. ¿Reconoce dentina afectada correosa través de parámetros de color? El 34,1% en la primera encuesta contesto afirmativamente y en la tercera el 69 %. Porcentaje que resulta bajo, indicando probablemente, la necesidad de más tiempo para reconocer este parámetro, y tal vez la implementación de otro dispositivo.

ISBN: 978-987-544-908-4

7. ¿Reconoce dentina afectada correosa a través de parámetros de textura? Para el 56,1% la respuesta fue positiva en la primera encuesta y en la tercera para el 88,1%. Tanto para el parámetro de color y textura, los porcentajes no resultaron satisfactorios. Indicando que la dentina desmineralizada a instancia clínica resulta más difícil de reconocer. Es una dificultad no superada totalmente y requerirá de implementación de otros dispositivos.

8. ¿Considera que hay diferencias táctiles entre una dentina blanda y la dentina afectada? El 78 % contesto positivamente en la primera encuesta y en la última encuesta contesto positivamente el 92,9 %.

9. ¿Puede diagnosticar lesiones de caries primarias? En la primera encuesta el 85,4% contesto que si y en la tercera el 97,6 %.

10. ¿Puede reconocer lesiones de caries secundarias? En la primera encuesta el 80,5 % contesto que si y en la tercera el 97,6 % contesto que sí. Las dificultades radicaron tanto en la pregunta nueve como en la diez, en la implementación del término primaria y secundaria, ya que habían sido aprendidas en el cursado anterior con la terminología de lesiones y lesiones adyacentes a restauraciones, respectivamente.

11. ¿Le permiten los parámetros de color, textura y dureza reconocer el tejido para implementar un plan de tratamiento ya sea medicamentoso o quirúrgico? Al principio el 80,5 % respondió positivamente y al finalizar el cursado el porcentaje se elevó al 100%. Podríamos decir tarea cumplida, teoría-práctica se habían subsumido en el quehacer clínico.

12. *¿Puede articular conocimientos adquiridos previamente en el cursado de la carrera para la toma de decisiones?* En la primera encuesta el 100% contesto que si en la tercera encuesta el porcentaje disminuyó al 95,2%.

Discusión

De esta manera las preguntas de la encuesta, sirvieron como dispositivo para centrar una problemática concreta del proceso de enseñanza, teoría-práctica-clínica, se encontraban a tal punto que al iniciar las prácticas permitió *un darse cuenta*, de un conocimiento construido en el cursado de la carrera, en las áreas básicas y técnicas, como era el conocimiento de *el color* pasa a transformarse en otro tipo de construcción de conocimiento, que necesariamente responde "qué hacer y por qué?" (Sanjurjo: 2009, p.10), se transformaba así en un conocimiento específico. Se logró la aprehensión de lo nuevo a través de la reflexión de lo traído con anterioridad y de la construcción de un nuevo conocimiento en un ambiente que se lo consideró significativo para la futura práctica profesional. No sólo se promovió el aprendizaje en contenidos, sino que "creó situaciones de aprendizaje" (Lara Barragán: 2009, p.4), facilitando

ISBN: 978-987-544-908-4

así la construcción del conocimiento del estudiante, quien con la guía del instructor cabalgan entre la teoría y la práctica en una dialéctica compleja y singular en un ambiente clínico.

En este caso la reflexión sobre el hacer, o como menciona Schön "reflexionando sobre la acción y, en algunos casos, reflexionando desde la acción", funcionó, como menciona el mismo autor "como una forma de conocimiento" (1998, p.61), la construcción de conocimiento, en este caso, para el diagnóstico y tratamiento de las lesiones de caries. Esto, constituye un enorme interés, en la formación de un profesional crítico, que necesitará evaluar decisiones constantes en el proceso de salud. De esta manera *la investigación*, al mencionar del mismo autor (Schön: 1998, p.11) formó parte del desarrollo de la propia práctica. Consideramos que el conocimiento se integró de forma significativa.

Los datos y conclusiones obtenidas a partir de esta investigación representan un poderoso instrumento que permite desarrollar una actitud de incansable búsqueda para enriquecer el saber pedagógico del docente, permitiendo ampliar el conocimiento y mejorar su ejecución.

La dimensión del análisis trabajado se tomará como punto de partida para futuras investigaciones por cuanto los resultados fueron altamente significativos.

Referencias Bibliograficas

Fransis Salazar, S. (2006) Hacia una caracterización del docente universitario"excelente" : una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario.En *Revista educación 30* (1) 31-49. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103

Lara Barragán, A. y otros (2009) Relaciones docente alumno y rendimiento académico. Un caso de Ciencias exactas e ingenierías de la Universidad de Guadalajara. En *Revista Electrónica Siéctica* (33) 1-15. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/998/Resumenes/Resumen_99812140006_1.pdf

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

ISBN: 978-987-544-908-4

Juego de roles: cambio al paradigma de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria de Toxicología utilizando estrategias lúdicas.

Yohena, Isabel
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Departamento de Sanidad, Nutrición, Bromatología y Toxicología, Cátedra de Toxicología y Química Legal. Laboratorio de Asesoramiento Toxicológico Analítico (CENATOXA)
iyohena@ffyb.uba.ar

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En la enseñanza universitaria tradicional, la estrategia didáctica más utilizada es la metodología de la clase magistral expositiva, donde el rol docente es protagónico con una mínima participación del alumnado. Actualmente se está tratando de desarrollar una mayor participación e interacción entre los estudiantes y los docentes. Este cambio del paradigma transforma al docente en un guía o motivador del alumno para que pueda construir su conocimiento.

El juego de roles es una estrategia didáctica fundamentada en el *aula invertida* caracterizada por un método de enseñanza que ha transformado el modelo tradicional de aprendizaje donde el protagonista es el alumno.

Este trabajo presenta la implementación del *juego de roles* en la cual los alumnos realizan una dramatización o escenificación en el seminario de "Drogas de abuso" de la materia Toxicología y Química Legal (TQL), cuyo objetivo principal es mejorar la estrategia de enseñanza - aprendizaje (E-A) para facilitar el anclaje de los saberes en los alumnos.

En la opinión del alumnado participante y en nuestra experiencia podemos decir que el aprendizaje significativo puede enriquecerse en un ambiente de distensión, utilizando la creatividad a través de técnicas lúdicas y la colaboración del grupo de pares. Logrando estimular las capacidades sociales, discursivas y profesionales en los alumnos para su futuro desenvolvimiento profesional.

Palabras clave: Juego de roles; Cambio de paradigma; Dramatización; Toxicología; Enseñanza universitaria

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

Las estrategias más utilizadas en la enseñanza universitaria tradicional es la metodología de la clase magistral expositiva, donde el rol docente es protagónico con una mínima participación del alumnado. Actualmente la información teórica de temas tan específicos como los de la materia Toxicología son de fácil acceso y los alumnos adquieren los conocimientos de varias maneras diferentes a la convencional que todos los docentes hemos adquirido, esto hace que la relación *docente - alumno – conocimiento* deba ser modificada, tratando de desarrollar una mayor participación e interacción entre los alumnos y los docentes. Es necesario implementar cambios en el proceso de E-A en las ciencias de la salud, que permitan preparar a los futuros profesionales para acceder a la información y al conocimiento para poder desempeñarse utilizando los avances tecnológicos, las comunicaciones y la automatización de los procesos.

Este cambio del paradigma transforma al docente en un guía o motivador orientando al alumno a construir su propio conocimiento. Esto facilita el aprendizaje de los saberes además de la adquisición de destrezas, habilidades y competencias que les serán útiles para su formación profesional.

El Juego de Roles es una de las estrategias didácticas que pertenece a la modalidad llamada *Aula invertida o Flipped Classroom* que es un método de enseñanza que ha transformado el modelo tradicional de aprendizaje, permitiendo que el alumno sea el protagonista central y que no requiere la permanente presencia física del profesor. De esta manera el alumno incrementa su compromiso en la construcción de su propio aprendizaje individual, favoreciendo su sociabilización y pudiendo resolver los problemas que se le planteen en la realidad.

En esta metodología del juego de roles lo que se tiene en cuenta es cómo se desarrolla todo el procedimiento hasta llegar al resultado final que es la escenificación, fomentando el aprendizaje y trabajo colaborativo para organizar dicha dramatización, a su vez favorece las relaciones sociales, la autoestima y el apoyo entre los pares. Esta colaboración entre los estudiantes estimula el entendimiento mutuo, sumado a un ambiente lúdico más distendido permite que los diferentes grupos presenten sus planteamientos y sean oídos con atención. El aprendizaje cooperativo o colaborativo favorece los procesos de E-A tanto dentro como fuera del aula ya que promueve la interacción y habilidades sociales, la responsabilidad individual y el procesamiento grupal, así como también, estimula el aprendizaje de destrezas, habilidades y competencias necesarias para que puedan enfrentarse a los problemas reales que se presentarán en su futura vida profesional.

Objetivos

ISBN: 978-987-544-908-4

Objetivo general:

Mejorar la estrategia de enseñanza - aprendizaje para facilitar el anclaje de los conocimientos.

Objetivos particulares:

• Guiar a los estudiantes a tomar decisiones para la resolución de casos.

• Prepararlos profesionalmente para enfrentar problemas toxicológicos del área de salud.

• Posibilitar el trabajo grupal colaborativo para favorecer a través de prácticas discursivas el intercambio entre pares.

• Favorecer la asimilación de los conocimientos teóricos, mediante el autoaprendizaje y la creatividad en un ambiente más entretenido.

Estrategia de trabajo.

En este trabajo se presenta la experiencia en la implementación, durante los últimos cuatro años, del juego de roles en el seminario de "Drogas de Abuso" dentro de la materia TQL de la carrera de Bioquímica de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. (Figura 1). La materia se imparte en el segundo cuatrimestre del último año de la citada carrera. La modalidad de la cursada es de un encuentro por semana, donde en la primera semana se dicta un seminario con los fundamentos teóricos sobre el tema y de las técnicas para la detección del tóxico o grupo de tóxicos involucrados, la semana siguiente se realiza el trabajo práctico correspondiente en el laboratorio de la cátedra.



Figura 1: Juego de roles - Alumnos

Dos semanas antes del seminario de Drogas de Abuso se divide a los alumnos en cuatro grupos, a cada uno se le asigna un caso sobre una droga de abuso específica. Para el día del

ISBN: 978-987-544-908-4

seminario se les solicita que escenifiquen el caso correspondiente, a su vez lo que más nos interesa que desarrollen, es cómo realizarían el análisis e identificación de la droga en cuestión, tanto en medios biológicos y no biológicos, ejerciendo su rol de profesional bioquímico del laboratorio toxicológico. Esto genera una clase más dinámica, amena y lúdica, que favorece el aprendizaje colaborativo, el anclaje de los conocimientos individuales y el intercambio entre los alumnos y los docentes.

Evaluación: se realizó una encuesta de opinión cualitativa a los alumnos, al finalizar la cursada sobre la estrategia del Juego de roles en el seminario de drogas de abuso. (Figura 2). El 67,5% respondió favorablemente sobre la utilidad de la implementación del juego de roles como estrategia de E-A.

ENCUESTA DE CURSADA TQL

1- DATOS PERSONALES:

a- EDAD: b- SEXO: | F | M |

2- DESARROLLO DE LA CURSADA:

En las preguntas con escala, (1) corresponde al nivel más bajo y (5) al nivel más alto de calificación.

UTILIZACION DEL JUEGO DE ROLES:

2. a- Le agradó: | SI | NO |

2. b- Le resultó útil como herramienta de enseñanza-aprendizaje:

5	4	3	2	1

2. c- Le resultó interesante para abordar el tema a tratar:

5	4	3	2	1

2. d- Le resultó útil para buscar información para la resolución solicitada:

5	4	3	2	1

2. e- Le resultó útil para favorecer el trabajo en grupo:

5	4	3	2	1

2. f- Piensa que le ayudará para su futura práctica profesional:

5	4	3	2	1

3- COMENTARIOS y/o CRÍTICAS CONSTRUCTIVAS:

Figura 2: Encuesta de opinión

Resultados:

- TOTAL DE ENCUESTAS: 100% (120)
- ALUMNOS AUSENTES: 10% (12)
- JUEGO DE ROLES: - (NO CONTESTARON): 22,5% (27)
  - (SI CONTESTARON): 67,5% (81)

2.a- AGRADÓ : - NO: 3,7% (3) - Poca utilidad

- SI: 96,3% (78)

2.b- Herramienta útil de E-A: 77,8% (63)

2.c- Interesante abordaje del tema: 54,3% (44)

ISBN: 978-987-544-908-4

2.d- Investigar/Buscar información: 60,5% (49)

2.e- Trabajo en grupo: 45,7% (37)

2.f- Futura práctica profesional: 63% (51)

Conclusiones

Se logra un mejor anclaje de los contenidos debido a la investigación previa que realizan sobre el tema.

El aprendizaje significativo se enriquece en un ambiente lúdico utilizando la creatividad y la colaboración entre el grupo de pares.

Se desarrollan y estimulan las capacidades sociales, psicológicas, discursivas y profesionales, dándoles mayor confianza para el futuro desenvolvimiento profesional del egresado de la Universidad.

Referencias Bibliográficas

Medina Moya, J. L.; Jarauta Borrasca, B.; Imbernon Muñoz, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. En *Cuadernos de docencia universitaria 17*. Disponible en http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/17cuaderno.pdf

Brockbank, A. y McGill, I (2001). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.

Pozo Municio, J. I. Capítulo IV En Pozo Municio, J. I. y Gomez Crespo, M. A. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Pozo_Unidad_3.pdf

Ormazábal Valladaresa, V.; Almuna Salgadob, F.; Hernández Montesc, L. y Zúñiga Arbaltid, F. (2018). *Juego de roles como método de enseñanza de Farmacología para estudiantes de la carrera de enfermería*. Disponible en https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318302377

Pontificia Universidad Católica del Perú. Publicación del Instituto de Docencia Universitaria. Perú (2017). *Juego de Roles- Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1*. Disponible en: http://idu.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/08/4.-Juego-de-Roles.pdf

Platero Jaime, M.; Benito Hernández, S. y Rodríguez Duarte, A. (2012). *CO-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria*. Disponible en http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/1_22_2012.pdf

Lacasa, P. y Herranz Ybarra, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales.* Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1399_19&f_cod_ar

ISBN: 978-987-544-908-4

ea=E&f_titulo=Aprendiendo+a+aprender:+resolver+problemas+entre+iguales&f_extension=pdf&method:descargaFichero=Download+file

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis documental de trabajos de fin de grado (carrera de Farmacia) de la Facultad de Ciencias Químicas (Universidad Católica de Córdoba).

Zaragoza, Mariano Hugo
Vázquez, Ana María
Universidad Católica de Córdoba. República Argentina.
zaragozamarianohugo@gmail.com

Eje 9- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Ante los cambios producidos en la trama social, sobre todo a partir del comienzo del tercer milenio, las universidades han debido replantear, entre otros aspectos, las fuentes de conocimiento, los modelos de generación de contenidos, las formas de investigación, y el rol de los docentes y estudiantes (Jerez Yáñez: 2012). El enfoque por competencias surgió como potencial respuesta a esta necesidad de cambio metodológico en el ámbito educativo.
Utilizando la técnica de análisis de contenido temático, se examinaron trabajos de fin de grado (TFG) construidos a lo largo de diez años por estudiantes del último año de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Se hallaron 8 campos de acción en los cuales abrevaron los desarrollos de los TFG, y 29 disciplinas que entraron en juego para la prosecución de los mismos. El análisis de contenido arrojó además que los TFG motivaron el uso de 11 competencias profesionales, y 10 competencias investigativas necesarias para encarar un proyecto de TFG. Los resultados fueron contrastados con la propuesta de la Organización Panamericana de la Salud sobre las competencias que deben definir el nuevo perfil profesional farmacéutico.

Palabras clave: Aprendizaje; educación basada en competencias; competencias profesionales; formación superior universitaria; trabajos de fin de grado

Introducción

A partir del Acuerdo de Bologna en 1999, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como consecuencia de la movilidad de los estudiantes y la subsecuente necesidad de convalidar títulos frente a las demandas laborales, entre otros factores. En ese contexto surge la categoría competencia como ámbito para pensar desempeños en acción y desempeños

ISBN: 978-987-544-908-4

generales, que permite pensar al titulado como un graduado de un sistema, más que como un egresado de una institución educativa particular (Vázquez: 2010).

En este sentido, la implementación en las universidades de una educación basada en competencias requiere de estudios científicos sobre los entornos educativos de aprendizaje que propicien el desarrollo de las mismas, de los procesos en que se construyen y la dinámica que se perfila entre los actores y los campos disciplinares objeto de estudio. Por ello, en este trabajo se pretende identificar competencias que se manifiestan en el alumno durante el desarrollo de su trabajo de fin de grado (TFG), en el marco de la asignatura Trabajo Final de la carrera de Farmacia de la Universidad Católica de Córdoba, en un intento de aportar elementos para un nuevo paradigma educativo donde la calificación profesional ya no es concebida únicamente como la acumulación de saberes o habilidades, sino como la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones no siempre previstas, desplazando el foco de atención desde las calificaciones hacia las competencias profesionales (Salas Perea: 2015).

El presente trabajo se inserta en la línea de investigación sobre currículum, saberes y prácticas, teniendo como problemática de estudio a las competencias profesionales, enmarcándose en la investigación de tesis doctoral denominada *Competencias profesionales farmacéuticas en el Trabajo Final de Grado: El caso de la Universidad Católica de Córdoba*, cuyos objetivos comprenden la identificación y descripción de competencias que se ponen en juego durante el desarrollo del TFG y su correspondencia con competencias profesionales indicadas para el perfil del egresado farmacéutico, todo ello en el marco del sistema de actividad formado por el estudiante, el objeto de estudio/investigación y el contexto universitario de aprendizaje.

Competencias profesionales farmacéuticas en las Américas: antecedentes históricos destacados

Por iniciativa de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y estableciendo alianzas con escuelas de Farmacia de las Américas, surge como organismo la Conferencia Panamericana de Educación Farmacéutica (CPEF), en un intento de orientar los currículos de Farmacia (OPS, 2017) ofrecidos por las diversas instituciones de Educación Superior, sobre todo aquellas integrantes de la mencionada Conferencia. En 2012, durante la VIII CPEF con sede en La Habana (Cuba) se acordó la formación del grupo de trabajo conformado por 21 representantes de países de las Américas y el Caribe, el cual se abocó a la tarea de redactar un nuevo documento el cual fue publicado en 2017 por la OPS bajo el título de "Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional". Este documento, expone las competencias profesionales que el farmacéutico de hoy debe poseer para afrontar su labor en los diversos ámbitos en donde se desempeñe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Definiciones y nomenclatura de competencias

Es requerimiento conocer qué cualidades debería tener este profesional para sustentar adecuadamente las competencias adquiridas, para así desarrollar su actividad en un contexto diverso, entendido como diversidad regional y diversidad temporal: un mismo profesional en distintos terrenos y a lo largo de su carrera. En este sentido la VII CPEF, referenciando el documento emitido por el grupo de trabajo de Lima (Perú) en 1999 (Grupo de Trabajo de Lima, 1999: 19,20), el cual a su vez había utilizado el concepto del profesional de siete estrellas aprobado por un grupo de consultivos de la OMS reunidos en Vancouver (Canadá) en 1997, describió nueve cualidades del farmacéutico actual, las que fueron recogidas en el documento final de la Propuesta de Plan Básico (OPS: 2017, p.41), enunciándolas de la siguiente manera: proveedor de cuidado, tomador de decisiones, comunicador, líder, gerente, aprendiz permanente, educador, investigador y ético.

Con este marco de fondo, el paso siguiente es definir qué se entiende por competencias, tomando la de la propia OPS, por permitir la contextualización referencial del presente trabajo. Ella entiende que "las competencias son características (conocimientos, habilidades y actitudes) de las personas que se ponen de manifiesto cuando ejecutan una tarea o realizan un trabajo, y están relacionadas con el desempeño exitoso en una actividad laboral o de otra índole" (OPS: 2008, p.18). Esta definición contribuye a centrar todo esfuerzo educativo orientado hacia el estudiante, procurando que adquiera conocimientos -saber-, habilidades -saber hacer- y actitudes -saber ser- (Vázquez: 2010) que nutran competencias profesionales requeridas independientemente del tiempo y lugar donde ejerza su actividad profesional.

Materiales y métodos.

Utilizando la técnica de análisis de contenido temático (Andréu Abela: 2011), se examinaron los TFG (N=85) construidos a lo largo de diez años (período 2009-2018) por estudiantes del último año de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Dicho análisis abarcó dos planos: formal y de contenido.

En el análisis formal se recopilaron las siguientes dimensiones: año de impresión, autor o autores y título del TFG. Por razones de espacio y relevancia, el mismo no ha sido incluido en este trabajo. El análisis de contenido se efectuó utilizando dos herramientas informáticas para la construcción de tablas y procesamiento de datos, con el objeto de hallar campos de acción relacionados al campo disciplinar principal -la ciencia farmacéutica-, identificar disciplinas específicas implicadas en el desarrollo de los TFG, y establecer una nomenclatura de competencias puestas en juego. Si bien se desagregaron, las competencias investigativas fueron

ISBN: 978-987-544-908-4

englobadas dentro del conjunto macro de competencias profesionales, por así considerarlo la OPS en el documento de mayor referencia para este trabajo (OPS: 2017, pp.45-54). Los datos fueron procesados estadísticamente mediante análisis multivariados para variables nominales (de tipo cualitativo): Análisis de conglomerados (con distancia Jaccard) y Análisis de correspondencias para la matriz de competencias identificadas *vs*. TFG analizados. El programa utilizado fue Infostat versión profesional 2019.

Resultados

Durante el análisis de contenido de los TFG se hallaron 8 campos de acción en donde se focalizaron los trabajos de investigación de los estudiantes. Además, se determinaron 28 disciplinas específicas relacionadas directamente a la Farmacia y 1 relacionada indirectamente -Psicología-. La necesidad de acudir a ellas por parte de cada alumno investigador dependió centralmente de la temática elegida y la línea de investigación en la que se inserta el Director de su trabajo. Estas disciplinas resultaron subordinadas a la Farmacia en este contexto de investigación, sirviendo sus saberes y aportes para completar la construcción y otorgar solidez a las investigaciones.

Finalmente, el análisis de contenido permitió hallar y enunciar 11 competencias profesionales y 8 investigativas que los alumnos en su conjunto debieron de emplear y desarrollar durante el desarrollo del proceso de investigación y escritura del TFG. Complementariamente, la interpretación del documento sobre el Plan Básico publicado por la OPS evidenció la necesidad de un aprendizaje que fomente la incorporación en conjunto de 30 competencias profesionales e investigativas. Se buscó entonces establecer una correspondencia entre las competencias que los alumnos ponen en juego durante su proceso de investigación, y las enunciadas por la OPS. Tras dicho análisis se encontraron 3 correspondencias entre competencias propuestas por la OPS y competencias profesionales halladas, por lo que finalmente la lista quedó conformada por 30 competencias profesionales propuestas por la OMS y adicionalmente 8 competencias profesionales y 10 competencias investigativas, es decir un total de 48 competencias que los estudiantes debieran de adquirir a lo largo de su carrera.

El análisis por conglomerados arrojó que los TFG se desarrollaron en torno a dos grandes grupos: aquellos relacionados a la experimentación de laboratorio con el fin de controlar calidad de medicamentos o hierbas medicinales, hallar nuevas propiedades o usos, o desarrollar nuevas fórmulas farmacéuticas, y aquellos dirigidos al estudio de patologías y uso farmacoterapéutico de medicamentos y hierbas medicinales.

ISBN: 978-987-544-908-4

El análisis por correspondencia mostró que de las 48 competencias determinadas, sólo 9 no fueron desarrolladas durante la ejecución de los TFG. El resto -39- reunieron en torno a sí a los 85 TFG analizados, distribuyéndose los mismos en 4 agrupamientos:

- Agrupamiento A: 33 TFG. Desarrollan competencias con fuerte acento en el desempeño dentro de un laboratorio analítico, como colectar muestras, manejar animales de laboratorio, utilizar equipos de medición, procesar datos y transmitir resultados.
- Agrupamiento B: 28 TFG. Las competencias están orientadas al cuidado de la salud de la población, a través del consejo farmacéutico al paciente y la gestión y provisión de información sobre los medicamentos en cuanto a su uso, seguridad, eficacia y eventos indeseables relacionados a su consumo.
- Agrupamiento C: 20 TFG. Aquí trabajan fuertemente sobre competencias relacionadas a la legislación de medicamentos, tanto en su etapa de elaboración como en la de comercialización y pos comercialización, donde la calidad y la vigilancia farmacéutica son dos componentes esenciales.
- Agrupamiento D: 4 TFG. Estos desarrollan con exclusividad las competencias investigativas, como plantear hipótesis, recopilar y sistematizar bibliografía, y escribir y comunicar resultados utilizando un lenguaje académico apropiado.

Conclusiones

La técnica de análisis de contenido temático permitió elaborar un primer mapa sobre 10 años de desarrollo de TFG por parte de los alumnos de la carrera de Farmacia, identificando los principales campos de acción y disciplinas específicas que se utilizaron, las competencias que se desarrollaron y cuáles de ellas fueron las de mayor peso específico. Además, las herramientas estadísticas Análisis de Conglomerados y de Correspondencias permitieron agrupar los TFG en función de las competencias desarrolladas, como una forma de correlación con las descriptas por la OPS para farmacéuticos. El presente trabajo también nos lleva a reflexionar sobre aquellas competencias que deben fortalecerse para lograr mayor gravitación en el desarrollo de futuras experiencias de investigación, para el ejercicio profesional en una sociedad completamente globalizada y cambiante.

Referencias Bibliográficas.

Andréu Abela, J. (2011). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Disponible en http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Grupo de Trabajo, Lima, Perú (1999). *Plan Básico de Educación Farmacéutica*. Disponible en http://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/EDUCFA_plan_basico-esp_OPS_Lima%201998_dcto.word_PAJ.pdf

Jerez Yáñez, O. (2012). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias*. Tesis de Doctorado, Facultad de Educación, Universidad de Granada, Granada, España. Disponible en http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/20305/20513811.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004). Resolución Ministerial 566/04. *Educación Superior*. Disponible en http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/95802/texact.htm

Organización Panamericana de la Salud (2008). *Sistemas de salud basados en la Atención Primaria de Salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos de APS*. Washington D. C.: OPS.

Organización Panamericana de la Salud (2017). *Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional*. Washington D. C.: OPS.

Salas Perea, R. S. (2015). Los procesos formativos, la competencia profesional y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud de Cuba. Nota Editorial. En *Educación Médica Superior 26* (2)163-165. Disponible en http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v26n2/ems01212.pdf

Vázquez, A. M. (2010). El Trabajo por Competencias en las carreras de Farmacia. En Bambozzi, E y Ávila, M.C. (Comp.), *Ingreso a la Educación Superior Universitaria, Docencia y Currículo por Competencias*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Copista.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 10

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior. Avances proyecto de investigación”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Universidad Nacional de Mar del Plata
Congreso Latinoamericano : prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior / compilado por Jonathan Aguirre ; Laura Proasi ; Claudia De Laurentis. - 1a ed . - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-908-4

1. Investigación. 2. Pedagogía. 3. Educación. I. Aguirre, Jonathan, comp. II. Proasi, Laura, comp. III. De Laurentis, Claudia, comp. IV. Título.
CDD 378.007

ISBN: 978-987-544-908-4

Instituciones organizadoras

Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina)

Presidente

José Goity - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Comité organizador

Coordinador

Alejandro Vila – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Integrantes

-Alicia Villagra - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
-Luis Porta - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, Argentina
-Liliana Sanjurjo - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Alicia Caporossi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-María Fernanda Foresi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Norma Placci - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-María Soledad López - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Marta Massa - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Liliana Pérez - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Sonia Bazán- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Mariano Balla - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Ana España - Universidad Nacional de Rosario, Argentina - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-José Tranier - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Claudia, Pierucci - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Rosalía Mori - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Fernanda Surraco - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Diana Urcola - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
-Pablo Silvestri - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

-Magalí Gómez Castillo - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
-Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Jonathan Aguirre - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Francisco Ramallo - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Braian Marchetti - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-María Carolina Rojas - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
-Laura Proasi – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Comité de Honor

Susana Barco - Universidad Nacional del Comahue - Argentina
Alicia Camilloni - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Susana Celman - Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
Lidia Fernández - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina
Vilma Pruzzo - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina
Marta Souto - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Clotilde Yapur - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Fundamentos

Dado el escenario problemático por el que hoy está atravesando la mayoría de los países latinoamericanos, el Congreso intenta constituirse en un espacio en el que se compartan prácticas y problemáticas no sólo relacionadas con la enseñanza, sino que abarquen también la gestión y las otras funciones de la Educación Superior. Se parte del convencimiento que la socialización de experiencias y el análisis de problemáticas contemporáneas posibilitarán identificar desafíos y construir futuros esperanzadores para la educación de la región y para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Desde el año 1999 la AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, constituida en la Universidad de Santiago de Compostela- España) viene desarrollando congresos bienales sobre problemáticas relacionadas con la docencia universitaria que se llevan a cabo alternativamente en la península ibérica o en algún país de Latinoamérica.

El VIII Congreso, organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, se celebró en la ciudad de Rosario los días 21, 22 y 23 de abril de 2014 abordando la problemática: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y del nivel superior. El Congreso se propuso visibilizar, por un lado, que la tarea de hacer docencia, de enseñar, es una responsabilidad y una inquietud que implica a docentes de todas las áreas y especialidades y, por otro, que tanto la Universidad como el Nivel Superior –de amplia trayectoria en nuestro país- comparten problemáticas comunes y pueden enriquecerse mutuamente. La respuesta a esa convocatoria -1200 asistentes y 900 ponencias- da cuenta del interés que la temática despertó.

Durante el desarrollo de dicho Congreso se fundó la AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria-Argentina, https://web.facebook.com/AIDU-Argentina-108210836200213/). Esta Asociación viene desarrollando desde entonces diversas actividades académicas tales como encuentros, conferencias, registros de líneas

ISBN: 978-987-544-908-4

de investigación. Este Congreso se propone dar continuidad y profundizar esas actividades.
El Congreso pretende, además, constituirse en un nexo con el XI Congreso Iberoamericano de la AIDU Internacional, el que se llevará a cabo en la Universidad de La Laguna, Tenerife, España en el año 2020.

Objetivos

-Promover el intercambio de experiencias e investigaciones acerca de las prácticas y problemáticas que atraviesan las diversas especialidades y funciones que se desarrollan en la Universidad y en el Nivel Superior.
-Propiciar la discusión sobre las problemáticas actuales en el campo de la gestión, la enseñanza, la extensión y la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
-Posibilitar contextos que favorezcan la construcción de redes académicas que profundicen los debates acerca de las problemáticas contemporáneas y los desafíos inherentes a la Universidad y el Nivel Superior.

Destinatarios

Docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas y a quienes se desempeñen en el ámbito de la gestión, tanto de universidades como de instituciones de nivel superior.

Ejes de trabajo

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.
4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.
7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Educación a Distancia en la Universidad y en el Nivel Superior.
8. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.
10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Programa General

2 DE SEPTIEMBRE DE 2019
Espacio Cultural Universitario
San Martín 750, Rosario, Argentina

8:30 – Acreditación

9:00 a 10:00 - Acto apertura. Palabras de bienvenida de Franco Bartolacci, Rector de la Universidad Nacional de Rosario; Alejandro Vila, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes; José Goity, Presidente del Congreso AIDU-A 2019; Alicia Villagra, Presidenta AIDU-A, Representante del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe.

10:00 a 12:30- Homenaje a pedagogas y didactas memorables que conforman el Comité de Honor: Susana Barco, UNComa; Alicia Camilloni, UBA; Susana Celman, UNER; Lidia Fernández; UBA; Elisa Lucarelli, UBA, UNTREF; Vilma Pruzzo, UNLPam; Marta Souto, UBA; Clotilde Yapur, UNT
Coordina: Alicia Villagra, UNT, Presidenta de AIDU-A

13.00 a 14.00 -Receso

Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14.00 a 16.00- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS
1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Alejandro Vila – UNR
Invitados: Dario Maiorana – UNR - Argentina, María Delfina Veiravé - UNNE- Argentina, Beatriz Guerci de Siufi – UNJuy – Argentina, María Esther Cruz – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe.

2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: María Marta Yedaide – UNMDP –Argentina
Invitados: José Yuni – UNCA - Argentina, Silvia Grinberg – UNSM – Argentina, Claudio Suasnabar – UNLP - Argentina

3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Coordinador: Fabio Montero - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe
Invitados: Isabel Molinas – UNL – Argentina, Santiago Dearma – UNR – Argentina, Juan Manuel Medinas – UNR – ULEU – Argentina

4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Analía Costa – UNR –Argentina
Invitados: Marilina Lipsman – UBA - Argentina, Fernando Avendaño – UNR - Argentina, Viviana Mancovsky – UNSAM – Argentina, Norma Desinano – UNR – Argentina.

5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Diana Urcola- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe
Invitados: Miguel Ángel Zabalza- Universidad de Santiago de Compostela - España, Alejandra Birgín – UBA - UNIPE - Argentina, Miguel Duhalde – UADER, UMT, CTERA – Argentina, Daniel Suárez – UBA – Argentina.

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Norma Placci – UNR – Argentina
Invitados: Alicia Villagra – UNT - Argentina, Luisa Checca – UNJuy - Argentina, Jorge Steiman – UNSAM – Argentina, Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela - España

7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Laura Iriarte – UNSur – Argentina
Invitados: Mariana Maggio – UBA – Argentina, Paola Bongiovani – UNR – Argentina, Griselda Sassola Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

8. Prácticas, problemáticas y desafíos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Susana Moncalvillo – UNR – Argentina
Invitados: Rosario Badano - UADER- Argentina, Silvia Siderac – UNLPam - Argentina, Carina Kaplan – UBA –Argentina, Fabián Guilllermo Galán Peñalva – UNJuy - Argentina

16.00 a 16:30- Receso

16:30 a 18:30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 1 a 8

ISBN: 978-987-544-908-4

16:30 a 18:30 - Foro de estudiantes: Visualización de las problemáticas en las voces de los estudiantes.
Coordinadores: José Tranier – UNR – Argentina, Magalí Gómez Castillo – UNR – Argentina

20:30- Cena invitados en la Facultad

3 DE SEPTIEMBRE DE 2019
Espacio Cultural Universitario
San Martín 750, Rosario, Argentina

9:00 a 11:00 - Conversatorio "Enseñar y aprender en la Universidad y en el Nivel Superior: perspectivas contemporáneas"
Coordinadora: Alicia Caporossi – UNR – Argentina
Invitados: Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela – España, Liliana Sanjurjo – UNR –Argentina, María Isabel Da Cunha - Universidade do Vale do Río do Sinos – Brasil, Luis Porta – UNMDP – Argentina.

11.00 a 13:00 - Panel: "Políticas de formación y evaluación de carreras en la Universidad y en el Nivel Superior"
Coordinador: José Romero - UNR – Argentina
Invitados: Mónica Marquina –UNTREF-CONICET-CONEAU - Argentina, José Goity – UNR y ANFHE - Argentina, María Fernanda Foresi- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Miguel Ángel Zabalza – Universidad de Santiago de Compostela – España.

13:00 a 14:00 - Receso

Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14 a 16- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el Área de Salud en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Renato Biolatto – UNR - Argentina
Invitados: Claudia Finkelstein – UBA - Argentina, Patricia Demuth – UNNE - Argentina, Claudio Urbano – UNSgoE – Argentina

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Marta Massa – UNR – Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

Invitados: María Cristina Martínez – UNMDP - Argentina, Susana Marchisio – UNR – Argentina, Alejandro González – UNLP – Argentina
11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Liliana Pérez – UNR – Argentina
Invitados: Cristina Sarasa – UNMDP - Argentina, Liliana Massara – UNT - Argentina, Javier Gasparri – UNR – Argentina, Patricia Roggieri – UNR – Argentina

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Fernanda Surraco –Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: Natalia Sgreccia – UNR – Argentina, Marcel Pochulu – UNVM – Argentina, Natalia Sgreccia –UNR– Argentina.

13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Ana España – UNR – Argentina
Invitados: Sonia Bazán – UNMDP - Argentina, Marianela Fernández Oliva – UNR - Argentina, Gastón Mutti – UNR – Argentina, Claudia Gotta – UNR – Argentina

14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinador: Edmundo Oscar Aguilera – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: Guillermo Cutrera UNMDP - Argentina, Elsa Meinardi – UBA – Argentina, Diego Zanarini – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
Coordinadora: Rosalía Mori - Nivel Superior Pcia. de Santa Fe
Invitados: María Teresa Alcalá – UNNE - Argentina, Silvia Zuppa – UNMDP - Argentina, Graciela Di Franco – UNLPam – Argentina, Marcela Blanca Gaette Vergara – Universidad de Chile – Chile.

16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.
Coordinadora: María Soledad López – UNR – Argentina
Invitados: Marcela Blanco – UNT – Argentina, María Laura Rivero Valenti– UNR - Argentina, José Tranier – UNR – Argentina

16 a 16.30- Receso

16.30 a 18.30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 9 a 16
18:30 – Cierre

ISBN: 978-987-544-908-4

Percepciones de docentes directivos acerca de la formación en ingeniería

Benz, Sonia Judith[1]
Concari, Sonia Beatriz[2]
Mascheroni, Ada[1]
Facultad Regional Rosario. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina[1]
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario. Argentina[2]
benz@frro.utn.edu.ar

Eje 10- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar rasgos de la cultura académica de la Facultad Regional Rosario de la Universidad Tecnológica Nacional, a través de las percepciones sobre la formación en ingeniería de los directores de departamentos académicos de la institución. Sus percepciones aluden a cuestiones relacionadas con la propia formación, la función docente, la enseñanza, el aprendizaje y el rol del estudiante, entre otros. Siguiendo una metodología cualitativa, se adoptó el estudio de caso, y se empleó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos.
Las conclusiones refieren a resultados parciales obtenidos en el marco de un proyecto de investigación homologado acerca de culturas académicas y prácticas docentes para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería.

Palabras clave: formación en ingeniería; docentes; universidad; cultura académica

Introducción

Cada institución educativa responde a ciertos intereses, valores y tradiciones, que permiten pensar a la comunidad académica en la cual el profesor está inserto como una cultura en sí misma. Esta cultura académica se conforma colectivamente con su historia, sus fines, normas y culturas propias de sus sujetos. Inmersos en esa cultura desarrolla sus tareas la comunidad educativa con injerencia en los procesos formativos.
Las prácticas docentes, como dinámica de la formación de los estudiantes, siguen pautas, son intencionales y recurrentes y están permeadas por la cultura académica, ya que ésta actúa como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el contexto de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la Facultad Regional Rosario desde hace 60 años, cumple un importante rol como nexo entre la educación y el sistema productivo al formar profesionales ingenieros capacitados en especialidades para enfrentar los desafíos que presenta el desarrollo de las industrias de la región. El rol de los directores de Departamentos Académicos es clave en el desarrollo de la formación profesional del ingeniero: ellos son quienes orientan y dirigen a otros docentes, toman decisiones académicas como la integración de comisiones, la asignación de profesores responsables y la propuesta de designación de nuevos docentes, entre otras de sus tantas funciones. Estas acciones están guiadas tanto por la normativa institucional como por las ideas que cada uno posee sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión, entre otros conceptos.

Se presenta un estudio de las percepciones sobre la formación en ingeniería que poseen docentes de la Facultad Regional Rosario de la UTN que desempeñan funciones de dirección académica en carreras de grado, una parte fundamental de la comunidad para caracterizar y describir la cultura académica de la institución.

Marco teórico

De entre las diversas definiciones de cultura (Lustig y Koester: 1999), concebimos como cultura académica a un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo humano en un ámbito determinado en un tiempo dado.

De acuerdo con Becher (2001), asociada a criterios de acción y éticos de cada profesión, se configura además una dada cultura profesional. Existen culturas específicas para distintas profesiones que influyen en los criterios de la actuación profesional, así como en los modos de pensamiento y acción docentes cuando estos profesionales se desempeñan en ámbitos educativos. Cada territorio posee una cultura propia (Noriega: 2014) y en la universidad los profesores ostentan una cultura académica que origina, soporta y legítima su pensamiento y su accionar docente.

De acuerdo con Preciado Cortés (2006) la cultura académica es a la vez, el proceso y el producto de un campo de producción simbólica organizado como una red de relaciones que define y configura las prácticas académicas al interior de las instituciones. La cultura académica actúa como un lente a través del cual los profesores y los estudiantes perciben el mundo académico, afectando el modo en que se objetivan las prácticas académicas.

El profesor puede interactuar con diferentes culturas académicas, pero su identidad cultural (Välimaa: 1998) suele estar asociada a una de ellas -cultura de origen, la del grupo donde se formó como profesional- que condiciona sus concepciones epistemológicas, profesionales y

ISBN: 978-987-544-908-4

didácticas, y sus criterios de actuación.

Antecedentes

El estudio de las culturas académicas se remonta a la década de los noventa en que aparecen las primeras publicaciones que abordan como contenido central está temática.

En el ámbito latinoamericano, se destacan los trabajos realizados en instituciones mexicanas, entre ellos, los de Chavoya Peña (2001) y Preciado Cortés (2006).

En nuestro país Milicic y otros (2007) realizaron un estudio sobre dos grupos de físicos universitarios (uno de ellos con desempeño docente en carreras de ingeniería) y comprobaron que comparten creencias, valores y normas, además de conocimientos, que parecen conformar una auténtica cultura académica con grandes similitudes a la descrita por Becher (2001). A su vez, Noriega (2014) desarrolló estudios para caracterizar los aspectos que configuran las culturas académicas de los ingenieros que se desempeñan como docentes en diversas carreras de ingeniería, destacando la relevancia de los aspectos implícitos y no visibles por sobre los explícitos en la conformación de la cultura de los académicos y en la aceptación e integración de nuevos miembros.

No se han encontrado estudios sobre la cultura académica centrados en los docentes directivos universitarios.

Descripción de la metodología

Se adoptó el método de estudio de caso, constituido por el conjunto intencional de los seis directores de departamentos académicos. Para la recolección de datos se empleó la técnica de entrevista semiestructurada aplicada a estos sujetos. A través de una lógica de investigación cualitativa se realizó un estudio descriptivo de sus valoraciones, perspectivas, creencias y expectativas a través de su experiencia, y de sus interpretaciones de situaciones concretas. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por dos investigadores: uno actuando como entrevistador y el otro como registrador en papel de las respuestas y comentarios de los entrevistados. Aunque todo proceso de medida perturba el sistema observado, se evitó intervenir, retrucar o emitir juicios valorativos sobre las respuestas del entrevistado.

El número de encuentros con cada entrevistado estuvo determinado por la posibilidad de acceder a la información requerida hasta completar la entrevista (de uno a tres encuentros). Se solicitó información acerca de la experiencia profesional y docente y sobre la asignatura que enseñan, sobre el equipo de cátedra, acerca de los estudiantes y de la enseñanza de la ingeniería, información que permitiera caracterizar las percepciones de los profesores a través de relatos sobre las actividades desarrolladas en la institución.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los registros escritos de las entrevistas fueron codificados en sucesivas sesiones de lectura y análisis. A partir de las categorías de análisis: formación de origen y de destino, función docencia, enseñanza de la ingeniería, proceso formativo y profesión ingenieril, se identificaron concepciones antagónicas. El análisis de las entrevistas ocupó gran parte del proceso investigativo hasta lograr acuerdo del equipo y el punto de saturación.

Resultados

La totalidad de los directores posee una formación profesional en la propia institución. Son todos ingenieros de la especialidad del departamento que dirigen, siendo el Director del Departamento de Ciencias Básicas, Ingeniero Químico. Son ingenieros que poseen experiencia en la industria, en el mundo empresario y/o en organismos públicos; un director está categorizado como investigador.

Respecto de la función docencia que desempeñan, todos relatan que la misma está relacionada con la motivación y la vocación, más que con una salida laboral. Con respecto a la formación necesaria para desempeñar las docentes se evidencian apreciaciones que responden a dos concepciones opuestas: como un proceso de formación profesional y sistemática o como un proceso de formación experiencial y de socialización. Los directivos cuyos propios trayectos formativos han incluido, o no, estudios de postgrado en docencia, adhieren a una u otra concepción, respectivamente.

Son críticos respecto a la formación que se imparte en la actualidad ya que estiman que la enseñanza de la ingeniería debe estar orientada a desarrollar competencias profesionales en los estudiantes ofreciendo oportunidades de aprendizaje, más que orientada a la enseñanza de contenidos disciplinares y afirman que la enseñanza de las asignaturas básicas debe estar prioritariamente a cargo de ingenieros o bien licenciados en la disciplina que oriente la enseñanza a aplicaciones de la ingeniería.

Consideran que la enseñanza responde a procesos de transmisión, en los que el eje es el profesor que dirige, planifica y conduce las actividades, más que un proceso facilitador o tutorial centrado en el alumno. Prevalece la idea de la explicación, por ejemplo, evidenciada en expresiones como: *explicar, desarrollar la materia*.

Un aspecto significativo se encuentra en ideas acerca de la integración teoría-practica. Si bien todos los directivos afirman adherir a la integración, la organización de la mayoría de las asignaturas facilita más la coordinación de la teoría con la práctica. Con respecto a la práctica, esta no solo se asocia a las actividades que los estudiantes deben realizar en los laboratorios y en aula, sino que también se refiere a problemáticas ingenieriles que surgen en el campo profesional, evidenciado en expresiones como: “la práctica se da siempre con actividades

ISBN: 978-987-544-908-4

relacionadas con la empresa", "trato de que la teoría se genere a partir de cuestiones prácticas; a partir de preguntas y planteo de problemáticas al alumnado". Este énfasis puesto en la práctica que se da en el campo profesional para la formación en ingeniería está en consonancia con la concepción de la enseñanza de la ingeniería orientada al desarrollo de competencias profesionales. Todos los directivos realizan actividades investigativas vinculadas a resolver problemas del ámbito industrial o empresarial y coinciden que esto influye en el proceso de enseñanza en forma positiva. El desarrollo de actividades de investigación en sus respectivos departamentos, resulta en algún caso, como una actividad requerida por los procesos de acreditación de las carreras.

Respecto del aprendizaje, se identifican percepciones sobre el buen estudiante que oscilan entre un sujeto activo, que se interroga, critica y crea y aquel que solo asiste y cumple con las consignas dadas: "es el que viene a clase, sigue la asignatura, entiende lo dado y pregunta sobre lo que no entiende", "un alumno que no participa o no pregunta, no es un buen alumno", "obediente, creativo", "busca para qué sirve lo que está aprendiendo o por lo menos lo pregunta".

Acerca de los criterios de evaluación expresan que responde a lo establecido en la normativa de la institución. De la institución valoran positivamente el hecho de ser publica y federal, el proceso formativo que hace el estudiante para graduarse y el esfuerzo del docente que lo acompaña. El vínculo entre los colegas se da a través de un intercambio de ideas o de discusión y los directores perciben que el clima institucional es favorable para el desempeño de sus funciones docentes y de gestión.

Síntesis y perspectivas

En el caso estudiado, la cultura de origen coincide con la cultura de destino; los entrevistados muestran un fuerte sentido de pertenencia a la institución y valoran la formación recibida, secundada por la incidencia del autoaprendizaje, la calidad de los profesores y la contención brindada.

Del presente estudio, la sólida vocación docente que manifiestan los directores constituye un gran apoyo para que los estudiantes puedan transitar su proceso de formación como profesionales en el campo de la ingeniería. La formación ingenieril es "buena" en función de la inserción laboral que posibilita y la capacidad para resolver problemas que desarrolla el estudiante de ingeniería, sujeto activo del aprendizaje, donde el desarrollo individual va acompañado por la estructura del diseño curricular que se direcciona hacia la construcción del pensamiento tecnológico. Esas concepciones evidencian rasgos de una cultura académica que se corresponde con el perfil fundacional de la UTN, orientado a formar profesionales

ISBN: 978-987-544-908-4

estrechamente vinculados con el sector productivo regional, y que se ha mantenido como característica institucional.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco del proyecto PID UTI 3585: "Culturas Académicas y Prácticas Docentes para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional", financiado por la Universidad Tecnológica Nacional.

Referencias Bibliográficas

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas.* Barcelona: Gedisa.

Chavoya Peña, M. L. (2001). Tribus y Territorios Académicos. La Indagación Intelectual y las Culturas de las Disciplinas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa 4*(11) 79-93.

Lustig, M. W. Koester, J. (1999). *Intercultural competence*. NY: Addison-Wesley Longman.

Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. En *Investigações em Ensino de Ciências 12*(2), 263-284

Noriega, J. E. (2014). *Profesión y Cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina*. Tesis de Doctorado.

Preciado Cortés, F. (2006). La Cultura Académica de los Profesores Colimenses Universitarios: una Revisión a partir de la Entrevista de Historia Oral. Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas. En *Época II 12*(23). pp. 71-91.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. En *Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado",* Barcelona, 5-7/9/2007 GTD-PREAL-ORT.

Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. En *Higher Education 36* (2) 119–138.Disponible en https://doi.org/10.1023/A:1003248918874

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación básica en Ingeniería y la cultura académica. Un análisis de la percepción de docentes del trayecto de la formación básica

Benz, Sonia Judith[1]
Concari, Sonia Beatriz[2]
Mascheroni, Ada[1]
Facultad Regional Rosario. Universidad Tecnológica Nacional. Argentina[1]
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario. Argentina[2]
benz@frro.utn.edu.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La cultura académica universitaria configura un marco de referencia respecto del cual pueden interpretarse prácticas docentes y los procesos de formación. El presente trabajo es parte de un proyecto de investigación[1]1 cuyo eje central fue la indagación acerca de las culturas académicas existentes en una de las Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional, dedicada entre otras, a la formación de profesionales en el campo de la ingeniería. En ese marco, se presentan aquí las percepciones, valoraciones y creencias de un grupo de docentes de las carreras de ingeniería, acerca del trayecto de formación básica.

Palabras clave: formación en ingeniería, universidad, cultura académica, identidad docente

La identidad cultural del profesor suele estar asociada a su cultura de origen (la del grupo donde se formó), que es la que condiciona sus concepciones epistemológicas, profesionales y didácticas, y sus criterios de actuación. Tanto aquella cultura profesional como la de origen, unida a la cultura propia de la institución de pertenencia, configuran una cultura académica que será la primera con la que tomarán contacto los estudiantes que ingresan a una carrera y que, a través de un proceso de "enculturación", les llevará a adoptar las costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias profesionales del grupo; proceso que marcará sus prácticas como estudiantes y graduados en esa institución y como profesionales en otras en las que luego se desempeñen.

[1] PID UTN 3585 "Culturas Académicas y Prácticas Docentes para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional

ISBN: 978-987-544-908-4

En particular, en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), la formación en ingeniería incluye, mayormente durante los dos primeros años de la carrera, un trayecto de formación básica que es común a todas las carreras de ingeniería. Ese trayecto representa alrededor de un 80 % de la carga horaria total de dictado en esa etapa y es desarrollado por docentes del Departamento de Materias Básicas, prioritariamente en las áreas de Física, Matemática y Química. Por consiguiente, la indagación de las apreciaciones de los docentes de materias básicas acerca de las prácticas docentes en los primeros niveles, y la formación básica en ingeniería, el desempeño académico de los profesores, el modo en que construyen su identidad y el modo en cómo se ven como docentes: esto es, cómo enseñan, qué valoran, cómo se relacionan con los estudiantes, sus pares y sus superiores, posibilitan develar varias facetas que hacen a la caracterización y descripción de la cultura académica de la institución.

A través de una lógica de investigación cualitativa se realizó un estudio descriptivo, tomando como marco teórico las culturas académicas. En este contexto, se presenta un estudio de las percepciones de docentes de la Facultad Regional Rosario de la UTN acerca de la formación básica en ingeniería.

Como metodología se adoptó el método de estudio de caso, constituido por un conjunto de docentes del Departamento de Materias Básicas en las áreas de Física, Matemática y Química. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada llevada a cabo por una pareja de investigadores: uno en el rol de entrevistador y otro como registrador.

Del análisis de las entrevistas, fueron identificadas las categorías iniciales, las mismas fueron posteriormente refinadas a través de un proceso en bucle, a fin de dar cuenta de las percepciones de los docentes.

Se identifican percepciones sobre las prácticas docentes, el aprendizaje y el rol del estudiante. Los resultados obtenidos constituyen avances de un proyecto de investigación homologado acerca de culturas académicas y prácticas docentes para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería. Los mismos dan cuenta de percepciones sobre la formación básica en ingeniería que pueden ser interpretadas en el marco de la cultura académica y la identidad docente.

Introducción

Desde los primeros estudios de Becher (2001) en los años 90 se han estudiado las relaciones entre las tareas que desempeñan los grupos particulares de académicos y las formas de organización de su vida profesional, constituyendo un fértil campo de investigación.

La tesis de Noriega (2014) constituye un aporte relevante para este trabajo. Esta aborda la profesión y cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina. En ella se muestra que los profesores universitarios comprenden una multiplicidad de distintos grupos de

ISBN: 978-987-544-908-4

profesionales. Dice Noriega:

> "Cada uno de estos grupos tiene su propia visión de lo que es o debería ser la profesión académica, la cual obviamente está en relación directa con el contexto institucional y con el campo disciplinar de referencia. A raíz de lo cual, podría decirse que no existe una sola profesión académica, sino que por el contrario los profesores en la Universidad forman pequeñas comunidades con características propias. Aunque no conformen una sola y homogénea profesión, los profesores universitarios comparten ciertas características y rasgos comunes que los diferencian de sus pares de otros niveles del sistema educativo. Quizás esto sea lo que da identidad y cohesión a la profesión ejercida dentro del ámbito de la Universidad." (p 307)

Noriega sugiere que es interesante identificar las diferencias clave en el marco de la ingeniería, pero también en otras disciplinas, tratando de observar de qué modo se presenta esa cultura particular y qué grado de homogeneidad presenta y a la vez entender cuáles son las líneas que se bajan en forma de orientaciones especializadas para estudiantes y/o docentes novatos.

Marco teórico

Moreno Bayardo (2011) define la cultura como el conjunto de significados compartidos sobre la vida social que permite a los individuos que los integran relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado (en nuestro caso, la universidad).

La cultura profesional, según Becher (2001), influye en los modos de pensamiento y acción docente y esta cultura unida a la cultura propia de la facultad en donde están insertos, dan lugar a una cultura académica que es la primera con la que toman contacto todos los profesionales en formación que después serán profesores universitarios en ésta y otras facultades.

Resultados

El caso está compuesto por diez docentes, ocho ingenieros y dos licenciados, de los cuales siete son egresados de la UTN y tres provienen de otras universidades públicas. Todos se desempeñan como profesores y/o auxiliares docentes en las asignaturas del trayecto de formación básica, comunes a todas las carreras de ingeniería. Todos tienen la máxima dedicación permitida excepto dos de ellos, y todos tienen también experiencia como docentes en otras instituciones de educación superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

La construcción de la carrera académica del grupo de docentes responde a un ingreso relacionado con un primer trabajo ya como egresado, muchas veces circunstancial, y un ascenso por cubrimiento de más cargos y de mayor jerarquía a través de los años. La mayoría de ellos manifiestan gusto por la tarea docente, que constituye su principal actividad. Todos tienen experiencia en el desempeño docente en otros niveles educativos, algunos incluso en el primario y el postgrado. El proceso formativo ha sido del tipo artesanal, producto de la propia experiencia a lo largo de los años y en algunos casos ha estado acompañado de una formación de profesorado o de maestría en docencia universitaria. Los mismos no han transitado por un proceso de formación en investigación, siendo esta actividad incipientemente desarrollada por solo uno de ellos.

Los docentes expresan que coordinan los temas que se desarrollan en las clases teóricas con las actividades prácticas posteriores “damos teoría y sobre ella coordinamos la practica con los auxiliares”, “nos reunimos y tratamos de ir a la par”-, aunque se cuestionan la necesidad de integración teoría-practica (por ejemplo, manifiestan “quiero un cambio, no quiero separar más teoría y práctica”).

Con relación a los criterios de selección de contenidos, estos “ya son un mandato del programa”. Solo un docente explicita criterios de selección de contenidos y de bibliografía relacionada con la complejidad y el lenguaje utilizado y otras cuestiones de la didáctica específica. Algunos docentes mencionan que seleccionan temas según la especialidad de cada carrera. Con relación a la metodología que emplean en sus clases, la enseñanza, en general, responde a procesos de transmisión y prevalece la idea de la explicación: “explicar, desarrollar la materia”; se dictan clases expositivas y algunos aplican herramientas aprendidas en cursos de perfeccionamiento docente, o criterios de reproducción de prácticas: “como fui educado”. También recurren al uso de recursos (proyector, simuladores, tics).

Respecto a los mecanismos de evaluación, se mencionan la toma de exámenes parciales y finales, con puntajes mínimos de aprobación de acuerdo a “lo definido en la planificación” y “según el reglamento”. Se observa un criterio de control y de acreditación y se mantiene la visión tradicional de evaluación en carreras de ingeniería: una evaluación que separa la teoría de la práctica y, en su mayoría disociada del proceso de aprendizaje; esto es, algunos docentes mencionan que identifica a los alumnos más atentos y tiene esto en cuenta para el examen final.

Los docentes perciben que el interés del estudiante por la materia se manifiesta asistiendo a clase o haciendo preguntas. Como deficiencias identifican la formación previa formal deficitaria, “falta de razonamiento”, “desarrollos intelectuales previos insuficientes para comprender”, falta de vocabulario, escasa capacidad de análisis, dificultades para entender un texto, “les cuesta mucho la parte matemática”, “no hay cultura de estudio y de esfuerzo”.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entre las fortalezas reconocen que los estudiantes "tienen ganas de estudiar", "tienen buen manejo de la computadora", "son muy perseverantes" y "se animan a preguntar"

Respecto de lo que se entiende por un buen estudiante se presentan dos concepciones: la del alumno cumplidor, que "lleva la materia al día", "asiste a las clases de consulta" y "cumple con los requerimientos", y la del sujeto que aprende, transfiriendo conocimientos para resolver situaciones nuevas o cotidianas o prácticas, buscar más de una solución, perseverar en aprender.

En general, reconocen que los estudiantes van muy poco a consulta y que en ellas demandan que el docente les resuelva problemas, no hacen consultas sobre aspectos conceptuales de la asignatura y esto ocurre antes de exámenes parciales y finales. Esto está relacionado con la modalidad de las evaluaciones finales que consisten en una primera parte del examen de resolución de problemas que debe aprobarse para después responder a desarrollos o preguntas teóricas.

Las cualidades que refieren a un *buen* profesor universitario revelan dos tipos de valores: por un lado, aquellos referidos a cuestiones pedagógicas y didácticas (necesidad de capacitación, adecuación al nivel, explicaciones claras y lógicas) y actitudinal (buen trato, buen humor, saber escuchar, disponibilidad, interés personal, etc.). Estos valores se trasmiten en los consejos que darían a futuros docentes: capacitarse, formarse, prepararse en valores pedagógicos - didácticos y prioriza la vocación, el interés y la proyección.

Con relación al vínculo entre docentes o inter-cátedras, se valora el trabajo en equipo "no se puede trabajar aislado", "es importante hacer encuentros de reflexión de la propia practica y socializarlo con todos los pares", aunque mencionan que en general hay pocas reuniones en las que se discutan las cuestiones didácticas y de contenidos. Por otra parte, se realizan "reuniones informales", o sea "no en forma orgánica". Más que reuniones de cátedra de cada asignatura que incluye entre 10 y 25 comisiones dependiendo del nivel (1º o 2º), se dan reuniones de los equipos docentes designados por comisiones", en las que se analiza el desarrollo de la asignatura y se van haciendo ajustes.

Con respecto al dictado de las asignaturas de materias básicas (matemática, física, química) los entrevistados opinan que deben estar a cargo de docentes que dominen la disciplina a enseñar, ya sean éstos licenciados o ingenieros, más que al conocimiento de ejemplos de aplicación a la práctica profesional, exigencia correspondiente a los niveles superiores.

Síntesis y perspectivas

La cultura de origen para un grupo de docentes a cargo de la enseñanza de materias básicas de las carreras de ingeniería que componen el caso estudiado coincide con la de destino y el otro grupo de docentes ha transitado por un proceso de enculturación en el seno de un grupo

ISBN: 978-987-544-908-4

académico.

Cabe destacar que nuestra Universidad, a partir de este ciclo lectivo pretende una formación integral del alumno que incluya el desarrollo y evaluación de diferentes tipos de competencias que, sin lugar a dudas, pueden ser desarrolladas durante los procesos de formación universitaria.

Es importante en esta etapa de formación básica del estudiante desarrollar y consolidar las competencias de ingreso, como también integrar las genéricas (competencias tecnológicas, competencias sociales, políticas y actitudinales) con el perfil del egresado.

Generar prácticas orientadas al desarrollo y evaluación de competencias en la actualidad es una necesidad que impacta en el perfeccionamiento del perfil del egresado, mejorando sus posibilidades de inserción laboral, al mismo tiempo muestra a una Universidad capaz de adaptarse a los cambios y exigencias del mercado.

El área de Materias Básicas está compenetrada en la formación de sus docentes para que puedan desarrollar y evaluar a sus alumnos por competencias que, sin lugar a dudas, dada la sólida formación que tienen en su disciplina y la fuerte vocación por la docencia podrán afrontar este desafío.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Tecnológica Nacional el financiamiento al proyecto de investigación homologado PID UTN 3585.

Referencias bibliográficas

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas*. Gedisa: Barcelona.

Kent Serna, R. (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? En *Crítica. 28.*

Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G. y Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências XII* (II) 263-284.

Noriega, J. E. (2014). Profesión y Cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina. Tesis de Doctorado. Disponible en h ttp://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1075/te.1075.pdf

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata, Madrid.

ISBN: 978-987-544-908-4

Evaluación del trabajo en equipo en un juego serio mediante rúbrica

Cerrano, Marta
Olmos, María Alejandra
Viri, Mariana
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
mcerrano@fceia.unr.edu.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior
Informe de Experiencias

Resumen: En el presente trabajo se describe el diseño de un instrumento de evaluación del *trabajo en equipo*: una rúbrica o matriz de valoración, y se muestran los resultados obtenidos de su experimentación en el taller denominado "*Kanban* lúdico" llevado a cabo en la Universidad Católica Argentina sede Rosario, en el mes de mayo del corriente año, durante las 29º Jornadas Regionales de Estudiantes de Ingeniería Industrial.
La propuesta de incorporar un instrumento de evaluación para poder medir el desempeño efectivo en equipos de trabajo durante un *juego serio*, contribuye a obtener resultados sobre su implementación en los escenarios complejos que se presentan en la educación superior.

Palabras Clave: trabajo en equipo; rúbrica; juegos serios; evaluación; Ingeniería Industrial

Introducción

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto *Diseño y desarrollo de estrategias didácticas utilizando juegos serios en Ingeniería Industrial parte II*, actualmente en desarrollo con sede en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario, conjuntamente con integrantes de la Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional.
En la parte I del proyecto se planteó la necesidad de buscar recursos y estrategias didácticas que favorezcan y se aproximen a un modelo definido como buenas prácticas y, en particular, trabajar sobre aquellos factores claves que se evidenciaron como carencias. Entendiendo que los juegos serios podrían ser una estrategia didáctica adecuada para este fin, se diseñaron algunas lúdicas y su posterior puesta en práctica mostrando resultados alentadores. La etapa de

ISBN: 978-987-544-908-4

evaluación de los alcances y limitaciones de las perspectivas elaboradas en esta primera parte del proyecto fue parcialmente realizada.

En la parte II, la propuesta es continuar la investigación siendo el objetivo principal diseñar, analizar y valorar los juegos serios como herramientas didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje y la integración de los contenidos disciplinares de diversas materias de Ingeniería Industrial en un mismo dispositivo. Esto último no solo favorece la adquisición de las competencias profesionales, sino también el trabajo colaborativo y en equipo de los futuros ingenieros para abordar exitosamente nuevos desafíos laborales, personales y sociales.

El grupo interdisciplinario de integrantes del proyecto ha avanzado en diseño, prueba, ajustes y puesta en marcha de diversas lúdicas, como así también en la elaboración de diversas herramientas de evaluación. A continuación, se presenta la propuesta de incorporar un instrumento de evaluación para poder medir el desempeño del trabajo en equipo en una actividad lúdica.

Desarrollo

Desde el año 2001 tanto la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 2001) como el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI, 2005) manifestaron que resultaba necesaria una revisión general de la enseñanza de la Ingeniería para adecuar la misma a los avances científicos, tecnológicos y los cambios en los esquemas económicos, productivos y sociales, ocurridos en los últimos años en nuestro país y en el mundo. Así fue como se desarrollaron múltiples reuniones de debates e intercambios y en el año 2006 CONFEDI aprobó las competencias genéricas para todas las ramas de la ingeniería (CONFEDI: 2006) las que fueron aceptadas por la Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería en la Declaración de Valparaíso (ASIBEI: 2013) y en 2017 las competencias específicas de cada titulación. Más recientemente, en el año 2018, CONFEDI aprobó el “Libro Rojo” (CONFEDI: 2018), que contiene los nuevos estándares que constituyen un hito de singular trascendencia para la Educación en Ingeniería en Argentina ya que incorpora el enfoque de las competencias profesionales como organizador de la tarea educativa.

En este contexto actualmente se desarrollaron modificaciones en los enfoques curriculares con una perspectiva que acentúa el enfoque en las competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante.

Las competencias

> permiten que las personas resuelvan problemas y realicen actividades propias en su contexto profesional para cumplir con los objetivos o niveles preestablecidos, teniendo en

ISBN: 978-987-544-908-4

cuenta la complejidad de la situación y los valores y criterios profesionales adecuados, mediante la articulación de todos los saberes requeridos" (Mastache: 2007).

Una propuesta lúdica se adapta integralmente al modelo por competencias. La aplicación de *serious games* combina enseñanza, juego y herramientas de aprendizaje, en un escenario de trabajo que fomenta la reflexión en la acción, con la participación activa del estudiante y el intercambio permanente del equipo docente y/o tutores. Un principio esencial de la educación es que se aprende lo que se practica, siempre acompañado de retroalimentación y reflexión (ANECA, 2012). Según Sánchez Gómez "los juegos serios o *serious games* son objetos y/o herramientas de aprendizaje que poseen en sí mismos, y en su uso, objetivos pedagógicos, didácticos, que posibilitan los participantes o jugadores a obtener un conjunto de conocimientos y competencias predominantemente prácticos" (Sánchez Gómez: 2007). La gamificación usa mecánicas basadas en juego, su estética y el pensamiento del juego *(game thinking)* para motivar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas (Kapp: 2012).

Descripción del juego

Se trata de un juego serio diseñado y utilizado con anterioridad (Cerrano y otros: 2017; Cerrano y otros: 2018) cuyo contenido temático es difícil de asimilar por el estudiante: *Kanban*. Esta es una palabra japonesa que significa señal y se usa para identificar unas tarjetas que van unidas a los productos. Cuando un cliente interno o externo retira un producto de su lugar de almacenaje el *Kanban* da la señal de fabricar uno nuevo. En las plantas productivas estas tarjetas permiten coordinar las cargas de trabajo y los requerimientos entre los diferentes procesos.

En esta aplicación se simula un proceso productivo de fabricación de un número definido de tractores de madera (juguete) compuesto por cinco operaciones y un número de personas encargadas del suministro de materias primas a través del sistema *Kanban*. Los recursos y materiales para el desarrollo del juego son: carrocerías de tractor (de distintos colores para simular distintos pedidos), ruedas, varillas de madera, tarjetas con instrucciones y material para el armado (pistola de silicona, sierra de arco, tijera, etc.).

Se detalla en la figura 1 el diagrama de flujo de las operaciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

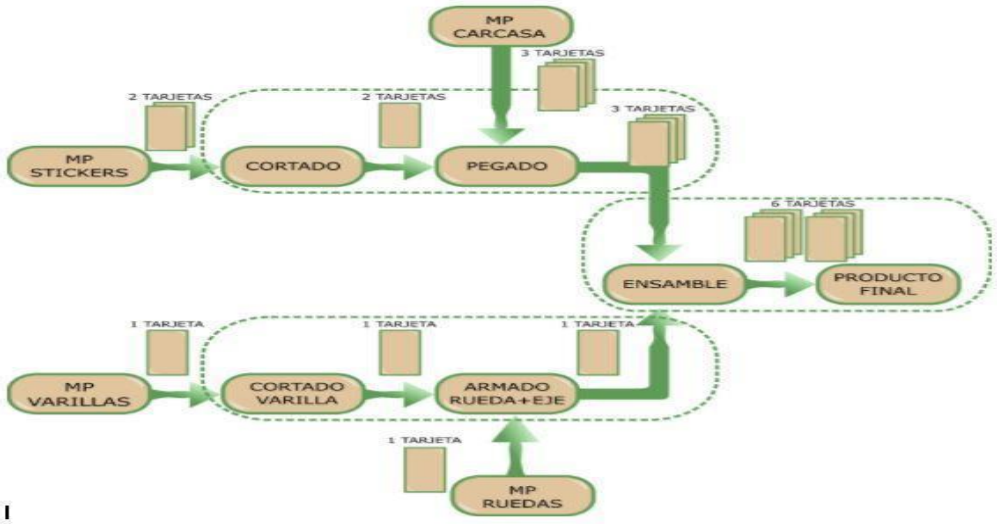


Figura 1: *Diagrama de Flujo de las Operaciones*

Desarrollo de la rúbrica

La experiencia lúdica favorece el aprendizaje centrado en el estudiante: el conocimiento específico (*Kanban*) en la acción y una serie de competencias durante el desarrollo, tal como si los alumnos estuvieran en el campo de trabajo ejerciendo la actividad profesional. Estas competencias se detallan y especifican para permitir su evaluación mediante un instrumento adecuado.

La formulación de las competencias se analiza en función de contenidos conceptuales (el saber), procedimentales (el saber hacer), y actitudinales (el saber ser). Extendiendo estos conceptos al juego planteado se pueden explicitar de la siguiente forma:

- contenidos conceptuales: entender el significado de *Kanban* como concepto, comprender una cadena productiva, visualizar el proceso de ensamblado de manera simulada, entender el concepto de clientes internos, comprender la interrelación de factores en un proceso, visualizar el flujo de materiales en un proceso, comprender el concepto de *just in time*.
- contenidos procedimentales: destrezas, habilidades, estrategias, desempeños. Los estudiantes deben poder interpretar la lectura de los procedimientos, comprender las tarjetas utilizadas en el juego, entregar-recibir materia prima, ensamblar piezas, secuenciar las operaciones.
- contenidos actitudinales: los alumnos deben poder trabajar en equipo, comunicarse de manera efectiva, negociar, cambiar roles cuando sea necesario, escuchar al otro, tomar decisiones de acuerdo al curso de la operación lúdica.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la figura 3, se presenta la rúbrica utilizada para evaluar una de las competencias detallada en los contenidos actitudinales: el trabajo en equipo, (que se ha utilizado como prueba piloto).

Resultados de la aplicación de la rúbrica

En el taller se formaron tres equipos con ocho participantes cada uno que fueron identificados como grupo 1, grupo 2 y grupo 3, cuyos logros se describen a continuación:

Grupo 1: A) de Calidad – B) de Excelencia – C) Básico – D) Básico.

Grupo 2: A) de Excelencia – B) Básico – C) de Calidad – D) Mínimo.

Grupo 3: A) de Excelencia – B) de Calidad – C) de Excelencia – D) de Excelencia.

Así, sobre el grupo 1 se puede concluir que se destacaron por la camaradería, fueron organizados, aunque algo desprolijo, pero no se enfocaron en los objetivos por lo cual fueron escasas las conclusiones a las que arribaron y, si bien respetaron los roles, hubo reglas que no fueron acatadas.

El grupo 2 fue organizado, prolijo y comprendieron los objetivos del juego llegando a todas las conclusiones, sin embargo, se presentaron algunos conflictos con los roles y se transgredieron algunas reglas.

El grupo 3 fue organizado, prolijo, comprendieron los objetivos del juego llegando a todas las conclusiones, respetando roles y reglas, y respetándose mutuamente, aunque con cierto desaliento.

	Nivel alcanzado			
Criterio	**Logro de excelencia**	**Logro de calidad**	**Logro básico**	**Logro mínimo**
A) Forma de Trabajo	Trabajan de manera organizada, coordinada y mantienen la limpieza y prolijidad	Trabajan de manera organizada y coordinada y no mantienen la limpieza y prolijidad	Trabajan sin organización ni coordinan pero son limpios y prolijos	Trabajan sin organización ni coordinación ni limpieza

ISBN: 978-987-544-908-4

B) Actitud del Equipo	Se respetan y animan entre todos para mejorar el ambiente lúdico-laboral	Trabajan con respeto mutuo y no se animan para mejorar el ambiente	Algunos trabajan con respeto mutuo y algunos animan para mejorar el ambiente	No trabajan de forma respetuosa ni suelen animarse para mejorar el ambiente laboral
C) Logro de Objetivos	Comprenden los objetivos del juego y llegan a todas las conclusiones adicionando nuevos aportes	Comprenden los objetivos del juego y llegan a todas las conclusiones esperadas	Comprenden parcialmente los objetivos del juego y llegan a escasas conclusiones	No comprenden el objetivo del juego
D) Valores durante el juego	Todos respetan el rol del otro y todos respetan las reglas del juego	Algunos respetan el rol del otro y todos respetan las reglas del juego	Todos respetan el rol del otro y algunos respetan las reglas del juego	Algunos conflictos con los roles asignados y algunos no respetan las reglas

***Figura 3**: Rúbrica para evaluar el Trabajo en Equipo*

Resultados

Los docentes que guiaron la experiencia entrenaron y fomentaron el trabajo en equipo con el uso de una lúdica desarrollada con anterioridad. La inclusión de un juego serio es una

ISBN: 978-987-544-908-4

actividad que complementa las actividades que habitualmente se plantean en el aula, constituyendo así un medio para potenciar el trabajo en equipo, motivando la autogestión y el compromiso además del aprendizaje de contenidos teóricos para el logro de los objetivos planificados. Para este fin el grupo diseñó un instrumento de evaluación – rúbrica considerando criterios (forma de trabajo, actitud del equipo, logro de objetivos y valores durante el juego) e indicadores de nivel de dominio. La misma fue incorporada en un taller como prueba piloto, logrando resultados positivos de su aplicación para poder medir el desempeño en equipos de trabajo y detectar los puntos fuertes y débiles de cada grupo en la ejecución, permitiendo un alto grado de retroalimentación profesor- alumnos. De este modo su aporte constituye una contribución al desafío de incluir propuestas innovadoras y obtener resultados de su implementación en los escenarios complejos que se presentan en la educación superior

Referencias Bibliográficas

ANECA (2012) Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España, *Guía apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid.

ASIBEI (2013) *Declaración de VALPARAISO sobre competencias genéricas de egreso del Ingeniero Iberoamericano*. Valparaíso.

Cerrano, M.; Gallegos, M.L; Feraboli L. (2017). Diseño y desarrollo de un dispositivo lúdico de aprendizaje. En *10mo Congreso de Ingeniería Industrial (COINI)*, Buenos Aires, Argentina.

Cerrano, M.; Gallegos, M.L.; Gómez, D. (2018) Aprendizaje activo con gamificación. En *4to Congreso Argentino de Ingeniería (CADI).10mo Congreso Argentino de la Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*, Córdoba, Argentina**.**

CONEAU (2001), *Aportes para la reformulación de la propuesta del CONFEDI documento de Trabajo*.

CONFEDI (2005) *Proyecto estratégico para la reforma curricular de las Ingenierías* Santa Fe.

CONFEDI (2006). *Competencias Genéricas. Desarrollo de competencias en la Enseñanza de la Ingeniería Argentina.* San Juan, Facultad de Ingeniería-UNSJ.

CONFEDI (2018) *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería de la República Argentina "Libro Rojo del CONFEDI".* Rosario.

Kapp Karl, M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Ediciones de novedades educativas de Mexicos.a Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

Sánchez Gómez, M. (2007) Buenas Prácticas en la Creación de Serious Games (Objetos de Aprendizaje Reutilizables) *en Actas del V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*, Bilbao.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cómo ayudar a repensar la enseñanza de las Ciencias Básicas en las carreras de ingeniería de la UBA: el desafío de la comunicación

Durantini, Cecilia
Mastache, Anahí
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ingeniería, Argentina
ceciliadurantini@gmail.com

Eje10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y/o Proyectuales en el Universidad

Resumen: En el acelerado contexto de cambios tecnológicos, sociales y culturales, la FIUBA asume el desafío de revisar su oferta académica, sostener el compromiso con el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, y garantizar la calidad de su formación. La sólida formación en Ciencias Básicas (CB) constituye un rasgo distintivo y valorado del perfil FIUBA. Desde la coordinación pedagógica en las CB, nuestra tarea consistió en generar espacios y herramientas para el análisis de la oferta curricular y para el diseño de propuestas articuladas. Para ello diseñamos una estrategia que combina la interacción entre los Departamentos, el Comité de Mejora de la Enseñanza en CB, las Direcciones y Comisiones Curriculares de las carreras y los profesores de materias de Ciencias de la Ingeniería.

En esta ponencia nos enfocamos, en el desafío de comunicación que plantea repensar el contenido y los enfoques de enseñanza de las CB, e imaginar alternativas. Nos proponemos reflexionar sobre la dinámica y los desarrollos transitados a la vez que repensar dispositivos y estrategias de intervención que provocan impacto formativo en los sujetos y ponen el conocimiento didáctico al servicio de una tarea de diseño académico sometida a múltiples condicionantes. Primero abordamos la cuestión de las transformaciones didácticas del conocimiento didáctico (Feldman: 2015). Luego reflexionamos sobre el fenómeno de la traducción desde los aportes de Ricoeur (2005) y Derrida (1987). A continuación, nos referimos a las condiciones que posibilitan la comunicación con foco en la importancia del encuadre (Bleger, 1967).

Palabras clave: comunicación; traducción; conocimiento didáctico; encuadre; dispositivo

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En el acelerado contexto de cambios tecnológicos, sociales y culturales, la FIUBA asume el desafío de revisar su oferta académica, a la vez que sostiene el compromiso de promover el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, y de garantizar la calidad de su formación. La sólida formación en Ciencias Básicas (CB) constituye un rasgo distintivo y valorado del perfil FIUBA.

En este escenario, se implementó una estrategia institucional de elaboración de documentos para el debate y de instancias para la discusión entre referentes de distintas áreas, sectores y claustros. Desde la coordinación pedagógica del trabajo en las CB, nuestra tarea consistió en generar espacios y herramientas para el análisis de la oferta curricular de las CB y para el diseño de propuestas articuladas. Para ello diseñamos una propuesta que combina la interacción entre los Departamentos, el trabajo en el Comité[1], y el diálogo con las Direcciones y Comisiones Curriculares de las carreras y con los profesores de materias de Ciencias de la Ingeniería.

En esta ponencia nos enfocamos, desde la mirada de la coordinación pedagógica, en el desafío de comunicación que plantea repensar el contenido y los enfoques de enseñanza de las CB, e imaginar alternativas. Nos proponemos reflexionar sobre la dinámica y los desarrollos transitados a la vez que repensar dispositivos y estrategias de intervención que provocan impacto formativo en los sujetos y ponen el conocimiento didáctico al servicio de una tarea de diseño académico, sometida a múltiples condicionantes. Primero abordamos la cuestión de las transformaciones didácticas del conocimiento didáctico (Feldman: 2015). Luego reflexionamos sobre el fenómeno de la traducción desde los aportes de Ricoeur (2005) y Derrida (1987). A continuación, nos referimos a las condiciones que posibilitan la comunicación con foco en la importancia del encuadre (Bleger, 1967).

El Plan 2020 en FIUBA y el proyecto de trabajo para las CB

En 2018, el Consejo Directivo aprobó el Programa Plan 2020 (Res 1233/18) dirigido a la actualización de la oferta académica. Con este propósito, se realizaron diferentes

[1] El Comité de Mejora Permanente para la Formación en Ciencias Básicas se crea en el 2010 como parte de un Programa de Mejora, bajo la responsabilidad de la Inga. Isaurralde con el asesoramiento pedagógico de la Dra. Mastache. Su objetivo es promover condiciones pedagógicas e institucionales que faciliten la retención y el rendimiento de los estudiantes en el tramo inicial y ofrecer una formación adecuada a los requerimientos actuales. En 2017 se incorpora la Dra. Durantini. Está integrado por dos representantes de cada Departamento de CB y son miembros naturales sus Directores.

ISBN: 978-987-544-908-4

actividades: encuestas a la comunidad universitaria y a referentes de distintas organizaciones públicas, sociales, empresariales y profesionales; jornadas de debate; paneles con especialistas en distintas áreas; actividades de intercambio en torno a distintas propuestas de trabajo.

En relación a las CB, nos propusimos acompañar una revisión crítica de su oferta académica desde una perspectiva integral, que incluyera tanto contenidos como enfoques, con vistas a favorecer aprendizajes profundos y sólidos, así como la permanencia del estudiantado. En un contexto cruzado por dimensiones políticas, institucionales, académicas y disciplinares, la tarea ponía a prueba la interacción entre pedagogos, matemáticos, físicos, químicos, ingenieros, pertenecientes a comunidades de expertos con conocimientos, lenguajes, esquemas mentales, perspectivas, valores, tradiciones y maneras de pensar propias. Todos ellos comparten, no obstante, un conjunto de elementos que permiten el entendimiento mutuo: la pertenencia a FIUBA, un proyecto de formación, la práctica de la enseñanza de las CB y un trayecto compartido de participación en el Comité (Goggi y Mastache: 2017; Durantini, Mastache y Isaurralde: 2018).

El trabajo buscó asegurar la comunicación entre actores con intereses y posiciones en tensión, a diferentes niveles (entre CB, con las carreras, con las ciencias de la ingeniería) y tiempos (previo al esbozo de las propuestas, durante su construcción, para su revisión y debate), en un trabajo en espiral dirigido a identificar superposiciones, clarificar requerimientos, distinguir abordajes, jerarquizar conceptos y especificar aportes a la formación. Propusimos ciclos autónomos de diagnóstico, análisis, elaboración de alternativas y validación, cada uno de los cuales se organizó alrededor de un interrogante y se compuso de un encuentro integrador y de actividades sugeridas (de anticipación, revisión, profundización y/o validación de las producciones) con acompañamiento a demanda. El primer ciclo, *Desde aquí y cómo estamos ¿a dónde queremos ir?*, recuperó diagnósticos existentes para construir escenarios de las CB en el Plan 2020. El segundo ciclo, *¿Cómo vamos hacia dónde proponemos?*, introdujo el problema de la selección y secuenciación de contenidos y de enfoques para identificar ventajas y desventajas y considerar combinaciones posibles.

Ambos ciclos se reiteraban ajustados en cuanto a sus herramientas y desarrollo en función de los análisis y avances logrados en el transcurso del proceso. Desde la coordinación, realizamos la evaluación de seguimiento y las adecuaciones al plan, junto al registro y confección de las minutas, la preparación y coordinación de los diferentes tipos de encuentros, el acompañamiento a las actividades departamentales y el desarrollo de los materiales.

ISBN: 978-987-544-908-4

La cuestión de las transformaciones didácticas del conocimiento didáctico.

En el primer encuentro advertimos la necesidad de generar un documento didáctico para orientar y enmarcar la tarea a nivel instrumental. Este documento partió de la interpelación al sentido y los criterios para la enseñanza de CB en las carreras de ingeniería a través de preguntas sobre el propósito de su aprendizaje, las versiones del conocimiento, las formas, experiencias y contextos más pertinentes para su adquisición y transferencia, entre otras. Luego describía las operaciones básicas de definición de contenidos (Feldman: 2015), y para cada operación planteaba interrogantes con ejemplos del campo y alternativas de diseño, a la vez que sugería actividades para facilitar los debates Por ejemplo, en relación al tratamiento del contenido formulamos interrogantes sobre las realidades de la profesión ingenieril que sería significativo mostrar o representar y sobre los lenguajes más adecuados para hacerlo; propusimos relevar e intercambiar guías de problemas, trabajos prácticos; informamos sobre los enfoques de enseñanza (centrados en la instrucción, el entrenamiento y la resolución de problemas) y los tipos de secuenciación (lineal, concéntrico y en espiral). Desde la coordinación pedagógica, ya veníamos elaborando materiales de apoyo; disponíamos, así, de guías y orientaciones sobre variantes de articulación curricular, implementación de dispositivos grupales; de instrumentos para relevar contenidos y enfoques; de informes sobre requerimientos y dificultades en el aprendizaje; de análisis comparativos de programas de las materias en carreras de Ingeniería de universidades nacionales e internacionales. Estos materiales tienen diferentes objetivos: ampliar las perspectivas en análisis, mostrar aspectos inadvertidos, complejizar, interrogar o validar diagnósticos, ordenar y evaluar propuestas. Nos desafía lograr que entre en juego la lógica de la enseñanza y del aprendizaje tanto como proporcionar herramientas y fundamentos.

El análisis del proceso de construcción y comunicación de estas herramientas revirtió hacia la coordinación las mismas preguntas que proponíamos a los participantes. Si pensar en el contenido es pensar simultáneamente en los estudiantes, sus capacidades y posibilidades de comprensión, en su trayecto y en sus usos (Feldman: 2015), ¿qué dimensiones atender al seleccionar los criterios didácticos para su uso en la definición de los contenidos de CB?, ¿cómo formularlos y organizarlos, en qué momentos y con cuáles estrategias introducirlos y utilizarlos en las reuniones de trabajo?; en términos generales ¿cuál es la versión adecuada del conocimiento didáctico que debemos construir para su uso didáctico por parte de los docentes (especialistas en distintas disciplinas)?

Según Feldman (2015), la versión del conocimiento adecuada es la que brinda una real oportunidad para su adquisición y uso, y la que ayuda a comprender el valor de lo que es

ISBN: 978-987-544-908-4

necesario aprender y a mantener la vitalidad de los esfuerzos. Entonces, las versiones del conocimiento didáctico más adecuadas son aquellas que aportan elementos para problematizar la selección de contenidos en términos didácticos y criterios para definir las propuestas con fundamento. Hallamos evidencia de esta contribución en las comprensiones, interrogantes y discusiones, en las acciones y en los productos, así como en comentarios sobre los materiales. Por ejemplo, cuando expresan que "sumar o sacar contenidos no es un cambio, es un parche, es un maquillaje", cuando fundamentan la importancia de los enfoques basados en la resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento ingenieril comparando con el entrenamiento de pilotos de aviones, o cuando generan una encuesta para indagar sobre diversos aspectos de interés. Las posibilidades de significar e incorporar los aportes de la didáctica como marcos de lectura y de referencia para el diseño y la toma de decisiones se amplían cuando responden a las preocupaciones de los sujetos, se formulan con rigurosidad y claridad pero evitando la terminología científica, recuperan expresiones de los participantes e incluyen ilustraciones modélicas de las operaciones y los productos a desarrollar.

Si bien la pertinencia de los componentes del conocimiento didáctico y la adecuación de su presentación constituyeron condiciones claves para su uso como herramientas, estimamos que la metodología de trabajo con eje en el intercambio potenció este aprovechamiento. En diferentes rondas de avance, directores y profesores describían las actividades realizadas, se aconsejaban mutuamente estrategias ante las resistencias al cambio y compartían adaptaciones a propuestas de los otros. El intercambio contribuyó a comprender los criterios y nociones didácticas al explicarse unos a otros a través de temas, ejercicios y desempeños propios de sus campos disciplinares. Una directora despejaba las dudas de un colega sobre los alcances del contenido con un ejemplo "podes decir 'lectura de la tabla periódica' o 'aplicación de la tabla periódica'; o 'comprensión de demostraciones' o "realización de demostraciones", según qué esperes del estudiante.

El fenómeno de la traducción entre lenguas diversas

El trabajo de relevar y codificar las demandas que se presentan difusas e indefinidas para elaborar instrumentos y orientaciones sólidas y transmitirlos para una apropiación crítica que permitiese su uso como herramientas para interpelar esos mismos conocimientos, y el de promover intercambios que favorecieran las comprensiones, nos ha planteado un importante desafío de traducción.

Los conjuntos significantes que proceden de la didáctica, las CB, la enseñanza de las CB y la ingeniería, cuyas formas de recortar lo real y de relacionar el sentido con el referente, los

ISBN: 978-987-544-908-4

torna extranjeros entre sí (Ricoeur: 2005). En consecuencia, la traducción, entendida como interpretación entre conjuntos significantes, representa una tarea necesaria. Nos correspondía a nosotras ocupar la incómoda posición del traductor que abandona la zona de confort y poder asegurada por el manejo del saber didáctico en el propio lenguaje, para traspasarlo a versiones de éxito variable en cuanto a la fidelidad con las fuentes y a la recepción por parte de los destinatarios. También debíamos contribuir a generar situaciones de suficiente hospitalidad lingüística como para reducir el encierro en los respectivos monólogos disciplinares y causar el deseo de traducir. Según Ricoeur (2005), una buena traducción sólo puede apuntar a la equivalencia presunta mediante la construcción de comparables que recurran a todos los juegos del lenguaje. Los intercambios del Comité ilustran esta búsqueda, por ejemplo, cuando un profesor dice promover la contextualización de los problemas para despertar el interés de los estudiantes ofreciéndoles "sabor a ingeniería"; cuando se describe como "olfato" la capacidad de estimar magnitudes; cuando se comparan los juegos de naipes con los programas computacionales para diferenciar la aplicación de algoritmos del desarrollo del ingenio; o cuando nosotras comparamos la selección de contenidos con el armado de una maleta, o ejemplificamos su jerarquización con enunciados de las ciencias naturales. Estos referentes evidenciarían la implicación del grupo en producir e interpretar traducciones que, ampliando los horizontes de las lenguas de origen de sus miembros, contribuyen a la comunicación con los otros.

Derrida (1987) alude al carácter necesario y a la vez imposible de la traducción

> … la reconciliación de las lenguas es solo una promesa. Pero una promesa no es algo inconsistente, no solo se caracteriza por lo que le falta para que se cumpla. Como promesa, la traducción es ya un acontecimiento, y la firma decisiva de un contrato. Se cumpla este o no, no es obstáculo para que el compromiso tenga lugar y sea archivado (1987, p. 56).

El compromiso de los sujetos con la búsqueda de "otra manera de decir" no es un dato menor considerando las exigencias que imponen el proyecto institucional y la metodología para llevarlo adelante en cuanto a tiempos y espacios de discusión, elaboración conjunta de propuestas y concertación de acuerdos.

Condiciones de posibilidad de una comunicación compleja en espacios diferenciados

El Diccionario de la Real Academia Española define el contrato como pacto entre partes que se obligan respecto a una materia determinada, y a cuyo cumplimiento pueden ser compelidas. Este contrato instaura a la vez que constituye un elemento del encuadre (Bleger: 2002). La inmovilidad del encuadre (conjunto de constantes de tiempo, lugar, roles

ISBN: 978-987-544-908-4

y reglas de interacción en cuyo marco ocurren los procesos) asegura los límites frente a las ansiedades, los temores y las fantasías que despiertan los encuentros, el cuestionamiento y las posibilidades de cambio movilizados por la tarea; da confiabilidad al espacio a pesar de las ambigüedades e incertidumbres respecto a los procesos. Por eso, los deslizamientos y rupturas ponen en duda tanto el espacio como la tarea.

En el contrato de traducción entre lenguas diversas, la coordinación ocupa el lugar de garante del compromiso, se responsabiliza por el mantenimiento del encuadre, la advertencia y el análisis de las faltas y su tratamiento en el grupo con miras a reestablecerlo; aun cuando otros miembros cooperen con esta tarea. En el exigente contexto institucional de actualización de los planes de estudio y de las ofertas de asignaturas, los recaudos adoptados para evitar deslizamientos entre los espacios del Comité y el Interdepartamental, en algún momento no operaron con suficiencia. La lógica de la gestión académica y de sus tiempos comenzó a primar sobre la lógica y los tiempos del trabajo de elucidación y mejora del Comité. En consecuencia, los fuertes y complejos limitantes que constriñen el quehacer de atender y direccionar las condiciones, instancias y modalidades para el desarrollo efectivo de las tareas académicas (Fernández Lamarra: 2003) fueron estrechando los márgenes para la imaginación de nuevas alternativas curriculares. Nos alertaron los comentarios de algunos participantes, la percepción de no avance y el agotamiento ante la reiteración de posiciones binarias, entre otros indicadores. El análisis y comprensión de esta situación nos permitió intervenir para restablecer las condiciones de una tarea y una comunicación suficientemente buenas (Winnicott: 2008) en cada espacio grupal y entre espacios, y reubicarnos como sus garantes. La advertencia de los desvíos y faltas al encuadre evidenciaron la importancia de su sostenimiento y mostraron que la fijación de un encuadre diferenciado para el espacio Interdepartamental contribuía a su productividad.

Conocimiento colectivo y potencial institucional

Al reflexionar sobre esta experiencia, nos preguntamos por las condiciones que favorecen su fijación y por las restricciones que limitan los efectos favorecedores de la tarea. La caracterización de unas y otras, y la comprensión de sus interacciones, sin omisión del carácter situado y contingente que las singulariza en cada escenario, podrían resultar de utilidad para estimar el potencial de transferibilidad de dichos elementos a otros espacios y proyectos institucionales. Desde esta perspectiva, la documentación de las reuniones mediante minutas, el archivo de los materiales y las propuestas generadas y el seguimiento de las líneas de acción, pueden contribuir con otro tipo de aportes además del objetivo del Plan 2020. Entre ellos, la reflexión conjunta respecto al proceso desarrollado y, a partir de

ISBN: 978-987-544-908-4

este retorno, la producción de conocimiento colectivo sobre la experiencia compartida. Se trata de prácticas poco habituales en nuestras organizaciones aquejadas por las urgencias del funcionamiento cotidiano, la insuficiencia de recursos para estas tareas que requieren tiempo y no muestran resultados inmediatos, y quizás aquejadas también por algún contramandato institucional relacionado con la prohibición de conocer (Fernández: 1994).

Referencias Bibliográficas

Bleger, J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad: estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Derrida, J. (1987). Torres de Babel. En *Revista de Filosofía* (5)

Durantini, Mastache, Isaurralde (2018). Articulación Curricular y Sabor a Ingeniería. En *VI Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas.* IPECYT, Universidad Nacional del Centro

Feldman, D. (2015) Para definir el contenido. En *Revista Trayectorias Universitarias*, UNLPam. 1(1)

Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas.* Buenos Aires: Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2003) *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas* Buenos Aires: Eudeba- IESALC. UNESCO

Goggi N; Mastache, A (2017). El Comité de Mejora: una experiencia colaborativa en Ingeniería. En *Revista Argentina Educación Superior 9* (14) 165-177

Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción.* Buenos Aires: Paidós

Winnicott, D. (2008). *Realidad y Juego*. Madrid: Gedisa

ISBN: 978-987-544-908-4

Culturas académicas y formación en Ingeniería. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes

Ferranti, Liliana
Iwanow, Vera
Gioffredo, Raquel
Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Rosario, Argentina
lbferranti@live.com

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Tipo de comunicación: Informe de investigación

Resumen: Uno de los campos más fértiles de análisis para comprender el sentido que adquieren las prácticas en la universidad lo constituye el estudio de las culturas académicas. El concepto de cultura académica deviene como elaboración de saberes de la antropología, la sociología, la lingüística y la psicología. Se enfoca en el análisis de modelos profundamente arraigados en la conducta de sus protagonistas y en los valores compartidos, creencias, ideologías que los sujetos tienen sobre su ámbito de trabajo y/o de formación. A partir de interrogantes acerca de las formas que adopta la relación entre dichas culturas en el marco de estas prácticas y procesos formativos, se llevó a cabo un estudio de naturaleza cualitativa, que tuvo como objetivo central la identificación y caracterización de las culturas académicas coexistentes en una de las facultades regionales de la Universidad Tecnológica Nacional y cuyos avances se presentan en este trabajo. Se muestran aquí los resultados en torno a valoraciones de los estudiantes que permiten aproximar una caracterización de los marcos culturales que han ido construyendo desde su ingreso a la institución, aceptándose la idea de que durante su itinerario formativo cada ingresante va conociendo y reconociendo la nueva cultura pero además se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella, desarrollando un sentido de pertenencia, a través de un proceso de identificación que influirá sobre su constitución personal y profesional.
Los principales resultados indican que existe una percepción común en cuanto a la idiosincrasia de la formación recibida, que les permite identificarse como “ingenieros UTN”. Al mismo tiempo coinciden en una mirada crítica sobre algunos aspectos vinculados a un modelo pedagógico centrado en el docente y los contenidos. Comprender las valoraciones de los estudiantes puede brindar referencias válidas para interpretar sus acciones y actitudes durante el trayecto formativo y a la vez ofrecer recursos para pensar y mejorar los procesos de formación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Culturas Académicas; Formación en Ingeniería; Percepciones de los estudiantes.

Introducción

En las prácticas de la formación universitaria, se hallan implicadas normas, valoraciones, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos y ceremonias, que constituyen verdaderas "culturas" producto de un campo de producción simbólica, organizado como una red de relaciones. Estas prácticas no son acciones casuales ni aisladas, sino que sólo pueden interpretarse adecuadamente y adquieren sentido en el seno de la cultura y los procesos de formación en que se desarrollan (Moreno Bayardo: 2011). A partir del análisis de dichos significados podrán detectarse los casos de congruencia, o de incongruencia, que serán indicadores de la amplitud de la base de significados compartidos.

Las *culturas académicas* se construyen a partir de multiplicidad de experiencias y de mundos que convergen en la subjetividad de sus actores: en la universidad conviven diferentes lógicas que responden a trayectorias personales distintas, que al compartir un "espacio común", un "territorio académico" determinado, tienden a articular percepciones compartidas, pero también surgen otras contradictorias e inclusive en disputa con aquellas (Badano: 2011). Cada miembro tiene sus propios esquemas que, a lo largo del tiempo, tienden a parecerse a los de otros porque es necesario establecer un significado común para lograr un cierto ordenamiento. Esos esquemas similares se desarrollan durante el proceso de socialización, compartiendo experiencias en tiempo y espacio, interactuando y resolviendo problemas juntos (Schein: 1985).

Indagar sobre la cultura académica de una institución requiere indagar acerca de los significados que orientan las acciones y decisiones de los sujetos que participan en la misma; el presente trabajo es parte de un proyecto de investigación [1] cuyo eje central fue la indagación de las culturas académicas existentes en una de las Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) que constituye –por su organización federal y su misión centrada en la formación de ingenieros- un objeto particular de análisis en este campo. Surgida de un proyecto político que buscó integrar la formación académico-profesional con el contexto productivo posee hoy 33 facultades distribuidas en todas las regiones del país y aporta más del 35 % de los graduados en ingenierías; es esta historia común y este objetivo distintivo lo que identifica a esta casa de estudios ante cualquier otra universidad del país.

¿Por qué consideramos importante estudiar la cultura de los ingenieros en esta Universidad? Porque la ingeniería se ha convertido en la actualidad en una de las claves para el desarrollo de las sociedades, por lo cual es necesario reflexionar sobre las categorías de análisis con las que se

[1] PID UTN 3585 "Culturas Académicas y Prácticas Docentes para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional"

ISBN: 978-987-544-908-4

aborda el estudio de esta profesión, incluyendo los procesos de formación. En este sentido, el abordaje se sostiene desde las Ciencias de la Educación al tomar como centro la construcción de pautas identitarias, los procesos de socialización y las trayectorias de formación, entre otras construcciones intersubjetivas que ocurren en el seno de una institución educativa, y desde la Sociología de la Educación, en cuanto se preocupa por la formación profesional de los ingenieros. Becher (2001) ha caracterizado con minuciosidad las culturas de las diversas disciplinas y también ha tratado de ejemplificar concretamente cómo son las comunidades que las profesan, es decir las "tribus académicas" que dominan un territorio disciplinar específico. Para el autor, la imagen que reportan los ingenieros destaca su sentido práctico, sus valores pragmáticos, su criterio de realidad y al mismo tiempo su amplia capacidad para resolver problemas; sin embargo, también se los identifica como conservadores, políticamente ingenuos y poco académicos. Estas características se van consolidando en torno al proceso de formación disciplinar en un lugar y un tiempo particular; de acuerdo con Noriega (2014) la profesión y cultura académica de los ingenieros se construye a partir de una compleja vinculación entre la trayectoria individual, el grupo disciplinar de referencia y las características propias de la institución en que se forman, lo que explica la heterogeneidad, la diversidad y la dinámica que las caracteriza.

En este trabajo se presentan los avances de investigación en torno a las percepciones, valoraciones y creencias que un grupo de estudiantes de ingeniería ha construido en torno a la cultura en cuyo seno se formaron.

Metodología

Se adaptó la metodología desarrollada por Hobby (2004) en un estudio sobre calidad educativa, consistente en presentar a los participantes una serie de valores característicos del ámbito académico, cada uno de los cuales oscila entre dos polos, a fin de que se analicen, debatan y seleccionen aquellos que mejor representan la cultura académica de su institución para indagar así sus percepciones sobre los mismos y las razones que los mueven a escoger unos u otros.

Se definieron para este trabajo cinco categorías de análisis, elaboradas en base a entrevistas previas realizadas a los directores de los seis departamentos académicos de la facultad. Se redactaron 20 pares de afirmaciones que reflejan diferentes creencias, conceptos o modos de pensar con respecto a cada categoría, y se presentaron en tarjetas impresas a 12 estudiantes avanzados de las diversas carreras de ingeniería que se cursan en la institución, seleccionados en base a criterios de accesibilidad y disponibilidad, reunidos en dos grupos de 6 integrantes cada uno. Se trabajó con la técnica de grupos focales, ya que permite dirigir grupos de discusión colectiva, con un moderador como guía.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ante cada grupo se mostraron uno a uno los pares de tarjetas y se solicitó que seleccionaran aquella descripción que reflejara mejor lo que caracterizaba a la institución. Luego se pidió que las ordenaran jerárquicamente, utilizando una forma de diamante como guía (ubicando en la mitad superior aquellas características consideradas como positivas, y en la mitad inferior las que evaluaban como negativas). Como parte del ejercicio, se alentó a los participantes a explicar sus puntos de vista para defender posiciones o para ponerse de acuerdo, es decir dar las razones al grupo para ser convincentes. Luego se elaboró un informe basado en lo que expresaron.

Discusión de los resultados

El análisis de la producción grupal permitió elaborar un bosquejo de los valores percibidos y las creencias compartidas por los estudiantes y observar el nivel de consenso entre los diferentes grupos, así como también distinguir las posibles variaciones.

En primer término, en relación con las afirmaciones que representarían lo más valorado de la cultura académica (extremo superior del diamante), ambos grupos coincidieron en ubicar el clima afectivo y la calidez de las relaciones interpersonales. Valoraron, además la calidad de la formación recibida como "buena o muy buena" e "igual o mejor" que la que se brinda en otras casas de estudio y se mostraron identificados con su carrera y su facultad. En el extremo inferior plantearon como una característica negativa la carencia de infraestructura y equipamiento adecuados para la enseñanza, y las falencias en la comunicación institucional a la que calificaron como ineficaz y poco fluida.

En segundo lugar, el análisis por categorías reveló percepciones compartidas en la mayoría de los aspectos, pero en otros aparecieron algunas disidencias relacionadas con la especialidad que están cursando, lo que podría ser un indicio de la existencia de subculturas académicas dentro de la misma institución, asociadas a "las ingenierías" como postula Noriega (2014). En cuanto a:

1) *Las funciones de la universidad*: Ambos grupos señalaron el "enseñar, formar, investigar, producir conocimientos y vincularse con el medio". Este reconocimiento parece plasmar el mandato recibido por las universidades de fortalecer la relación entre docencia e investigación y articular sus actividades con el sector productivo. Si bien esta última función caracterizó a la UTN desde sus orígenes, la actividad investigativa se consolidó a partir de las reformas ocurridas en los noventa, y de algún modo, pese a resistencias y cuestionamientos, ya forma parte de esta visión común que construyeron los estudiantes en torno al quehacer universitario.

2*) La ingeniería como profesión*: los estudiantes se identificaron a sí mismos como "ingenieros UTN", y aquí resulta interesante analizar el modo en que la historia de esta Universidad permea en la cultura, y cómo ese proceso identificatorio refleja la apropiación de ciertos modos de entender la profesión: la mayoría coincidió en que un ingeniero desarrolla su actividad en relación

ISBN: 978-987-544-908-4

de dependencia, señalando sin embargo que luego de cierta experiencia se puede lograr autonomía; algunos mencionaron que actualmente se promueve -sobre todo a través de materias electivas- una modalidad más emprendedora. En cuanto a la finalidad de la profesión, la mayoría concordó en que es la de resolver problemas técnicos y tecnológicos, en tanto que los estudiantes de ingeniería civil expresaron que en su formación se hace hincapié además en dar respuesta a necesidades sociales. En este punto, en consonancia con las investigaciones de Noriega (2014), se desprenden algunas cuestiones que quizás funcionen como creencias: por un lado, que la universidad no prepara emprendedores, y por otro, que la exigencia de la aplicación práctica a problemas concretos es la mayor cualidad profesional, ante la cual parece diluirse el compromiso social, reflejando en parte ese pragmatismo ingenuo descripto por Becher (2001).

3) *La enseñanza de la ingeniería*: ambos grupos hicieron referencia al docente como eje de la enseñanza, a la priorización de contenidos y resultados, a la falta de articulación entre materias y al modo repetitivo y conservador en el que se desarrollaron las clases, mostrando un modelo pedagógico desactualizado que resulta ser el centro de crítica del alumnado. Como afirma Cukierman (2018) en casi toda la historia de la Educación en Ingeniería, éste ha sido el modelo dominante; el denominado Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) ha tomado especial relevancia sólo en los últimos años, y esto parece estar impactando ya en la cultura académica: los alumnos consideraron que "*hay cada vez más casos*" de docentes que intentan darles mayor participación y poner en acción prácticas innovadoras, adecuando sus propuestas de enseñanza y aprendizaje, al avance de la tecnología.

4) *El proceso formativo*: ambos grupos coincidieron en valorar positivamente la calidad de la formación recibida incluyendo además un reconocimiento del lugar que ocupa la institución en el medio: "la UTN es igual o superior a otras instituciones de la región". Paradójicamente, pese a haber cuestionado el modelo pedagógico centrado en el docente, le atribuyeron al mismo la mayor participación en este resultado: "la calidad te la da el profesor, cualquier alumno puede sentarse y estudiar, pero es el profe el que te incentiva, te da un plus en lo que enseña". Creen además que dicha calidad está asociada a la trayectoria laboral y a la experiencia adquirida por el profesor, que impacta en los modos de encarar la tarea de formación, sobre todo en relación a los aspectos que se priorizan o valoran más; consideran que esto difiere en tanto el docente sea Ingeniero o no, pues la orientación que otorga a los procesos formativos un docente que es ingeniero está más relacionada con la experiencia práctica y con la resolución de problemas reales y concretos, lo que refleja otra nota de discusión habitual en el seno de la formación académica de los ingenieros (Noriega: 2014)

5) *El clima institucional*: Ambos grupos destacaron como fortaleza los vínculos construidos con los otros actores institucionales y el sentido de pertenencia e identificación con la institución que

ISBN: 978-987-544-908-4

de ello deriva. Las cuestiones más criticadas fueron las dificultades en la comunicación institucional y las condiciones de infraestructura y equipamiento caracterizadas como insuficientes. Esto parece resignificar el valor de las relaciones interpersonales y la comunicación en el ámbito de formación y el modo en que estas impactan sobre la construcción de la identidad profesional, más allá de las cuestiones estrictamente académicas, o las marcadas por las incumbencias del título.

Conclusiones

La cultura académica ejerce influencia sobre los actores que la constituyen respecto a los modos de *ser* y *actuar* en el territorio. Se va conformando a partir de las condiciones institucionales (aún aquellas cuestionadas como insuficientes), los ordenamientos generados por las políticas del sistema de Educación Superior, las reglas preestablecidas, la enseñanza recibida durante la formación sistemática y se complementa con la inserción en el ámbito laboral, brindando elementos para entender y desplegar un modo de ser y actuar en la profesión.

Los futuros ingenieros mostraron percepciones y creencias compartidas en torno a cuestiones relacionadas con la enseñanza y el proceso formativo en ingeniería, sin embargo, la metodología aplicada con esta población permitió avanzar un paso más en el análisis de esas características y arrojar luz sobre el tipo de perfil que valoran, mostrando disidencias y disconformidades que ofrecen una base para pensar y repensar los procesos de enseñanza en el marco de la institución. Se evidenció la necesidad de actualizar prácticas pedagógicas, alejadas del protagonismo de los estudiantes que, si bien no llegarán a jugar el juego completo hasta insertarse en el ámbito laboral, reconocen que la profesión exige el dominio de ciertos saberes sistematizados mediante una acción pedagógica que requiere adecuarse a nuevos protagonistas en un contexto cada vez más cambiante e incierto, sin renunciar a su identidad institucional. Estudiar las culturas que conviven en el seno de la institución, sus orígenes e interrelaciones, brinda recursos para entender algunos límites y posibilidades de avance en los procesos de formación de ingenieros.

Referencias Bibliográficas

Badano, M; Basso, R.; Benedetti, M.G.; Angelino, M.A.; Serra, M.F.; Verbauwede, V.; Ríos, J. (2011). Culturas académicas, políticas, prácticas y subjetividades en la universidad contemporánea. En *Ciencia, Docencia y Tecnología Suplemento, I (1).* Argentina: UNER. Disponible en http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/suplemento/

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cukierman, U. (2018). *Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería*. Disponible en https://www.academia.edu/37040716/Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_un_enfoque_imprescindible_para_la_educaci%C3%B3n_en_ingenier%C3%ADa

Hobby, R. (2004*). Culture for learning: an investigation into the values and beliefs associated with effective schools*. London: Hay Group Education.

Moreno Bayardo, M. G., Jiménez Mora, J. M., Ortiz Lefort, V. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. En *Perfiles Educativos XXXIII* (132) 142-157.

Noriega, J. E. (2014). *Profesión y Cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina [en línea]*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1075/te.1075.pdf

Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

ISBN: 978-987-544-908-4

La enseñanza de la fotografía en el nivel superior en la era de la velocidad

Hechen, Ma. Elena
Espindola, Benito
ISET18
helenhechen@yahoo.com.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas aplicadas y proyectuales en el Nivel Superior y en la Universidad

Resumen: El presente trabajo se refiere a la imagen fotográfica y sus problemáticas, en las prácticas pedagógicas contemporáneas. La aparición de Internet, las nuevas formas de relacionarse en espacios virtuales y la necesidad de estar informadxs todo el tiempo de lo que ocurre en cada lugar del planeta, sumado a la velocidad con que ocurren los cambios tecnológicos obliga a repensar ciertas cuestiones como la cultura oral–libresca de la era gutemberg, el espacio del aula con cuatro paredes y bancos alineados, la manera secuencial, lineal y asincrónica de organización de los contenidos. Del mismo modo que la enseñanza del proceso analógico de la fotografía, que implica la producción de una cantidad limitada de imágenes, con un nivel de dificultad y un tiempo de latencia entre la gestación y observación, así como la posibilidad actual de capacitarse por tutoriales y adquirir destrezas técnicas por la web dificulta la comprensión respecto de la importancia de una formación superior integral, fundamentada en campos de conocimientos científico-tecnológicos y socioculturales, en las áreas humanístico-sociales y técnico-profesionales vinculadas a su vez con la vida cultural y productiva local, tendiente al logro de una mejor calidad de vida para lxs ciudadanxs.

Palabras clave: Fotografía; Enseñanza; Subjetividades Contemporáneas; Revolución Digital; Inmediatez

La existencia de nuevos espacios de aprendizaje también genera la necesidad de otros tiempos, distintos de los habituales hasta el momento, diferentes de los tiempos que se acostumbraban a utilizar en el espacio del aula. Lo cual supone pensar nuevas propuestas, y poder correrse del maniqueísmo que plantea tecnofobias y tecnofilias. No nos referimos solamente a nuevas herramientas, sino a un entorno y por sobre todas las cosas a nuevas formas comunicacionales, no sólo informacionales.

En principio, se trataría del reconocimiento de la obsolescencia de las propuestas tradicionales que ya no motivan a lxs estudiantes, y de poder reconstruir el vínculo de las instituciones educativas con

ISBN: 978-987-544-908-4

el mundo real, con los otros lejanos y con toda la información existente que se logró mediante el acceso a la Web. Lo que nos conduce a plantear la necesidad de trabajar en un currículum vinculado a problemas reales, que considere los intereses de lxs estudiantes, con una concepción flexible del currículum, que no suponga encorsetamientos ni autolimitaciones disciplinarias, y que utilice estrategias creativas. No se trata de pensar hacia el futuro, sino de comprender que ya el presente tiene demandas que hoy no es posible satisfacer desde los currículums actuales.

Resulta verdaderamente difícil propiciar el clima necesario en el dispositivo áulico para generar formas de encuentro entre docente y estudiantes que no sean absorbidas por el vértigo comunicativo actual que todo lo vacía de sentido. Desde el lugar del docente, la pregunta es qué decir que resulte verdaderamente significativo que no puedan lxs alumnxs investigar por su propia cuenta, y qué mostrar que no puedan encontrar por sí mismxs fuera de las aulas y además hacerlo en el tiempo verdaderamente breve de atención con que contamos; que no es el tiempo objetivo de duración de la clase, sino el de la disponibilidad psíquica contemporánea, que se encuentra verdaderamente influido por los ritmos de los flujos de la comunicación exteriores a los muros de las instituciones educativas. En definitiva, partimos de la concepción del dispositivo áulico como resultado del encuentro de subjetividades que viven ciertas temporalidades por fuera, que deben abandonar al ingresar en ella para sumergirse en otra dimensión, con características diferentes. Se trata de una relación entre sujetxs que se hayan sometidx por igual a la velocidad contemporánea, pero que se diferencian por el hecho de contar con distintas herramientas para su comprensión.

Creemos necesario revisar los contenidos a enseñar, en función de aprovechar los dispositivos áulicos de los distintos espacios curriculares, ya no como lugares de difusión de información que lxs estudiantes encuentran fácilmente a su alcance, sino de lograr el establecimiento o en el mejor de los casos fortalecimiento de vínculos que propicien relaciones, que contribuyan a realizar movimientos en las subjetividades que aprenden.

Al sostener que la clase es una construcción colectiva, la comprensión de la dimensión temporal, como así también la espacial, requiere de una reflexión sobre el dispositivo por parte de lxs docentes que permita generar modos relacionales cualitativamente distintos en las prácticas cotidianas tendientes a lograr una producción de sentido en el tiempo de la clase; a la vez que reinventar los modos de concebir el tiempo como algo móvil, cambiante y variable que posibilite abandonar aquella concepción del tiempo como simple variable que sólo podemos modificar cuantitativamente. Se trataría de buscar nuevas formas de intervenir, de crear dispositivos pedagógicos para que lxs estudiantes de hoy no queden fuera de una forma de pensamiento que relacione, analice y reflexione.

Al existir hoy nuevas formas de vinculación con el conocimiento por disponer de mucha información inmediata y actualizada, somos más conscientes de las numerosas áreas de ignorancia. Este hecho también nos permite pensar en una sociedad de conocimiento en donde se produce un desplazamiento

ISBN: 978-987-544-908-4

de las acciones institucionalizadas en las que antes se proveía el acervo de la información, a los distintos ámbitos en los que se accede a las tecnologías y por ende a la información.

Resulta necesario ver el modo en que la docencia implementa las tecnologías, según sus propios estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y los contextos particulares en que ejercen su profesión. Se trata de buscar nuevas respuestas al desafío permanente de producir clases motivadoras y creativas que también enseñen a pensar y decidir. Se trata de transformar la institución educativa en un lugar de desafíos cognitivos y de experiencias formativas.

Sobre la Fotografía en la contemporaneidad

Muchos plantean que hoy ya no se puede hablar de fotografía, porque la fotografía digital es técnica y conceptualmente diferente a la analógica desde el punto de vista de la luz, del revelado y la impresión y también como depósito de memoria. En ese sentido Fontcuberta plantea "la fotografía ha muerto, viva la posfotografía" (2011) al señalar que las imágenes digitales han desterrado rápidamente la fotografía material a un espacio minoritario.

Estamos hablando de una revolución fotográfica, que no sólo trata sobre haluros o píxeles, sino que pone en cuestión: ¿quién es hoy fotógrafx? ¿Por qué y para qué hace las fotos? y ¿por donde circulan esas imágenes? Para ubicar en contexto este problema citamos el caso de Fontcuberta de hace unos años en el que uno de los principales periódicos de Hong Kong despidió a los ocho fotógrafos de planta que cubrían la información local; y distribuyó cámaras digitales entre el colectivo de repartidores de pizza. El fundamento de esta decisión empresarial es que sería más fácil enseñar a hacer fotos a los ágiles repartidores que lograr que los fotógrafos profesionales logren desplazarse por la ciudad y llegar a tiempo a la noticia; lo que obviamente generó una gran polémica. Pero puso en evidencia que en esta época vale más una imagen defectuosa tomada por un aficionado que una imagen excelente pero inexistente. Es la urgencia de la imagen por existir la que prevalece sobre sus cualidades. Y es la fuerza de esa pulsión la que garantiza la masificación nunca antes vista, y el grado de polución icónica está dado por el desarrollo de nuevos dispositivos de captación visual y por la proliferación de cámaras en teléfonos móviles, webcams y artilugios de vigilancia. Todo esto nos sumerge en un mundo saturado de imágenes.

Ya en los años sesenta Marshall McLuhan señalaba el papel preponderante de los *mass media* e incluso propuso la iconósfera como modelo de aldea global. La diferencia es que en la actualidad la imagen deja de ser dominio de especialistas o *profesionales* al servicio de poderes centralizados. Hoy todxs producimos imágenes espontáneamente como una forma *natural* de relacionarnos con lxs demás, y así la postfotografía se erige en un nuevo lenguaje universal.

El fotógrafo y cineasta Harvey Wang publica un ensayo sobre el cambio de la fotografía analógica y las consecuencias de la desaparición industrial de las películas fotográficas y los procesos químicos,

ISBN: 978-987-544-908-4

en su libro 'Del cuarto oscuro a la luz' incluye entrevistas a grandes artistas de la imagen como Elliott Erwitt quien señala "Con las cámaras digitales sólo disparas, como un francotirador". Según Wang fue la propia industria quien decidió eliminar los materiales y procesos químicos; no se trató sólo de un cambio de paradigma ni de un avance técnico, sino que se trató de sostener la intención de vender más smartphones y lo prueba con las siguientes cifras: en 2008 se vendieron 122 millones de unidades en el mundo, en 2014 la cifra ascendió a 1.244 millones y el volumen de ventas fue de casi 400.000 millones de dólares.

No se trata de romantizar la técnica y negarse a los movimientos de ésta, sino de entender los procesos socioculturales que nos llevan a la situación actual. En dos décadas, la foto digital confina a un costado los cuartos oscuros, los procesos de revelado, las fábricas de película, los negocios de procesado para un núcleo reducido y establece en el centro y de forma masiva a las computadoras y programas de tratamiento de imágenes.

En síntesis, siguiendo a Fontcuberta habría que entender que hoy en día la realización de imágenes ya no presenta las dificultades de otras épocas y que no se trata de una ardua labor reservada a especialistas. Dado que todxs hacemos fotografías y estamos en la era del *homo fotograficus*, las imágenes ya no deben valorarse por la maestría artesanal y técnica con que fueron realizadas, sino que debemos recurrir al sentido, es decir ya no se plantea la existencia de buenas o malas fotografías, sino de buenos y malos usos de las fotografías.

Por lo tanto y retomando la problemática de la enseñanza de la fotografía en el nivel superior resulta fundamental que nos replanteemos qué conocimientos, contenidos, aptitudes y actitudes se deben ofrecer en esta sociedad digital en la que vivimos, atendiendo a las necesidades del trabajo colaborativo, a la construcción de una ciudadanía digital responsable, pudiendo además diferenciar claramente entre competencias y habilidades y destrezas requeridas hoy en el mundo laboral, y tener muy claro que en breve será necesario volver a replantearlo dada la velocidad con que se producen los cambios tecnológicos. Será fundamental lograr que desarrollen ciertas destrezas para el mundo laboral, como la capacidad para trabajar de forma colaborativa, así como también que sean idóneos para tomar decisiones, y fundamentalmente que desarrollen el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.

Referencias Bibliográficas

Chul Han, B. (2012). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Fontcuberta, J. (2011). *La cámara de Pandora*. G. Gilli

Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Galaxia Gutemberg

Manel, P. (2015). Y photoshop se hizo verbo. Disponible en https://www.elperiodico.com/es/cartas/entre-todos/photoshop-hizo-verbo/122146.shtml

Wang, H. (2015). *Del cuarto oscuro a la luz del día*. Daylight

ISBN: 978-987-544-908-4

Anotaciones sobre la educación superior, las tecnologías digitales y las prácticas de enseñanza

Lazcano, Romina
Dughera, Lucila
Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)
romina_lazcano@yahoo.com.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio denominado *Pedagogía informacional y didáctica de la tecnología, estrategias de abordaje y actualización en las Tecnicaturas Informacionales de UNPAZ*. Dicho proyecto tiene como propósito general identificar, caracterizar y analizar las prácticas de enseñanza que llevan adelante lxs docentes de las tecnicaturas informacionales que se dictan en la Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina. Teniendo como horizonte dicho encuadre, en esta oportunidad nos proponemos sistematizar lo dicho hasta el momento acerca de las formas de enseñar con y sobre tecnologías digitales en la educación superior.

Metodológicamente, este trabajo se basa en el análisis de fuentes secundarias. Cabe destacar aquí que, tanto a nivel mundial como nacional en las últimas décadas, más específicamente a partir de lo que algunos autores han denominado capitalismo informacional, la producción respecto del uso de tecnologías digitales en la educación formal en general y en la educación superior en particular ha sido muy significativa.

En suma, este trabajo se estructura de la siguiente manera. La primera sección oficia de introducción a la educación superior en el capitalismo informacional. En el segundo apartado, presentamos el estado del arte acerca de los principales aportes realizados respecto de las prácticas de enseñanza y las tecnologías digitales e Internet. En la tercera y última, se comparten algunas de las reflexiones e inquietudes que este escrito ha despertado.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; tecnologías digitales; tecnicaturas informacionales

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

El mundo de las tecnologías digitales e internet exhibe una creciente influencia en todos los planos de la vida social. La administración pública, la producción en sus diversas ramas, la comunicación social e interpersonal, el consumo cultural, la industria, por nombrar algunos de esos planos, son indudablemente terrenos fértiles en los que las tecnologías vinculadas con la producción y el tratamiento digital de la información ganan importancia. Tal como ha de suponerse, el mundo de la educación en general y el formal en particular no ha sido ajeno a dichas influencias. El surgimiento de nuevos campos, el reordenamiento de saberes y la emergencia de nuevas competencias demandan una respuesta del sector de la educación formal. El sistema universitario lo advierte, y cada vez más habilita espacios de discusión sobre las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. En el intento de brindar respuestas a tales demandas, no debe sorprender que las instituciones públicas y privadas afronten desafíos extraordinarios a la hora de tratar de adaptarse a los cambios que demanda la época, y desafíos aún mayores para anticipar y liderar tales cambios. En efecto, las instituciones de educación superior se hallan frente a múltiples desafíos, por un lado, ampliar, aunque transformar, la concepción del proceso enseñanza y aprendizaje y, por otro, reconfigurar la gestión administrativa en relación con los sistemas de comunicación (Salinas: 2004). En palabras de Gimeno Sacristán (2001, p. 135) "a la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e 'invertir' en ellas".

Los sistemas de educación formal en su conjunto, y muy especialmente la educación superior, se hallan en un momento de redefinición en el que en ocasiones parecieran vislumbrarse más dudas que certezas. Sin embargo, consideramos que hay un punto en el que la mayoría de los actores educativos, los diseñadores de políticas, los expertos y la sociedad civil coincidiría: la necesidad y premura de incorporar las tecnologías digitales e Internet a los espacios didácticos - pedagógicos y las prácticas de enseñanza. Claro que los interrogantes que nos convocan residen en el qué y el cómo de dichas incorporaciones. En efecto, ¿es materia nueva que las tecnologías digitales e internet han modificado, o deberían modificar, las formas de enseñar? No. Sin embargo, se advierte que la mayoría de dichas incorporaciones en los sistemas de educación superior en general y en las prácticas de enseñanza en particular no han traccionado los cambios tan anhelados, como, mejoras de la calidad educativa, actualización de los currículos o programas, formación continuada, entre otros. Más aún, "el proceso de convergencia dirige los esfuerzos hacia nuevos métodos. Pero nada en el proceso dice cómo hacer el tránsito desde la situación actual hasta el nuevo paradigma" (Escribano Otero y García García: 2008, p. 1). Así, coincidimos con Celestino, Echegaray y Guenaga (2003, p. 3), "en que la total integración de las TIC en la educación superior se encuentra en sus primeros pasos, muy lejos del aprovechamiento total de las posibilidades de las mismas."

ISBN: 978-987-544-908-4

En tal sentido, a partir de considerar la educación superior como espacio central para la (re)producción de conocimiento, consideramos de importancia revisitar lo planteado por la literatura especializada acerca de las prácticas de enseñanza sobre y con las tecnologías digitales e Internet. Este recorte no desconoce el lugar protagónico que juegan las prácticas de aprendizaje. Específicamente, precisar cómo aprenden lo que aprenden los estudiantes, bajo qué condiciones, con qué recursos, entre otras cuestiones. No obstante, en esta reconfiguración, estas nuevas formas de habitar que tienen los estudiantes ofician de encuadre y dialogan en mayor o menor medida con las prácticas de enseñanza.

Anotaciones sobre y acerca de lo dicho

La literatura acerca de las prácticas de enseñanza en educación superior intersectadas por las tecnologías digitales (TD) e Internet es vasta y prolífera. Una primera gran división se puede establecer entre aquellos trabajos que centran su atención acerca de qué enseñar de las TD e Internet y los que plantean el cómo incorporar este tipo de tecnologías en las instituciones formales (Levis, 2007). A partir de esta gran división, identificamos que en el primer bloque -qué enseñar- todos los campos disciplinares y muy especialmente aquellos que tienen como *output* información digital se hallan discutiendo qué enseñar de dichas tecnologías, por ejemplo, si la educación tiene que seguir las directrices del mercado o, por el contrario, puede darse su propia direccionalidad. Por ejemplo, la enseñanza de tal o cual programa en las ingenierías o la incorporación de la algoritmización de las sociedades y de los sujetos en la sociología, entre otras cuestiones. Asimismo, las posibles actualizaciones, junto con sus correspondientes introducciones y/o modificaciones en las currículas. Específicamente, "la oferta formativa (como parte de los servicios y productos demandados por el alumno) requiere de una adaptación a las nuevas situaciones de consumo, de modo que los estudiantes puedan acceder a una formación [articulada] con los diferentes contextos de sus vidas" (Camacho y Lara: 2011, p.27). Dichas discusiones tienen como telón de fondo que la educación superior no quede relegada en relación al lugar de la educación no formal ni al mercado.

En relación al segundo subconjunto, el cómo incorporar este tipo de tecnologías, hemos identificado de manera esquemática cinco grandes corpus de literatura al respecto:

a) Un conjunto de trabajos plantean que la incorporación de las tecnologías digitales e internet ha traccionado a una incipiente transformación en la gestión y organización de las instituciones universitarias (Gayle, Tewarie y White: 2003; Monereo y Pozo: 2003). "Las instituciones de educación superior han venido experimentando cambios y realizando iniciativas (por mencionar algunos casos, laboratorios móviles, políticas de Bring your own device o *trae tu propio dispositivo a clase* y modelos 1 a 1) para convertirse en contextos altamente tecnológicos"

ISBN: 978-987-544-908-4

(Nakano, et. al, 2013: 2). Dicha bibliografía no pone en discusión, ni busca problematizar, si los procesos de enseñanza deberían o no incluir este tipo de tecnologías, sino que lo que realizan es rastrear si es posible identificar cambios en las formas históricas de organización de y en la educación superior. Más aún, qué nuevas formas organizativas surgen de este tipo de incorporaciones, por ejemplo, facilidades en las inscripciones, mayor rapidez en la gestión de trámites, mayor acceso de los estudiantes a la información, etc. y en el lugar central que tiene el desarrollar un plan institucional para la integración de las TD e Internet.

b) Un segundo gran corpus de trabajos centran su atención en la virtualización[1] de los espacios presenciales de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este se identifica aquellos que aluden a la virtualización parcial de dichos espacios y los que se abocan a describir y caracterizar la virtualización total de estos. En ambos casos, un punto central reside en el diseño de las plataformas educativas o, en otras palabras, lo que estas (des)habilitan para lograr los aprendizajes profundos, significativos, etc. y cuáles deberían ser las principales características en las que estas se basen (Lipsman y otros: 2010). Según Píriz, "las universidades reflejan un importante compromiso con la adopción de buenas prácticas en la docencia virtual" (2015, p.115). De hecho, y tal como lo ha señalado Area (2002), la virtualización ya sea *blended o e-learning*, cualquiera sea la denominación que se utilice, ha sufrido un incremento significativo.

c) Un tercer conjunto de trabajos menciona lo que en otros escritos hemos aludido como dimensión tecnológica (infraestructura de conectividad, hardware, software, contenidos y redes sociales). Allí se identifica cuáles son las necesidades en relación a las tecnologías que presenta la educación superior (Barro y otros: 2004; Barro y Burillo: 2006; Cabero: 2002; Barro y otros; 2004; Altbach, Reisberg y Rumbley: 2009; Camacho y Lara: 2011; SITEAL: 2012; Iriarte, Said, Valencia y Ordoñez: 2015). La mayoría de estos aportes cuantifican la incorporación de este tipo de tecnologías (número de aulas de informática existentes; número de puestos por cada una de ellas; ratio alumnos/PC) y, al mismo tiempo, identifican la necesidad de contar con dicha dimensión saldada.

d) Un cuarto corpus de conocimiento se ubica en aquellos trabajos que analizan la figura de los docentes. Allí la formación del profesorado incluye la capacitación desde dos campos: la actualización permanente del profesorado en ejercicio y la incorporación del uso de las herramientas en la formación académica universitaria (Echeverría Sáenz: 2014; Benavides y Pedró: 2007, Kozma: 2008). Un punto a considerar en este ítem reside en las diversas

[1] Otras expresiones que encierran el mismo significado que e-learning son, siguiendo a García Aretio (coord.), Ruiz Corbella, Domínguez Figaredo (2007:230): "educación virtual", "educación on-line", "e-formación" o "formación en espacios virtuales". Se utilizan indistintamente, aunque prevalezca el significante e-learning. En todo caso, cualquiera de estas variantes implica la "comunicación mediada por ordenador" o CMO.". Este corpus de conocimiento amerita una investigación aparte y toda una revisión bibliográfica que por los espacios planteados resulta imposible de lograr aquí.

ISBN: 978-987-544-908-4

dimensiones que implica el arribo de las tecnologías digitales e Internet a las universidades en general y a las aulas en particular. Nos referimos aquí a: la preparación de materiales (presentaciones); la adquisición de conocimiento (actividades, bibliografía); evaluación; atención tutorial (presencial o a través de las plataformas educativas) (Machuca Cohén: 2015). En esta línea, y desde una mirada celebratoria de las tecnologías digitales, se hallan Blázquez y Lucero (2002, p.19) "facilitan los contenidos, median las experiencias de aprendizaje, propician ambientes idóneos". En sintonía, se ubica a Díaz (2013) "en el proceso pedagógico, tanto profesores como estudiantes se ven beneficiados con el uso de las TIC, ya que se puede acceder a una inmensidad de información, pueden compartir experiencias, trabajar sin importar el tiempo y la distancia, existe una comunicación más fluida entre los participantes en este proceso" (2013, p.49). Ya desde otro posicionamiento, se ubica un conjunto de trabajos que señalan los esfuerzos que insume *migrar* hacia nuevos métodos de la enseñanza. Específicamente, allí se alude, a partir de trabajos empíricos, acerca del esfuerzo tanto a nivel del tiempo como la energía que supone repensar y crear nuevas técnicas y/o prácticas, además de sobrecarga de trabajo ya que generalmente este migrar se realiza en paralelo al trabajo (Escribano Otero y García García: 2008; Riascos Erazo: 2009; Anianadou y Rizza: 2010; Judge y O 'Bannon: 2008; Nakano, y otros: 2013).

d) El quinto conjunto de trabajos tiene como propósito repensar la relación pedagógica a partir del uso de TD e internet. Allí, se reflexiona tanto acerca de un posible nuevo modelo de enseñanza como de aprendizaje diferente (Melo y otros: 2017). Específicamente, "la definición de los aprendizajes que serán logrados es seguido por un proceso de planificación sobre cómo se alcanzarán y con qué medios, es decir, ¿qué actividades de aprendizaje permitirían lograr dichos aprendizajes? ¿Qué recursos se requieren para desarrollar dichas actividades? El diseño de las actividades de aprendizaje supone para el docente repensar el curso o la clase y contar con un repertorio de posibles metodologías y técnicas de enseñanza (estudios de casos, trabajo colaborativo, método de indagación, aprendizaje basado en proyectos, entre otras), así como un conocimiento o información mínima de algunas herramientas o aplicativos tecnológicos" (Nakano y otros: 2013, p.69). En este marco, los docentes tomarían el modelo de un navegador web, así como la semántica de navegación dialoga a través de *affordances* como metáforas de interacción (Sánchez y otros: 2017; Fernández Pequeño y Ulloa Hung; 2007; Valverde Alcívar, Nivela Cornejo y Spinosa Izquierdo: 2017).

Reflexiones finales

Tal como hemos intentado desarrollar a lo largo de estas páginas, la educación superior se encuentra en un momento de transformación y en algún punto de una posible renovación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diversificar modelos y modos de enseñanza, revisitar prácticas docentes, atender a posibles nuevas formas de evaluación, incorporar cambios en las currículas y sobre todo comprender las nuevas formas de habitar de los estudiantes son algunos de los desafíos que se plantean en las instituciones de educación superior (Fernández Rius y otros: 2008). En dicho contexto, resulta central conocer y sistematizar nuevas formas de transmisión de saberes, generando estrategias didácticas y pedagógicas que permitan la construcción de conocimiento estructurado en torno a las TD en el ámbito de la educación superior. En futuros trabajos, será necesario describir y analizar qué y cómo se incorporan dichas tecnologías en las Tecnicaturas Informacionales de la Universidad e José. C. Paz.

Referencias Bibliográficas

Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países Iberoamericanos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69. http://rieoei.org/rie45a01.htm

Camacho, M. y L., T. (Coord.). 2011 M-learning en España, Portugal y América Latina. *Monográfico SCOPEO* 3. Disponible en http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2010/12/spain.pdf

Echeverría Sáenz, A. (2014) Usos de las TICs en la Docencia Universitaria: Opinión del Profesorado de Educación Especial. En R*evista. Actualidades investigativas en educación*. 14(3). Disponible en http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16131/18103.

Escribano Otero J.J. y García García, M.J. (2008). *Aventuras y desventuras en métodos docentes. Experiencias aprendidas.*

Fernández Pequeño J.M. y Ulloa Hung, J. (2007) Incomunicación y brecha generacional: ¿Profesores ciegos o estudiantes invisibles? En *Ciencia y Sociedad*, 33(1) Disponible en https://www.researchgate.net/publication/41449606_Incomunicacion_y_brecha_generacional_profesores_ciegos_o_estudiantes_invisibles

Gayle, Tewarie y White, (2003). *Las Tic en educación superior: Experiencias de innovación*

Lipsman, M., Salvatierrra, F., Florio, M.P., Augustovski, I. y Hara, G. (2010). *Enseñanza universitaria: innovación en tecnología y pedagogía*

Gimeno Sacristán, J. (2001). Globalización y Educación. En *Revista de Educación, número extraordinario 2001*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

Kozma, R. (2008). Comparative analyses of policies for ICT in education. En J. Voogt y G. Knezek (Eds.). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlín: Springer.

ISBN: 978-987-544-908-4

Melo, D. F., Silva, J. A., Indacochea, L. R. & Núñez, J. H. (2017). Tecnologías en la Educación Superior: Políticas Públicas y Apropiación Social en su implementación. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11(1), 193-206. Disponible en http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498

Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Nakano, T; Garret, P.; Vásquez, A. y Mija, A. (2014). La integración de las TIC en la educación superior: reflexiones y aprendizajes a partir de la experiencia PUCP. En *Revista En Blanco & Negro*, *4* (2)

Valverde Alcívar, M., Nivela Cornejo, A., Espinosa Izquierdo, J.G., (2017) Docentes y estudiantes, la brecha generacional digital, Universidad de Guayaquil, Espirales. En *Revista Multidisciplinaria de investigación* 7 Disponible en www.revistaespirales.com/index.php/es/article/download/228/177

ISBN: 978-987-544-908-4

Desafíos de permanencia y eficiencia terminal en la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas. Estudio de campo

Marelli, Pablo
Zingaretti, Lara
Scoppa, Melina
Facultad Regional Santa Fe – Universidad Tecnológica Nacional. Argentina
pamarelli@frsf.utn.edu.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.
Tipo de comunicación: Informe de experiencias.

Resumen: El presente trabajo tiene como finalidad compartir las experiencias de adaptación en el desarrollo curricular de la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas que se dicta en la Facultad Regional Santa Fe de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-SANTA FE).
Este informe de experiencias de currículo flexible orientada a mejorar procesos de enseñanza y de aprendizaje está sostenido desde un análisis interpretativo de tipo multivariado; es decir, se utilizan técnicas de recolección de información (entrevistas y observaciones, entre otras) para luego implementar estrategias y adecuaciones curriculares tendientes a la retención y graduación del alumnado.
Todos los alumnos de la Tecnicatura Universitaria en cuestión son trabajadores de empresas de energía tanto de la Provincia de Santa Fe como de Entre Ríos; por ende, esta población presenta un perfil distintivo que exige repensar las prácticas: son alumnos-trabajadores.
Como resultados de esta experiencia puede mencionarse que, desde el año 2015 a la actualidad cerca de 200 estudiantes cursaron o están cursando la Tecnicatura (40 alumnos por cohorte aproximadamente) y alrededor del 75% ya se ha graduado como Técnico Universitario.
Se considera que el apoyo institucional favorece la permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes, estimulando el desarrollo académico; motivando y orientando la adaptación al ámbito universitario; y flexibilizando el currículo en función de las necesidades, potencialidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras claves: Acompañamiento / adecuación; alumnos/trabajadores en la Universidad; permanencia y graduación

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

La Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas fue implementada por la UTN-SANTA FE en el año 2015 (a la actualidad) en alianza y mutua colaboración con la Empresa Provincial de la Energía de Santa Fe y la Empresa Provincial de Energía de Entre Ríos. Los alumnos de esta Tecnicatura, empleados de las empresas antes mencionadas, todos los días trabajan en vinculación con el mantenimiento de redes eléctricas; sin embargo, la mayoría de ellos necesita reforzar y sostener sus prácticas cotidianas con explicaciones, fundamentos y contextos teóricos-prácticos que se brindan en los espacios de educación formal. Este grupo humano, estudiantes con características heterogéneas tanto en rango de edad, formación académica y lugar de procedencia (algunos alumnos viajan 300 kilómetros para participar de las clases presenciales) requieren adaptaciones en el desarrollo curricular y acompañamiento del equipo psicopedagógico para insertarse en el mundo universitario, cohesionarse como grupo, permanecer y avanzar en la carrera y, finalmente graduarse. A partir del trabajo que se viene realizando con los alumnos de la Tecnicatura, se considera que el acompañamiento y seguimiento académico individualizado, contribuyen a intervenir oportunamente con la finalidad de lograr la permanencia en la universidad.

Este informe de experiencia presenta el perfil de sus trabajadores (edad, estudios, lugares de procedencia, etc.) para definir el perfil de las diferentes cohortes y luego desarrollar cuáles han sido las estrategias de acompañamiento y adaptaciones curriculares que se implementaron en la UTN – SANTA FE a fin de favorecer la eficiencia terminal.

Los objetivos de este trabajo están vinculados principalmente a:

- Compartir experiencias realizadas en la UTN - SANTA FE, con respecto al acompañamiento de los alumnos de la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas durante el período 2015-2016-2017.
- Contribuir a la mejora de las prácticas docentes compartiendo espacios de intercambio y favoreciendo la reflexión conjunta.

La metodología implementada es cualitativa; de tipo interpretativo y multivariado. En concreto, para la realización de este trabajo, primeramente se realizó una búsqueda bibliográfica a fin de conocer cuáles son las estrategias de acompañamiento que se utilizan en otras regionales e, incluso en otras Universidades tanto nacionales como de otras partes del mundo. Luego, se decidió tomar como muestra la información recopilada durante tres cohortes (2015, 2016 y 2017) donde se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas a cada alumno ingresante a la Tecnicatura. Esta herramienta permitió conocer las expectativas, miedos y antecedentes de los alumnos, para luego diseñar estrategias de acompañamiento en función del grupo y de cada estudiante en particular.

ISBN: 978-987-544-908-4

Así mismo, finalizadas las entrevistas, se utilizó el método de la observación de clases a fin de conocer la dinámica del grupo, sus conductas y formas de comunicarse.

Mediante estas dos técnicas de relevamiento de información, se generaron hipótesis de trabajo en función del perfil del alumnado para repensar las prácticas y generar nuevas adecuaciones curriculares que fomenten la permanencia de los alumnos en la Tecnicatura.

Se considera que el apoyo institucional es fundamental para favorecer la permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes, principalmente cuando estimula el desarrollo académico; motiva y orienta sobre cómo conocer y adaptarse al ámbito universitario; y flexibiliza el currículo en función de las necesidades, potencialidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Informe de Experiencia

Como resultado de toda la exploración bibliográfica (por cuestiones de espacio reducido se decidió no incorporarla a este informe) y las técnicas de recolección de información utilizadas (entrevistas y observación), se presentan las estrategias y herramientas pedagógicas que se implementaron a fin de favorecer la retención y eficiencia terminal de los estudiantes de esta tecnicatura. La intervención del currículo ha permitido que los alumnos se adapten con mayor facilidad a la vida universitaria y se inserten a la nueva situación académica que transitaban.

En concreto, para favorecer la permanencia, desde el primer año de la carrera se implementaron las siguientes estrategias:

- Charlas de bienvenida y acogida a los nuevos aspirantes: es el primer contacto que se tuvo con los aspirantes a ingresar a la Tecnicatura. En la misma se informó el plan de carrera, los alcances del Título, los días, horarios y la modalidad de cursado, los requisitos y gestiones administrativas para homologar materias. Asimismo, se los acompañó en un recorrido guiado por la universidad, se presentó a los docentes que dictaron el curso de ingreso y se informó sobre el apoyo y acompañamiento que brinda el gabinete psicopedagógico.
- Entrevistas individuales y grupales a aspirantes: durante el curso de ingreso se realizaron entrevistas individuales con los aspirantes a fin de conocer el perfil del alumnado, sus expectativas, intereses, motivaciones hacia la tecnicatura y temores. Asimismo, se brindó orientación específica para superar dificultades que fueron identificadas en un comienzo.
- Comunicación personalizada: con el objetivo de generar retroalimentación continúa, se puso a disposición de los estudiantes el correo institucional de la tecnicatura y los correos personales del coordinador y de los miembros del equipo de apoyo.
- Seguimiento de asistencias y del rendimiento académico durante el curso de ingreso: Se citó en primera instancia a los aspirantes en quienes se identificaron frecuentes

ISBN: 978-987-544-908-4

inasistencias al curso nivelatorio y/o rendimiento académico disminuido evidenciado en los resultados de los primeros parciales.

- Taller de Motivación y cohesión grupal para aspirantes: Tuvo por finalidad fomentar la reflexión en los aspirantes respecto al rol que cumplirán, al compromiso que implica la etapa universitaria, a los motivos por los que han decidido inscribirse y por los cuales desean recibirse. De igual manera, se buscó que los mismos comiencen a conocerse entre sí y reconozcan el sentido del esfuerzo y sacrificio implementado durante el cursado.
- Seguimiento personalizado: en los recreos, tanto el coordinador de la Tecnicatura como el equipo de apoyo, se acercaron a los alumnos para conversar informalmente con ellos e indagar su situación personal/ académica, la percepción con respecto a la carrera, la relación con los docentes, entre otras. El intercambio continuo entre el equipo de apoyo y los alumnos contribuyó a la construcción de un vínculo empático y de confianza, favoreciendo el acercamiento para el abordaje de inquietudes y dificultades.
- Seguimiento de la asistencia a clases durante el cursado de la carrera: semanalmente se revisó la asistencia a las asignaturas y, con aquellos estudiantes que no alcanzaban el 75% de asistencia requerido para regularizar/ promocionar la asignatura, se tomó contacto telefónico para tomar conocimiento del motivo de su ausencia y así implementar mecanismos alternativos (postergación de fechas de entregas/ parciales, exposiciones de temas, justificación de inasistencias, entre otros). El ausentismo es considerado como un indicador que alerta y una de las principales dificultades para que el estudiante logre adaptarse a la exigencia académica de la etapa universitaria. Este seguimiento contribuyó a intervenir de manera oportuna, tomando contacto con el alumno para conocer la razón de su ausentismo, y orientarlo respecto a las medidas posibles para regularizar su situación.
- Seguimiento del rendimiento e historiales académicos: Cuando un alumno rinde mal, su motivación puede sufrir alteraciones poniendo en duda la continuidad en la carrera; sobre todo en estudiantes iniciales, es por ello que es considerado también como un factor de riesgo para la deserción. Mensualmente se realizó un seguimiento de las calificaciones obtenidas en cada asignatura. Esto permitió identificar alumnos que presentaban mayores dificultades para aprobar las materias, contactarlos para abordar las mismas y planificar estrategias tendientes a afrontarlas.
- Abordaje de problemáticas particulares: se brindaron espacios para que los alumnos canalicen dudas y consultas de manera individual respecto a la carrera, y puedan manifestar inconvenientes personales con las materias en particular y con la carrera en general, así como otros inconvenientes laborales/familiares/sociales que repercutan

ISBN: 978-987-544-908-4

directamente en su cursado y rendimiento. Dichas dificultades fueron abordadas luego en conjunto con los docentes de las asignaturas, el equipo psicopedagógico y el coordinador, a fin de dar una respuesta favorable al estudiante.

- Talleres psicopedagógicos: periódicamente, se realizaron talleres coordinados por profesionales de la psicología y psicopedagogía con el fin de colaborar con los estudiantes en el desarrollo de métodos y técnicas de estudio, planificación del tiempo y preparación para los exámenes.
- Promoción de grupos de estudio: Se fomentó la metodología de estudio grupal, ya sea en la universidad como en el hogar.
- Reuniones con docentes y coordinador: Se realizaron intercambios con docentes en relación a las inasistencias de los alumnos, resultados de evaluaciones, abordaje de casos particulares. De igual manera, se les recordó la importancia del empleo del campus para subir material a los alumnos, para cargar las asistencias y notas de evaluaciones.
- Intercambios con el coordinador en relación a la condición de los alumnos, asistencias, resultados de parciales y trabajos prácticos, abordaje de casos particulares, necesidades y dificultades de los alumnos, características del grupo-clase.

Conclusiones

Como se mencionó anteriormente, la UTN- SANTA FE considera que el apoyo institucional es fundamental para favorecer la permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes, principalmente cuando estimula el desarrollo académico; motiva y orienta sobre cómo conocer y adaptarse al ámbito universitario; y flexibiliza el currículo en función de las necesidades, potencialidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas, estas adecuaciones del currículo, han favorecido la permanencia de los alumnos en la educación formal. Si bien no es preciso afirmar que las estrategias de acompañamiento sean la causa de las mejoras en los porcentajes de graduación, se considera que éstas impactan de manera positiva generando identidad grupal, sentido de pertenencia, rápida adecuación al mundo universitario y organización de tiempos y método para el estudio.

Como resultados indirectos de estos acompañamientos se puede mencionar brevemente que, desde el año 2015 a la actualidad alrededor de 200 estudiantes cursaron o están cursando la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas. La primera Cohorte inició en 2015 con 28 alumnos, de los cuales 22 se han recibido en tiempo y forma. La segunda Cohorte comenzó en el año 2016 con 33 estudiantes, de los cuales 20 se graduaron en 2018, y 6 sólo adeudan el Proyecto final. Los alumnos de la Tercera Cohorte (que comenzó con

ISBN: 978-987-544-908-4

46 ingresantes en el año 2017), actualmente se encuentran iniciando el segundo nivel, y se estima que se recibirán 35 en tiempo y forma. La Cuarta y Quinta Cohorte aún se encuentran en curso. Se considera que las estrategias de motivación y retención realizadas han favorecido a la consecución de estos resultados académicos.

Para finalizar este trabajo se considera que los objetivos propuestos han sido satisfechos ya que, este análisis pormenorizado de las estrategias de acompañamiento implementadas en la Tecnicatura y articuladas y sostenidas mediante el marco teórico adecuado, permitió una reflexión y análisis de las actuaciones realizadas en las prácticas docentes para repetir y reforzar aquello que se considera valioso y oportuno dejando de lado las prácticas y estrategias que no han resultado provechosas para el acompañamiento de los alumnos. Las estrategias de acompañamiento implementadas en la Tecnicatura Universitaria en Operación y Mantenimiento de Redes Eléctricas sirven de insumo y semilla para generar nuevas ideas y líneas de investigación a desarrollar en las demás carreras de la regional Santa Fe.

Referencias Bibliográficas

Cely Atuesta, D. C. y Durán Gamba, M. G. (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil.En Gómez Cienfuentes, D. N. (Comp.) *Actas de la IV Conferencia latino-americana sobre el abandono en la educación superior*. (pp. 887 a 893). Medellín, Colombia.

Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y Persistencia del alumnado en la universidad. En *Revista de Orientación Educacional.28*. (54) 31-49.

Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., Y Otros. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención.* Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., y Moreno, I. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. En *Educación y Educadores 14* (1) 119-135.

Sastre, A. (2013). *Programa de Desarrollo Estudiantil. Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación.* Universidad Santo Tomás.

Tinto, V. (2010). Jaque a la deserción. En *Boletín Informativo* 14, 1-20. Ministerio de Educación Nacional.

ISBN: 978-987-544-908-4

El Modelo de Formación Dual aplicado en Carreras Técnicas en Cuenca Ecuador

Narváez, F. E.
Narváez, P. A.
Instituto Superior Tecnológico del Azuay, Cuenca, Ecuador
freddy.narvaez@tecazuay.edu.ec

Eje 10- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La formación dual actualmente disminuye el indicador de desempleo juvenil, se convierte en una opción practica para que un estudiante pueda desenvolverse en una profesión, a nivel mundial la tendencia es crear carreras de corta duración pero que tengan un gran impacto en la matriz productiva, este es el caso del Ecuador que fomenta la Formación Dual, en la ciudad de Cuenca existe la carrera de Tecnología Superior en Mecánica Industrial, cubriendo la demanda de Tecnólogos capacitados en teoría y práctica, donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje dentro de su empresa formadora.

Palabras clave: formación dual; empresa formadora; tutor académico, tutor empresarial; proyecto integrador

Introducción

Definamos método tradicional como el espacio teórico desarrollado dentro del aula de clases, donde la fase práctica es llevada a cabo con un número reducido de prácticas dentro de un laboratorio o como pasantías en un periodo determinado.

El método dual a diferencia consiste en tener dos fases definidas con tiempo y espacio, de esta manera nos referimos que la parte teórica es llevada dentro del aula en un porcentaje del 20% aproximado y la fase práctica se desarrolla en un ambiente real donde el estudiante adquiere destrezas de manejo y toma de decisiones dentro del ámbito industrial nos da un 80%.

En la parte tradicional existe un paradigma donde el involucrado en este método presenta una capacidad rápida de encontrar soluciones o respuestas a los problemas presentados en ejemplos o simulaciones, a la diferencia que cuando la formación dual se lleva a cabo en campo el estudiante puede cometer un error por más sobresaliente que sea su desarrollo académico, esto le puede sumar en experiencia donde en futuras eventualidades la rapidez para la toma de decisiones será más amplia con

criterios técnicos y experiencias pasadas.

La formación dual en la actualidad ha ido ganando espacio de vital importancia dentro del campo industrial en la ciudad de Cuenca, cada actor involucrado ha demostrado que la práctica es de vital importancia para la experiencia en la toma de una decisión dentro del ámbito laboral. Podemos abordar como ejemplo dentro de una entrevista para una plaza vacante que tome parte práctica y teórica para la selección del personal.

Es de fácil interpretación evidenciar cada una de las actividades realizadas por el alumno dentro de la empresa en su fase dual, esto mediante un seguimiento por parte de su tutor académico el cual será un guía en su formación. Volvamos a la parte práctica donde el estudiante con horas de práctica dentro de la empresa formadora experimentó escenarios reales y adquirió conocimientos para futuras decisiones o replicas en su campo laboral, para el caso de una prueba práctica en una plaza podrá reflejarse una decisión correcta, la razón es evidente, las horas experimentadas reflejan una decisión correcta, ya no se trata de un caso experimental ahora reflejamos conocimientos científicos que van de la mano teoría-práctica.

La parte teórica no siempre va evidenciar una correcta decisión puesto que aún no ha ganado conocimientos en el campo práctico.

Con estos resultados es fácil denotar que la fase dual se puede implementar en toda empresa, sin olvidar los requisitos que cada una deba cumplir tanto en temas legales y de seguridad, una observación importante es que la empresa formadora no tiene ningún vínculo laboral u obligaciones con el estudiante en cada periodo dentro de la empresa.

Este proceso educativo no conlleva restricciones, sin inconvenientes se lo podría replicar en otros países que se sientan comprometidos con el desarrollo educativo de sus alumnos. Como se observa este método educativo es un medio para disminuir el desempleo en cada región, cada involucrado (alumno) una vez culminado sus estudios, la empresa formadora tiene la opción de incorporar a su nómina de empleados luego de haber demostrado compromiso, responsabilidad y confiabilidad en los trabajos realizados.

La formación dual en el mundo

Un referente de formación dual es Alemania donde inicialmente surgió dadas las necesidades de capacitación de ciertos gremios que realizaban trabajos productivos y la tasa de desempleo juvenil fue en aumento, el gobierno tomo medidas y en conjunto con empresas públicas y privadas crearon un modelo para contrarrestar estas necesidades.

No siempre se garantiza la continuidad de estudios universitarios, por ello el modelo dual permite acceder a una profesión en dos escenarios por un lado la academia y por otro la empresa. A nivel de la Unión Europea (Comisión Europea: 2010, p.22) establece necesidades de puestos de trabajos, con ello se requiere personal calificado para que acuda de manera directa a solventar estos requerimientos.

Según en su resumen el autor el modelo dual implementado a Latinoamérica viene dado por la cultura

ISBN: 978-987-544-908-4

de cada país, sus necesidades en la industria, economía, grados de automatización, incluso su idiosincrasia.

A nivel de Ecuador el gobierno fomenta la creación de carreras Tecnológicas en formación dual [8], el caso puntual de la Tecnología Superior en Mecánica Industrial con numero de resolución *RHCST-SO-05-N°001-2014* por el Órgano Colegiado Académico Superior (OCAS), actualmente el ente regulador es el CACES El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

El modelo de formación dual aplicado en carreras técnicas en ecuador

En Cuenca Ecuador la formación dual se implementó hace 3 años, actualmente cubre en cierta parte la demanda de las industrias, en cuanto a personal capacitado teórico practico, a nivel superior en 5 ciclos de estudio, egresan como Tecnólogos, la constitución actual del Ecuador reconoce este título como de tercer nivel.

La formación les permite que toda la carrera se vinculen a las Empresas, es decir realizan trabajos cotidianos y para poder aprobar su fase practica tiene que realizar proyectos en las empresas según su necesidad, paralelamente se forma un nexo de pertenencia con la empresa, los estudiantes dominan los procesos de cada área de la empresa, convirtiéndose en protagonistas de su aprendizaje y críticos en toma de decisiones, en la parte académica, las mallas curriculares de las carreras cumplen con una formación orientada hacia casos prácticos, reales del día a día, ya que el personal docente para formación dual tiene vasta experiencia en la industria.

Una problemática es que la mentalidad de cierta parte del sector empresarial, que el estudiante realiza pasantías y que las actividades a realizar en la empresa no son planificadas sino tomadas al azar, la formación dual establece un plan de rotación que según lo aprendido en el Instituto el alumno está en la capacidad de ponerlo en práctica en la empresa.

La curva de aprendizaje de un tecnólogo en formación dual es de 2 años y medio, en ambientes reales de formación, lo que agrega un plus de competitividad, es decir desde que inicia sus estudios, el alumno se convierte en protagonista, interactúa con todas las áreas de la empresa, incluso perfeccionando habilidades de comunicación efectiva.

Por aquello la formación dual es un logro significativo a mediano plazo, por parte de la empresa se asigna un tutor empresarial y en conjunto con un tutor asignado por el Instituto se encargan del desempeño del estudiante durante toda su formación en la empresa.

La tendencia como país es crear carreas de corto plazo, pero garantizando la calidad en los ejes sustantivos como son: academia, vinculación y de investigación.

Como país las actuales leyes fomentan la creación de carreras duales, para cambiar la matriz productiva y generar empleo.

Un desafío es lograr que las empresas de la Ciudad de Cuenca se concienticen de los beneficios de la

formación dual vs el modelo de formación tradicional.

En la parte tradicional existe un paradigma donde el involucrado en este método presenta una capacidad rápida de encontrar soluciones o respuestas a los problemas presentados en ejemplos o simulaciones, a la diferencia que cuando la formación dual se lleva a cabo en campo, el estudiante puede cometer un error por más sobresaliente que sea su desarrollo académico, esto le puede sumar en experiencia donde en futuras eventualidades la rapidez para la toma de decisiones será más amplia con criterios técnicos y experiencias pasadas.

Realicemos un paréntesis y apliquemos un ejemplo donde existe una oferta laboral y el requisito para el ingreso a la plaza es aprobar pruebas prácticas de campo. Se evidencia que todos los concursantes están en la condición de tomar las decisiones más convenientes de acuerdo a la experiencia adquirida a lo largo de su trayecto. Si suponemos que con cada error en las pruebas irán descartando uno por uno, hasta obtener al mejor candidato. Esto es evidente que no necesariamente el personal más calificado o más teórico ira avanzando en el proceso de calificación, ya que un solo error puede conllevarle al fracaso.

Es fácil denotar que el profesional que más desarrollo obtuvo en su fase dual o practica adquirió más experiencia y está en la capacidad de tomar decisiones luego de estar vinculado a la parte práctica.

Otro desafío seria reducir el índice de desempleo juvenil que se vive en el Ecuador la tasa de desempleo es del 10.43% y poder llegar el éxito de la formación dual en Alemania en donde es el más bajo de Europa.

En el Instituto Tecnológico Superior del Azuay se ofertan las carreras duales de Mecánica Industrial, Electricidad y Procesamiento Industrial de la Madera.

La carrera de Tecnología superior en Mecánica Industrial actualmente se tiene egresada la primera corte de alumnos, un 70% tiene el visto bueno de Gerencia en ocupar una Supervisión en la empresa ya que los estudiantes dominan cada proceso. Y la inversión de tiempo de la Empresa da sus frutos con Trabajos de Titulación orientados a solucionar problemáticas reales de la misma, siempre respaldado por el docente de Carrera quien con su experiencia orienta de la mejor manera al estudiante.

Formación dual en la carrera de tecnología superior en mecánica industrial

Un estudiante de Formación Dual en sus 5 ciclos de aprendizaje tiene que aprobar 3 ejes sustantivos de la Educación en el Ecuador que son: Currículo, Investigación y Vinculación con la Sociedad.

Currículo: en el Instituto el alumno tiene que cumplir con 2800 horas, en la empresa 1880 con un total de 4680 horas, para obtener su calidad de Egresado.

La malla académica está compuesta 4 ejes fundamentales que se observa en la Figura 1.

ISBN: 978-987-544-908-4

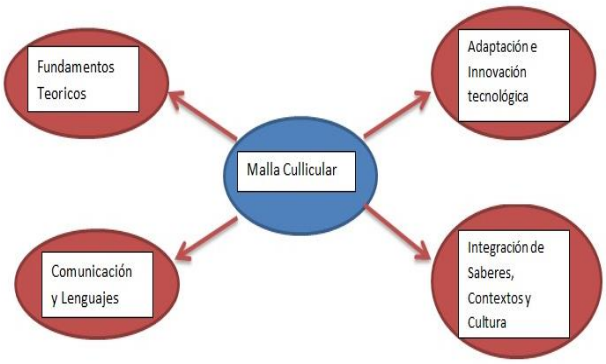


Figura 1: Malla Curricular TSMI

Fuente: Autores

En los primeros ciclos se enfatiza en fundamentos teóricos como bases para el alumno, combinado con las materias propias de la Mecánica contempladas en la Tecnología.

Se complementa con materias de Integración de Saberes y Comunicación y lenguaje para potencializar las competencias lingüísticas de los alumnos.

En la Fase Dual se maneja el siguiente esquema:

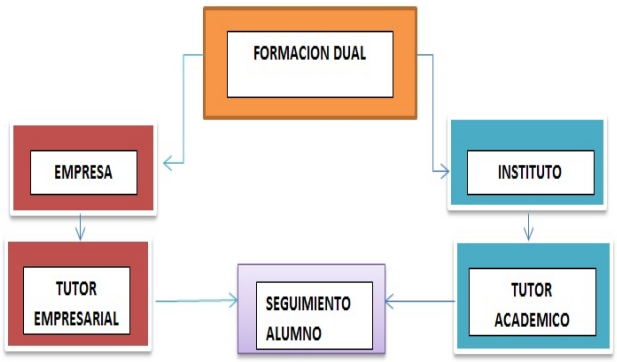


Figura 2: Esquema Formación Dual TSMI

Fuente: Autores

Durante el tiempo compartido en esta fase de aprendizaje se destaca dos aspectos que son los fundamentales o los que tienen mayor actuación para un desarrollo adecuado que se ira presentando para obtener los resultados esperados.

Se define a las dos partes como un factor de un 50% y 50% de aporte por cada una de las partes, tanto en el área empresarial como estudiantil. Dentro del desarrollo de actividades designadas por el tutor empresarial se define de vital importancia un seguimiento adecuado hacia las fortalezas y debilidades del estudiante dentro de su empresa formadora, el tutor dispondrá del espacio y tiempo para observar su desempeño hacia los resultados cualitativos y cuantitativos. Es de vital importancia el aporte y retroalimentación diaria hacia el nuevo profesional (estudiante) que brindará su conocimiento a

cambio de experiencia dentro de la empresa, de esta manera se pretende que adquiera la capacidad técnica de asumir responsabilidad y toma de decisiones en el proceso productivo y aportar un crecimiento tecnológico o metodológico junto con la parte teórica que será de vital importancia para el crecimiento de la empresa.

De igual manera el accionar del estudiante en la fase dual se define como un factor de respuesta, al disponer de actividades diarias dentro del campo laboral se deberá presentar resultados de las actividades entregadas por el tutor asignado, estos resultados serán evidenciados en el producto final que la empresa brinda al consumidor.

Dentro de este proceso se hará notar la presencia de un segundo tutor designado por parte de la institución educativa, este desenvolverá un papel intermedio entre la parte empresarial y educativa. La intención de intervenir en este proceso es ser un guía en la parte de su proyecto empresarial, este es un producto que cubrirá una necesidad de la empresa, en muchos de los casos estos proyectos son productos reales de la empresa formadora que son solicitados por su mercado al cual atienden las necesidades diarias como lo indicamos anteriormente, este resultado deberá cumplir con los parámetros de calidad que la empresa brinda a su mercado consumidor.

*Vinculación***:** se establece que el estudiante debe cumplir 160 horas de actividades de Vinculación con la Sociedad, retribuir a la inversión del Estado con proyectos que establecen generar oportunidades de emprendimiento, o mejorar las condicione de vida de los grupos vulnerables, la carrera de Mecánica Industrial tiene un Proyecto denominado *Construyendo parques para todos y todas* dirigido a infantes de 0 a 5 años mediante el diseño de juegos de inclusión, los estudiantes demostraron todas sus capacidades en investigación, bocetos, diseños2d, 3d y modelado, simulación de esfuerzos y maqueta virtual mediante software especializado. Generando una propuesta para la Ciudad en beneficio de toda la comunidad.

Investigación: la Carrera cuenta con líneas de Investigación, las prioridades son el estudio del estado de arte de procesos en impresión 3d, Fundición de metales, análisis predictivo de rodamientos.

Conclusiones y recomendaciones

La tendencia mundial debe enfocarse en direccionar el ámbito estudiantil hacia carreras cortas, el resultado o el motivo siempre será enfocado que los involucrados en este proceso sean los que generen una mejora en la matriz productiva de cada zona o país en donde se ponga en práctica la formación dual.

De igual manera se obtienen resultados positivos aparte de que son conocimientos reconocidos como títulos de tercer nivel, se obtiene una disminución en profesionales jóvenes desempleados, pues la empresa formadora está optando por incorporar a sus nomina a cada estudiante una vez finalizado sus estudios.

Los estudiantes adquieren conocimientos experimentales y científicos, dando como un resultado adicional proyectos de emprendimiento, no siempre formando parte de la empresa formadora, donde el

ISBN: 978-987-544-908-4

alumno puede fomentar y crear nuevas oportunidades laborales ofertando plazas de trabajo y/o servicio en nuevas áreas a la comunidad.

El alumno que culmino su Tecnología, la empresa formadora lo contrata y se convierte en tutor empresarial de estudiantes del instituto, se crea una fuerte sinergia y un caso de éxito notable, exalumnos formando nuevos alumnos.

Recomendaciones

La implementación de nuevos laboratorios mediante convenios o donaciones por parte del gobierno o empresas que se encuentren en actualización y/o cambio de tecnología. Laboratorios que se vayan incorporando al cambio tecnológico, como lo es en la actualidad hacia la Industria 4.0.

Incentivos a las empresas, como capacitaciones a su personal en actualización de conocimientos, un estudio en la reducción de impuestos por parte del gobierno hacia la empresa formadora.

Seguimiento a ex alumnos que se encuentran dentro de su empresa formadora y en casos de emprendimientos garantizar su continuidad.

Mejorar la malla académica de acuerdo a la actualidad de la industria, la tecnología se encuentra en crecimiento y es necesario dotar de conocimientos nuevos a los estudiantes.

Agradecimientos

Al Instituto Superior Tecnológico del Azuay, a sus distinguidas autoridades, Rector Msc. Marcelo Aguilera y la señorita Vicerrectora Msc. Daniela Armijos.

A cada una de las empresas formadoras.

A todo el personal docente de la carrera y a los estudiantes que han demostrado pasión y compromiso.

A nuestras familias por el apoyo incondicional en esta investigación.

Referencias Bibliográficas

Lauterbach, U., & Lanzendorf, U. (1997). El sistema dual de la Formación Profesional en Alemania: funcionamiento y situación actual. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (30), 51-68.

Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. En *Revista Internacional de Organizaciones= International Journal of Organizations*, (17), 129-139.

Rojas Hernández, G., Vargas Varón, L., Ardavin, J. A., Alscher, D., Voigt, T., Bock, M., ... & Bogdanski, T. (2019). Modelo Dual de Educación con sabor latino.

Muñoz, I. A. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. En *Revista Educación*, *32*(1), 45-61.

Carranza, A. G., González, M. G. A., y Ojeda, R. E. P. (2016). Modelo de formación dual del Tecnológico Nacional de México. En *Revista de Investigación en Educación,14*(2), 170-183.

Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., y Vila, J. (2017). Con" d" de" dual": investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. En *Educar,53*(2), 285-307.

Carvajal, R. P., Romero, A. J., y Álvarez, G. (2017). Estrategia para Contribuir a la Implementación de la Formación Dual de los Profesionales de Ciencias Empresariales en las Pequeñas y Medianas Empresas de la Provincia Tungurahua, Ecuador. En *Formación Universitaria,10*(5), 29-42.

Mantuano, M. O. M., Sierra, M. N. S., y Villacís, M. D. R. M. (2018). La formación dual y el cambio de la matriz productiva del ecuador. En *Universidad Ciencia y Tecnología*, (02), 10-10.

ISBN: 978-987-544-908-4

La sustentabilidad en el proceso proyectual en la carrera de arquitectura

Quallito, Vicenta
Macri, Alejandra
Fucaracce, Jorge Osvaldo
Universidad Abierta Interamericana
Argentina
vicenta_quallito@yahoo.com.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior. Ensayos, producciones y/o comunicación de conocimiento en el nivel superior.

Resumen: Existen diferentes posturas sobre lo sustentable y el ambiente, más o menos profundas o superficiales, ecuménicas o singulares, globales o locales, y se sustentan sobre teorizaciones que se reflejan en obras y discursos que se encuentran enraizadas desde los inicios del proceso proyectual a manera de modelos. Así como los múltiples modelos contrapuestos conviven en el universo de la cultura y se reproducen desde sus bondades en ámbitos de difusión masiva, disciplinares, profesionales y científicos, en el ámbito académico, cobran toda la relevancia de su especificidad porque se relacionan directamente con los proyectos educativos y políticos.

El presente trabajo plantea la importancia de incluir la problemática socio ambiental en el proceso de formación de las carreras de arquitectura. Se propone el pasaje de un modelo fragmentado de "ambientar proyectos" a un modelo integrador de *proyectar ambientalmente*. El desafío es entonces implementar estrategias de enseñanza que favorezcan la inmersión de lo sustentable y lo ambiental no solo en el diseño sino en la implementación del curriculum.

Palabras clave: sustentabilidad; proceso proyectual; talleres de arquitectura-integración

Actualmente, alrededor del 50% de la población humana vive en zonas urbanas y se prevé que en diez años llegará al 75%. Contribuyen a la contaminación global en una proporción superior al 75% y utilizan más del 70% del total de la energía consumida. El 50% del calentamiento global se debe al uso de los combustibles para la calefacción, la iluminación y ventilación de los edificios y el 25% a causa del transporte. Estos porcentajes indicarían que, estas zonas urbanas, son el principal responsable de los problemas medioambientales que afectan al planeta con una

ISBN: 978-987-544-908-4

fuerte interacción entre las cuestiones ambientales, el urbanismo y el proyecto, construcción y vida útil de los edificios. Por tanto, los problemas medioambientales debieran ser abordados y resueltos en primer lugar y principalmente en las ciudades (Ruano: 1998).

Hacia fines del siglo XX, De Carlo (1999) expresaba: "Tengo la esperanza, y mucho me alegraría, que desaparecieran términos como ´ecológica´ o ´ambiental´; que cuando digamos ´arquitectura´ lo hayamos dicho todo" (p.52). Esta frase refleja su deseo de dejar de adjetivar a la arquitectura con términos como *verde, ecológica* o *sustentable*. También significa la necesidad de un nuevo abordaje disciplinar, académico y profesional. Apela a un cambio de paradigma en donde la ecología y lo ambiental formaran parte inherente de la arquitectura.

En resonancia con estas concepciones, autores como Souto de Moura (2007) señala que la arquitectura no tiene que ser sostenible dado que la buena arquitectura, lleva implícito, el ser sostenible. Para Brahm (2011) disminuir la demanda energética y utilizar energías renovables son criterios que siempre deberían estar presentes. De Schiller (2010) alerta sobre las importaciones de normas y certificaciones foráneas de países con desarrollos productivos, sociales y económicos diferentes. Para otros arquitectos, lo ambiental y lo sustentable forman parte de su proceso de diseño como es el caso de Glenn Murcutt (2008).

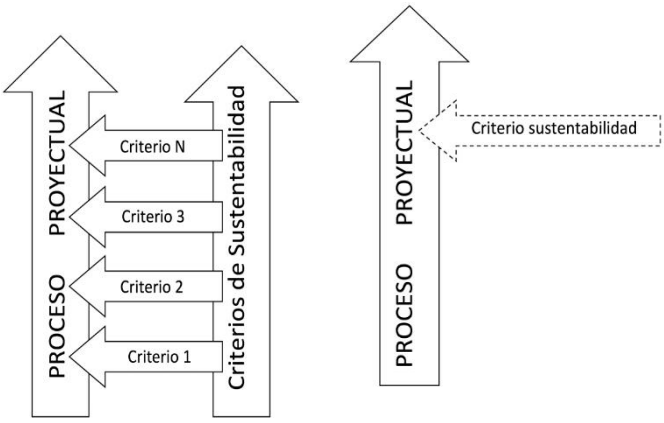
A partir de un exhaustivo análisis desarrollado en investigaciones anteriores, los diferentes modelos existentes que conviven y que se reproducen en los ámbitos de la arquitectura, se clasificaron en seis modelos visibles de sustentabilidad: el normativo, el tecnológico, el High Tech verde, el de diseño, el ambiental, el socioeconómico y el integrado, con sus respectivas variantes.

Considerando la sustentabilidad en el proceso proyectual, éstos fueron agrupados a su vez en modelos fragmentados y en modelos integradores. Los modelos predominantes tanto en los ámbitos profesionales como disciplinares corresponden a modelos fragmentados que se ven reflejados también en la enseñanza de la arquitectura.

Las actitudes y criterios de sustentabilidad empleados en los modelos fragmentados (Gráfico 1) se incorporan a la manera de ingredientes o independientes al proceso proyectual, como la incorporación de techos verdes, la preocupación única por recolectar el agua de lluvia sin evaluar otras situaciones, responder a ciertos aspectos inconexos de las certificaciones ambientales o la incorporación no evaluada de las energías alternativas. En cambio en los modelos integradores los criterios acompañan el proceso a la manera de un check list (Gráfico 2), o bien, son intrínsecos al propio proceso proyectual (Gráfico 3).

ISBN: 978-987-544-908-4

Gráfico 1. Modelo fragmentado **Gráfico 2.** Modelo integrador **Gráfico 3.** Modelo integrador





La problemática socio ambiental en la formación disciplinar

Al respecto surgen varios interrogantes: ¿Qué se está realizando desde las escuelas y las facultades de arquitectura en Buenos Aires?; ¿Cómo se considera esta problemática socio ambiental desde la formación de grado en la carrera de arquitectura?

En Buenos Aires existen 17 carreras de arquitectura. A partir del año 2012, tanto las existentes como las 5 nuevas incorporadas, contemplan en sus planes de estudios, lo ambiental y lo sustentable ya sea en investigaciones, en proyectos de extensión, en cursos y carreras de posgrados, en los perfiles de graduados, objetivos y misión, o con la incorporación de alguna asignatura que hace referencia a lo sustentable o lo ambiental, que como diría Fernández Batanero "camina sola por senderos inconexos" (Quallito, 2019).

En la estructura organizativa y funcional del plan de estudios de una carrera de grado se destacan dos dimensiones: el diseño, y el desarrollo o implementación curricular. En los planes de estudio de las 17 carreras analizadas, se observó una escisión entre el diseño y la

ISBN: 978-987-544-908-4

implementación a veces voluntaria por cuestiones de marketing, o involuntaria originada por cuestiones referentes a la propia implementación. El 20% de las 26 cátedras de diseño existentes en la carrera de arquitectura de la FADU UBA observadas, hizo explícito el tema de la "sustentabilidad o lo ambiental" en su propuesta pedagógica. En los *jurys* de las asignaturas Arquitectura 3 (cuarto año de la carrera) y de Proyecto Arquitectónico (sexto año) realizados en noviembre del año 2017, el promedio de las referencias a lo sustentable y a lo ambiental tanto en las exposiciones de los estudiantes como en las devoluciones de los profesores fue del 30%; sus discursos respondían a lo ya indicado como modelo fragmentado.

Se considera necesario tomar conciencia ambiental a nivel profesional, disciplinar y académico, en la enseñanza y en la formación del arquitecto y especialmente en el proceso proyectual en los talleres de arquitectura.

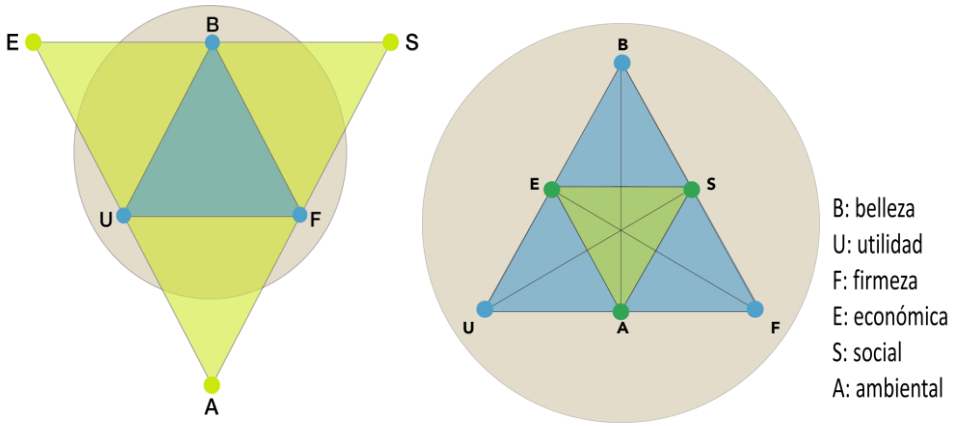
El desafío es trabajar en estrategias de enseñanza novedosas que puedan permitir que los conceptos sobre lo sustentable y lo ambiental estén inmersos en el desarrollo o implementación del curriculum, en definitiva, implementar en los talleres proyectuales de arquitectura, estrategias de enseñanza que permitan pasar de un modelo de enseñanza fragmentado a uno integrador, de ambientar proyectos a proyectar ambientalmente.

En las carreras de arquitectura analizadas, se observó que la estructura de la tríada vitruviana está presente en la enseñanza y en las evaluaciones, es decir, se enseña y se evalúa que el producto arquitectónico resultante *funcione* (*utilitas*), se *sostenga* (*firmitas*) y sea *bello* (*venustas*) (Vitruvius, 1960). El dominio del objeto de estudio y de enseñanza está centrado en torno a estos principios vitruvianos (Gráfico 4 A). La lectura que se hace a través del gráfico es de una arquitectura más próxima a lo objetual y más alejada de la realidad contextual. En este modelo los criterios de sustentabilidad están por fuera del dominio del objeto de estudio y se incorporan a la manera de ingredientes, al igual de lo observado en los ámbitos disciplinares y profesionales y replicados en los ámbitos académicos, como en los casos estudiados de los *jurys*.

Gráfico 4. A.- Modelo Fragmentado: ambientar proyectos
B.- Modelo Integrador: proyectar ambientalmente

Gráfico 4 A **Gráfico 4 B**

ISBN: 978-987-544-908-4



Se propone pasar de un modelo fragmentado de *ambientar proyectos* a uno integrador de *proyectar ambientalmente* (Gráfico 4 B). El dominio del objeto de estudio y de enseñanza es el todo integrado e interrelacionado desde un *pensamiento ecológico* de lo sustentable y del ambiente, comprendiendo las condiciones culturales, sociales y económicas, desde una concepción sistémica, relacional, situada, holística y compleja, con enfoque transversal y transdisciplinario. Las dimensiones de la sustentabilidad resultan inherentes al concepto de arquitectura.

Este modelo puede analizarse como marco conceptual teórico y como estrategia de enseñanza en los talleres de arquitectura y por lo tanto unir la ruptura generada entre diseño e implementación del curriculum. Las reflexiones y decisiones que se tomen "imbuyen lo sustentable" en el proceso proyectual ampliando la mirada de la arquitectura a la ciudad y al territorio (manejo de la multiescala), en la construcción de un modo de proyectar ambientalmente como paso previo a un "proceso inconsciente" en donde lo sustentable y la arquitectura se entrelacen conformando una unidad; cada idea, cada decisión que se tome, por ejemplo, situado en la belleza, debe responder a lo social, a lo ambiental y a lo económico.

Esta construcción constituye un marco de reflexión inter y transdisciplinario que favorezca la formulación de preguntas que lleven también a repensar la multiescala desde el inicio del proceso, desde la detección y comprensión del problema. Esta respuesta puede tener una tendencia inclinada hacia uno de los vértices (más peso en lo socio ambiental que en lo económico, por ejemplo) pero sin dejar de contemplar las tres dimensiones. Esta variación en la tendencia dependerá del momento del proceso proyectual y del manejo de la escala macro (territorial), intermedia (ciudad) o micro (edificio).

¿Cómo llevar este planteo conceptual teórico a la práctica en el taller?

El proceso proyectual en la enseñanza de la arquitectura responde a un proceso helicoidal de aprendizaje en el que se sitúan diferentes momentos necesarios a monitorear y a evaluar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Habitualmente, la modalidad utilizada por las carreras de arquitectura para evaluar y hacer el seguimiento de los estudiantes y de su proyecto, es a través de "enchinchadas parciales" a lo largo de todo el proceso. En función del relevamiento efectuado de los talleres de arquitectura, se consideraron cuatro momentos claves en el proceso proyectual de enseñanza: 1.- la comprensión del problema, 2.- los diferentes planteos de hipótesis de solución y respuesta al problema, 3.- la elección de la propuesta y la elaboración de la misma y 4.- la entrega y evaluación final de la propuesta. Se propone superar las tradicionales enchinchadas con la realización de workshops en cada uno de esos momentos, desarrollando reflexiones y debates entre los actores interesados y diferentes disciplinas que den cuenta de la validación del marco conceptual propuesto (para cada decisión proyectual habrá formulación de preguntas reflexivas respecto de las tres dimensiones).

Tradicionalmente las reflexiones generadas en los talleres durante las correcciones grupales o individuales son producto del intercambio entre el profesor y el/los estudiantes que para ampliar la mirada del objeto de estudio suelen convocar profesionales a la manera de asesores (aporte multidisciplinar). La invitación es un desafío superador al actual, en donde para cada momento del proceso, se propone desarrollar workshops inter y transdisciplinarios en los que se trabaje reflexivamente en las propuestas proyectuales de los estudiantes. El estudiante se retroalimenta con las reflexiones resultantes, integra los nuevos aportes, realiza nuevas correcciones, reformula su propuesta, generando así un nuevo avance. Paso a paso el proyecto se enriquece con las reflexiones de las miradas de antropólogos, sociólogos, biólogos, ecólogos, geógrafos, desarrolladores, usuarios, estructuralistas, constructores, entre otros, que intervendrán según el momento en el desarrollo del proceso. El proyecto es el convocante y ya no la asignatura. El resultado final será un producto transdisciplinario que incluirá, los criterios de sustentabilidad (ambiental, económico y social) de manera inherente al proceso proyectual y resultará un aprendizaje significativo para el estudiante. A modo de ejemplo hipotético, una propuesta bella, construible y funcional que sea económica y responda socialmente pero no respete el componente ambiental, no se consideraría para el modelo integrador que se propone, una respuesta válida al problema. Lo mismo si no contempla lo social, lo bello, lo económico o lo funcional.

Con el planteo desarrollado en esta presentación, se propone brindar un aporte para incluir en el proceso de formación de la carrera de arquitectura, un modo de *proyectar ambientalmente*, pasar de una mirada sesgada de la sustentabilidad, balanceada entre otras, según posturas ideológicas, arquitectónicas o mercantilistas, a un modelo integrador que contemple las tres dimensiones de la sustentabilidad de manera holística, sistémica, abarcadora e integrada con un

ISBN: 978-987-544-908-4

enfoque transversal y transdisciplinario, ampliando la mirada a la ciudad y al territorio, considerando la economía local y regional; el pasado, el presente y el futuro de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Brahm, A. (2011). La buena arquitectura es sostenible. En: *360 grados en concreto* 11/09/2011. Disponible en http://blog.360gradosenconcreto.com/la-buena-arquitectura-es-sostenible-entrevista-a-alex-brahm/

De Carlo, G. (1999). La necesidad de redefinir la arquitectura. En: *Ambiente* (79), 35-40.

De Schiller, S. (2009). Desafío al diseño. En: *ARQA/AR* 07/04/2009. Disponible en: http://arqa.com/actualidad/scalae-editorial/desafio-al-diseno.html

Fernández Batanero, J.M. (2004). La transversalidad en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. En: *Revista FUENTES (5)*. Disponible en: https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/2403/2334

Murcutt, G. 2008. La sustentabilidad es una frase hecha. En: *La Nación* 20/08/2008. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/1041299-glenn-murcutt-la-sustentabilidad-es-una-frase-hecha

Quallito, V. (2019). *Lo sustentable y el ambiente en el proceso proyectual. Actitudes y criterios de enseñanza en las carreras de arquitectura en la ciudad de Buenos Aires en perspectiva histórica*. Tesis de Doctorado, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ruano, M. (1999). *Eco urbanismo. Entornos Humanos Sostenibles. 60 proyectos.* Barcelona: Editorial GG.

Souto de Moura, E. (2007). La buena arquitectura lleva implícito el ser sostenible. En *El País* 30/06/07. Disponible en: http://elpais.com/diario/2007/06/30/babelia/1183158375_850215.html

Vitruvius, P.(transl. Morris Hicky Morgan, 1960), *The Ten Books on Architecture*. Courier Dover Publications.

ISBN: 978-987-544-908-4

Dificultades de aprendizaje de alumnos universitarios: las percepciones de los docentes de las carreras de licenciatura del Instituto Tecnológico de Buenos Aires

Renosto, Malvina
Pérez Gayoso, Laura
Moore, Florencia
Instituto Tecnológico de Buenos Aires, Argentina
mrenosto@itba.edu.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior
Tipo de comunicación: Informe de investigación

Resumen: El presente trabajo reúne los resultados obtenidos a partir de un estudio exploratorio, dedicado a indagar las percepciones de un grupo de docentes que dictan materias en carreras de grado, pertenecientes a los Departamentos de las Licenciaturas del Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), en torno a las dificultades de aprendizaje más frecuentes de los alumnos universitarios en la actualidad. Para llevar a cabo este trabajo, se diseñó y administró un cuestionario a una muestra compuesta por 42 docentes. Los resultados principales dan cuenta de la preeminencia de problemáticas vinculadas con la atención y concentración, las cuales, a su vez, pueden estar relacionadas con una falta de motivación en el aprendizaje debido al tipo de metodologías de enseñanza más tradicionales que se utilizan en las clases. Cabe aclarar que la mayoría de las respuestas refieren a alumnos del ciclo profesional de las carreras. La investigación sobre estos aspectos resulta fundamental para explorar los sentidos alrededor de la formación de los sujetos en la universidad y la relación de dichos sentidos con los desafíos que asume este nivel educativo en la actualidad.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje; Percepciones; Docentes; Carreras de grado; Estrategias

Introducción

En los últimos años las universidades han experimentado múltiples transformaciones, las cuales impactaron profundamente en sus sentidos y su funcionamiento, generando también efectos en los propios docentes y alumnos, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Zabalza (2002) da cuenta de varias de estas transformaciones: la masificación y la consiguiente

ISBN: 978-987-544-908-4

heterogeneidad del alumnado, las nuevas orientaciones en la formación (de una orientación centrada en la enseñanza a una orientación centrada en el aprendizaje), una nueva cultura de la calidad, el surgimiento de las nuevas tecnologías y la educación a distancia, las nuevas demandas del mundo productivo y de los empleadores, la internacionalización de los estudios superiores y de los marcos de referencia, entre otras cuestiones, que sin duda se han intensificado con el correr de los tiempos.

En este marco, uno de los desafíos que enfrenta la educación superior es la necesidad de promover cambios o innovaciones en el proceso educativo. Al respecto, Beech (2018) señala que existen posturas demasiado simplistas, las cuales conciben al docente como el principal motor de cambio, que se caracteriza por su "(...)capacidad para innovar y hacer su trabajo de una manera completamente diferente de cómo lo hace en la actualidad" (Beech: 2018, p.122)". Según el autor, la innovación requiere ser considerada como un "(...) fenómeno sistémico, que depende de la interacción entre distintos actores, instituciones y su medioambiente" (Beech: 2018, p.127), e implica la necesidad de pensar en términos de "redes" y de generar determinadas condiciones "socio-materiales" en las instituciones. En el caso del nivel superior universitario, se ponen en juego aspectos tales como el marco legal que rige para dicho nivel, los estándares de calidad para los planes de estudios de carreras reguladas por el Estado, los recursos e infraestructura propios de cada institución, el presupuesto, entre otros.

Ahora bien, resulta interesante mencionar también otra dimensión que atañe a la innovación y a los actores que están involucrados en ella. Rivas (2018) plantea que es fundamental pensar en su sentido, es decir, en el para qué se quieren llevar adelante innovaciones, ya sea en el modo de enseñar, en aspectos que hacen al aprendizaje en general, y no sólo en el qué y cómo implementarlas. En este sentido, expresa lo siguiente: "cada educador necesita crear sentido para actuar. Todos los motivos que impulsan a un docente a enseñar de cierta forma determinadas cosas, están anclados en algún orden invisible" (Rivas, 2019, p. 9). Si bien el autor hace referencia al mundo de la escuela, resulta muy interesante dar cuenta del orden invisible que se encuentra implícito en la enseñanza universitaria, que sale a la luz en los discursos, creencias e ideas de los profesores, respecto a cómo enseñar y llevar adelante sus prácticas.

Por último, cabe destacar que, además de los aspectos mencionados, tanto las prácticas de los docentes como las innovaciones en el nivel superior, se encuentran también atravesadas por las particularidades que asume el currículum en dicho nivel: la enseñanza de un contenido altamente especializado, diversificado y orientado hacia la formación de una profesión, así como el diseño de instancias de formación específicas y el encuentro entre un grupo de adultos diferenciados en torno al conocimiento propio de una asignatura, entre otras cuestiones (Lucarelli, 2001).

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de las consideraciones anteriormente mencionadas, el presente trabajo busca analizar las percepciones de un grupo de docentes que dictan materias en carreras de grado, pertenecientes a los Departamentos de las Licenciaturas en Administración y Sistemas y de Analítica Empresarial y Social del ITBA, en torno a las problemáticas de aprendizaje más frecuentes que experimentan los alumnos universitarios, las cuales sin duda asumen características singulares, a partir de los desafíos actuales de la educación superior universitaria, y de las particularidades del currículum en dicho nivel. En relación a ello, se abordaron las siguientes cuestiones en torno a la mirada de los docentes: ¿Qué piensan sobre el aprendizaje de los alumnos en la actualidad?; ¿Cómo perciben al sujeto en formación? ¿Cómo se representan las dificultades o problemáticas de aprendizaje de sus alumnos?; ¿Qué estrategias elaboran frente a dichas dificultades? Explorar las creencias e ideas implícitas en torno a estas cuestiones, es también preguntarnos por la construcción de nuevos sentidos en relación a la formación de los sujetos en el ámbito universitario, entendiendo que los docentes ocupan un papel muy importante ante los desafíos de la actualidad.

Metodología

Para llevar a cabo este estudio, desde el Departamento de Innovación y Calidad Educativa del ITBA, se administró un cuestionario estructurado con 3 preguntas de opción múltiple, 1 pregunta de Escala de Likert y 4 preguntas abiertas. La muestra estuvo compuesta por 42 docentes de diversas categorías (Titulares, Adjuntos, Jefes de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Trabajos Prácticos), que dictan materias de grado en los departamentos mencionados.

Se indagó respecto al grado de relevancia que los docentes otorgan a las problemáticas de aprendizaje de los alumnos, las acciones que llevan a cabo para abordar dichas situaciones, así como los resultados que obtuvieron al poner en práctica dichas acciones. Además, se relevaron ciertos datos generales, tales como carrera/as, año/os en que se ofrecen la/as materia/as, y el tipo de clase (teórica, práctica, teórico-práctica) que dictan los docentes encuestados. Es importante resaltar que, si bien se trata de un estudio que parte de las percepciones de los docentes, en esta oportunidad (por la cantidad de actores implicados) se optó por realizar una primera aproximación al fenómeno de estudio a través de un cuestionario, en donde primó la formulación de preguntas abiertas. A futuro, en una segunda etapa se piensa realizar una mayor profundización de este estudio.

Resultados

Cabe señalar que, la mayoría de las respuestas obtenidas correspondieron a docentes que dictan clases teórico-prácticas en el ciclo profesional de las carreras. A continuación, daremos cuenta del análisis de los datos a partir de dos grandes focos. Por un lado, contamos con los datos

ISBN: 978-987-544-908-4

recabados a partir de una de las preguntas del cuestionario (de escala Likert), en donde se les pedía a los docentes que determinen el grado de relevancia que para ellos presentan determinadas situaciones o aspectos que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Nos parece importante ordenarlos a partir de tres ejes. El primero se corresponde con procesos cognitivos y tiene que ver con situaciones tales como: que el alumno presente conocimientos previos insuficientes, que tenga dificultad para relacionar los contenidos con situaciones de la vida real y/o del campo profesional, o para articular conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, que presente inconvenientes en la comprensión de consignas y actividades. En segundo lugar, consideramos que otro eje tiene que ver con el rol del estudiante, en donde aparecen ciertos aspectos que tienen que ver con la dificultad de los alumnos en algunas de las siguientes dimensiones: planificar tareas, gestionar el tiempo de estudio, hallar metodologías y técnicas de estudio de acuerdo a sus necesidades, realizar preguntas en clase, participar en tareas grupales, asistir a clase. El último eje se corresponde con la dificultad de los alumnos para mantener la atención y concentración en clase durante períodos prolongados de tiempo, aspecto que puede estar muy vinculado a factores de motivación. Del análisis de los datos, puede observarse que para una amplia mayoría de los participantes la principal problemática de aprendizaje se encuentra vinculada al último eje.

Por otro lado, del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario se desprende que, alrededor de las percepciones de los docentes se manifiestan dos perspectivas a la hora de entender la situación de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, una concepción más tradicional y predominante, en donde prima la imagen de un sujeto en formación que es receptor de conocimientos a partir de clases expositivas o como un sujeto que aplica lo aprendido en instancias prácticas, siendo ésta última la más frecuente. Por otra parte, se puede dar cuenta de una concepción más innovadora e incipiente, en donde el sujeto en formación es percibido como productor de conocimientos, es decir, como un sujeto que “aprende haciendo”, y donde se perfila la búsqueda de alternativas a la clase expositiva tradicional, y se pone el acento en las metodologías de enseñanza, en pos de mejorar el aprendizaje.

Otras respuestas brindadas por los docentes dan cuenta de ciertas cuestiones que merecen ser abordadas. En primer lugar, sus comentarios evidencian el predominio de actividades que ponen el acento en la ejercitación y la resolución de casos y problemas. Otro punto al que hacen mención es la la articulación entre teoría y práctica, en donde predominan respuestas que tienden a separar una de la otra, evidenciándose una clara contradicción respecto del valor que cada uno le asigna a la teoría o a la práctica según el caso.

Otra cuestión mencionada por los docentes refiere al uso que realizan de los materiales didácticos para favorecer el aprendizaje. Al respecto, se encuentra una gran cantidad de respuestas que tienen

ISBN: 978-987-544-908-4

que ver con la utilización/incorporación de materiales audiovisuales en clase (videos, presentaciones, PowerPoints).

Respecto de las estrategias que implementan, al percibir dificultades por parte de los alumnos, se puede observar que los docentes ponen el acento en las metodologías de enseñanza. Aunque no especifican los tipos de metodologías que utilizan para estos casos, hacen referencia a los objetivos perseguidos y a algunas de las acciones que llevan a cabo. En primer lugar, se observa la necesidad de aumentar la participación de los alumnos a través de diversas acciones: integrarlos, generar intercambios, realizarles preguntas e invitarlos a sentarse en círculo para mejorar la comunicación. Todas estas actividades, nos llevan a pensar que los docentes podrían estar dando cuenta de que las estrategias de enseñanza que implementan para aumentar la participación se relacionan con la exposición dialogada y la interrogación didáctica. Otro objetivo que aparece de modo reiterado es la necesidad de establecer relaciones entre los contenidos y las situaciones de la vida real, y en menor medida, el campo profesional.

En relación a los resultados que los docentes obtienen a partir de las acciones mencionadas anteriormente, se observan respuestas muy diversas. Por un lado, éstos hacen referencia a la mejora de ciertos aspectos particulares del alumnado, tales como: la atención, la autonomía, la participación, la asistencia, la comprensión de contenidos. En la misma medida, aparecen respuestas que refieren únicamente a *buenos resultados*, o *buenas puntuaciones* en las encuestas que completan los alumnos al finalizar la cursada.

Por último, al consultarles sobre la identificación de otros aspectos que obstaculizan el aprendizaje de sus estudiantes, la respuesta más frecuente estuvo vinculada al uso del celular y de la notebook/pc como elementos distractores.

Conclusiones

A partir del estudio realizado, consideramos que se observa una relación entre la problemática que los docentes perciben como más relevante (el mantenimiento de la atención y la concentración de los alumnos durante la clase) y los desafíos que hoy asume la universidad, en tiempos donde se han intensificado las transformaciones tanto al interior como al exterior del aula universitaria, sobre todo a partir de los avances de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de construcción y circulación del conocimiento. En este contexto, identificamos una tensión con las estrategias que los docentes elaboran para abordar dicha problemática, en donde prevalece un enfoque de corte tradicional, a partir del dictado de clases expositivas, y el sujeto en formación es percibido como receptor de conocimientos y como un sujeto que *aplica lo aprendido*. Sin embargo, aunque en menor medida, algunas respuestas vienen a dar cuenta de la intención de encontrar alternativas más integrales e innovadoras. En las respuestas de un pequeño grupo de docentes, se evidencian

ISBN: 978-987-544-908-4

prácticas que le otorgan un rol más protagónico a los estudiantes y en donde éstos son concebidos como sujetos que aprenden a partir de la producción de conocimientos. Según la concepción a la cual nos refiramos, podremos ver que varían las percepciones que los docentes poseen en torno a los aspectos que obstaculizan el aprendizaje de sus estudiantes.

Por último, nos parece importante destacar la heterogeneidad y multiplicidad de las miradas de los docentes en torno a las problemáticas que experimentan los alumnos, lo que creemos que es coincidente con la época de construcción de nuevos sentidos formativos en torno a lo universitario.

Referencias bibliográficas

Beech, J. (2018). La innovación educativa en contexto: demandas, desafíos y oportunidades. En *XII Foto Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones centrales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Lucarelli, E. (2001). La Didáctica de Nivel Superior. En: *Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Rivas, A. (2019) *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas* España: Fundación Santillana.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tecnologías de la información y comunicación en la asignatura Morfología de las carreras de Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de Rosario

Trapé M.
Madariaga M. J.
Área Morfología – Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas - Universidad Nacional de Rosario,
mmadaria@fbioyf.unr.edu.ar

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En segundo año de las carreras de Bioquímica y Farmacia se dicta la asignatura Morfología. Se implementó una práctica pedagógica virtual, previa a un trabajo práctico integrador (TPI), en el cual los estudiantes observaron dos preparados histológicos incógnita, integrando todos los tejidos. El TPI se realiza luego de haber cumplimentado el estudio de los tejidos fundamentales tanto en clases teóricas como prácticas. El objetivo fue conocer la percepción que tenían los estudiantes sobre la implementación de esta virtualidad de la práctica pedagógica en el abordaje del trabajo práctico integrador. Se administró un cuestionario anónimo, voluntario, referido a la instancia *online* que versó sobre *lectura y/o estudio previo a la realización del TPI, *dificultad en el momento de responder el cuestionario, *utilidad del cuestionario como proceso de autoevaluación, y a la práctica realizada en el aula sobre autoevaluación del aprendizaje, *tiempo suficiente para la identificación de los tejidos; *dificultad con algún preparado histológico. 45% refirió no tener dificultades para responder el cuestionario *online*, a pesar de no haber leído y/o estudiado previamente todos los temas. Los estudiantes manifestaron algunas dificultades en la profundidad de los temas evaluados y consignas propuestas, no así en el tiempo establecido y la bibliografía utilizada para responder. La mayoría respondió en forma individual y consideró que le sirvió como autoevaluación de los temas abordados. Si bien valoraron positivamente la introducción de la práctica virtual como forma de revisión de los contenidos teóricos, manifestaron haber tenido alguna dificultad en el reconocimiento de tejido nervioso en preparados histológicos observados en la actividad práctica. La implementación de Tics en las prácticas docentes en Morfología podría constituirse en una nueva estrategia pedagógica en la adquisición del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje en el aula universitaria, de forma de propiciar la adaptación a las nuevas situaciones exigidas y la adquisición de competencias.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Tecnología de la información y comunicación; prácticas pedagógicas; morfología

La educación universitaria presenta retos respecto de los diferentes sistemas de modelos de formación. La virtualidad, en educación, se postula como una opción para la incorporación del conocimiento mediado por la tecnología. La investigación, extensión y docencia junto con la innovación posibilita a la educación virtual, a través de la sociedad de la información, a progresar en el proceso formativo de los estudiantes. Las tecnologías de la información y comunicación -Tics- han puesto de manifiesto la necesidad de realizar cambios en la práctica pedagógica, en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas para afianzar el acceso al conocimiento. El aprendizaje centrado en actividades, en el cual el estudiante tenga la posibilidad de ejercer la creatividad y la autoevaluación, estimula el proceso cuando está mediado por el uso de plataformas virtuales.

En las instituciones universitarias, la alta producción científica ha sido determinante del avance del campo tecnológico, estimulando la innovación en la orientación del proceso de aprendizaje. En este marco conceptual el desarrollo social y económico cobran una relevancia para los procesos tecnológicos y poder ser aplicado en el campo educativo. La realidad es compleja y se encuentra atravesada y en tensión por los campos que la componen, donde la innovación es la respuesta inmediata y necesaria a las urgencias sociales y ecconómicas. La universidad, cumpliendo con su rol social debe incluir a la innovación para los desarrollos tecnológicos formando a los estudiantes no solo en sus saberes disciplinares sino con valores éticos y morales, constituyendo un todo para lograr una transformación. Surge de lo expuesto que la TICs son una práctica pedagógica del docente para la organización y aplicación al interior de las instituciones educativas. La innovacion tecnológica también deberá ser un requisito a considerar en la formación de sus docentes, quienes lo aplicarán con el propósito de generar situaciones de aprendizajes sostenibles en el tiempo. Las competencias se conforman por el conocimiento, destrezas, habilidades, y actitudes, pero también se enuentran atravesadas por la creatividad, valores y dispositivos sociales. La adquisición de las competencias por parte de los estudiantes implica un trabajo docente que incoporte una didáctica motivadora, tecnológica de forma tal que cada asignatura tribute a las competencias desde su disciplina. (Delgado García AM, Borge Bravo R, García Alberto J, Oliver Cuello R, Salomón Sancho: 2005).

Los métodos que promueven el desarrollo de competencias están centrados en el estudiante y las estrategis pedagógicas predominantes son constructivistas para el logro de un aprendizaje significativo y las Tics tienen un rol preponderante. (Venturelli: 2003)

ISBN: 978-987-544-908-4

Siguiendo la línea de Huerta Ramírez y otros (2018), un modelo de enseñanza constructivista basado en teconologías de la información y la comunicación habilita en los estudiantes universitarios la adquisición de algunas competencias como la toma de decisiones y resolución de problemas.

En segundo año de las carreras de Bioquímica y de Farmacia se dicta la asignatura Morfología, que consta de dos clases teóricas y una clase práctica semanales. Se incorporaron TICs a las prácticas pedagógicas como una adquisición de las innovaciones tecnológicas aplicadas al proceso de aprendizaje. La educación universitaria no se encuentra ajena a la innovación tecnológica en todas las áreas, constituyéndose en un proceso dinámico y con un entorno que se modifica activamente, lo que a veces ha llevado a la aplicación de herramientas y estrategias bajo un formato no sistemático y poco planificado.

En Morfología, se implementó una práctica pedagógica virtual en una instancia previa a un trabajo práctico integrador (TPI), en el cual los estudiantes observaron dos preparados histológicos incógnita, integrando todos los tejidos estudiados. El TPI se realiza luego de haber cumplimentado el estudio de los tejidos fundamentales tanto en clases teóricas como en clases prácticas. Dicho práctico integrador fue planteado como una práctica basada en aprendizaje por descubrimiento. En la instancia virtual los estudiantes debieron responder veinte preguntas de un cuestionario referidas a los tejidos fundamentales.

El objetivo fue conocer la percepción que tenían los estudiantes sobre la implementación de esta virtualidad de la práctica pedagógica en el abordaje del trabajo práctico integrador.

Se administró un cuestionario, anónimo y voluntario, a los estudiantes que cursaron Morfología, en las carreras de Bioquímica y de Farmacia, referido a la instancia *online* que versó sobre *lectura y/o estudio previo a la realización del trabajo práctico, *dificultad en el momento de responder el cuestionario online, *utilidad del cuestionario online como proceso de autoevaluación, y a la práctica realizada en el aula sobre autoevaluación del aprendizaje, *tiempo suficiente para la identificación de los tejidos y *dificultad con algún preparado histológico.

El 45% de los estudiantes refirió no tener dificultades para responder el cuestionario *online*, a pesar de no haber leído y/o estudiado previamente todos los temas. Los estudiantes manifestaron algunas dificultades en la profundidad de los temas evaluados y las consignas propuestas, no así en el tiempo establecido y la bibliografía utilizada para responder dicho cuestionario. La mayoría de los estudiantes respondió en forma individual y consideró que le sirvió como autoevaluación de los temas abordados. Si bien los estudiantes valoraron positivamente la introducción de la práctica virtual como forma de revisión de los contenidos teóricos, manifestaron haber tenido alguna dificultad en el reconocimiento de tejido nervioso en los preparados histológicos observados en la actividad práctica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los nuevos espacios de aprendizaje virtual para efectivizar la transformación debieran no ser sitios de bancarización de bibliografía sino integrar un proceso reflexivo, crítico y activo, pero también inclusivo y de intercambio. Esto permitiría extender el conjunto de estrategias didácticas y contribuir al crecimiento del conocimiento colectivo. La tecnología facilitó la apertura de espacios para que el estudiante pudiese transitar experiencias diferentes comparadas con lo logrado a través de los medios tradicionales, pudiendo acceder al objeto de estudio, al interior de un ambiente de exploración; los docentes podríamos hacernos eco de la oferta que brinda la virtualidad para promover el cambio a un proceso educativo más personalizado y centrado en el estudiante.

En la línea de Lion (2012) las huellas digitales que los estudiantes traen, el avance vertiginoso del conocimiento y de las tecnologías informáticas requiere por parte del cuerpo docente una actualización temprana y continua del conocimiento del contenido, del conocimiento pedagógico y del conocimiento tecnológico.

La implementación de TICs en las prácticas docentes en la asignatura Morfología podría constituirse en una nueva estrategia pedagógica en la adquisición del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje en el aula universitaria, de forma de propiciar la adaptación a las nuevas situaciones exigidas y la adquisición de competencias.

Referencias Bibliográficas

Delgado García AM, Borge Bravo R, García Alberto J, Oliver Cuello R, Salomón Sancho L. (2005) *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC Disponible en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf

Huerta Ramírez S., Castro Serna D., Paniagua Pérez A., Melchor López A. Impact of a constructivist pedagogical model supported by ITC on the development of competencies in medicine.(2017). En *Revista Investigacción en Educación Médica.*. Retirado de agosto 12, 2019 de http://riem.facmed.unam.mx/node/819

Lion C. (2012). Aprender con tecnologías. ¿Cómo aprender las personas cuando hay mediación tecnológica? Disponible en https://bit.ly/2NGv2eh

Marcelo García, C. (2007). *De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizaje en el proceso de convertirse en profesor online.* Disponible en http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/colombia.pdf.

Venturelli J. (2003) *Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud. Disponible en

ISBN: 978-987-544-908-4

file:///Users/marcelaedittrape/Desktop/Educacion%20medica%20Nuevos%20enfoques,%20metas%20y%20metodos.pdf

ISBN: 978-987-544-908-4

Proceso y construcción colectiva en la enseñanza del proyecto arquitectónico

Vescovo, Santiago
Universidad Nacional de Rosario - Argentina
sanvescovo@gmail.com

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior
Tipo de comunicación: Informe de experiencias

Resumen: El presente trabajo se propone reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del proyecto arquitectónico que tienen lugar en la Cátedra Rois de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR en la que me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura Análisis Proyectual I del segundo año de la carrera de Arquitectura.

La formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción (Anijovich: 2009). En estudiantes de los primeros años, que van de a poco descubriendo en qué medida crece un interés inicial por la carrera, el rol docente se orienta a enseñar y sostener ese interés. La propia experiencia del docente arquitecto puede ser un buen camino para ello, aunque no depositando en ella toda la responsabilidad para que la transmisión acontezca, ya que la clave disciplinar se complementa con la clave pedagógica (Pierella: 2016). Esa clave pedagógica es la que nos acerca al estudiante universitario de hoy, que no es un par a quién uno puede transmitir una experiencia o un saber particular desde un código ya compartido. Por el contrario, se trata de un sujeto de una generación diferente a la nuestra, con códigos particulares, y se requiere de un esfuerzo de parte del docente para comprender esas lógicas y hacerlas dialogar con las lógicas disciplinares.

En el contexto de un cuerpo docente numeroso, de un amplio espacio físico para el aprendizaje, y de un alumnado multitudinario, la modalidad de taller que implementa la Cátedra va mucho más allá de la estricta y clásica corrección en tablero y pone en práctica otras dinámicas y dispositivos colectivos que se pueden enmarcar como estrategias utilizadas en la enseñanza-aprendizaje, fundamentales para propiciar un escenario favorable donde acontezca la transmisión. La sucesión de estos dispositivos permite concebir y evaluar el Proyecto Arquitectónico como Proceso, poniendo más atención en el procedimiento y en la apropiación de las herramientas proyectuales que en el resultado final.

Palabras clave: proceso: proyecto arquitectónico; sujeto colectivo; transmisión; taller

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

A comienzos del año 2015 comencé a integrar el cuerpo docente de Cátedra Rois, perteneciente al área *Teoría y Técnica del Proyecto Arquitectónico* de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la UNR. La cátedra dicta las tres asignaturas proyectuales correlativas (Introducción a la Arquitectura, Análisis Proyectual 1, y Análisis Proyectual 2) correspondientes a los tres primeros años, todas ellas con la modalidad de cursado tipo taller, de promoción directa y sin examen final.

La pedagogía de la cátedra pone el foco en el proceso proyectual y no en el resultado final, a través de la enseñanza de diferentes técnicas proyectuales, y en cada cuatrimestre se desarrolla un proyecto diferente que se organiza alrededor de un cronograma que tiene tres instancias de evaluación a partir de ejercicios secuenciales cortos de aproximadamente un mes de duración. Las notas obtenidas en esos ejercicios se promedian para obtener la calificación del cuatrimestre, y promediando luego ambos cuatrimestres se obtiene la calificación final de la asignatura. Cada materia se compone aproximadamente de cuatro a seis comisiones de 30 alumnos cada una, con ejercicios grupales de dos o tres alumnos por grupo, y a su vez cada comisión está integrada por equipos docentes de tres personas: JTP o Auxiliar Docente y dos adscriptos o colaboradores. La cátedra es un espacio más dentro de un trayecto de formación, no sólo para los estudiantes sino para aquellos que encuentran en la pedagogía propuesta un medio para enriquecer la propia tarea profesional. Los que integramos ese cuerpo docente estamos atravesados por el placer de enseñar y por el oficio docente, pero principalmente por la pasión y el interés por la disciplina que nos convoca. Dentro de ese trayecto, se juega también la propia formación y una mirada crítica de la misma, enseñando como a uno le hubiera gustado que le enseñen (Pierella: 2016).

Las escalas de los proyectos que se trabajan en el taller van de lo *doméstico* (Vivienda individual en los dos primeros años y Vivienda colectiva en el tercero) a lo *institucional* con implicancia en el espacio público (Biblioteca barrial en segundo año y Biblioteca central en tercero). Al comenzar cada nuevo ejercicio, aproximadamente una vez por mes, se comunica el cronograma con los objetivos, procedimientos, criterios de evaluación, y las herramientas proyectuales que se trabajarán. Previamente, el equipo docente ofrece una clase teórica introduciendo y contextualizando históricamente el tema dentro de la disciplina, ejemplificándolo con obras y proyectos concretos, en uno de los principales momentos donde acontece el pasaje inter-generacional del capital cultural arquitectónico. En estas clases a menudo se explicita la estrategia pedagógica enmarcando el ejercicio en una tradición de escuelas de arquitectura que configuran de algún modo la genealogía de la Cátedra.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el contexto de un cuerpo docente numeroso, de un amplio espacio físico para el aprendizaje, y de un alumnado multitudinario, la modalidad de taller que implementa la Cátedra va mucho más allá de la estricta y clásica corrección en tablero que supone el seguimiento del proyecto (donde la docente conversa con un grupo mientras el resto se encuentra trabajando, pero desconociendo el proceso de los compañeros). La pedagogía de la Cátedra pone en práctica otras dinámicas y dispositivos colectivos que se pueden enmarcar como estrategias utilizadas en la enseñanza-aprendizaje, fundamentales para propiciar un escenario favorable donde acontezca la transmisión.

La Cátedra entiende al Taller como el lugar para trabajar y conversar sobre el proyecto en curso, no para corregir, ya que el término "corrección" supone que existe un error que hay que revertir, o un camino que hay que enderezar, y, en definitiva, como se manifiesta en la bibliografía interna de la cátedra,

> nuestra obligación como docentes es CREER en los proyectos de los alumnos, y desde esa CONFIANZA producir un exceso interpretativo que mueva lo que está sobre la mesa a escenarios desconocidos por el alumno. Nuestra obligación es imaginar posibilidades, imaginar alguno de los múltiples proyectos incluidos en la propuesta, (…) nuestra obligación es empujar la investigación hacia adelante". (Rois: 2010, p. 2)

Esta actitud de confianza del docente activa un desafío para el alumno, que puede irse del taller con incertidumbre, pero nunca sin proyecto o en fojas cero. Más aún, se va con la responsabilidad de verificar si esos nuevos caminos propuestos son o no factibles, y con la certeza de que el docente no lo dejará sólo en esa búsqueda.

Dispositivos colectivos de enseñanza

Una de las instancias colectivas de aprendizaje es la *enchinchada*, que consiste en la puesta en común de algún tema puntual y específico del cronograma. En esta actividad, que puede ser sólo de la comisión (10 trabajos aproximadamente) o del curso entero (50 trabajos), se colectiviza la producción, y al poder ver la totalidad de los avances de los compañeros sobre el mismo tema, emergen caminos insospechados que traccionan los proyectos hacia adelante, destrabando muchas veces aquello que en la conversación con el docente no lograba prosperar. Quizá la principal potencia de esta metodología radica en que lo enchinchado no es la totalidad de lo producido hasta el momento sino sólo la técnica de representación puntual que según el cronograma se esté trabajando, por ejemplo, Plantas, Cortes, Axonometrías, Secuencias espaciales, Collage, Maqueta Física, Maqueta Digital, etc. Este recorte intencionado tiene una doble finalidad: Por un lado, independiza cada una de las técnicas permitiendo que los comentarios de los docentes hagan eje y se concentren únicamente en esa temática, no sólo

ISBN: 978-987-544-908-4

analizando y corrigiendo cuestiones gráficas sino también resaltando la potencia que tiene esa técnica como herramienta de acción proyectual. Por otro lado, permite que el alumno vea una gran cantidad de dibujos enchinchados uno al lado del otro, en la misma escala y en el mismo soporte, y de ese modo enmarcar su producción en ese conjunto. En esa múltiple comparación, el alumno puede autocorregirse, criticar su propia producción, y como solemos decir, puede *robar* lo que necesite de los trabajos de los compañeros. Porque al posibilitar el escenario adecuado, la inteligencia colectiva que propicia el taller permite encontrar en el *hacer* del compañero aquello que pueda dar una respuesta para el propio proceso proyectual.

Otro escenario posibilitante de acontecimiento dentro del taller es el de las lecturas colectivas. Se trata de leer textos teóricos de la bibliografía de manera grupal dentro de cada comisión y luego, reunido el curso, identificar colectivamente los conceptos principales, definirlos y relacionarlos, elaborando una especie de cuadro sinóptico a modo de resumen y de glosario conceptual. La lectura de estos textos permite que el alumno comprenda el basamento teórico del ejercicio proyectual que se encuentra realizando. Si bien, como señala Richard Sennett en El Artesano, en el proceso de producir cosas concretas, uno puede aprender de sí mismo a través de las cosas que produce (Sennett: 2009), es importante que el alumno comprenda por qué hace lo que está haciendo, para que ese "hacer" no se vuelva automático y forme parte del ida y vuelta entre teoría y práctica, trascendiendo su ficticia división. El tiempo destinado a esta actividad de lectura obliga al alumno a interrumpir la tarea proyectual, tomar distancia, a conceptualizar, y a incorporar vocabulario específico para entender las operaciones realizadas y para poder defender su trabajo en las instancias de crítica.

La acumulación progresiva de ejercicios conlleva que al finalizar cada uno de ellos, se deba defender oralmente esa *entrega*, que a su vez incluye un resumen de la anterior para poder dar cuenta de las transformaciones realizadas en el proyecto y para ir generando una suerte de relato que evidencie además la idea de *Proceso Proyectual*. Cada ejercicio está atado al anterior, y en el discurso necesita de él. El objetivo de estos ejercicios de corta o mediana duración es que el alumno siempre esté actualizado en su proyecto y no pierda el tren de las técnicas y herramientas proyectuales que van incorporando. Por esta razón la evaluación es procesual y no referida sólo a la entrega final.

En estas entregas finales de cada cuatrimestre la cátedra invita a colegas y a docentes de otras materias a que oficien de *críticos* y participen de la conversación con los alumnos, mientras que en las entregas intermedias los docentes de la cátedra rotan para ver y conversar sobre los proyectos de las otras dos asignaturas. Estas instancias son enriquecedoras para el alumno ya que enfrenta nuevas voces y nuevas miradas, que pueden o no ser similares a las del propio docente (esta multiplicidad de voces también sucede al interior de cada comisión, cuando los proyectos

ISBN: 978-987-544-908-4

son seguidos por el docente a cargo, pero también por los adscriptos). También es productiva esta instancia ya que el alumno, al ensayar el relato de su propio proceso proyectual, puede tomar distancia del mismo, verlo de modo más objetivo y desafectado, y quizá encontrar en esa narración otra oportunidad para generar una crítica y una autoevaluación.

También se emplean en la cátedra otros dispositivos de corta duración que atraviesan transversalmente las tres asignaturas, como el *collage colectivo*, que consiste en intervenciones cortas de alumnos sobre el trabajo que viene desarrollando un compañero de otro año, otorgándole una mirada fresca y desprejuiciada que puede proponer nuevos caminos potenciales, utilizando la técnica del collage.

Finalmente, la evaluación es otra instancia de colectivización de conocimientos y saberes, en este caso del cuerpo docente, donde se socializan las evaluaciones debatiéndolas y pudiendo modificarlas.

La sucesión de estos dispositivos permite concebir y evaluar el Proyecto Arquitectónico como Proceso, poniendo más atención en el procedimiento y en la apropiación de las herramientas proyectuales que en el resultado final.

Al finalizar cada cuatrimestre, llega el momento en que el alumno evalúa al docente y al taller en general, completando una encuesta de evaluación anónima en la cual puede proponer modificaciones o sugerencias, criticando positiva o negativamente nuestra tarea. Aparece aquí un doble rédito: Es provechoso conocer cómo los alumnos califican nuestra tarea, pero también lo es para ellos el poder evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Transmisión de saberes. Sujeto colectivo

Entendiendo a la formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción (Anijovich, 2009) y considerando que los estudiantes de los primeros años van de a poco descubriendo en qué medida crece un interés inicial por la carrera, el rol docente es enseñar y sostener ese interés, y un modo de hacerlo es ofreciendo al alumno un universo de obras y proyectos que están a nuestro alcance y con los cuales trabajar, convirtiéndose el docente en agente transmisor de una cultura arquitectónica. En un ejercicio denominado Trasposición, se analizan e incorporan conceptos de estos precedentes al propio proyecto en curso mediante técnicas de collage y palimpsesto, siendo ésta quizá la instancia más colectiva de todas las enumeradas, ya que aquí es la historia de la disciplina la que invita e incorpora al alumno a formar parte de un sujeto colectivo mayor. Entendiendo a la trasposición como una operación de desplazamiento, de potencia y posibilitación, los precedentes se convierten en insumos que empujan hacia adelante el proyecto, y que a su vez "mueven y promueven el despegue antes que quedar pegados a la forma o a la obra de otro" (Alliaud: 2010, p.147).

ISBN: 978-987-544-908-4

Dentro de este sujeto colectivo está también el docente y su propia experiencia. Aquí radica otro desafío, ya que para que la transmisión acontezca, "la clave disciplinar se complementa con la clave pedagógica" (Pierella: 2016, p.46). Por lo tanto, al entablar la relación con alumnos y conversar sobre sus proyectos, es inevitable que además de las observaciones concretas sobre lo producido, el docente señale y enseñe los múltiples proyectos posibles que puede ver allí, en potencia. Los múltiples caminos que pueden abrirse dentro de ese proceso proyectual. Pero en esa oferta, la objetividad del docente se desdibuja cuando emerge el conocimiento, la experiencia, y el "saber hacer" que detenta, y es allí cuando es preciso recordar que "una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto que deja aparecer la diferencia" (Terigi: 2004, p.191). El proyecto es de los alumnos y uno avanza siempre en ese sentido potenciando las ideas que el grupo propone, y el entusiasmo que esas ideas pueden generar potencia a su vez el rol docente, ya que de algún modo "se suma" al equipo de trabajo y forma parte, pero entrando y saliendo. Se genera de esta manera una triple presencia: la del docente que enseña, la del docente que aprende, y la del docente arquitecto que proyecta con los alumnos. El equipo entonces, originalmente conformado sólo por alumnos, ya no es el mismo. Con ellos ahora trabajan el docente y toda una historia de la disciplina ofreciéndose generosamente.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. En *Revista de Educación* (1) 141-157)

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

Pierella, M.P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. En *Roteiro*; 42 (1); 37-64

Rois, J.M. (2010). *Intenciones pedagógicas.* Disponible en: https://issuu.com/juanmanuelrois/docs/c_tedra_textos?fbclid=IwAR2MGQcmxV5kTYzWeXoM5JjduPl8QVXvK4yPUSC-SJKH6wfh037kSVW7aw0

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama

Terigi F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio y Diker (Comp.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas

ISBN: 978-987-544-908-4

Recursos educativos abiertos digitales para entornos virtuales

Villafañe, Diego
Roulier, Candela
Airaldi Rutz; Sofía
Universidad Nacional de Villa María
mtbguias@gmail.com

Eje 10 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior. Avances proyecto de investigación

Resumen: La siguiente ponencia es un adelanto o avance de los integrantes del proyecto de investigación denominado: *Recursos educativos abiertos: diseño e implementación en experiencias virtuales de aprendizaje*, enmarcado en Anexo II del Plan de Fortalecimiento de la Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Nacional de Villa María, aprobado por resolución nº 53/2016 del Consejo Superior y las disposiciones del Instituto de Investigación nº 04/2017.

Palabras Clave: Recursos educativos abiertos; Aulas virtuales; Didáctica; Aprendizaje

Introducción

La siguiente ponencia es un adelanto o avance de los integrantes del proyecto de investigación, denominado: *Recursos educativos abiertos: diseño e implementación en experiencias virtuales de aprendizaje*, enmarcado en Anexo II del Plan de Fortalecimiento de la Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Nacional de Villa María, aprobado por resolución nº 53/2016 del Consejo Superior y las disposiciones del Instituto de Investigación nº 04/2017.

Objeto de estudio

La práctica educativa, en tanto práctica comunicativa se vale de diversas estrategias y medios, entre ellos, los recursos didácticos, los cuales se constituyen en propuestas de mediación con el conocimiento. Recursos especialmente diseñados para potenciar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Representan recursos clave de toda propuesta didáctica, pero adquieren centralidad en las propuestas educativas que los profesores proyectan en las aulas virtuales. Así, los

ISBN: 978-987-544-908-4

recursos educativos en entornos virtuales, pueden canalizar buena parte de la interacción y el diálogo didáctico.

Dentro de ese amplio universo, se destacan los recursos educativos abiertos (REA u OER por sus siglas en inglés). Un recurso educativo abierto es un recurso didáctico -usualmente digital- que se encuentra bajo una licencia de derechos de autor de las denominadas libres, y que por lo tanto puede ser copiado, modificado y redistribuido. Esto supone -como mínimo- que quien diseña, remezcla o selecciona un REA está predispuesto a los procesos de construcción colectiva, que podrían iniciarse o continuarse con la reutilización de su recurso educativo; y que, a su vez, elige un tipo de recurso cuyo acceso no presenta barreras económicas, legales o técnicas para sus destinatarios.

En tal sentido, este proyecto se propone indagar sobre el proceso de diseño e implementación de recursos educativos abiertos digitales para entornos virtuales, en relación a la experiencia de aprendizaje que proponen (desde su conceptualización) y el uso que los estudiantes realizan de las producciones, según algunas analíticas de aprendizaje generadas por la plataforma de implementación, en el contexto de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), provincia de Córdoba, República Argentina.

Avances de investigación

Como instancias de avance en el marco y objeto de investigación descripto, correspondiente a la primera etapa del mismo, nos centraremos en:

- Recuperar las voces de los protagonistas: docentes y estudiantes de la UNVM, respecto a la experiencia en el empleo de recursos didácticos en las Aulas Virtuales, en las carreras presenciales del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas.
- Identificar la naturaleza del recurso empleado por los docentes entrevistados
- Categorizar las principales problemáticas que expresan los profesores al preparar y presentar los recursos didácticos para sus respetivas aulas virtuales.
- Describir las principales potencialidades y problemáticas que expresan los estudiantes al interactuar con los recursos didácticos presentados en las aulas virtuales.

Diseño y creación del recurso didáctico

Durante la segunda parte de esta investigación se propone diseñar, crear, implementar y evaluar una experiencia piloto de recursos educativos abiertos en un espacio curricular de la UNVM, a desarrollar en el aula virtual de dicha institución.

En tal, sentido, el proceso de creación de recursos educativos puede inscribirse como un proceso de diseño interactivo (Kristof y Satran: 2007) de finalidad específica: en este caso, al

ISBN: 978-987-544-908-4

tratarse de una obra interactiva de género educativo virtual su finalidad será la de mejorar los recursos de enseñanza para potenciar los procesos de aprendizaje.

Desde esa aproximación, el proceso de producción se abordará en tres etapas conocidas como: diseño de información, diseño de interacción y diseño de presentación; siendo las tareas de la primera etapa las más relevantes para este proyecto.

Las actividades del diseño de información como parte de un proceso de diseño interactivo incluyen: construcción de un perfil de usuario destinatario, definición de una situación de uso probable (o varias), y análisis de otras producciones similares que pueden tomarse de referencia, tanto para recuperar implementaciones acertadas, como para detectar errores a evitar, u omisiones a subsanar. A estas tareas le sigue el diseño de interacción, en el cual se proponen los recorridos y estilos de interacción, según los datos recogidos en la primera etapa. Por último, en la etapa del diseño de presentación se define la estética y los elementos formales multimediales con los cuales interactuará el usuario.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 11

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Relatos dispersos: Apego y desafío en los Concursantes de Educación Superior, en la provincia de Santa Fe

Astrada, Alicia Aída
IES Nº28 "Olga Cossettini", Argentina
aliastrada2000@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: *Covinic – Pazirnik - Vieja Kush - Ruma* son algunos de los seudónimos de profesores aspirantes a titularizar cátedras en Educación Superior, en nuestra provincia de Santa Fe para la convocatoria del Concurso de Oposición, en los IFD, desarrollado entre Octubre de 2017 y todo el año 2018. Estas nominaciones de seudónimos seleccionadas por los mismos concursantes para sus proyectos en el área o campo de la Lengua y la Literatura muestran no sólo la disposición académica profesional, con tendencia al juego lingüístico y creativo de quienes se postulan con autoridad pedagógica y disciplinar sino, también, representan lugares, contextos, personajes, escuelas, historias de vínculos entre profesores y estudiantes, aprendizajes y enseñanzas, leyendas, mitos y realidades cotidianas, que en definitiva componen sus comunidades de prácticas, en entornos socio-culturales de la actividad docente . Se manifiestan múltiples lecturas en los proyectos escritos, que simultáneamente muestran dos frentes. Un primer frente o escritura denotativa con real apropiación de los marcos conceptuales, criterios y sugerencias metodológicas de los diseños curriculares del nivel primario de la provincia de Sta. Fe como extensión de la producción histórica, política y epistemológica del sistema educativo vigente en los profesorados. En escritura subyacente, se acopla un segundo frente o significado connotativo, que exhibe con originalidad, algo de las escrituras sagradas y otorga a los proyectos un desafío particular pertinente al campo de la lengua y la literatura. Con respecto a este segundo plano de la escritura se detectan creaciones de prácticas situacionales, las cuales guardan misteriosamente ideas matrices, emociones, deseos, fantasías, sinergias y mensajes. Este conjunto educativo complejo sólo se devela en las instancias orales como serie de fuegos ocultos, que re-lucen y chispean con recursos y estrategias didácticas, para materializarse en las interacciones verbales con sus semejantes, interlocutores del área. Mediante un discurso pedagógico personal y creativo se logran montar escenas vividas, durante las prácticas docentes, las cuales despliegan apego y desafío al saber que los convoca. Entonces, se pueden pensar secuencias de escenas dinámicas en el complejo

ISBN: 978-987-544-908-4

proceso escrito y oral del Concurso, que en estos saberes asume características bifronte, con alternancia de lo subjetivo y lo colectivo o plural por los recursos e insumos, que se ponen en juego en la reciprocidad y contribución mutua y solidaria de unos a otros. Con la figura de Jano Bifronte (Dios de los dos rostros: uno que mira hacia adelante y otro mira hacia atrás) estos docentes expusieron la capacidad de girar la mirada hacia diferentes direcciones y así trazar la red de caminos o espacios de articulación y equilibrio para el logro de la comunicación y el diálogo didáctico en sus clases. La primera escena de la convocatoria plantea un doble registro: individual en la percepción de cada profesor interesado/a por la titularidad de cátedra y la producción de su proyecto mientras por otro lado se entrama lo colectivo durante las Jornadas de encuentros, mediadas entre capacitación, lecturas, reflexiones, revisión de las cátedras y de las gestiones de Instituciones de Formación Docente .La segunda escena estuvo ubicada en la reclusión personal, donde en cada ámbito propio productivo y creativo se generaron o elaboraron o combinaron ideas, teorías, prácticas, reflexiones, tradiciones e innovaciones algunas inéditas y otras con historias enlazadas a las experiencias personales, profesionales, locales comunitarias e institucionales tanto positivas como negativas, porque así y allí se conformaban y nutrían los aprendizajes. Nunca en soledad siempre con otros como dice León Tolstoi: "Sólo aprendemos realmente lo que compartimos con alguien."

Palabras clave: prácticas docentes; lectura y escritura; interlocutores; mediadores de subjetividad

El tiempo de acuerdo contractual y de capacitación entre especialistas y concursantes tuvo previos encuentros programados por el Equipo Directivo del Jurado de Oposición bajo la Resolución del Ministerio de Educación Nº1408/17 de la Provincia de Sta. Fe, durante los meses de octubre y noviembre.

El primer encuentro presencial para la conformación de Tribunales se da en febrero de 2018 y comunica las características, requisitos y criterios elaborados para desarrollar el Concurso de Oposición a profesores interesados en titularizar cátedras en los Institutos de Formación Docente. En este proyecto, se concursaron 5530 horas en profesorados del Nivel Inicial y 2923 horas del nivel Primario y de la Educación Tecnológica. Los miembros del tribunal resultaron de una convocatoria de los I.F.D.

Los profesores aspirantes a presentarse para dicha titularización debían responder legalmente a las siguientes condiciones: en forma directa, quienes se desempeñaban como interinos en los espacios curriculares con más de 5 años de experiencia docente en el nivel superior o quienes habían actuado como suplentes en los mismos espacios.

ISBN: 978-987-544-908-4

En el segundo encuentro del mes de marzo se desarrollaron líneas y aspectos del Marco conceptual epistemológico: socio- histórico, político, y cultural a tener en cuenta para la presentación de la prueba de oposición. Es decir, los proyectos de cátedra, los cuales si bien debían corresponderse con el Diseño Curricular provincial admitían un atravesamiento subjetivo porque se consideraba la localización, originalidad, adecuación al contexto institucional, matrícula estudiantil e inventiva docente.

Surge así la problemática del Concurso: construir y formular un texto-proyecto, un entramado pedagógico lingüïstico-literario, que responda a órdenes y lógicas de saberes diferentes en tensión, pero con una coherencia en tender puentes de enseñanzas y aprendizajes. La idea era promover propuestas de alfabetización académica, competencias comunicativas, procesos socio-cognitivos y de reflexión meta- lingüística involucrados en tres ejes: la calidad e inclusión socio-educativa y a la escuela como institución social.

En el campo de Lengua y Literatura, estos procesos complejos de interacción socio-discursiva con otros permiten aprender a ser agente verbal, capaz de apropiarse de las propiedades sociosemióticas de la lengua y constituirse en un interlocutor válido al sostener la movilidad permanente, en el diálogo cognitivo, mientras se asume ser un docente mediador semiótico-cultural, ya no un técnico ejecutor.

En este punto se coincide con las palabras de Larrosa y Skliar cuando dicen:

> ...en el escribir hay una cierta fatiga, un cierto cansancio con aquella escritura pedagógica especializada...una voluntad de ampliar y de confundir la biblioteca pedagógica, de hacerla otra, de abrir el lenguaje a la pedagogía, de alterarlo, babelizarlo, confundirlo, pluralizarlo...y que la literatura no quede atrapada entre tres o cuatro textos demasiado clásicos y, por ende, demasiado quietos. Una literatura que enseñe en la medida en que cada uno se vuelva lector de sí mismo y de los otros...Porque entre Pedagogía y Literatura sólo se puede ser un agente doble, un infiltrado, un saboteador. Alguien que nunca se sabe si sirve a dos amos o los traiciona a ambos. (Larrosa y Skliar: 2006, p. 14)

Como tribunales con experiencia y recorrido en la enseñanza superior comprendimos el real desafío que implicaba este Concurso de Oposición por la demanda de sus criterios de evaluación en sus diferentes dimensiones. El primer posicionamiento requerido abría las puertas al haz de conocimientos por su complejidad y compromiso. Así se enunciaba el requerimiento de la Fundamentación: "Posicionamiento en las dimensiones epistemológicas: histórico-político, emergencia y transformaciones del campo disciplinar e implicancias de su transmisión". Además, continuaba con otros posicionamientos**:** curricular, didáctica considerando líneas de la política provincial de Sta. Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Por consiguiente, era necesario además desplegar los componentes curriculares de todo proyecto: propósitos, contenidos, propuesta metodológica, evaluación y bibliografía, en clave de innovación y creatividad, que considerara el enfoque de multiplicidad de perspectivas y fuera sostenido desde las principales corrientes del pensamiento crítico-interpretativo y hermenéutico, para situarse en un rol docente profesional, mediador cultural y comunicador estratégico en la interacción didáctica.

De esta manera, la perspectiva de la propuesta con sus estrategias didácticas debía romper con las estabilizaciones instauradas por las prácticas dominantes, que eran prácticas de fijación o de rituales. Esta real instancia de cambio de condiciones orientaba a modificar la primacía de estabilidades sólidas e ingresar en inestabilidades emergentes, que reclamaban nuevas posturas y prácticas alternativas.

El siglo XXI, mostró las crisis generalizadas de las instituciones, ya sean sanitarias, judiciales, educativas, culturales y otras. De ese modo, se ingresaba en el movimiento de la dispersión. Entendido éste como el conjunto de ideas y conceptos, que intentan pensar este pasaje de la configuración sólida (y su crítica) a la des-configuración fluida (y sus alternativas). Por lo tanto, fue ineludible y esencial producir inéditas articulaciones asumiendo a la precariedad, inestabilidad e incertidumbre ya no como anomalías a revertir sino como el medio mismo en que las experiencias educativas se desarrollan.

Muchos concursantes, conscientes de estos cambios, atravesaron la aceleración inaudita, prosiguieron la dinámica histórica-cultural, leyeron, estudiaron, reflexionaron y practicaron registros de sus emergencias de transformación con revisiones reflexivas y críticas tanto de sus propios escritos y del material teórico y bibliográfico de la formación docente actual. No estuvieron solos en el desafío, ni en las controversias temáticas. Fueron acompañados y asesorados por especialistas y colegas, quienes les acercaron múltiples miradas disciplinares para atender esta demanda en la F.D. de la enseñanza superior, durante el período de capacitación colectiva bajo la anuencia del M.E.P.

Se registraron en los proyectos líneas del desarrollo del pensamiento humano de Delval en lo intelectual como en lo social, haciendo posible la capacidad adaptativa y la asimilación de la cultura por los individuos. Incluso, estos procesos de adaptación se extienden en el tiempo cuando los sujetos se relacionan con otros del pasado a través de textos escritos u objetos y mantienen una real comunicación efectiva y afectiva, apoyándose en la representación.

Lo sobresaliente de estas relaciones sociales es que se establecen sobre la satisfacción de las necesidades más importantes. Afirma Delval "La compañía y el cariño de otros es tan necesario como otras necesidades básicas: alimento-apego-abrigo" *(*Delval: 1998, p.179). En las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en esas experiencias con el conocimiento se busca una

ISBN: 978-987-544-908-4

lengua que no desmerezca al sujeto, que no reduzca al interlocutor, que no construya posiciones de dominio o de poder sobre el otro que lo vacíe de contenido propio, le quite voz, tono y subjetividad, sino que lo posicione, lo singularice y lo emocione mientras fluye en diálogo con su semejante.

Otra categoría conceptual presente en los proyectos fue la del apego formulada por Bwlby, etólogo, en 1958, quien partió del Psicoanálisis de Freud y de estudios de observación de comportamientos en niños de Harlow, según la cual la relación con los otros es una necesidad primaria y prioritaria para la supervivencia del sujeto. Si bien se inicia en la infancia, su continuidad depende de las diferentes experiencias posteriores del sujeto ya adulto, quien puede adaptarse al contexto socio-cultural aún en circunstancias hostiles y amenazantes. Enseñar Lengua es tarea problemática y de encrucijada.

Además, ese contacto entre los sujetos pedagógicos promueve confianza sobre sí mismo y sobre el otro. En ese ámbito compartido entre enseñante y aprendiz se favorece la proximidad de la relación por la identificación con el objeto de estudios: Lengua y la Literatura. Ciertas mimetizaciones entre ellos colaboran para mantenerse y atravesar las dificultades de los itinerarios de la F.D, porque se procura con el otro no sólo el logro de los aprendizajes sino el reconocimiento de su existencia pensante e incrementa sus interacciones con el entorno, provocando un sujeto-autor, libre, abierto y responsable.

La heterogeneidad de los componentes lingüísticos, sean morfo-sintáctico, fonético-fonológico y semántico condicionan las relaciones entre sujetos interlocutores desde el inicio, y al mismo tiempo, las relaciones de cada sujeto con la lengua. Se percibe en el entrecruzamiento de los niveles que:

> ... quien impuso el lenguaje se calle, se ausente, no lo diga todo y ofrezca al otro un espacio de independencia al producto, la oportunidad para que el lenguaje se re-cree...que se instituya la postergación de la descarga; que se establezca la necesidad de la sustitución de las pulsiones por representación, que palabras y enunciados novedosos se esbocen. (Schlemenson: 1999, p. 29).

Así, la producción académica escrita de los docentes, elaborada y presentada al tribunal como proyectos posibles alcanza la instancia oral, donde tienen lugar las voces autorales con sus prácticas, contextos, emociones, deseos, fantasías, sinergias y mensajes informales, ¿qué muestran, ¿qué enseñan, cómo, cuándo, con qué recursos y por qué lo hacen?

Pazirnick vive en Las Toscas y se desempeña como profesora desde 2011 es fans de los videos "Caminos de tiza" pero agrega a su bibliografía films como "Hoy empieza hoy" o "El Big Bang". Y enseña en "El discurso del rey" que la subjetividad y la voz se entorpecen ante tal auditorio. Opera con algunos recursos tradicionales, que a su saber y entender ayudan para que

ISBN: 978-987-544-908-4

sus estudiantes se expresen o escriban tales como "La Libreta semanal del lector", donde se vuelcan ideas sobre alguna lectura o escribe en la pizarra una frase, un cuento corto, una cita de autor o habilita el Audio-Libro para abrir el aula al diálogo y se puedan compartir saberes previos relacionados con el contenido de las lecturas. También, lleva a cabo el diseño de un plan o la Antología de Cuentos para la Feria Municipal.

Esta profesora considera importante volver a la lectura "modelo" del docente e implementa lectura en voz alta, porque escuchar las propias palabras como si fueran de otro permite detectar los errores de sintaxis, los usos dudosos, el punto en que una construcción se resiente; y también escuchar una voz con sus modulaciones en tanto habla, lenguaje vivo. Además, se trata el contenido como una revelación que debe ser compartida. Explica con convicción: este procedimiento tan simple reinstala la dimensión de la literatura como transmisión y lo que se lee, aunque no tenga más soporte que la voz humana, puede volverse memorable y convertirse en materia de un relato futuro para el que escucha. Dentro de este universo, apuesta a encuentros con escritores regionales o asistir al teatro como propuesta cultural para la inclusión social y articular adecuaciones discursivas con otros espacios no formales.

Igualmente, enseña a hacer resumen, cuadro sinóptico y cuadros comparativos para objetivar y dimensionar e interpretar datos. La reescritura de cuentos, guiones y noticias son actividades cotidianas del Taller. Su gran preocupación es el número 73 de la matrícula del curso, que le fue asignada al inicio del año y aunque en setiembre se reduce a 48 estudiantes le resulta difícil atender las defensas orales de todos los trabajos prácticos, que suelen ser grupales pero que le crean inconvenientes al momento de evaluarlos, porque desearía más profesionalismo en sus devoluciones didácticas.

Es consciente de que el abandono en el primer cuatrimestre deviene de no poder alcanzar con las exigencias propuestas por el Currículum. Además, le preocupa la apatía para defender una posición, buscar y defender la propia voz en textos argumentativos, presentados como juego de escritura colectiva la cual consiste en plantear un primer enunciado de algún texto académico y continuarlo como actividad metalingüística, porque ella entiende que eso permite el desarrollo del pensamiento estratégico. Y como suele no darse se pregunta: ¿Cómo evaluar a estos ingresantes? Cómo habilitar sus huellas, socializarlas para crear insumos y convertir el objeto de estudio en una unidad flexible y rigurosa al mismo tiempo, que facilite los procesos meta-cognitivos y los instale en el trabajo de comprensión con las inferencias.

Vieja Kush es una profesora apasionada por los mitos andinos, especialmente admiradora de Liliana Bodoc (autora de "La saga de los Confines") al punto de tomar como seudónimo para su proyecto el nombre de un personaje, la anciana mariguanera, cuya sabiduría y magia enardecía ideas para la guerra. Fiel a su tendencia lectora de épicas, considera al Ateneo un Proyecto

ISBN: 978-987-544-908-4

Integral de Prácticas, que garanticen a estudiantes diversas experiencias de participación e interacción, en realidades heterogéneas y define el arte del mediador en ser impulsor de encuentros entre libros, relatos, producciones artísticas y las experiencias de otros.

Coherente con su línea de pensamiento otorga primacía al territorio de su región, porque prepara docentes para escuelas rurales, que presentan una estructura y organización: el Plurigrado, cuya potencia se encuentra en los registros de las prácticas de enseñanza situada. Allí, la lengua oral adquiere una primera materialización del lenguaje y valida su uso para comunicarse con el entorno. Le interesan textos literarios siempre que sean atrapantes para enriquecer puntos de vista, sin desestimar los relatos familiares, que resurgen en las biografías escolares de los estudiantes o en los "ejercicios de ensoñación" que recupera voces de la experiencia familiar, escolar, social y devienen en recursos para escribir.

Percibe en su cátedra la necesidad de trabajar la "recursividad" para formar personas críticas y autónomas, capaces de tomar decisiones. Por eso, propone actividades de exploración de temas y contenidos. Acompaña las prácticas de residencia desde el enfoque clínico, porque la construcción de significados tanto individuales como sociales reclama una postura de escucha, de intercambio, de diálogo como vías para la reflexión y un modo de conocimiento del estudiante en situación y en interacción. Se ocupa de los procesos de construcción-deconstrucción y reconstrucción de planes. Arma un Banco de escrituras y registros de experiencias pedagógicas y un repositorio en el campo virtual del IFD. Usa las TIC como invitación a la escritura pública, la realización de operaciones de archivo y para el repositorio. Su implementación del *Aula aumentada* abre la combinación entre lo presencial y lo digital en flujo compartido.

Ruma es un profesor a punto de jubilarse, cuya formación y criterios, en su primera instancia oral, revelaban simultáneamente su larga experiencia y sus prácticas resistentes al cambio, sobre todo a nivel del discurso pedagógico y sus propuestas de aprendizaje de la Lengua y Literatura con una bibliografía bastante tradicional. No obstante, su presentación fue prolija, rígida e incómoda porque había tenido algunos roces con otros tribunales, según su opinión. Pese a esto, tuvo una actitud de escucha de la devolución, que lo ayudó a variar la mirada, pensar nuevos rumbos y potenciarse con otros.

El diálogo en la segunda instancia oral se inició con una escucha respetuosa y cordial, que fue tomando configuraciones espiraladas mediante reflexiones honestas y abordajes de revisión sobre sus conceptos y marcos teóricos, tanto de la disciplina como de lo pedagógico para acercar nuevas miradas, que lo reposicionaron con una satisfacción evidente, porque había escalado en autocrítica y renovación epistemológica al suspender el juicio y percepción inmediata y retornar sobre sí mismo, acompañado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Covinic es un profesor preocupado por sujetos con dificultades en la conciencia gráfica. Opta por trabajar con entornos virtuales como Google drive, Aula ampliada, Lectonautas, Gente y Cuentos de Hirschman, revistas digitales: "Vivir en redes", porque considera que las TIC tienen mayor impacto en el estudiante y la lectura literaria es una fuente de magia. Le interesan estrategias de educación no-formal porque valora la experiencia como ingreso al universo simbólico, no saberes de biblioteca ilustrada.

La literatura sirve a la subjetividad cuando la lectura lleva a una alfabetización emergente, donde el docente acompaña el acontecimiento en la construcción metodológica de sus prácticas, mientras se provee de otros lenguajes como la música, el teatro, lo artístico en general. Sus intervenciones se sostienen en la "escucha" para orientar las trayectorias de lectura a una generación mutante de estudiantes, dentro del enfoque de andamiaje de Vigotsky. Recurre a la comunidad interpretativa, que habilita al lector a internalizar y significar múltiples sentidos. Implementa el juego de "Caraoque" para lograr una participación placentera en la oralidad y trabaja los contenidos desde el tratamiento recursivo, porque plantea problemas, sub-problemas con investigación de la realidad.

Con esta galería de profesores se convalida junto a Souto que la subjetividad supone alteridad...

Bibliografía

Delval, J. (1998). El descubrimiento del Apego. En Cap. 9 “El comienzo de las relaciones sociales: la madre”. En *El desarrollo humano.* Méjico: Siglo XXI Editores.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica.* Rosario: Homo Sapiens.

Instructivos del MEP-Provincia de Sta. Fe por Concurso Educación Superior (2017/8) http://campuseducativo.santafe.gob.ar/herramientas/concurso_superior

Larrosa, J. y Skliar, C. (2006). Aperturas entre Pedagogía y Literatura. De ausencias y, también de Presencias o de Cómo la Literatura se ha vuelto demasiado ausente y la Pedagogía, entonces, demasiado, demasiado presente. En *Entre Pedagogía y Literatura.* Bs. As.: Miño y Dávila S.R.L.

Schlemenson, S. (1999) Cap.I: Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. En *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas.* Bs. As.: Editorial Paidós.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

La enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas pedagógicas del Profesorado de Educación Inicial.

Candia, María Renée
Ferrandis, Adriana
ENS Nº 2 Prov. Nº 35 de Rosario. Argentina
mrcandia@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo expone los resultados finales de un estudio de caso (2016-2017) cuyo propósito fue explorar los cambios en la enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas pedagógicas de formadores y estudiantes, en el marco de la implementación del diseño curricular para la formación docente del Profesorado de Educación Inicial (DM 529/09) de la provincia de Santa Fe, Argentina. Los resultados arrojaron un tratamiento débil de la enseñanza de lengua escrita en los espacios curriculares Literatura y su didáctica, Lengua y su didáctica, Alfabetización inicial y Taller de Práctica 4 con variaciones al interior de cada uno. Permitieron comprender la complejidad del funcionamiento institucional de este espacio en cuanto a su vinculación con otros del campo de la didáctica específica del nivel. En las planificaciones de clase presentadas por los estudiantes residentes se observó un tratamiento funcional de las prácticas de lectura y escritura desprovisto de la especificidad disciplinar que dispositivos como el ateneo de Lengua y Literatura podrían aportar. Esto se vincula con el lugar incipiente que tiene la alfabetización inicial en la cultura del nivel de Educación Inicial. La enseñanza de lengua escrita sigue sin profundizarse, ocupando la literatura infantil este espacio por excelencia. Persisten prácticas que ponen la mirada sólo en la lectura y escritura desde una aproximación, a modo exploratorio, de sus funciones. Si bien la problemática descripta, discursivamente, se asume como preocupante, aún no ha podido ser tomada como ocupación, constituyéndose un punto crítico que se abordará en futuras investigaciones.

Palabras clave: Alfabetización inicial; Prácticas de enseñanza; Formación docente; Educación Inicial

En este nuevo milenio, la alfabetización es un tema de agenda en ámbitos académicos y científicos nacionales e internacionales que ha desencadenado el diseño e implementación

ISBN: 978-987-544-908-4

políticas educativas de organismos internacionales (Unesco: 2004) y nacionales (INFD: 2009-2010). A nivel nacional, la alfabetización ha sido encuadrada en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial* -MECyT, 2004- como uno de los objetivos del Nivel. El *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente* (Res. Nº 188/12) propone la concreción de acciones que posibiliten el *"*fortalecimiento de las políticas de enseñanza con énfasis en la alfabetización inicial y la formación integral".

Numerosas investigaciones realizadas en escuelas y jardines muestran que las prácticas de alfabetización reproducen viejas tradiciones sin un horizonte claro en la enseñanza. Esta preocupación ha sido expresada en el *Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial* (RM 529/09) de Santa Fe. En él se introduce el espacio Alfabetización Inicial, poniendo en el centro de la escena a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura en la Educación Inicial. Además, se crea un dispositivo para acompañar la práctica de 4º año, el Ateneo, donde las didácticas específicas se integran al Taller. Sin embargo, en el Taller de Práctica 4 se advierte que las prácticas de lectura y escritura son abordadas con difusa intencionalidad didáctica y de manera asistemática. Atendiendo a lo anterior, con este estudio se exploró cómo los cambios propiciados a nivel del diseño curricular, relativo al campo de la alfabetización inicial, interpelan a los distintos actores: formadores y estudiantes.

Los interrogantes, a nivel del diseño y del desarrollo curricular, que orientaron esta investigación fueron: ¿Qué marcos teóricos y epistemológicos respecto de la alfabetización inicial aparecían en el Diseño Curricular de la formación docente?, ¿Qué relevancia le otorgaban los profesores a la Alfabetización Inicial en la formación de maestras de Educación Inicial? ¿Cómo se trabajaba la alfabetización en las cátedras específicas para tal fin? ¿Desde qué marco/s teórico/s? ¿Qué contenidos se han priorizado para su enseñanza?, ¿Cómo se vinculaba la alfabetización inicial con la especificidad del nivel para el que forma?; ¿Cómo se articulaba la didáctica de la alfabetización inicial con la didáctica en el nivel inicial?; ¿Cuáles eran los criterios y estrategias metodológicas que se promovieron desde los espacios de práctica para el abordaje en el aula de situaciones de lectura y escritura para con los niños?

Nos planteamos como objetivo general explorar los cambios en la enseñanza de la alfabetización inicial presentes en las prácticas pedagógicas de formadores y estudiantes, en el marco de la implementación del nuevo diseño curricular de formación docente. Respecto de los formadores, explorar la inclusión, en sus prácticas de enseñanza, de la lengua escrita como objeto particular de las prácticas de lectura y escritura, respetando la identidad y las tradiciones del nivel para el que se forma. Respecto de los estudiantes, indagar cómo incluyeron la enseñanza explícita o implícita de la lengua escrita y de las prácticas de lectura y de escritura en el diseño de sus propuestas didácticas en el contexto de la residencia (Taller de Práctica 4).

ISBN: 978-987-544-908-4

Marco teórico

El Diseño Curricular de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe para el Profesorado en Educación Inicial (Decreto 529/09) incorpora como espacio curricular nuevo a la Alfabetización Inicial, y renueva otros vinculados con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esta decisión de política curricular otorga visibilidad a la alfabetización. Berta Braslavsky (2003) advierte "La política afecta a la definición de alfabetización y, a su vez, la definición afecta a la política" (p.3). La especialista define a la alfabetización como un continuum que se inicia en la primera infancia y se extiende durante toda la vida. Propone explicitar y ampliar el concepto de alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles educativos. Según el documento producido por el Ministerio de Educación (MECyT, 2002) la alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”. En este documento se establecen tres tipos de conocimientos que se deben enseñar en Alfabetización inicial: sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre el estilo del lenguaje escrito. Pujato (2013) señala que los conocimientos implicados en el proceso de alfabetización inicial son sobre la escritura como instrumento social, sobre el sistema de escritura y sobre los textos como productos discursivos. Botte, Melgar y otras (2017) proponen un modelo didáctico alfabetizador cultural, sistémico y equilibrado en el que se desarrollan tres tipos de conocimientos: sobre la cultura escrita; sobre el sistema alfabético de la lengua escrita y sobre la norma y el uso de la comunicación escrita. Los conocimientos sobre la cultura de la lengua escrita se ven enriquecidos si se desarrolla la educación literaria. Colomer (2010) considera que la literatura para niños cumple una función esencial en el proceso alfabetizador ya que posibilita que los niños descubran las palabras y la función que cumplen para nombrar el mundo exterior e interior en el que habitan, e incluso su poder creador de otros mundos a partir del desarrollo de la imaginación. Como se puede apreciar, se han ido precisando a través de la evolución de las producciones académicas un conjunto de saberes específicos que hay que enseñar a enseñar. Estos conocimientos deben constituirse en base de las propuestas didácticas a desarrollar y por lo tanto deben ser trabajados en los planes de formación docente.

La formación de futuros docentes se desarrolla mediante dispositivos curriculares deliberadamente estructurados, entre los que se encuentran el diseño curricular o plan de estudios, los programas elaborados por los profesores y las estrategias organizadas que se despliegan en la concreción de la enseñanza, sea para el aprendizaje de contenidos académicos,

ISBN: 978-987-544-908-4

sea en el aprendizaje durante las primeras experiencias de prácticas docente en contextos escolares específicos (Davini, 2002)

Metodología empleada

Esta investigación se realizó desde un abordaje cualitativo, utilizando el estudio de caso como modo de explorar la particularidad y complejidad que asume, en el contexto de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Nº 2 Prov. Nº 35. Es exploratoria dado que el problema a estudiar es incipiente. Comprender el funcionamiento de la enseñanza de la alfabetización inicial en la formación docente de la ENS Nº 35, posibilitará diseñar estrategias de intervención institucional para su mejora. La elección de esta metodología se justifica en la necesidad de estudiar la particularidad y complejidad que asume un espacio curricular innovador desde sus actores. La intención fue comprender el funcionamiento de la enseñanza de la Alfabetización inicial en la formación docente de la ENS Nº 35, para proponer líneas de acción con vistas a la mejora de la enseñanza. Las Unidades de análisis sobre las que se llevó a cabo este estudio fueron el Diseño Curricular de formación docente y los Desarrollos Curriculares de los espacios Alfabetización inicial; Lengua y su didáctica; Literatura y su didáctica; Ateneo de Lengua y Literatura y Taller de Práctica 4. Se tomaron como fuentes de información primarias a los profesores de las didácticas específicas de las tres divisiones; y a los profesores y estudiantes de Taller de Práctica 4 de dos divisiones. Las fuentes secundarias utilizadas fueron el *Diseño Curricular de Formación Docente* (DM 529/09), los proyectos de cátedra de Literatura y su didáctica; Lengua y su Didáctica y Alfabetización Inicial y Ateneo de Lengua, exámenes parciales y finales de las primeras y las propuestas didácticas de estudiantes de Taller de Práctica VI. Las dimensiones de análisis construidas para el abordaje del problema de investigación, utilizadas como líneas de indagación, fueron: Perspectivas teóricas y metodológicas sobre la alfabetización inicial; Contenidos, enfoques y bibliografía de la alfabetización inicial; Perfil de los formadores; Perspectivas sobre el lugar que ocupa la enseñanza de la alfabetización inicial en el Taller de Práctica 4. Las técnicas e instrumentos construidos para recolectar la información fueron entrevistas semiestructuradas (a la Vicerrectora y a profesores y estudiantes), análisis de documentos (registros de reuniones, Diseño Curricular de Formación Docente (Decreto Ministerial 529/09) proyectos de cátedra, exámenes parciales y exámenes finales y propuestas didácticas de estudiantes) y observación de clases (espacio: Alfabetización Inicial). Para procesar la información recolectada se construyeron matrices atendiendo a las dimensiones de análisis y a subcategorías vinculadas con la alfabetización, que desglosadas con indicadores propios del campo de la didáctica específica, posibilitaron una interpretación más rica y potente de lo recolectado. Se realizó una

ISBN: 978-987-544-908-4

triangulación de métodos, cotejando la información obtenida a través de las técnicas utilizadas, tales como la revisión documental, entrevistas y observaciones.

Discusión de resultados

El Diseño Curricular de Formación Docente (RM 528/09) es el instrumento rector de las políticas curriculares. El análisis realizado sobre los marcos teóricos y epistemológicos expuestos en él evidencia imprecisiones respecto del sentido y alcance de la alfabetización inicial. En el marco general se alude a las alfabetizaciones múltiples y, en las unidades curriculares del campo de la lengua, la alfabetización inicial aparece definida como un contínuum de aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante. En contraposición a ello, Zamero (2009) define la alfabetización inicial como un proceso de índole lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura. Señala que no emerge naturalmente (Ira en Zamero: 1998) y que implica el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales muy específicas para cuya apropiación se requiere enseñanza sistemática.

En el abordaje institucional de la alfabetización inicial se observan puntos débiles: escasas articulaciones pertinentes entre los espacios curriculares en análisis. Discursivamente se mencionan en las entrevistas con los equipos de profesores, pero en los análisis de las planificaciones no se ven reflejados criterios concretos que permitan recuperar lo enunciado en aquellas.

Se identifican posiciones disímiles respecto de la relevancia y profundización que le otorgan los profesores a la Alfabetización Inicial en la formación de maestras de Educación Inicial. En los proyectos de cátedra Literatura y su didáctica la vinculación del discurso literario con la alfabetización inicial es endeble, no se presenta como insumo para el desarrollo de la Alfabetización inicial, ni como vía potente para ingresar al conocimiento de la lengua escrita a partir de la exploración de la materialidad de la palabra en sus múltiples dimensiones: fónicas, semánticas, morfológicas y sintácticas. En Lengua y su didáctica se observa una preponderancia de conocimientos teóricos acerca de la lengua como objeto de estudio de las Ciencias del Lenguaje y escasos sobre la lengua como objeto de enseñanza. El espacio Alfabetización inicial requiere como insumo conocimientos sobre el desarrollo de la lengua oral y los rasgos culturales del sistema de la lengua escrita alfabética. Diversas categorías teóricas como actos de habla; gramática textual y oracional, caracterización del sistema de la lengua, signo lingüístico, doble articulación del lenguaje, se despliegan en un cúmulo de información inabordable en un cuatrimestre. Conocer la lengua como objeto teórico es necesario, pero conocer la enseñanza de la lengua escrita es imprescindible. El sistema de escritura como conocimiento específico a

ISBN: 978-987-544-908-4

enseñar en las prácticas de lectura y escritura, los textos escritos y los usos convencionales de la escritura no se trabajan desde un modelo didáctico definido y coherente. Predomina una perspectiva centrada en los propósitos, sin considerar los tres tipos de conocimiento de la lengua escrita que se describieron en el marco teórico. Este tratamiento impreciso de la alfabetización inicial, y la reducida experiencia de las profesoras en el nivel para el que forman, repercuten en la formación de las estudiantes.

Otra perspectiva de análisis es el abordaje que se realiza de la alfabetización inicial, en el marco del Taller de Práctica 4. Se advierte claramente un tratamiento funcional de las prácticas de lectura y escritura desprovisto de la especificidad disciplinar que el Ateneo de Lengua y Literatura tendría que tratar. Esto se vincula con el lugar incipiente que tiene la alfabetización inicial en la cultura del nivel de Educación Inicial. Se observan dos posiciones una sostiene que abordan la alfabetización desde una perspectiva integral[1]y otra que reconoce a la alfabetización inicial no se le ha dado mucha relevancia. Persisten prácticas que ponen la mirada sólo en la lectura y escritura desde una aproximación, a modo exploratorio, de sus funciones específicas. La incidencia de las imprecisiones y vacancias identificadas se manifiestan claramente tanto en las propuestas didácticas como en la comprensión que las estudiantes expresan sobre la alfabetización inicial y su objeto de estudio. Esto explica que las planificaciones que se producen en Taller de Práctica 4 presenten endebles conocimientos declarativos sobre la lengua escrita a pesar que todas presentan actividades vinculadas con hablar, escuchar, leer y escribir. Se aborda como práctica instrumental donde el mostrar cómo se lee o escribe, por imitación, posibilitará a los niños desarrollar dicha práctica. En consecuencia, prima una mirada transversal desde una perspectiva de la enseñanza por inmersión. Si bien se advierten actividades que ponen en juego contenidos vinculados a prácticas sociales de lectura y escritura, estos no han sido previstos como objeto de enseñanza o no evidencian un abordaje preciso con categorías propias de la didáctica de la alfabetización inicial o de la lengua escrita. En consecuencia se invisibilizan, desaprovechando dichas situaciones como posibilitadoras de aprendizajes vinculados con la lengua escrita desde sus tres órdenes, que implican un saber sobre la escritura, conocer el sistema de escritura y adquirir un estilo de lenguaje escrito. Se vislumbra la lectura de textos literarios para desarrollar la imaginación, el vocabulario, el placer, pero no hay una posición comprometida en cuanto a la importancia de la literatura para el desarrollo del proceso alfabetizador.

[1] Una de las profesoras que conforma una de las parejas pedagógicas estuvo en los Equipos Alfa (de Alfabetización Integral) entre los años 2007 y 2009 del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

Consideramos que la Alfabetización inicial es la enseñanza del sistema de la lengua escrita y las prácticas sociales de lectura y escritura, por lo tanto queda sin resolverse este espacio de vacancia a nivel del desarrollo institucional del currículum. Si bien discursivamente se asume como preocupante, aún no ha podido ser tomada como ocupación.

Referencias Bibliográficas

Argentina, Santa Fe, Ministerio de Educación (2009). Profesorado de Educación Inicial. Diseño para la formación docente. Resolución 529/09. Prov. de Santa Fe.

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por Alfabetización? Lectura y Vida En *Revista Latinoamericana de Lectura*, (24) 2-17. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf.

Colomer, T. (2010). La literatura infantil en la escuela. En *La Formación Docente en Alfabetización Inicial Literatura infantil y Didáctica*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. INFD.

Melgar, S. (2016). Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador. En *Módulo Seminario Final. Especialización docente Superior en alfabetización inicial.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Seminario Federal La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora*, Buenos Aires, marzo de 2002

Pujato, B. (2013). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y escribir?* Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Zamero, M. (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. INFD

ISBN: 978-987-544-908-4

Relación entre lector propuesto y lector empírico en procesos interpretativos de obras literarias en el nivel superior universitario

Carnevale, Gabriela
UNVM, Argentina
gabrielacarnevale@yahoo.com.ar

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo sintetiza el punto de inicio de una investigación que tiene por objetivo, primero, observar y sistematizar las principales dificultades interpretativas ante las exigencias de la literatura en estudiantes de nivel superior, para indagar sobre los silencios del texto literario, el papel decisivo de la interpretación y la noción de lector como principio activo. Estas observaciones darán lugar, en una segunda etapa, al desarrollo de instrumentos y consignas tendientes a identificar los mecanismos de disgregación de la concepción unitaria del autor en un corpus de obras centrales de la literatura española que ofrecen variedad de estilos, estrategias y abordajes en la reflexión meta ficcional.

Tomamos como hipótesis que en los procesos interpretativos de literatura se producen una serie de distorsiones, desfasajes y digresiones por parte de los lectores en formación, dentro de la enseñanza universitaria. Estos desfasajes entre el lector presupuesto por el texto y los lectores empíricos se deben, mayoritariamente, a la escasez o ausencia de estrategias de lectura que faciliten las acciones cooperativas para el funcionamiento textual.

Como Charaudeau, Eco define al receptor como principio activo. Así, "el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar (…), es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él" (Eco: 1993, p.76). Si la interpretación también remite a realización y análisis, ya que sin intérprete "la obra no existe como tal, permanece como pura virtualidad" (Block de Behar: 1994, p.32), el protagonismo del lector "coincide con la atenuación de la figura del autor" (p. 34).

Estos posicionamientos acerca de la noción de lector pueden ponerse en diálogo con autores que -con clara estirpe cervantina- parecen recurrir a la literatura como garantía de existencia. Como destaca Alberca, el protagonista de la autoficción "hace de la fragmentación y la falta de unidad del sujeto un motivo contradictorio de estímulo al autoconocimiento y de necesidad de construirse un mito personal, un suplemento de ficción o viático que le ayuda a transitar por el desierto de su ser" (2007, p.281).

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras claves: lectura, lector empírico, lector propuesto, procesos interpretativos.

La lectura: reflexiones teóricas

La propuesta de trabajo se ubica en el campo de la Educación, específicamente en la Enseñanza de la Literatura en la Educación Superior. Para ello, será necesario partir de los avances realizados en nuestro país en la reflexión sobre el impacto de las teorizaciones desarrolladas en la última centuria para definir y resignificar los conceptos de lenguaje, teoría literaria y enseñanza de la literatura.

Un aporte destacado, a este respecto, significó la teorización desplegada por la sociolingüística a partir del concepto de contrato lingüístico, lo que habilita una definición del acto del lenguaje sujeto a una serie de condiciones que determinan tanto el proceso de producción como de interpretación y "conforman un compromiso de co-construcción de sentido entre dos sujetos" (Charaudeau: 2006, p.45). Entender este reconocimiento recíproco como "una condición *mínima* para poder comunicar (…) para poder producir/comprender un intercambio lingüístico" (p.48) muestra que emisor y receptor son actores con posiciones predeterminados y, al mismo tiempo con cierta libertad.

En este sentido, el análisis del discurso, como matriz explicativa que recupera y relaciona los aportes de la Lingüística y la Semiótica, permite considerar la significación como un todo constituido por la configuración lingüística -lo explícito- y lo no dicho –lo implícito. Charaudeau "lejos de considerar que este implícito sea como un suplemento secundario" afirma que "es el implícito el que condiciona al explícito" (1982, p.2).

Así, todo acto de lenguaje involucra cuatro protagonistas inmersos en dos circuitos de intercambio. El ritual sociolingüístico se presenta como lugar de encuentro de las coacciones del circuito externo (condiciones de producción del YO comunicante e interpretación del TÚ interpretante) y del circuito interno (lugar del decir del YO enunciador y el TÚ destinatario). Está claro que el sujeto comunicante formula una hipótesis acerca del interlocutor, exterior de su universo de discurso, y fabrica "una imagen ideal del destinatario deseando que el interlocutor se reconozca en esta imagen" (Charaudeau: 1982, p.3; Eco: 1992, 1993).

El modelo semiolingüístico de Charaudeau muestra conceptualizaciones afines al desarrollo de Umberto Eco. En su análisis de la participación del lector en la creación estética, el profesor italiano define al receptor como principio activo: "un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar" (1993, p.73). Así, "el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar (…), es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido

ISBN: 978-987-544-908-4

que el destinatario introduce en él" (Eco: 1993, p.76). Y, principalmente en aquellos en los que predomina la función estética, el lector, con su iniciativa interpretativa, hará funcionar el texto. En *Los límites de la interpretación* Eco (1992) agrega:

> El lector empírico es aquel que formula una conjetura sobre el tipo de lector modelo postulado por el texto. Lo que significa que el lector empírico es aquel que intenta conjeturas, no sobre las intenciones del autor empírico, sino sobre las del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo (p. 40).

En este sentido y como condición indispensable "no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa" (Eco: 1993, p.73) el texto postula la figura de un destinatario que no es idéntico a su emisor. Entonces este "deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual de la manera prevista por él y de moverse interpretativamente, igual que él se ha movido generativamente" (p. 79).

La lectura y la didáctica

Es necesario revisar, en este punto y en relación con la relevancia del lector, los aportes –pero también las controversias- que estas disciplinas generaron en el campo de la crítica literaria y, en consecuencia, en la enseñanza de la literatura. Entre los referentes destacados en este debate, Miguel Dalmaroni (2015, 2017) proporciona una lectura del deconstruccionismo de Paul De Man. Entiende que el imperio de la lingüística entre 1920 y 1960 ocasionó prácticas de lectura y escritura textualistas:

> Desde los formalistas rusos hasta los estructuralistas franceses y la nouvelle critique, desde Roman Jakobson hasta Roland Barthes, podía parecer que ocuparse de la literatura desde un tipo de conocimiento organizado por las morales epistemológicas de la universidad o de 'la ciencia' consistía en ocuparse de una cierta ocurrencia del lenguaje, de textos o -en otra variante– de una parcela del 'discurso' o del 'discurso social' (Dalmaroni: 2017).

El agotamiento de estos modelos condujo a exámenes historicistas y políticos denominados "pos teóricos", "pos occidentales", "poscoloniales" que planteaban que "la teoría literaria o la del arte no podían sino ser advertidas como dispositivos epistemológicos, discursivos, ideológicos o educativos de alguna forma situable de poder" (Dalmaroni: 2015, p.48):

> Este agotamiento no hubiese sido posible sin el intenso cuestionamiento de la voluntad de verdad que esos modelos ejercían desde su posición centralizadora; fueron derivando en moneda corriente, mero poder académico (…) (y derivaron en un nuevo sistema de autoridad asociado) con las pretensiones de transparencia y comunicabilidad de las tecnologías de la globalización (Ortega: 2003, pp. 109-110 en Dalmaroni: 2015, p.49).

ISBN: 978-987-544-908-4

De Man postula que “en vez de preguntar por qué la teoría literaria es tan amenazadora, quizás deberíamos preguntar por qué le es tan difícil cumplir su cometido” (2003, pp.654-655). Entonces, “la resistencia a la teoría es una resistencia al uso del lenguaje sobre el lenguaje. Es, por tanto, una resistencia al lenguaje mismo o a la posibilidad de que el lenguaje contenga factores o funciones que no puedan ser reducidos a la intuición.” (p.655). Por ello, es necesario proponer un mayor “hincapié en la lectura como problema teórico” (p.662).

Por una parte, la Lingüística parecía dar estatuto científico al lenguaje, pero la Pragmática terminó por relativizar las posibilidades objetivar el sentido de los enunciados (Panesi: 2014, p.328). “El mejor vocero de una obra literaria es siempre, nos dice Steiner, otra obra literaria. La teoría no puede tener, por su parte, más pretensiones gnoseológicas que la de ser una narración entre otras narraciones” (Panesi: 2014, pp. 328-329).

El silencio y las lecturas

En una focalización hacia uno de nuestros problemas centrales, *la lectura*, y en relación a los lineamientos teóricos expuestos, nos parece productivo referirnos a la disciplina que Lisa Block de Behar (1994) define como “retórica del silencio de la lectura”, silencio que es “la suspensión de la voz por una palabra que no se articula, que no se dice pero que está presente” (p.11) especialmente ahora “cuando la cultura contemporánea *acusa* (porque posee y también porque se culpa) todos los excesos de la palabra; inconsistente en discursos logorreicos, vacíos ruidosos (…); acontece una verbalización sucesiva, rigurosa, permanente: el aturdimiento programado” (p.13).

Genette supo ver en Flaubert a un precursor en la preocupación por el silencio, propiedad inherente al texto literario actual. Según Block de Behar, el problema radica en la necesidad de que “el silencio se presente como un acontecimiento a fin de entrever algún horizonte, a fin de que ocurra la coincidencia o fusión indispensable a la recepción” (1994, pp.18-19). Esto se entronca con la afirmación bartheana de que se escribe (o reescribe) el texto que se lee; autor y lector están involucrados en la existencia de la obra, la lectura de la crítica se solapa con la actividad específica del lector en la construcción del sentido. El crítico, mediante un proceso meta textual, exterioriza “datos conjeturales de una lectura subyacente, la suya” (Block de Behar, 1994, p.31).

Las prácticas de enseñanza de la literatura deben pensarse a la luz de estos posicionamientos epistemológicos. Si la interpretación también remite a realización y análisis, ya que sin intérprete “la obra no existe como tal, permanece como pura virtualidad” (Block de Behar: 1994, p.32), el protagonismo del lector “coincide con la atenuación de la figura del autor, el cuestionamiento

ISBN: 978-987-544-908-4

contra el narrador, la desconfianza contra un *deus absconditus, le dieus caché* y su omnipotencia" (p.34). Entonces, la novela de Cervantes considerada como iniciadora de la modernidad literaria puede "leerse como una caja de herramientas" que permite el abordaje de núcleos temáticos relacionados con la creciente función del lector.

Como resalta la autora de *Una retórica del silencio*, aparece en *El Quijote* un desplazamiento de la ficción movilizado dentro de la historia por una serie de disgregaciones de la concepción unitaria de autor y de realidad. Es decir "obras que nos hablan de sí mismas son obras de tiempos críticos (…) Al adoptar la actitud crítica como propia, la literatura se enfrenta a su propia imagen y descubre la dualidad inevitable de su condición: *la invención también es una convención*" (Block de Behar: 1994, p.148). Jesús Maestro lo conceptualiza del siguiente modo:

> Es indudable que el pensamiento humano se manifiesta de forma discontinua, y que sus posibilidades de conocimiento, comprensión y comunicación actúan de forma igualmente discreta. Ningún ser humano dice en un solo discurso todo lo que sabe y pretende, del mismo modo que ninguna obra literaria u objeto artístico se agota en una sola lectura, aunque formalmente se objetive en una sola emisión, pues las formas adquieren siempre cierta estabilidad frente a la multiplicidad e indeterminación de los sentidos que comunican. (…) La narración del Quijote se construye sobre la disposición textual, expansionalmente discreta y polifónica, del autor implícito textualizado, en entidades de ficción que se sustantivan formal y ontológicamente en personajes concretos, (…) cuya fragmentación debe entenderse como reflejo icónico de la dificultad que encuentra el hombre barroco en conferir unidad a los objetos de la experiencia, que sitúa todavía en el mundo exterior (Maestro: 2002, s/n).

Estos procedimientos pueden ponerse en diálogo con autores que con clara estirpe cervantina parecen recurrir a la literatura como garantía de existencia. Como destaca Alberca, el protagonista de la auto ficción "hace de la fragmentación y la falta de unidad del sujeto un motivo contradictorio de estímulo al autoconocimiento y de necesidad de construirse un mito personal, un suplemento de ficción o viático que le ayuda a transitar por el desierto de su ser" (2007: p.281).

Algunas consideraciones finales

Para concluir, consideramos que es momento de recuperar itinerarios realizados por investigadores destacados en el campo de la didáctica de la literatura y tomarlos como punto de partida para la construcción y desarrollo de una propuesta específica de trabajo con estudiantes del nivel superior. Esta revisión debe enriquecer la reflexión en torno a la figura del docente como articulador de lecturas y del estudiante como sujeto crítico y permitir repensar intervenciones que propicien el acercamiento a la literatura como transformadora y a los aportes teóricos como modos

ISBN: 978-987-544-908-4

de aproximación que favorezcan el debate y la participación en la construcción de sentidos en forma colectiva.

En este marco referencial descripto, planteamos la ineludible tarea de generar una serie de actividades tendientes a llevar adelante diversas estrategias que propicien la reflexión en el aula a partir de *las lecturas* de la obra literaria.

Referencias Bibliográficas

Alberca, M. (2007). *El pacto autobiográfico. De la novela a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Block de Behar, L. (1994). *Una retórica del silencio*. Argentina: Siglo XXI.

Charaudeau, P. (1982). Elementos de semiolingüística, de una teoría del lenguaje a un análisis del discurso. Trad. Dalmasso, M. T., Cát. Semiótica General, UNC: Mimeo.

Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas. En *Opción*, 22(*49*), 38-54. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476951

Dalmaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría. En *452ºF*, Barcelona, 12, 42-62. Disponible en http://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/11493

Dalmaroni, M. (2017). La resistencia de lo imposible (una introducción). En *Estudios Curatoriales. UNTREF*, 3(*4)*. Disponible en http://untref.edu.ar/rec/num4_dossier_1.php

De Man, P. (2003). La resistencia a la teoría. En Ajaújo, Nara y Teresa Delgado (comp.) *Textos de teorías y crítica literarias (Del formalismo a los estudios poscoloniales)*. México: Unam.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen. (1979)

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Maestro, J. (2002). "Cide Hamete Benengeli y los narradores del Quijote". En *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en línea: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmct72d6

Panesi, J. (2014). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. En *El Taco En La Brea*, *1*(1), 322-333. Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4218/6373

ISBN: 978-987-544-908-4

La memoria, de lo personal a lo colectivo

Cuffaro, Giselle
Escuela Normal Superior nº 34 “Dr. Nicolás Avellaneda”, Argentina
Parola, Marcela
Escuela Normal Superior nº 36 “Mariano Moreno”, Argentina
Schujman, Nora
Instituto Superior nº 16 “Dr. Bernardo Houssay, Argentina
gisellecuffaro@hotmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Esta ponencia se propone recuperar de manera polifónica experiencias realizadas a partir de una reflexión colectiva sobre nuestras prácticas como formadoras de formadores. Las mismas fueron llevadas a cabo en distintos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario con un eje temático vertebrador: la memoria, en sus aspectos personales y colectivos. El recorte surgió como una necesidad a partir de advertir que en las trayectorias educativas de nuestros/as estudiantes suele estar ausente esta problemática que consideramos relevante por la importancia política de su trasmisión.

Desde esta perspectiva logramos articular experiencias sensibles de oralidad, lectura y escritura en las que se pusieron en juego rasgos de representación, simbolización y comunicación propios del lenguaje a partir de propuestas que permitieron a los/as estudiantes detenerse y reflexionar sobre sus propias biografías y sobre el pasado reciente.

Dado que actualmente las jóvenes generaciones tienen nuevos acercamientos a la cultura escrita y que existen otros modos de vincularse y de acceder a la información, consideramos necesario apelar a múltiples lenguajes, incluyendo lo poético como forma de conocer. Es por eso que, en estas experiencias invitamos a la construcción de dispositivos narrativos para la transmisión de la memoria y, en otros casos hicimos extensiva la propuesta a espacios formativos que sumaron su mirada para enriquecer las trayectorias de nuestros estudiantes.

Aspiramos a que en un futuro estas intervenciones puedan formar parte de proyectos institucionales que articulen diversos espacios curriculares de manera horizontal y vertical.

Palabras clave: Memoria; ficción; biografías; trayectorias; articulación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta ponencia se propone recuperar de manera polifónica experiencias realizadas a partir de una reflexión colectiva sobre nuestras prácticas como formadoras de formadores. Las mismas fueron llevadas a cabo en distintos Institutos de Formación Docente de la ciudad de Rosario con un eje temático vertebrador: la memoria, en sus aspectos personales y colectivos. El recorte surgió como una necesidad a partir de advertir que en las trayectorias educativas de nuestros/as estudiantes suele estar ausente esta problemática que consideramos relevante por la importancia política de su trasmisión.

Desde esta perspectiva logramos articular experiencias sensibles de oralidad, lectura y escritura en las que se pusieron en juego rasgos de representación, simbolización y comunicación propios del lenguaje a partir de propuestas que permitieron a los/as estudiantes detenerse y reflexionar sobre sus propias biografías y sobre el pasado reciente.

Dado que actualmente las jóvenes generaciones tienen nuevos acercamientos a la cultura escrita y que existen otros modos de vincularse y de acceder a la información, consideramos necesario apelar a múltiples lenguajes, incluyendo lo poético como forma de conocer. Es por eso que, en estas experiencias invitamos a la construcción de dispositivos narrativos para la transmisión de la memoria y, en otros casos hicimos extensiva la propuesta a espacios formativos que sumaron su mirada para enriquecer las trayectorias de nuestros estudiantes.

Aspiramos a que en un futuro estas intervenciones puedan formar parte de proyectos institucionales que articulen diversos espacios curriculares de manera horizontal y vertical.

Relato de experiencia 1: "*El mar y la serpiente*: la construcción de la memoria en clave personal y política"

Relato de experiencia 2: "Los relatos de la memoria, la memoria en relatos", a cargo de la Profesora Nora Schujman.

Relato de experiencia 3: "Dispositivos narrativos de la memoria: Mantas Contadoras como mediadoras de una experiencia necesaria en la Formación docente".

ISBN: 978-987-544-908-4

La reformulación como estrategia de escritura en el Ingreso a la Universidad

González, Lucas
Mazzola, Verónica
Piceda, Paula
UNLaM . Argentina
lucasignaciogonzalez@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el marco de la investigación desarrollada en el curso de ingreso de la UNLaM, *Enseñanza aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 3*, se realizó una experiencia en el año 2018, con un grupo de estudiantes del curso de ingreso de la carrera de Ingeniería que trabajó con la lectura de un artículo de opinión presentado en formato PDF, para la posterior escritura en pantalla y de manera colaborativa (en parejas) de un Informe de Lectura Crítico (ILC).

Para la presente ponencia analizamos en ocho informes escritos en díadas, cómo los ingresantes seleccionaron información del texto fuente, utilizando las estrategias *subrayado de ideas principales* y *comentarios en formato digital*, y cómo esta selección fue plasmada en la escritura de un ILC. Nos focalizamos en ver si los estudiantes hicieron uso del recurso de la reformulación y de qué manera lo hicieron, considerando a la reformulación como una de las estrategias básicas para el desarrollo del pensamiento crítico (Arnoux: 2009).

Partimos del presupuesto de que los ingresantes, necesitan contar con cierto dominio y experiencia respecto del uso de estas estrategias de pre escritura y que entienden que la escritura es un proceso complejo que requiere de la selección de información, la planificación, la "textualización" y la revisión (Cassany: 2009). Para estas tareas es necesario manejar las operaciones de suprimir, omitir y seleccionar ideas del texto y luego generalizar y construir conceptos que mantengan lo propuesto por el texto fuente. (Van Dijk: 1992).

Palabras claves: Ingreso; lectura, tipologías reformulativas, escritura

Introducción

Consideramos indiscutible la necesidad de trabajar la escritura en el ámbito académico como un proceso particular de alfabetización. Entendemos la alfabetización académica según la define Paula Carlino (2005), para quien representa un conjunto de nociones y estrategias necesarias

ISBN: 978-987-544-908-4

para participar en la cultura académica, cultura que es nueva para los alumnos, así como son nuevas las prácticas de lectura y escritura que se proponen en la universidad. Para esta autora, hay que hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia.

Hacerse cargo es enseñar estrategias de aprendizaje, ya que la lectura y la escritura estimulan el análisis crítico sobre el propio saber (Carlino: 2005). En términos de Scardamalia y Bereiter (1992) el alumno universitario debe "transformar el conocimiento".

A partir del análisis de los trabajos mencionados, nuestra intención es indagar si se aplica la estrategia de reformulación y cómo, en el pasaje de un texto fuente (artículo de opinión periodístico) a un texto derivado o texto meta, que en esta experiencia, es un informe de lectura crítico.

Los objetivos que persigue esta investigación son, en una primera instancia, dar cuenta a través de un análisis exhaustivo, del rol sustancial que cumple la reformulación en la comprensión y producción del discurso. En segundo lugar, poder clasificar y cuantificar las distintas tipologías reformulativas utilizadas por los ingresantes y, por último, plasmar las distintas variables de discusión que surgen de las observaciones.

Marco teórico

En principio, debemos aclarar qué entendemos por reformulación en este trabajo: la reformulación es el procedimiento mediante el cual se retoman y reelaboran las ideas manifestadas en un primer texto o texto fuente (TF) para reproducirlas en un texto meta. Esta es una de las habilidades imprescindibles, según Arnoux (2002), para la construcción del conocimiento, habilidad que adquiere mayor complejidad, en relación a los niveles más avanzados del sistema de enseñanza.

Para clasificar los diferentes procedimientos reformulativos, usamos la tipificación propuesta por la misma autora. Dicha clasificación menciona diversas categorías de reformulación teniendo en cuenta si se hace en relación a textos independientes entre sí (interdiscursiva) o, si quien reformula, lo hace dentro de su propio discurso (reformulación intradiscursiva).

Para Arnoux, existen distintas clases de reformulación interdiscursiva, por ejemplo: con texto ausente o con texto presente, de permanencia genérica o de transposición genérica, explicativa o imitativa, amplificadora (cuando el texto meta es más extenso que el texto fuente) o condensadora (cuando el texto meta resulta más breve que el texto fuente). Esta última clase de reformulación se logra aplicando el uso de palabras generales, suprimiendo la información que se considera secundaria o a través de la construcción o paráfrasis del TF (Van Dijk: 1992). En el ILC, el alumno debe desarrollar, a través de un discurso reformulado, las ideas manifestadas por

ISBN: 978-987-544-908-4

el autor en el TF. Según Arnoux, esta relación de paráfrasis entre un TF y uno meta, que lo resume y explica, fomenta la habilidad de desplegar lecturas críticas.

Metodología de análisis y características del corpus

El corpus analizado consta de veinticuatro textos, ocho en formato PDF donde se encuentra el texto fuente sobre el cual los ingresantes tenían que escribir un informe crítico de lectura, ocho borradores con planes textuales y ocho ILC.

La experiencia matriz, propuso trabajar con un texto titulado *Muchas voces, las mismas miradas* de Roberto Samar. Este texto fue presentado en formato PDF para que en díadas, los estudiantes, luego de la lectura, pudieran realizar subrayado de ideas principales, comentarios o aquello que considerasen necesario para comprender mejor el TF y les sirviese para la confección de los borradores y la resolución de preguntas guías, antes de redactar el ILC.

Luego del trabajo de pre-escritura con los PDF, en díadas, se redactó, en formato digital y de modo colaborativo, un plan textual o borrador con los argumentos centrales del texto, el contexto, los datos del autor, la hipótesis del texto fuente y demás elementos necesarios para la escritura de un ILC.

Posteriormente, siempre con texto fuente presente, las parejas redactaron un informe crítico. Por último, se destinó una clase para la revisión y corrección del texto meta.

Nuestro análisis se centra en la observación de los subrayados y comentarios hechos en los TF, sobre los argumentos del autor. Luego en el proceso de reformulación de los borradores, siempre en relación a los argumentos del TF y por último, cómo fueron plasmados esos argumentos en el texto meta (ILC). Aclaramos que las reformulaciones que analizamos son las interdiscursivas.

Análisis y discusión de datos obtenidos

Se puede observar a partir de los datos obtenidos, que los estudiantes trabajan las estrategias de preescritura y escritura propuestas por Daniel Cassany. Es decir, subrayan las ideas que consideran importantes del texto fuente, realizan comentarios, usando las estrategias digitales, responden a las preguntas guías, y escriben en el texto meta, de manera reformulada, los argumentos del autor expuestos en el TF. Un rasgo notable en sus escritos es que reformulan aquello que destacan como importante en el TF de manera parcial y fragmentada; cuando generalizan se pierden datos esenciales. Un ejemplo claro es la generalización que realizan sobre los argumentos del autor, con la siguiente frase: “utiliza datos porcentuales”, en esta generalización, se omite y recorta información fundamental como: qué dicen esos datos, para qué los utiliza el autor. También recurren a generalizaciones del tipo “el autor presenta pruebas”

ISBN: 978-987-544-908-4

o “presenta ejemplos”, no describen el tipo de pruebas que, en el texto fuente, son específicas para sostener la hipótesis.

Otro aspecto es que no siempre encontramos relación entre las distintas etapas del proceso de escritura. Es decir, subrayan ideas - generalmente relevantes-, realizan comentarios pertinentes, responden a las preguntas guías de manera correcta, pero toda esta información no se ve plasmada en la escritura.

Como ya mencionamos, la reformulación es parcial ya que, en las generalizaciones, se omite información fundamental y la explicación no es completa o no se ajusta al significado que el autor construye en su artículo. En este sentido, una de las díadas utiliza la expresión “paso fundamental” para reformular la expresión original de “herramientas con un enorme poder”, de esta manera, se le resta a la frase, la fuerza subjetiva, que el autor emplea de modo deliberado. Para ilustrarlo mejor, citaremos la oración completa, tal como aparece en el TF: “Esta herramienta tiene un profundo poder, puede permitir dirigir campañas de difamación a la carta”.

Curiosamente, en contraste con la mitigación de la subjetividad que señalamos en el ejemplo anterior, la frase “puede permitir dirigir campañas difamatorias a la carta” es reformulada como “que utilizan las grandes corporaciones para destruir la democracia”, lo que a nuestro criterio implica una expresión que intensifica la carga subjetiva aportada por el autor y, sin embargo al generalizar la idea, también se distorsiona el sentido.

La observación de este tipo de reformulaciones nos generan interrogantes complejos. Ante la lectura de textos argumentativos, ¿Los estudiantes necesitan acomodar la propuesta del autor a su sistema de valores y creencias? Por lo pronto, entendemos que este tipo de reformulaciones pueden indicar, al menos, dos posibilidades: que no se logre un trabajo eficaz de comprensión lectora por la complejidad de los textos argumentativos o que los estudiantes encuentren obstáculos ideológicos para cooperar con el sentido que el autor construye en sus opiniones. Pero esta cuestión requiere un análisis aparte.

En algunos casos, además, citan de manera textual los argumentos del TF y se produce una reformulación imitativa, es decir que no se diferencia la voz del autor del texto fuente con la del reformulador. También ocurre que en la reformulación imitativa se altera el orden sintáctico o la estructura del párrafo, lo que provoca problemas de coherencia textual.

Esto nos lleva a pensar que no es la falta de estrategias de lectoescritura lo que no les permite a los estudiantes llegar a la realización de un texto-producto final completo y adecuado, sino que la dificultad mayor se encuentra en el momento de plasmar en el texto propio, la información obtenida. Como docentes, nos pasa frecuentemente con los alumnos, en el momento de la devolución oral de las correcciones que, reconocemos que han comprendido el TF cuando expresan de manera oral aquello que ‘quisieron decir’ en lo escrito. Esto evidencia, claramente,

ISBN: 978-987-544-908-4

que sus informes de lectura, no reflejan de manera total la comprensión del TF, ni el uso de estrategias de lectura. Lo que constituye una dificultad a resolver, dado que en el nivel de la formación superior; se debe demostrar a través de la escritura, una comprensión más precisa de los argumentos de un texto fuente.

Conclusión

Todas las cuestiones planteadas a lo largo de este escrito nos llevan a reconocer el rol fundamental de la reflexión sobre la reformulación en el marco de la alfabetización académica. Por ello, más que dar respuestas definitivas, queda cuestionarnos: ¿Qué ocurriría si comenzamos a proporcionar a los estudiantes categorías de reformulación como las que aquí abordamos, con sus prácticas pertinentes? ¿Cómo podemos enseñar cuándo la generalización requiere ser más específica y por qué? Como afirma Carlino (2005), no debemos presuponer que los estudiantes dominan el uso de estas estrategias al ingresar a la universidad.

Referencias Bibliográficas

Arnoux, E., Di Stefano, M.y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba

Arnoux, E y otros (2009). Educación y trabajo intelectual: entre la política y la ciencia. En *Pasajes: Escuela media - enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura* (222). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y aprendizaje XV* (58)

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de. Cultura Económica.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. En *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Diciembre 2002 Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? En *Leer, Escribir y Descubrir*. 1(1).

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Samar, R. (02 de mayo de 2018). Muchas voces las mismas miradas. En *Página 12*. Disponible en https://.pagina12.com.ar/111877-muchas-voces-las-mismas-miradas.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*: *Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Procesos de escritura en el nivel superior: análisis de una propuesta de taller

Melana, Marcela
Carnevale, Gabriela
Zavala, Gabriela.
UNVM, Argentina
marcelamelana@gmail.com

Eje: 11 Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Nuestra propuesta tiene como objetivo analizar un proyecto de escritura que se desarrolló en el Taller de Producción de Textos, asignatura del primer año del Prof. en Lengua y Literatura de la UNVM. La propuesta se orientó hacia la escritura de textos de ficción y de las denominadas narrativas del Yo, sustentada en lecturas de literatura que se destacan por condensar rasgos en torno a la memoria y la identidad para, de este modo, propiciar las escrituras de nuestros estudiantes.

El enfoque asumido responde a las ideas de Alvarado y Cortés (2001), para quienes la escritura como proceso puede ser entendida como una herramienta intelectual. Esto supone asumir que la escritura "promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso, que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida" (Alvarado y Cortés: 2001), un distanciamiento de lo escrito, que hace posible la revisión crítica de las propias ideas y, consecuentemente, su reelaboración o transformación. En ese juego de alejamiento – acercamiento, el texto se expande, crece y, al mismo tiempo, se construye el pensamiento. De allí que resulte de fundamental importancia para los estudiantes del profesorado realizar experiencias de escritura sostenidas y sistemáticas a lo largo de su formación profesional.

Se utiliza la metodología de taller de escritura en tanto se constituye en una modalidad de trabajo con la palabra, sustentada en el proceso inventivo y la experimentación con el lenguaje. La propuesta de taller supone la participación activa de los estudiantes en tanto que permite la exploración de la propia palabra a través del juego y la imaginación. Se propicia el aprender haciendo, aprender a escribir escribiendo. Los talleres instalaron la concepción de la escritura como práctica y al, mismo tiempo, la posibilidad de circulación social de los escritos: el intercambio entre autor y lector.

Palabras clave: escritura; proceso, memoria; identidad; evaluación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Memoria e identidad: las narrativas del yo

El proceso memorialista es el camino por el cual la identidad se hace visible en tanto acción que involucra recuerdos y olvidos. Así, la identidad es una construcción de los sujetos a partir de un recorte, unas veces consciente, otra inconsciente, de lo acaecido. Memoria e identidad se complementan y refuerzan mutuamente en el complejo proceso que lleva al sujeto a la elaboración de su representación como hombre en el mundo. No hay búsqueda y construcción identitaria sin memoria (Pollak: 2006, Jelin: 2002).

Las representaciones sociales organizan la formación de subjetividad construida en un contexto cultural, en tanto que establecen "sentidos estables y creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los sujetos, de ese mundo simbólico donde encontramos orientaciones para comprender e intervenir en el espacio vital" (Di Franco: 2013, p. 301). La cultura experiencial es una singular configuración de significados y comportamientos elaborados en intercambios sociales: "es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos" (Pérez Gómez: 1998, p. 199, en Di Franco: 2013, p. 305).

La literatura, como discurso estético y plurisemántico destinado al placer y los sentidos, aparece, en la contemporaneidad, como medio por el cual la identidad cultural se organiza y manifiesta en tanto experiencia profunda de los sujetos sociales y "diseño simbólico capaz de involucrar un mundo total en movimiento según pautas de percepción, de acción y de conocimiento propios de cada sociedad" (Boon Seo, 2002). En la literatura es donde mejor se da cuenta de la de la imbricación de los saberes individuales con los colectivos. "Ningún otro arte tiene tal capacidad de representar tanto mundo como totalidad en un acto" (Boon Seo, 2002).

Escritura como proceso y evaluación formativa

Nuestro proyecto propone motivar y desarrollar la escritura a partir de ciertas lecturas consideradas de importante potencialidad para el estudiante universitario. Se trata de textos que abordan en sus ficciones literarias distintos aspectos relacionados con identidades, tanto culturales e históricas, como en torno a individuos. En este sentido, los textos escogidos retoman problemáticas recurrentes en las lecturas identitarias: historias de vida, relatos de viajes, inmigrantes y migrantes de todas las épocas, identidades familiares y ciudadanas, entre otras. El estudiante se enfrentó a estos materiales de lectura para iniciar una reflexión sobre la identidad y propiciar, de este modo, sus escrituras.

A partir del aporte de la psicología cognitivista sabemos que la actividad de escritura involucra un conjunto de procesos mentales con estructura jerárquica, es decir, al redactar participan procesos distintivos del pensamiento organizados jerárquicamente, interactivos, potencialmente

ISBN: 978-987-544-908-4

simultáneos y orientados hacia un fin (Flower y Hayes: 1996). La experiencia realizada tiene como finalidad fomentar la creciente reflexión en torno al texto que se va produciendo y a la necesidad de orientar el desarrollo de la composición a través de una red de objetivos. Se procura que los alumnos puedan trabajar a distintos niveles -problemas de significado, de expresión, de organización- sin perder el dominio del proceso como un todo (Scardamalia y Bereiter: 1992; De Beaugrande: 1984).

Morin plantea que "conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre (2002, p.63) y pensar bien "es volverse capaces de elaborar y practicar estrategias" (p.65). La distinción que propone entre programa –como determinación *a priori* de una secuencia de acciones- y estrategia –como guiones para la acción- permite el establecimiento de relaciones con la noción de escritura como producto y escritura como proceso. La estrategia busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus acciones en función de las informaciones recogidas (…). Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y, si es posible, la serendepia y el arte. Es, por supuesto, una inversión de concepción que habría que producir para prepararse para los tiempos de incertidumbre (Morin: 2002, p.66).

La superación por parte de los estudiantes de la representación de la escritura como una tarea secuencial posibilita aprovechar la posibilidad epistémica del escribir (Carlino: 2004). Pasar de *decir el conocimiento* a *transmitir el conocimiento* en la composición no es un proceso de crecimiento, sino que es, más bien, la reconstrucción de una estructura cognitiva (Scardamalia y Bereiter: 1992, p.63). Entendida la escritura como proceso, su enseñanza debe focalizarse en evaluaciones permanentes y reflexivas que articulen diferentes momentos para monitorear el avance del aprendizaje.

La construcción de las propuestas evaluativas forma parte del enfoque didáctico de una cátedra y están impregnadas por los sentidos que se les otorgan a los procesos de enseñar y aprender (Celman: 2009). Como cuestiona Perrenoud (2008), "si la evaluación formativa no es otra cosa que una manera de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica corriente?" (p. 14). Las evaluaciones serán educativas en tanto:

> Generen oportunidad de aprendizajes, promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados (Celman y otros: 2009, p.13).

La evaluación debe ser un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje: el sujeto debe aprender *con* ella y *a través de* ella merced a la información crítica que el profesor ofrece (Álvarez Méndez: 2001). El error debe entenderse como parte de un proceso dinámico y del riesgo que

ISBN: 978-987-544-908-4

corre el pensamiento independiente. El aula es un *banco de pruebas* y el profesor corrige para proporcionar una información argumentada, una orientación para que el estudiante pueda autorregular sus mecanismos de aprendizaje.

Una propuesta de taller

La literatura está hecha de detalles, de miniaturas sostiene Hebe Uhart (2015). El que escribe tiene que volverse hacia las cosas del mundo, ver el mundo en sus detalles; en las pequeñas cosas hay muchas historias, por lo tanto, es necesario ver en ellas lo que nos interesa como escritores. La mirada que nos propone la escritora se aleja notablemente de la impaciencia, para acercarse a un enfoque minucioso y detenido sobre las cosas y las personas.

En relación a los personajes Hebe Uhart (2015) aporta ideas sugerentes, en tanto considera que estos surgen, a menudo, de una imagen. Si los personajes están bien definidos, el escritor empezará a escribir como proponía Chejov, a través de una planificación que parte de mirar, no qué dice el personaje sino cómo lo dice. En este sentido, no interesa tanto el tema del que hablan los personajes o la cuidadosa descripción de las personas que intervienen en el escrito, ya que no es necesario decir todo. Lo importante es dosificar, poner distancia (no todo es interesante), jerarquizar, descartar información, datos y otros aspectos, para construir personajes que sugieren, más que manifiestan, algunas características. El escritor avezado se mete *en la piel* del personaje y no pregunta por qué tal o cual cosa, solo muestra cómo se mueve ese actor, cómo habla, su tono. Crear un personaje debe estar lejos del juicio ético, es como, dice Uhart, un 'desenamoramiento' en el que se debe privilegiar la distancia y la objetivación.

El personaje debe actuar según su sistema de valores; unos valores que no coinciden necesariamente con los del escritor. De alguna manera, el personaje debe ser otro que el Yo del escritor, debe tener su vida, su visión del mundo sujeta al ropaje que le ha asignado quien lo creó. En todos los casos los personajes, dice Hebe Uhart, deben fluir ya que "para armar personajes debo tener en cuenta la forma de moverse y la forma en que hablan, lo que dicen y lo que no dicen, lo que dicen sin convicción y lo que ocultan" (2015, p.76). El escritor tiene un compromiso con el personaje; compromiso que no se funda ni en la ira ni en el consentimiento. El personaje es creado para hacer su historia. Es clave que el escritor los cree sin dogmas, sin prejuicios. Para ello el creador debe saber observarse y observar a los otros en el mundo extra textual, del cual saldrán las ideas para los personajes: un vecino, un amigo, pueden ser modelos para la creación. El proceso creativo debe nacer de hechos y cosas concretas; es un error idealizar los personajes, eso sólo hace que los alejemos del sentido real. Los personajes tienen un carácter, una marca, una tipología hecha de cosas concretas, lo que implica poner al personaje en una escena a partir de

ISBN: 978-987-544-908-4

"observar lo que le pasa a la gente y lo que dice que le pasa" (81). Escribir supone ir a lo más profundo de los personajes, a sus sentimientos.

A partir de las ideas de la escritora citada, nos propusimos la creación de un personaje. En primer lugar, pensamos cómo sería ese personaje y para ello la consigna nos orientó. Vamos a describir algunas notas distintivas para un personaje que puede ser rápidamente identificable por uno de los cinco sentidos. En este caso, decidimos trabajar con el sentido del oído y la cualidad significativa para nuestro personaje sería la habilidad para silbar. Es decir que les propusimos a los estudiantes que identifiquen en su entorno familiar, de trabajo o en el vecindario a un personaje que pueda ser reconocido por su particular modo de silbar. A continuación, se les solicitó que lo caractericen haciendo especial énfasis en dicha habilidad.

Luego, se les pidió que armen una biografía de su personaje, marcando los momentos más significativos de ese recorrido vital, a lo que se le sumó la exigencia de destacar un hecho que haya sido decisivo para esa vida que se relataba, algo por lo cual ameritaba ser contada, ser rescatada del olvido.

El proceso de elaboración de este relato biográfico implicó, en casi todos los casos, al menos tres borradores, con una versión final acompañada de un breve cuestionario meta cognitivo. La realización de esta tarea meta escritural, como la hemos denominado, les permitió a los estudiantes revisar su propia actividad de escritura, desde una perspectiva valorativa crítica y reconocerse en las fortalezas y debilidades de una práctica concreta. Para "repensar el propio proceso de escritura" les solicitamos que respondan: ¿Cómo hice para construir el personaje que silba? ¿Cómo lo incorporé en su biografía? ¿Qué decisiones tomé para ello? El hecho de conocerlo: ¿me ayudó o dificultó la tarea? ¿Por qué?
¿Qué le falta y qué le sobra a este personaje para que posea "espesor literario" de acuerdo con lo que sostiene Hebe Uhart? ¿Estoy satisfecho/a con el trabajo realizado? ¿Por qué sí o por qué no?

Conclusiones

La metodología del taller constituye un espacio de trabajo en el que se valora tanto la práctica misma como la reflexión teórica sobre ella. Al mismo tiempo, propicia el juego con el lenguaje, y ese juego se da dentro de los límites y posibilidades abiertas por la consigna. La actividad de creación del personaje a partir de los lineamientos de Uhart se orientó a la recuperación de la cultura experiencial y la reflexión sobre la identidad como una construcción narrativa, es decir, en el discurso, y como ejercicio signado por la memoria.

Consideramos que esta propuesta permite desarrollar potencialidades que conduzcan a los estudiantes hacia sus propias representaciones de la lectura y la escritura; explorar habilidades y falencias individuales en las prácticas; reconocer las especificidades y funcionalidades de los

ISBN: 978-987-544-908-4

textos de memorias e identidades; destacar el valor formativo de las correcciones, en tanto proporcionen modos de introducir ajustes necesarios y sucesivos, para el mejoramiento de actuaciones futuras; propiciar el intercambio entre pares y el aprendizaje cooperativo; e impulsar una evaluación educativa que de modo continuo y reflexivo presente andamiajes al proceso de escritura, con vistas al desarrollo de la autocorrección y la autonomía.

El aula se convierte, así, en un sitio de encuentro y debate, un lugar abierto al establecimiento de relaciones y nexos interdisciplinarios que propician el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, la aventura y el desafío del pensamiento complejo (Morin: 1999). La superación de la noción de escritura en etapas, centrada en el resultado, avanza de modo paralelo a la superación de la evaluación centrada exclusivamente en el producto final. De esta manera, el aprendizaje estará orientado al desarrollo de destrezas superiores y el estudiante podrá construir críticamente su pensamiento.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. En *Lulú Coquette 1* (I).

Álvarez Méndez, J. M. (2003). La evaluación como actividad crítica del aprendizaje. En Álvarez Méndez, J. M. *La evaluación a examen: Ensayos críticos.* Bs As., Argentina: Miño y Dávila. Disponible en: http:// www.fceia.unr.edu.ar/geii/.

Boon Seo, Y. (2002). La pregunta por la identidad en el ámbito literario de América Latina: el caso de México. En Revista *Sincronía*. *7* (25).

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere 8* (26) 321-327.

Celman, S.; Galarraga, G. y otros (2009): Aportes de la evaluación para la formación docente. En *Itinerarios Educativos 3*. Disponible en https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/

Di Franco, M.G. (2014). Evaluación y universidad. Las representaciones docentes. En *Revista de Educación*. *5* (7) 295-310.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1, Lectura y Vida III* (3)

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. En *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Bs. As., Argentina: Nueva Visión.

ISBN: 978-987-544-908-4

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs.As.: Colihue.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje* (58).

Villanueva, L. (2015). *Las clases de Hebe Uhart*. Buenos Aires: Blatt y Ríos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Escrituras urgentes, escrituras escolares y academicismo en la formación docente en lengua y literatura

Nesossi, Gabriela
IES N.º 28 Olga Cossettini, Argentina
gabi.snes@gmail.com

Eje de trabajo - 11: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo constituye la reflexión a partir de dos anécdotas. Una es un debate con alumnos de nivel superior no universitario, donde, interrogados sobre sus intereses con miras a la reforma del plan de estudios del profesorado de Lengua y Literatura, plantearon la necesidad de tener espacios curriculares o extracurriculares de conocimientos tan dispares como *ortografía, investigación, escritura académica o taller literario*. La otra es una experiencia con alumnos de la escuela media de adultos. Se analizaba en el aula una noticia que trataba acerca de la queja de un grupo de padres en la escuela de Corrientes por el uso de *Bienvenides* en el saludo inicial que una docente escribió en el pizarrón al inaugurar el ciclo lectivo de Lengua; desde la dirección de esa escuela, lejos de zanjar la cuestión con la defensa del derecho a expresión de la docente –estigmatizada en grupos de Whatsapp como *abortista y feminista confesa*–, se llevó calma a los padres: "seguimos a la Real Academia Española en la formación".

Estas anécdotas, aparentemente disímiles, nos invitan a reflexionar acerca de cómo debe ser la formación docente en Lengua y Literatura, de aquí en adelante, para atender los requisitos del Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial y para compatibilizar la necesaria sistematización del tratamiento de contenidos con el estímulo constante, masivo y desorganizado que supone la relación que cada usuario tiene con Internet.

La omnipresencia de Internet como recurso abate el lugar de palabra autorizada que el docente tuvo hasta fines del siglo pasado e instala en el aula debates y contenidos urgentes, insoslayables y que, sin embargo, en muchos casos, muy pronto revelan su carácter efímero. No obstante, la formación inicial y las propuestas de capacitación siguen ancladas en los modelos académicos de producción de conocimiento.

Palabras clave: lenguaje; escritura académica; inclusión; debate

ISBN: 978-987-544-908-4

Hace unos cuatro o cinco años, en un debate con alumnos de nivel superior no universitario y en el contexto de las primeras acciones para la reforma del plan de estudios del profesorado de Lengua y Literatura, se consultó a los estudiantes acerca de sus intereses y expectativas respecto de la formación docente inicial. Plantearon la necesidad de tener espacios curriculares o extracurriculares de conocimientos tan dispares como *ortografía*, *investigación*, *escritura académica o taller literario*.

Este año, en las clases siguientes al VIII Congreso de la Lengua, al que tuve oportunidad de asistir, propuse una actividad a alumnos de la escuela media de adultos, motivada por ciertas inquietudes que había percibido durante el mes de marzo, tanto en el aula como en el Congreso, acerca del lenguaje inclusivo y el Día Internacional de la Mujer. Consistía en analizar una noticia que trataba de la queja de un grupo de padres de alumnos de una escuela de Corrientes por el uso de «Bienvenides» en el saludo inicial que una docente había escrito en el pizarrón al inaugurar el ciclo lectivo de Lengua. No hace falta una cita académica, basta con escribir en Google *Corrientes, pizarrón, profesora y Bienvenides* para tener acceso a la amplia cobertura que este hecho tuvo entre el 1 y el 2 de agosto de 2018. Desde la dirección de esa escuela, lejos de zanjar la cuestión con la defensa del derecho a expresión de la docente –estigmatizada en grupos de Whatsapp como *abortista y feminista confesa*–, se llevó calma a los padres: "seguimos a la Real Academia Española en la formación". Tras el análisis, los alumnos (17 alumnos, 13 de ellos entre 18 a 22 años de edad, 3 entre 40 y 45, y una mayor de 55) debatieron sobre el lenguaje inclusivo y las pautas académicas: a nadie le parecía «correcto» el lenguaje inclusivo, y muchos ni siquiera reconocían como válida la lucha por la igualdad de derechos en lo que respecta al género. Varios explicaban que los reclamos del feminismo eran exagerados y que habían visto a mujeres protestar desnudas por la calle, lo que les parecía innecesario y objetable, aunque no podían precisar dónde habían visto tal tipo de manifestación. No obstante, al proponerles que escribieran sus conclusiones del debate, todos presentaron argumentos en favor del lenguaje inclusivo como algo muy importante y que todos usarían. Cuando les pregunté el motivo de que hubiera una diferencia tan grande entre lo que habían expresado durante el debate y las conclusiones entregadas, me explicaron, a grandes rasgos, que no podían poner por escrito, en un trabajo escolar, lo que opinaban al respecto. Eso estaba bien para Whatsapp y charlas con amigos, pero percibían que el lenguaje escrito reclamaba otro tipo de opiniones, más acordes con las ideas actuales.

Estos dos microrrelatos, que no parecen estar relacionados, ponen sobre el tapete los requisitos de la formación docente, ya que los debates de estas escrituras «urgentes» de los medios, de las discusiones acerca de la variedad de lengua que usamos en la escuela, de las necesidades de nuestros alumnos y de las reivindicaciones sectoriales que de alguna manera se trasladan, con distintos niveles de apatía o apasionamiento, al lenguaje cotidiano, no siguen el ritmo de las

ISBN: 978-987-544-908-4

producciones académicas, que dan cuenta de un tipo de saber asentado en años de observación, experiencia e investigación. Y si la presencia de los recursos web se saludó en un principio como algo capaz de democratizar el saber y de constituir una fuente inagotable de contenidos cuya diversidad era muy arduo, sino imposible, de replicar hasta fines del siglo pasado (pensemos en lo difícil que era, hace unas décadas, incorporar recursos audiovisuales en una clase), no menos arduo es darle un cauce a ese cúmulo de formatos, mensajes, publicidades, producciones multimodales y posibilidades de interacción en una actividad áulica sin que esto traiga aparejado un conflicto entre los objetivos que el docente puede tener para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las representaciones lingüísticas que los alumnos van forjando a partir de su propia experiencia con esas interacciones en la vida diaria.

La enseñanza de la lengua y la literatura se caracterizó, desde los comienzos de la generalización de la educación pública, por la guía de la tradición retórica, aunque despojada de la conciencia discursiva del auditorio, el conocimiento de la causa y la determinación de los objetivos que, como señala Maite Alvarado, eran parte fundamental de la retórica antigua. Reducida a un mero inventario de recursos o figuras, la reflexión sobre el lenguaje quedó supeditada a la corrección de los aspectos normativos y la composición acerca de determinados temas tan recurrentes que se han vuelto lugares comunes y objeto de parodia, como redactar un texto «sobre la vaca» o contar lo que se hizo en las últimas vacaciones. Las prácticas de lectura, en la secundaria, se ceñían a determinados autores y obras que constituían un canon escolar imprescindible, a menudo organizado en un manual.

El manual o *libro de texto*, que solía repetirse año tras año en algunas instituciones educativas, da cuenta de esa estabilidad del conocimiento a la que se aspiraba en la escuela. Resolvía problemas y aún lo hace; solo mencionaré cuatro de ellos. En primer lugar, unifica lo heterogéneo, da por supuesto un conjunto mínimo de contenidos y propone lecturas y actividades que bien pueden confundirse con objetivos, todo ello sin necesidad de definir su objeto de estudio, que es algo «dado». En segundo lugar, instaura, de forma explícita o no, modelos de representación lingüística. Tercero: organiza la labor docente e intenta reemplazar el rol docente. (Sobre estos dos puntos no es posible explayarse aquí, pero destaco los artículos que al respecto ha publicado la Dra. María López García). Por último, el cuarto problema es que el manual ha ido borrando, paulatinamente, la división tajante entre Lengua y Literatura que sigue siendo factor de tensión en nuestra formación docente, falsa dicotomía que queda marcada por la conjunción *y*: en términos de especialización posterior y para su formación continua, es común que los docentes se especialicen en *Lengua* (gramática, normativa, pragmática, lingüística) *o* en *Literatura* (talleres de escritura creativa o disciplinas de estudios literarios históricos o críticos). Y si bien los títulos de base otorgan incumbencias para ambos espacios, hay preferencias y recorridos académicos

ISBN: 978-987-544-908-4

donde estas prácticas están claramente diferenciadas, en términos de los intereses de los estudiantes y de los especialistas. Pero esa frontera, en los manuales, queda borrada en virtud del tratamiento fragmentario y superficial que se da a estas disciplinas. Como contrapartida de este inventario incompleto de dudosos beneficios, el manual no otorga flexibilidad para incluir el estímulo de lo actual «urgente», como lo hace un celular.

Volviendo a ese modelo anclado en la visión de una retórica reducida, podemos decir que comenzó a cuestionarse en las últimas décadas del siglo XX, en las que ganaron protagonismo nuevas formas de abordar la alfabetización, los intereses del alumno en cuanto a la lectura, una ampliación considerable de la oferta editorial de lectura infantil y juvenil y el auge, en la década del 80, de los talleres de escritura. No obstante, ya en el nuevo siglo, la generalización creciente del consumo de Internet y del acceso a dispositivos móviles impuso la necesidad de reflexionar acerca de la posibilidad de sistematizar en nuevas estrategias de enseñanza el uso de un recurso tan valioso y a la vez, tan distante de los modos tradicionales de formular actividades para el aula y tareas para realizar fuera del aula.

De hecho, los temas que los medios ofrecían a la información y la opinión pública, en la escuela tradicional, solo tenían cabida una vez que hubieran superado su carácter urgente y alcanzado una dimensión de estabilidad perdurable. El docente, hasta la década del 90, constituía una autoridad en el aula. Su palabra era la palabra autorizada y habilitante, y esto estaba por encima de cualquier condición, incluso de los reclamos de índole gremial que lo situaban, ante los ojos de toda la sociedad, como un trabajador más. Aunque en la práctica hubiera excepciones, el lenguaje del docente en clase, incluso el trazo de las letras en el pizarrón, denotaba una familiaridad con la escritura y un dominio de las pautas propios de quien ha cumplido con instancias formales de exigencia académica. Aun cuando no estuviera escrito en ningún lado, la norma era la culta, la tradición era la retórica y la corrección, que era tarea natural de la escuela, los institutos de formación docente y la universidad, se ejercía en función de ese horizonte. Como desprendimiento natural de esta autoridad, el docente era, también, quien asignaba prioridades en cuanto a los temas, decidía si algún asunto de la actualidad merecía algún tratamiento en clase, y en tal caso, seleccionaba los medios, los alcances y los fines pertinentes a ese tratamiento.

La irrupción en la clase de nuevos datos e intereses, gracias a la inmediatez del acceso a un volumen de información y contenidos que sería imposible empaquetar en un libro de texto o abarcar en las distribuciones fijas de espacio y de tiempo que sigue proponiendo la escuela actual, configura un cambio de condiciones que afecta en gran medida a la formación docente. Ni siquiera es posible llegar a seleccionar algo representativo del ingente volumen de escrituras que circula en Internet y los medios masivos. No obstante, no se pueden soslayar estas necesidades de formación. Preparar una clase, hoy, abarca habilidades muy variadas, como seleccionar los

ISBN: 978-987-544-908-4

contenidos y conocer los medios para poner a disposición los materiales, ejercer y estimular la producción escrita sin descuidar la oralidad, decidir si seremos investigadores o creadores de ficciones, sostener debates fomentando la tolerancia, dominar la normativa desde una perspectiva que no se oriente solo a detectar el error, dar lugar a discursos sociales que emergen para reivindicar derechos, idear modos de intervención que prevean el trabajo en aulas heterogéneas, por mencionar solo algunos de los aspectos de lo que se considera esperable en la formación del profesor. Y si bien el oficio del docente asienta sobre la práctica, hay que sumar trayectos de formación académica estricta, porque los institutos de formación docente no universitarios se ven amenazados por una iniciativa que, negando su identidad tradicional, se propone «elevar» la carrera de profesor al nivel universitario.

Comienza a aparecer una posible interpretación de la relación entre las dos anécdotas. En cuanto a la primera, se puede observar que los estudiantes de profesorado estaban (y siguen) preocupados por esa batería de conocimientos que supuestamente, constituyen la palabra autorizada del docente. Mientras tanto, los alumnos de escuela media están decididos a lograr que sus representaciones lingüísticas *encajen* entre la liviandad de los análisis urgentes que circulan fuera de la escuela y la permanencia del conocimiento que supone la escritura en el ámbito escolar. Es decir, piensan que el conocimiento que se espera que alcancen en la escuela tiene una forma correcta, y que esa forma correcta que se aprobará en la escuela es garantía del contenido «correcto»: el más actual, el más tolerante, el más inclusivo, el menos atado a prejuicios, el más progresista. Para lograrlo, están dispuestos a renunciar a sus propios puntos de vista. Desde su distinto grado de inserción en el sistema, pero probablemente desde representaciones lingüísticas atravesadas por imágenes similares, estudiantes de secundaria y estudiantes de profesorado tienen un horizonte común: la norma académica.

La norma académica es una garantía de criterio, el sostén de la autoridad y la comodidad de no tener que abordar problemas de diversidad: los usos del lenguaje, si superan el estricto cumplimiento de la norma, se vuelven ciegos y sordos a reivindicaciones de cualquier índole. Para todo tipo de experimentación exterior a la adquisición de habilidades en esta lengua pura y neutral, estuvo y está la literatura. La literatura vuelve mucho más tolerable la reflexión sobre las variedades de uso, siempre que un autor culto trate de recrear una variedad no culta, como sucede, por citar un ejemplo, en la literatura gauchesca.

Seguimos a la Real Academia Española, retomando el mensaje tranquilizador de la directora de la escuela correntina, a pesar de la libertad de cátedra, de lo que sucede en las redes y de lo que describen los medios. Ni siquiera seguimos a la Academia Argentina de Letras, lo cual sería más coherente, desde un punto de vista institucional. No haría falta decirlo, pero en materia de oralidad y escritura, la norma académica no solo aporta criterio, autoridad y comodidad, sino que resume

ISBN: 978-987-544-908-4

esos aportes en la imposición de una variedad de prestigio. Su ámbito es muy amplio, aunque tiene sus restricciones. Por ejemplo, las normas de la APA se han convertido en una nueva norma de prestigio en el ámbito de la escritura científica académica. Existe un gran interés, en la formación docente de nivel superior y universitario, en conocer los modos de escritura que proponen esas normas, que ya están siendo objeto de análisis y crítica, en términos de reivindicaciones de género. Si bien la Ley Nacional de Educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los principales documentos rectores de la educación argentina actual, reconocen el respeto por la diversidad, las variedades regionales y la necesidad de terminar con la discriminación, y a pesar de que, en el texto de la Ley se habla de «niños/as», «educandos/as», el hecho de que la RAE se haya pronunciado contra la adopción del llamado «lenguaje inclusivo» permite a las autoridades autoeximirse de tomar posición y dar respuesta a planteos que circulan y se imponen en otro lugar, fuera de la escuela, pero que la conectividad recupera (digo recupera, porque el «lenguaje inclusivo», por mencionar un tema de debate actual, ya fue planteado en 1990 por la poeta chilena Teresa de Jesús) y lleva a la escuela.

La discriminación no necesariamente se puede ejercer por acción, sino también por omisión. Evitar ciertos debates o discusiones puede ser tan nocivo como sostener una postura discriminatoria activa. La noticia de una docente que usa lenguaje inclusivo ya pasó de ser un llamado al silencio en el caso de la escuela correntina a ser un objeto de investigación judicial y sanción, como en el caso de la escuela mendocina. Poco cuesta imaginar un futuro donde directamente, se reprimirá. Mientras tanto, se pierde, así, una oportunidad valiosa de observar, de acompañar a los adolescentes en sus lecturas y sus intereses. Se les cede el lugar a esas «escrituras de la urgencia» que los estimulan desde espacios que no necesariamente son institucionales, en lugar de debatir, con los alumnos, acerca de cómo los procesos sociales que los convocan y preocupan se trasladan al lenguaje.

Referencias Bibliográficas

Alvarado, M. (2001) Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la gramática y la literatura*. Bs. As.: Flacso, Manantial.

De Jesús, T. (1990), El idioma español y lo femenino. En *Puro cuento V* (25) 27.

López García, M. (2004), De la modalidad oral a la escritura: el manual escolar como inscripción de la situación de aula. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (37) 89-104.

López García, M. (2006), La variedad geográfica del español en el género “manual escolar”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura XXVII* (1) 42-50.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología (2007) Ley de Educación Nacional N.° 26.206. Consultado el 16 de junio de 2019 en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf.

Ministerio de Educación de la Nación-Consejo Federal de Educación (2011). Consultado el 20 de junio de 2019 en https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51?from=51.

Ministerio de Educación de la Nación, INFoD (2018). Resolución del CFE N.° 337/18, «Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial». Consultado el 7 de septiembre de 2018 en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_rs_337-18.pdf.

ISBN: 978-987-544-908-4

El rol de las instituciones en la enseñanza de la lengua materna[1]

Osorio, Diana
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
dianaultra17@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En las dos últimas décadas se ha hecho cada vez más recurrente escuchar, leer o hablar sobre escritura académica (EA). Al parecer cada vez más, docentes e investigadores ponen su atención en este rasgo: la enseñanza de la escritura entendida como proceso cognitivo y práctica social relacionada con el pensamiento y no como producto. Pese a eso, en el contexto universitario poco se contempla su enseñanza en los planes de estudio, por lo que el alumno queda en una encrucijada en la cual está siendo evaluado en y desde un conocimiento que no tiene y no se le ha enseñado. En este informe, nos proponemos exponer los avances de un proyecto de investigación adscrito a la maestría en Educación Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR); el cual tiene como objetivo principal comprender cómo son los procesos de enseñanza y de evaluación de la EA en la carrera de Letras de dos universidades públicas: Universidad de Antioquia (U.de.A) y UNR, mediante un estudio comparativo que nos permita analizar qué lugar ocupa la enseñanza de la EA en dichas carreras, cuál es la importancia que se le da dentro de los planes de estudio, cómo se concibe su evaluación y las relaciones que pueden existir entre los escritos académicos producidos por sus estudiantes en ambas universidades. Para su desarrollo, nos proponemos trabajar desde un enfoque teórico-metodológico cualitativo. Por lo tanto, la fuente principal para obtener la información será el análisis documental (planes de estudio, programas de asignaturas, producciones escritas), entrevistas y encuestas.

Palabras clave: enseñanza; evaluación; escritura académica; universidad

Introducción

La enseñanza EA no es una habilidad a desarrollar en la escuela secundaria, pero en la educación universitaria se evalúa, dando por hecho que los alumnos ya están capacitados para

[1] Este informe hace parte de la propuesta de investigación titulada "*Los procesos de enseñanza y de evaluación de la escritura académica en la universidad. Un estudio comparativo en las carreras de Letras de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad de Antioquia"* la cual se está adelantando en el marco de la maestría en Educación Universitaria de la UNR.

ISBN: 978-987-544-908-4

comprender y producir textos académicos y científicos, lo que frecuentemente no ocurre. Es así que muchos estudiantes no se sienten capacitados para resolver tareas de escritura solicitadas por el docente y utilizar estrategias desconocidas (Castelló: 2009).

Existen áreas o asignaturas en las cuales recae el desarrollo de la habilidad escrita, siendo, generalmente, al maestro o docente de Lengua a quien se le atribuye la mayor responsabilidad. Esto sugiere varios interrogantes: ¿los docentes de lengua están siendo capacitados para enseñar a escribir?, ¿cuál es la importancia que se le da en el plan de estudios de la carrera de Letras a la enseñanza de la escritura con fines académicos?, ¿es la EA solo un medio de evaluación de saberes?, ¿cómo se concibe la EA en los planes de estudio de dicha carrera?

Esta propuesta constituye el reporte de los avances de una investigación[2] que busca comprender cómo son los procesos de enseñanza y de evaluación de esta habilidad en la carrera de Letras de ambas instituciones. La misma se está desarrollando desde un enfoque de metodología cualitativa, que reúne varias estrategias de recolección de la información: entrevistas, encuestas, análisis documental.

La importancia de esta investigación radica en varios aspectos. Por un lado, hay que tener en cuenta que son los docentes de letras quienes más deberían estar capacitados para orientar a sus estudiantes en la formación y el desarrollo del proceso escriturario; por otro lado, si bien, ambas universidades son públicas, las mismas tienen contextos y sistemas de ingreso diferentes: por ejemplo, una tiene ingreso irrestricto y la otra no; en un caso no hay límites de asignaturas aprobadas en períodos determinados, en la otra sí, etc. Así, comprender cómo son estos procesos de enseñanza y evaluación de una habilidad, que, en un primer rastreo, se evalúa, pero no se enseña, permitirá, entre otras cosas, entender la importancia de que la EA sea contemplada en los planes de estudio de dichas instituciones y no sea concebida únicamente como producto, ya que, por lo menos en Colombia, de los resultados de la evaluación depende que los estudiantes permanezcan o no dentro del sistema de educación superior.

De esta forma, para corroborar las hipótesis planteadas, inicialmente se compararon los planes de estudio de ambas carreras y se observó que ninguno de ellos presenta alguna materia orientada a la enseñanza de la EA. En adelante, lo que se tratará de determinar es si dentro de algunas de las materias que tienen que ver con escritura, se presentan objetivos específicos orientados a su enseñanza. Por otro lado, se buscará cuál es la postura de docentes y estudiantes con respecto al tema y se analizará si existen diferencias, no solo en sus posturas, sino también en los escritos que realizan los estudiantes dentro de la evaluación de dichas materias.

Problemas y objetivos propuestos

El congreso que hoy nos convoca ha sido titulado: *Prácticas, problemáticas y desafíos*

[2] Ídem

ISBN: 978-987-544-908-4

contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Pues bien, la propuesta de investigación que hoy exponemos, *reproduce* el título de este congreso. Después de reflexionar sobre las diferentes prácticas y problemáticas halladas en la universidad, el desafío queda en cómo transformarlas para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean cada vez más asertivos y los métodos de evaluación sean coherentes con lo que se enseña.

Uno de los factores más influyentes que motivaron el problema de esta investigación tiene que ver con el desgranamiento y la deserción escolar universitaria que, si bien no es nuestro problema objeto de estudio principal, sí fue el origen de esta preocupación que hoy exponemos a manera de investigación.

Por lo tanto, la hipótesis que aquí se plantea, apunta a considerar que los escritos realizados por los alumnos durante el desarrollo de sus estudios son hechos bajo los criterios de evaluación que propone cada docente, para "demostrar" o corroborar, en el mejor de los casos, la comprensión de los contenidos vistos, pero no son el resultado de un proceso de aprendizaje de la escritura misma, que se adquiere y se aprende a través de la enseñanza y la práctica; es decir, se evalúa para acreditar un saber: EA como mecanismo de permanencia. En esta línea de sentido se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo son los procesos de enseñanza y de evaluación de la escritura académica en las carreras de Letras de la UNR y la U. de A?* De esta pregunta general se desprenden otras preguntas que son necesarias responder para comprender dichos procesos: ¿Qué lugar ocupa la enseñanza de la EA en la carrera de Letras de la UNR y la U. de A.? ¿Cuál es la importancia que se le da dentro del plan de estudios?, ¿Cómo se concibe la evaluación de este saber?, ¿Qué relación existe (de existir) entre los escritos académicos producidos por los estudiantes de dicha carrera en ambas universidades?

Por consiguiente, para despejar los interrogantes que nos planteamos, nos proponemos como objetivo general, comprender los procesos de enseñanza y de evaluación de la EA en la carrera de Letras de la UNR y la U. de A. mediante un estudio comparativo que refleje las diferencias halladas en cada institución. Para el logro de dicho objetivo, en primer lugar, debemos identificar diferencias significativas en ambas instituciones en lo referente a su enseñanza dentro del plan de estudios, esto es, analizar si dentro de la propuesta curricular de cada carrera existe alguna materia orientada a la enseñanza de la escritura con fines académicos; en segundo lugar, describir cuáles son las producciones escritas que predominan en las evaluaciones propuestas por los docentes y presentadas por sus estudiantes; en tercer lugar, analizar las diferencias halladas y cómo afectan éstas el proceso de evaluación, para finalmente comparar los resultados que arrojen los datos.

Enfoque conceptual

La escritura forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la academia, sin embargo, las

ISBN: 978-987-544-908-4

investigaciones en tanto su enseñanza en la educación superior, son relativamente recientes en Sudamérica. En las dos últimas décadas cada vez más, docentes e investigadores como: Carlino (2006), Moyano (2004, 2010), Pérez y Rogieri (comps. 2012), Marín (2015) entre otros, se han preocupado por la importancia que ejerce su enseñanza en el ámbito universitario.

Esta investigación tiene como objeto de estudio la EA y sus procesos de enseñanza y evaluación en la educación universitaria. Si bien, existen varios enfoques teóricos en lo referido a la enseñanza de la escritura, en este estudio comparativo trabajaremos desde un enfoque sociocognitivo; pues entendemos que la escritura es un proceso complejo que está relacionado con el conocimiento y en el que no solo influyen factores lingüísticos y cognitivos, sino también aspectos sociales, es decir, como práctica social, se aprende a escribir de acuerdo al contexto para el que se escribe (Zimmerman y Riesemberg: 1997) y según la disciplina (Carlino: 2006).

Así pues, el desarrollo teórico que proponemos está dividido en tres conceptos claves: la escritura, y dentro de este concepto la EA; la enseñanza, entendida como alfabetización académica y la evaluación. Todos estos conceptos vistos desde el ámbito escolar universitario.

Pese al enfoque teórico con el que nos proponemos trabajar, entendemos que son varias las teorías que aportan al campo de la enseñanza y la evaluación de la escritura en la universidad, que no son teorías asiladas e independientes, sino en constante cambio, lo que nos permite entender la enseñanza como un proceso sociocultural en el que convergen docentes, estudiantes, investigadores, instituciones y, en general, pares de una misma comunidad académica.

Corpus y metodología empleada

Esta propuesta de investigación se está trabajando desde un enfoque de metodología cualitativa, con algunos datos de naturaleza cuantitativa. Se están utilizando herramientas como el análisis de material documental, entrevistas y encuestas. El material documental que se está analizando son los planes de estudio de ambas carreras, el análisis de programas específicos (por lo menos 3 materias por cada carrera) y algunas producciones escritas realizadas por estudiantes (por lo menos dos muestras por cada materia). Las entrevistas son realizadas a docentes (uno por cada carrera) y las encuestas a sus estudiantes (se estima una muestra de por lo menos 10 estudiantes de cada programa). Todo este material se analizará comparativamente para hallar diferencias y similitudes entre la enseñanza y la evaluación: cómo se presenta en el material escrito y cómo la perciben docentes y alumnos de las carreras.

Acciones realizadas

Para llevar a cabo este estudio comparativo, se han seleccionado dos universidades públicas en dos contextos diferentes: UNR (Argentina) y U. de A. (Colombia). A continuación, se expone un resumen del trabajo realizado hasta ahora:

ISBN: 978-987-544-908-4

En primer lugar, se revisaron varias versiones de los programas de Letras[3]; lo que se detectó en primera instancia es que, en el programa de Letras de la UNR, la mayoría de las asignaturas son orientadas a las teorías literarias y lingüísticas, salvo la asignatura *Lengua Española III* con el tema *Problemáticas actuales: alfabetización y formación docente*. Por su parte, en las versiones revisadas del programa de la U. de A. , los procesos de escritura son orientados a su adquisición, a lo didáctico, a la composición pero desde el campo literario y, salvo un par de asignaturas que se ofrecen en el programa vigente: "Taller de producción e interpretación textual" – asignatura obligatoria del primer semestre -, y una asignatura optativa "La escritura como experiencia formativa en la educación superior", no se halla ningún seminario o asignatura que se centre específicamente en el tema que es objeto de este estudio: EA.

Por otro lado, también se diseñaron dos instrumentos a partir de un cuestionario: la entrevista para los docentes de la carrera y la encuesta que se realizará a sus estudiantes. De esta manera, al adentrarnos en el trabajo de campo, hemos establecido los contactos para acceder a la información y obtener así los datos.

Obstáculos y logros

El principal obstáculo con el que nos hemos enfrentado ha sido hallar la información de la U. de A. para hacer el trabajo de campo. Se ha *perdido* tiempo, no solo por la distancia, sino por no hallar los contactos para conseguir dicha información. Desde la coordinación de la carrera de dicha universidad, se han exigido muchos requisitos formales para facilitar el proceso, lo que nos ha llevado a *detenernos* en reunir el material, la información y los datos necesarios que ellos solicitan. De esta manera, la comunicación se ha limitado al envío y respuestas de varios correos electrónicos que han impedido el avance en el trabajo de campo.

Caso contrario, en la UNR la información fue recibida una vez solicitada, a la vez que debemos destacar la disposición de varios docentes para colaborar con esta investigación.

Referencias Bibliográficas

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. En *Signo y Seña*, (16) 71-117. Disponible en : https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1086-escribir-y-aprender-en-la-universidad-signo-

[3] En Argentina existen diferencias entre la Licenciatura y el Profesorado en Letras, pero en Colombia, el Licenciado queda habilitado para ejercer la docencia y la investigación. Por lo tanto, como nuestra preocupación surge por aquellos que se preparan para enseñar, para la UNR analizamos el programa del profesorado. Por su parte, en la U.de.A, se revisaron dos versiones de los planes de estudio: la versión actual que entró en vigencia en el año 2017 y la anterior por ser egresada de dicho programa. Tomamos para nuestro análisis la versión vigente porque nos interesa comprender lo que pasa ahora, sin embargo, en lo que respecta a nuestra búsqueda, ninguna de las dos versiones presenta mayores diferencias hasta el momento.

ISBN: 978-987-544-908-4

y-sena-revista-del-instituto-de-linguisticapdf-rQsRN-libro.pdf

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J.I. Pozo y Pérez Echaverría, M. P. (Coords). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias*.. Madrid: Morata.

Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica. S. A. 1a ed.

Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. En *Texturas*, (4) 109-120. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/288994934_La_Escritura_Academica_Una_Tarea_Interdisciplinaria_a_lo_Largo_de_la_Curricula_Universitaria

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. En *Signos 43* (74) 465-488. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso

Pérez, L. y Rogieri, P. (comps.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones –H. y A.

Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. En *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X9790919X

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexiones y experiencias en torno de la ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el contexto universitario actual

Pasero, Carlos Alberto
Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Luján, Argentina
capasero@hotmail.com

Eje 11- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Nuevos contextos y condiciones en la educación superior atraviesan la enseñanza de las lenguas extranjeras en ese ámbito: a) la internacionalización de los estudios universitarios; b) el predominio de nuevos lenguajes en torno de la multimodalidad; c) el derecho a la implementación de políticas de accesibilidad e inclusión. Estas nuevas situaciones impulsan a los docentes involucrados en el área de enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, a tomar decisiones que implican un compromiso de intervención con una política de lenguas y una actitud de innovación en el campo pedagógico. Como es sabido, los cursos de lenguas extranjeras que se han implementado en cursos de grado o posgrado, han estado, en nuestro país, mayormente restringidos a la enseñanza de la comprensión lectora. Esos contextos antes mencionados, que responden a otras demandas, ponen en discusión el recorte metodológico en torno de la comprensión lectora, interrogándonos sobre las posibilidades de lo que podemos llamar la ampliación de competencias. En este sentido es importante tener en cuenta el horizonte trazado por la institución: las lecturas en lenguas extranjeras abordadas en los cursos de lectocomprensión apuntan a la integración del alumno en el marco de los estudios superiores, contribuyendo de manera activa a mejorar la alfabetización académica de los estudiantes. En el nuevo contexto de internalización de los estudios, surge el desafío de ampliar la comprensión lectora frente a otras competencias, introduciendo la oralidad en los cursos. Una vía simple para realizar esta operación de ampliación de la escritura a la oralidad es emplear el camino de la multimodalidad como forma de acesso a lo oral. El objetivo es alcanzar un cierto grado de sensibilización en el campo de la comprensión de lo oral a través de la misma (Klett, 2017). Algunas experiencias y reflexiones en el marco de nuestro país que hemos podido recabar (Maggi, Porras y Sánchez, 1999; Quadrana, 2015a y 2015b; Scagnetti, 2016) dan cuenta de la presencia de los desafíos que los docentes han podido detectar a partir de la práctica en nuevas situaciones y contextos. En este trabajo tenemos como objetivo reflexionar sobre esas propuestas tomando como horizonte el concepto de innovación (Fernández Lamarra, 2015). Las

ISBN: 978-987-544-908-4

dos primeras propuestas avanzan sobre la posibilidad de incluir la comprensión auditiva en clases de lectocompresión en la Universidad Nacional de Luján, en inglés y en francés respectivamente. La tercera, da cuenta de la experiencia en torno a las adaptaciones curriculares y didácticas frente al desafío de trabajar con estudiantes con disminución visual en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Del análisis de estas experiencias, extraemos algunas conclusiones que pueden servir a de vez de punto de partida para reflexionar sobre las posibilidades de la enseñanza de la lengua portuguesa en cursos con fines específicos en la universidad en el contexto actual.

Palabras clave: Lectocomprensión; ampliación de competencias; multimodalidad; internacionalización; innovación

Nuevos contextos y condiciones en la producción y circulación de conocimientos (la internacionalización de los estudios, la proliferación de textos multimodales, la necesidad de la inclusión y las nuevas tecnologías informáticas) condicionan la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras con fines específicos en cursos de grado en la educación superior. Estas nuevas situaciones impulsan a los docentes involucrados en el área a tomar decisiones que implican un compromiso de intervención con una política de lenguas y una actitud de innovación en el campo pedagógico. Esos contextos ponen en discusión el recorte metodológico en torno de la comprensión lectora, interrogándonos sobre las posibilidades de lo que podemos llamar la *ampliación de competencias*. Algunas experiencias y reflexiones en el marco de la educación superior en la Argentina dan cuenta de ese proceso. En este trabajo se analizan dos propuestas innovadoras. Del análisis de las mismas, se extraen algunas conclusiones que pueden servir a la vez de punto de partida para reflexionar sobre la posibilidad de innovación en cursos de *lectocomprensión* en lengua portuguesa en el contexto actual.

Los cursos de lenguas extranjeras que se han implementado en cursos de grado en el nivel superior en la Argentina han estado, mayormente restringidos a la enseñanza de la comprensión lectora o *lectocomprensión*. Esos cursos forman parte de la estructura curricular de las diferentes carreras en varias universidades públicas y tienen como objetivo (en tanto cursos con fines específicos) que los estudiantes sean capaces de abordar la lectura crítica de los materiales bibliográficos o documentales en lengua extranjera necesarios para su desempeño académico y profesional.[1] No obstante, la internacionalización de los estudios universitarios, el derecho a la

[1] Estos cursos apelan al criterio de *competencia parcial*, es decir, se centran en el desarrollo de una de las cuatro habilidades que pueden trabajarse en la enseñanza en lenguas extranjeras, la comprensión lectora (teniendo como interfaz la lengua materna del alumno). En este marco, la función del escrito en lengua extranjera ha contribuido a mejorar las capacidades de lectura de los alumnos universitarios y a generar

ISBN: 978-987-544-908-4

implementación de políticas de accesibilidad e inclusión y, sobre todo, la emergencia de nuevos lenguajes (en los que prevalece la multimodalidad) en textos mediados por nuevas tecnologías — así como, en general, la multiplicidad de recursos disponibles en la web 2.0 —, son algunas de las coordenadas actuales que resumen los principales desafíos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en carreras de grado en el nivel superior. Estos contextos generan otras demandas por parte de la comunidad académica, lo que ha impulsado una discusión en el campo sobre los alcances y limitaciones (en términos de competencias) de los cursos de comprensión lectora; suscitando interrogantes sobre las posibilidades de lo que podemos llamar ampliación de competencias.[2] Estas circunstancias han impulsado a los actores involucrados en el área a tomar decisiones que implican un compromiso de intervención con una política de lenguas y una actitud de innovación en el campo pedagógico. En este trabajo, nos proponemos realizar una aproximación a dos propuestas de ampliación de competencias (Quadrana, 2015; Klett, 2017), tomando, como horizonte, el concepto de innovación (Ruiz, Martínez y Valladares, 2010; Fernández Lamarra y equipo, 2015). Del análisis de esos casos, procuramos extraer algunas conclusiones que puedan servir, a la vez, de punto de partida para reflexionar sobre las condiciones y posibilidades en el campo de la enseñanza de la lengua portuguesa con fines específicos en el nivel superior, en el contexto actual.

ámbitos de mediación socio-cultural. Los cursos centrados en la comprensión lectora tienen ya una tradición considerable (tributaria de la cultura letrada moderna): la Universidad Nacional de la Plata implementó pruebas de lectura en lenguas extranjeras en 1943 y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires dio inicio a cursos de traducción y lectura en lenguas modernas en 1959 (Cf. Klett y Dorronzoro, 2001, p. 1, nota 1).

[2] Algunas experiencias y reflexiones que hemos podido recabar, en el marco de la educación superior universitaria en la Argentina (Porras, Sánchez y Maggi, 2000; Quadrana, 2015; Scagnetti, 2016; Mariani, 2017; Rodríguez, 2017; y Klett, 2017), dan cuenta de los desafíos que los docentes e investigadores han detectado y de las soluciones que han ensayado como consecuencia de esas nuevas situaciones.Porras, Sánchez y Maggi (2000, p. 105) destacan "la comprensión del discurso oral en inglés, por parte del alumno universitario" como "un aspecto importante de su competencia académica" a partir de "las necesidades manifestadas por los alumnos". Las autoras destacan en su estudio la factibilidad de la experiencia realizada y su relevancia como factor motivador para los estudiantes. Su propuesta estuvo enmarcada en los cursos de compresión lectora de la Universidad Nacional de Luján. En ese contexto de trabajo, las autoras se propusieron "sumar a la comprensión lectora la comprensión auditiva", procurando "desarrollar en el estudiante, estrategias que le permitan comprender el discurso en un marco transaccional o no colaborativo, es decir, en situaciones que no impliquen la interacción hablante-oyente y cuyo objetivo es incorporar información nueva" (Porras, Sánchez y Maggi, 2000, p. 105). Scagnetti (2016) y Mariani (2017) dan cuenta de experiencias en torno a adaptaciones curriculares y didácticas frente al desafío de trabajar con estudiantes con disminución visual en clases de *lectocomprensión* en lengua inglesa en la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Quilmes, respectivamente. Rodríguez (2017), por su parte, expone alcances y limitaciones de una experiencia de escritura en portugués lengua extranjera, en clases con fines específicos en la UNQ, haciendo uso de los recursos disponibles en la *web* y focalizando la realización de tareas de redacción de mensajes de correo electrónico. Quadrana (2015). y Klett (2017) investigan las posibilidades de incluir la oralidad en clases de *lectocompresión* en francés en la Universidad de Buenos Aires. En razón de los límites restrictos de este trabajo, nos detendremos en estas dos últimas propuestas. Tenemos en cuenta planteos teórico-prácticos coincidentes o similares en el ámbito internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras, expuestos en Bizarro (2012); Silva (2013) y Barbosa, Araújo y Aragão (2016).

ISBN: 978-987-544-908-4

Klett (2017) se refiere a esos nuevos contextos a los que debe adaptarse la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad. La autora enmarca su estudio en el campo de los cursos de lectocomprensión de lenguas modernas que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (alemán, francés, inglés, italiano y portugués), para constatar una nueva realidad en las instituciones de enseñanza superior: el fenómeno de la internacionalización de los estudios. Frente a este nuevo contexto de trabajo, Klett (2017) propone implementar una ampliación de la comprensión de lectura junto a otras competencias, posibilitando la introducción de la oralidad en la clase.[3] Una vía simple para realizar esta última operación de ampliación de competencias, desde la escritura a la oralidad, es, según Klett (2017), el aprovechamiento de la multimodalidad como forma de acceso a lo oral: "Se trata de la introducción de la multimodalidad como vía de acceso a otros códigos que deben incluir obligatoriamente una sensibilización a la comprensión del oral" (Klett: 2017, p.5). El objetivo es alcanzar un cierto grado de sensibilización en el campo de la compresión auditiva a través de la multimodalidad. Ésta consiste en el uso de, por lo menos, dos modos de transmitir el mensaje, el escrito y el oral, el sonido y la imagen, actuando solidariamente.[4]

Desde un marco teórico coincidente, pero haciendo hincapié en los nuevos contextos tecnológicos informáticos, Quadrana (2015) expone, por su parte, los resultados parciales, de carácter exploratorio, de una investigación-acción llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el área de francés. Su objetivo ha sido evaluar las posibilidades de incorporación de la compresión auditiva en las clases de lectocomprensión. Quadrana (2015) llama la atención sobre el cambio radical que se ha operado con la irrupción de las nuevas tecnologías y la difusión de documentos académicos o de trabajo en formato multimedia en la *web* — lo que pone en evidencia las limitaciones de una metodología basada exclusivamente en el abordaje de textos escritos tradicionales. En la medida en que esos nuevos formatos digitales se requieren varias competencias, la compresión oral-audiovisual completaría el trazado

[3] Klett (2017) propone, además, realizar el relevamiento y el análisis contrastivo de los géneros (académicos y universitarios) utilizados en la universidad por alumnos y profesores en diferentes lenguas, con el fin de determinar en cada una de ellas las diferentes textualidades y las especificidades formales y discursivas. La autora propone para eso llevar a cabo tareas comparativas entre lenguas, con el fin de comprobar y al mismo tiempo comprender, de qué manera inciden los grupos sociales y las formaciones discursivas en las conformaciones de cada género en las diversas lenguas confrontadas (Klett, 2017, p. 5).

[4] Como ilustración de la propuesta, Klett (2017) expone una experiencia didáctica piloto de sensibilización de lo oral a partir de la lectura multimodal llevada a cabo en un curso de nivel superior de francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo giró en torno del film franco-polaco *La inocente* de la directora Anne Fontaine, del año 2016 — una cinta que en su momento generó gran repercusión por la temática tratada. En el transcurso de la experiencia, se tomaron como documentos de trabajo, por una parte, diversos textos informativos y críticos sobre la película escogida y, por otra parte, tanto el *trailer* como diversos fragmentos de la misma. Se procuró relacionar los diferentes códigos involucrados, lo lingüístico, lo gestual, lo icónico y lo auditivo con el fin de posibilitar, de forma integrada, una compresión global de la temática planteada, la intervención de conocimientos previos y la realización de inferencias.

ISBN: 978-987-544-908-4

didáctico convencional (lectocomprensión), respondiendo, así, a una demanda en el seno de la comunidad académica.[5]

Las dos propuestas reseñadas evalúan, de maneras diversas, las posibilidades de lo que dimos en llamar ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior. Más allá de las soluciones didácticas y metodológicas específicas, es importante destacar que, haciendo hincapié en diversas instancias motivadoras procedentes del contexto sociocultural (la internacionalización de los estudios y las nuevas tecnologías), esas experiencias y reflexiones buscan responder a nuevas demandas y necesidades de intercambio en lengua extranjera por parte de comunidad académica. Son propuestas que dan cuenta de desafíos que docentes e investigadores han detectado a partir de la práctica, adoptando en todos los casos una perspectiva que podría enmarcarse en el campo de la glotopolítica — en el sentido de que es la propia comunidad académica, en este caso, la que incide políticamente sobre los hechos del lenguaje.[6] Esto se justifica en la medida en que los actores involucrados han tomado decisiones sobre el lenguaje, procurando conciliar los objetivos institucionales previos con los escenarios emergentes, posicionándose en una dimensión de política y gestión de lenguas en la búsqueda de soluciones innovadoras.

Lo anterior nos lleva a tener en cuenta el concepto de innovación. ¿En qué medida las propuestas analizadas pueden entenderse como ejemplos de innovación educativa?[7] Fernández Lamarra y equipo (2015) al relevar la literatura científica en torno del concepto de innovación, destacan los atributos de "nuevo", "mejora" y "cambio", además de las características de ser "duradera" y "sustancial". Con base en Fullan, apuntan que podríamos considerar "como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones de las prácticas vigentes por nuevas revisadas (…) en orden a lograr ciertos resultados deseables en los alumnos" (Fernández Lamarra y otros: 2015, p.34). Para el caso de la innovación educativa, Fernández Lamarra y equipo (2015, p.36) observan, también, "que existe cierto consenso en

[5] *"L'incorporation de la compréhension orale-audivisuelle dans ces cours mettrait donc les acteurs, aussi bien les étudiants que les apprenants, face à un autre défi, celui d'accéder à l'information en langue étrangère par le biais des nouveaux supports multimodaux de communication*" (Quadrana, 2015, p. 68). La propuesta incluye una reflexión metodológica en torno de la investigación-acción en el contexto de aplicación y una serie de interrogantes clave en *ampliación de competencias*, de entre los que destacamos los temas siguientes: a) el rol de la fonética y la prosodia; b) la retroalimentación de lo oral-audiovisual con la compresión lectora, c) el establecimiento de los géneros involucrados y los criterios de construcción de dispositivos didácticos eficaces.

[6] Arnoux (2000) adopta el término "glotopolítica" para referirse a un campo más amplio que el de la "política lingüística". La palabra "glotopolítica" sirve para referirse a las diferentes maneras en que una determinada sociedad opera sobre el lenguaje.

[7] Burke (2017, p. 49) nos recuerda que "aquello que es usualmente reconocido como innovación resulta ser, si se lo analiza más de cerca, una adaptación de una idea o una técnica ya existente a nuevos fines" y que "la innovación es una suerte de desplazamiento". Fernández Lamarra (2010, p. 20), siguiendo a Brunner, enfatiza los "nuevos contextos y desafíos para la educación y la universidad" en el contexto de la "tercera revolución en el acceso al conocimiento", es decir, el desarrollo de internet y de la *web*.

ISBN: 978-987-544-908-4

relación a que la innovación en educación supone una búsqueda de una mejora de la calidad educativa" y que podemos considerar "algunas notas distintivas de la innovación, cualidades como intencionalidad, orientación hacia la mejora, efectividad, entre otras". Para Ruiz, Martínez y Valladares (2010, p.47), por su parte, innovación es

> el resultado de la interacción de los procesos de creatividad humana, del conocimiento ya existente y de la necesidad (de una persona, de un grupo o de una sociedad) de resolver algún problema en particular" y puede "entenderse como un proceso y como un resultado o producto (...) nuevo o significativamente mejorado y puede tener incidencia en las prácticas internas de una comunidad". Los casos arriba analizados podrían considerarse, por tanto, como ejemplos de innovación educativa en el sentido de que involucran "acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comporten un cambio en la práctica educativa" (Ruiz, Martínez y Valladares: 2010, p.53).

Esos casos, que interpretamos, en consecuencia, como acciones innovadoras en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se circunscriben a la enseñanza del francés, pero pueden ser transpuestos a otras lenguas, especialmente al área de portugués. En el caso específico de los cursos en lengua portuguesa, a nivel institucional y del currículo, la irrupción de nuevas tecnologías también pone en entredicho ese punto de vista restringido en torno de la habilidad lectora; tal vez, de manera aún más dramática que en el caso de lenguas de menor proximidad lingüística con el castellano, como es el caso de francés o del inglés.[8] La particular situación de la enseñanza del portugués en contexto hispanohablante (proximidad lingüística), pone de relieve la preeminencia de la mediación intercultural (Bizarro: 2012), a la vez que facilita la aplicación de estrategias y acciones de intercompresión entre lenguas (castellano/portugués) (Silva, 2013).[9]

Ahora bien, la puesta en práctica de acciones de ampliación de competencias, ya sean más restringidas o más amplias, en tanto que ejemplos o prácticas de innovación educativa, requerirán de una reflexión metodológica y política sistemática por parte de la comunidad académica involucrada. "Una innovación educativa tiene mayor impacto cuando no sólo se limita a un grupo de personas o a una sola organización educativa sino cuando su alcance llega

[8] Esta circunstancia, abre sin duda, al mismo tiempo, nuevos panoramas y posibilidades a propósito de la necesidad de la *ampliación de competencias*, con textos multimodales o en nuevas situaciones de interacción mediadas por medios electrónicos. Barbosa, Araújo y Aragão (2016) focalizan a través de la *multimodalidad* el *hipertexto* electrónico didáctico en lengua extranjera, lo que produce una *lectura multimodal*. En este sentido, la lectura ya no puede basarse en la linealidad y en la decodificación, ya que el hipertexto establece varios recorridos para el lector y alternativas para la producción de sentido.

[9] En el caso de la *intercomprensión*, ésta podría implementarse en la clase confrontando el discurso del docente (en portugués) con el del estudiante (en castellano) al mismo tiempo que se aborda una sistematización de los contenidos propios de la fonética, la prosodia y la interacción discursiva.

ISBN: 978-987-544-908-4

al resto del sistema educativo nacional" (Ruiz, Martínez y Valladares: 2010, p.54). En este sentido, las experiencias y propuestas innovadoras en el área de lenguas extranjeras con fines específicos, deberán necesariamente integrar parámetros claros en la instancia de evaluación curricular, así como criterios metodológicos que puedan ser fácilmente sistematizables, codificables y transpuestos a otros ámbitos o contextos.

Referencias Bibliográficas

Arnoux, E. (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas. Primer simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje* Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.

Barbosa, V.; Araújo, A.; Aragão, C. (2016). Modalidades e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *RBLA 16* (4), 623-650.

Bizarro, R. (2012). Língua e cultura no ensino de PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Linguarum arena*. *3* 117-131.

Burke, P. (2017). Innovación. En Burke, Peter. *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dorronzoro, M.I.; Klett, E. (2001). Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena, 9-14 de diciembre de 2001.

Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina: situación y perspectivas*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales.

Fernández Lamarra, N. y equipo (2015). Reflexiones en torno al concepto de innovación y la universidad. En Fernández Lamarra, N. (Dir.). *La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Klett, E. (2017). Renovar los cursos de lectocomprensión con miras a la internacionalización de los estudios. *V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. "Actividad de lenguaje, textos y discursos: recorridos de investigación e intervención"*. Rosario: 30 de agosto al 1 de setiembre de 2017. Ponencia. Mímeo.

Mariani, M.R. (2017). Leer en lengua extranjera cuando no se puede ver. El poder de la tecnología. En Garófalo, S. (Comp.). *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Porras, H.; Sánchez, R.; Maggi, G. (2000). Una experiencia sobre la comprensión auditiva del discurso académico en inglés. En Klett, E.; Vasallo, A. (Org.). *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad* Luján: Universidad Nacional de Luján.

Quadrana, D. (2015). La compréhension orale-audivisuelle dans les cours de lecture-comnpréhension: reflexion sur les genres. En *Revue de la SAPFESU 33* (38) 68-79.

Rodríguez, M.A. (2017). Inteculturalidad, prácticas discursivas y TIC: consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE). En Garófalo, Silvana (Comp.). *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Ruiz, R.; Martínez, R.; Valladares, L. (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. México: FCE/UNAM.

Silva, R. (2013). Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas, desafíos. En *Revista de Italianística*, 26, 91-103.

ISBN: 978-987-544-908-4

Materiales digitalizados para potenciar la graduación: hacia una mirada crítica del mundo actual desde la lectocomprensión en francés lengua extranjera

Rocha Susana
Azcurra Ariana.
UNRC – Argentina
susanarocha6665@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua (Lengua extranjera) y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta presentación nos interesa dar a conocer un material digital destinado a estudiantes que cursan de modo semipresencial Francés Nivel II, Asignatura optativa en el contexto de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, que ofrecen esta lengua. Este material se imaginó para responder a una convocatoria de la Facultad de Ciencias Exactas, *Materiales Educativos Digitales para Asignaturas de Grado - Primera Convocatoria 2018, hacia la construcción dialógica de materiales mediados por TIC*. En ese contexto elaboramos la propuesta: Materiales digitalizados para Francés Niveles II, AALE, Dpto. de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: hacia la búsqueda de estrategias metodológicas para la enseñanza de una lengua extranjera a distancia, para dar respuesta a un Proyecto institucional que se propone potenciar la graduación en la UNRC (febrero 2016), destinado a estudiantes efectivos y no efectivos interesados en lograr su titulación de grado. Hemos observado, en estos últimos años, que un porcentaje elevado de alumnos se reciben con esta Asignatura o la rinden hacia el final de su Carrera. En este material digital, se proponen contenidos y actividades que afianzan los conocimientos y habilidades ya adquiridos, a partir de textos auténticos escritos y orales en francés, referidos a temáticas actuales del mundo francoparlante, de fuentes y géneros académico-científicos diversos. Se propicia una lectura crítica desde la apropiación de estructuras específicas y vocabulario en francés, observando en particular la presencia del autor, el contexto sociocultural del que proviene cada texto. Es decir, se busca motivar a los estudiantes a aprender a "leer el mundo" desde textos en francés. El material que se presenta da cuenta de ello.

Palabras clave: Francés Lengua Extranjera; lectocomprensión; materiales digitalizados; TIC; pensamiento crítico

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El trabajo que describiremos se enmarca dentro de la Cátedra de Francés Nivel II, Área de Apoyo de Lenguas Extranjeras (AALE), Dpto. de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC. La Asignatura Francés II se dicta para alumnos de las Licenciaturas en Filosofía, Historia, Psicopedagogía, Ciencias Políticas, Lengua y Literatura, Geografía, quienes cursan en modalidad anual como lengua optativa.

El desarrollo de esta Asignatura se vincula con contenidos y habilidades desarrollados en el Primer Nivel, proyectando hacia procesos de aprendizaje más complejos en lectocomprensión; en un Segundo Nivel se proponen contenidos y actividades que afianzan los conocimientos y habilidades adquiridos en esta lengua.

Igualmente, las actividades proponen la lectura crítica de conocimientos culturales e interculturales que se relacionen con el aprendizaje de una segunda lengua. Según lo expresábamos en trabajos anteriores, entendemos que la "enseñanza de lenguas extranjeras, contribuye a la alfabetización académica, a la formación disciplinaria específica, a la internacionalización de los estudios universitarios y a la cooperación internacional e interinstitucional" (Azcurra, Fontana, Garófolo y Rocha: 2018, p.69). En ese sentido, es de interés de la Cátedra propiciar una mirada crítica de mundo que contribuya a la formación académica, la responsabilidad de las ideas del alumno y la tolerancia por las ideas del otro. Según Costa M., 2006, "en un ambiente educativo en que se enseña a leer […] desde la alfabetización crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en el lector". (p.50). Por eso asumimos el concepto de *lengua cultura*, pensando que la lengua no son solo signos y estructuras, sino que es una entidad en continua evolución y transformación que define y caracteriza una determinada cultura. En este sentido propiciamos el acercamiento del estudiante a identidades e ideologías múltiples, a partir de la interacción con el material y los distintos soportes auténticos que se le brinda, logrando reconstruir una nueva cosmovisión del mundo de las ideas desde una lengua extranjera.

Daniel Cassany, explora las necesidades actuales de comprensión y propone aproximaciones a la comprensión crítica. El afirma que "leer es un verbo transitivo" y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica.

Desde estos supuestos es que pensamos en crear un material destinado a desarrollar la lectocomprensión en francés y de ese modo nos involucramos en dos convocatorias:

ISBN: 978-987-544-908-4

Por un lado, el Proyecto institucional de potenciar la graduación de la UNRC (febrero 2016) destinado a estudiantes efectivos y no efectivos interesados en lograr su titulación de grado, que les permita finalizar las carreras a los estudiantes de la UNRC rezagados o que las hayan abandonado en los últimos años. Desde este proyecto se propone a los docentes que puedan brindar asesoramiento, orientación, mediación y ayuda pedagógica para dicho fin. Al respecto, hemos comprobado en estos últimos años que un porcentaje elevado de alumnos se reciben con la Asignatura Francés II o la rinden hacia el final de su Carrera. En muchas ocasiones ellos trabajan o residen en otra localidad, lo que les dificulta la asistencia regular o la consulta sistematizada. Si bien existe la condición de alumno libre, para preparar un examen final en esta condición, el alumno debe recibir asesoramiento especializado en lectocomprensión de textos de especialidad en francés para poder aprobar la Asignatura. Ya en años anteriores se habían planteado pautas concretas para alumnos que asistían de modo semipresencial y que estaban interesados en rendir en condición de libre.

En respuesta a esta situación problemática, nos interesó participar de la convocatoria de la Facultad de Ciencias Exactas *Materiales Educativos Digitales para Asignaturas de Grado - Primera Convocatoria 2018, Hacia la construcción dialógica de materiales mediados por TIC*. Así elaboramos la propuesta: *Materiales digitalizados para Francés Niveles II, AALE, Dpto. de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: hacia la búsqueda de estrategias metodológicas para la enseñanza de una lengua extranjera a distancia*.

En este material que presentamos, se proponen contenidos y actividades para abordar esta Asignatura de modo autónomo apuntando a un trabajo referido a tres cuestiones: El proceso de lectocomprensión de una lengua extranjera -francés-; el análisis crítico de los textos desde temáticas de actualidad en relación con sus áreas de estudio y el acercamiento a las nuevas tecnologías.

1-La tarea principal que propusimos en esta modalidad semipresencial, desde el material presentado recientemente a los alumnos, refiere al análisis y comprensión de documentos escritos y orales, de géneros y funciones diversos, en particular textos académicos de mayor extensión que en el Primer Nivel y textos de opinión de función argumentativa, así como también la búsqueda y validación de información que brinda la web 2.0 en sitios online en francés sobre problemáticas actuales del mundo francoparlante. La lectura de los textos no refiere a agotar la comprensión de un artículo, para lo cual se requeriría conocer todas las estructuras de la lengua, sino más bien se trata de aprender a reconocer temática, estructuras propias, presencia del autor, contexto sociocultural, es decir, aprender a "leer el mundo" desde materiales en francés, poniendo en juego conocimientos ya adquiridos y una actitud de apertura interdisciplinaria. En primer lugar, el estudiante encuentra *pautas para leer el material*. Luego aparece una síntesis del Programa de la Cátedra en relación con los objetivos propuestos y la modalidad de trabajo. Seguidamente el material se presenta organizado en cuatro unidades con documentos y actividades. Cada documento va acompañado de consignas que desarrollan la lectocomprensión y de

ISBN: 978-987-544-908-4

otros documentos que explican teóricamente conceptos y estructuras gramaticales, así como poder identificar géneros –entrevista, artículos de opinión, artículos académicos- funciones: descriptiva, narrativa y argumentativa- así como también estrategias de síntesis de la información en lengua materna: resumen, síntesis, cuadros, esquemas. Por último, se sugieren sitios que permiten profundizar y afianzar los conocimientos y habilidades desarrollados. En el material propone íconos específicos que identifican cada tipo de actividad propuesta.

2. Para desarrollar la conciencia y el análisis críticos de la información brindada por los textos, se seleccionaron temáticas teniendo en cuenta problemáticas del mundo actual que requieren de miradas alternativas e interdisciplinarias, que habían sido de gran interés en grupos de alumnos de años anteriores. Así se despliegan cuatro Unidades temáticas: *La Francophonie. Un monde en partage*, (La Francofonía, un mundo para compartir*); Plusieurs voix, un seul monde*, (varias voces, un solo mundo); *Devenir humain* (devenir humano) y *Devenir nature* (devenir naturaleza), aludiendo a la realidad del francés en el mundo; el manejo de las nuevas tecnologías en la vida de las personas; la inmigración y la ecología. Estas temáticas derivaron en las cuatro unidades descriptas del material en cuestión con la elección de artículos –sobre Francofonía, Inteligencia artificial, inmigraciones y ecología, de fuentes auténticas, académicas tales como la OIF, la UNESCO, entre otras, y de autores de reconocida trayectoria: Miguel Benasayag, Edgar Morin, Rosa Moro, entre otros. En especial se eligieron artículos argumentativos con una variada diversidad de actividades para desarrollar la habilidad de lectocomprensión y análisis de las estructuras textuales y léxico-gramaticales.

3. Los formatos digitales -clase *TED-ed, google Forms, PowToon, Canvas, Quia,etc*, - y sitios *online* - OIF, UNESCO, *Revue de l´Autre, Cité de l´Immigration*, entre otros-, seleccionados refieren a profundizar en los estudiantes la apropiación de las TIC en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esta tarea se apoya en la utilización, búsqueda, selección y evaluación a partir de recursos tecnológicos que luego podrán emplear en su trabajo académico y profesional.A modo de ejemplo podemos comentar que para la primera y la tercera unidad se elaboraron clases *TEDEd* para el análisis de los videos: *D´un siecle a l´autre, la Francophonie*, y *deux siecles d´immigration* respectivamente. En cuento a la sistematización, ejercitación y revisión, se propusieron actividades *online* tales como crucigrama y *google form*.

Para ilustrar el resultado de uso de este material, comentamos el trabajo de una de las alumnas que cursa durante el presente año esta Asignatura desde la modalidad semipresencial utilizando el material descripto.

Con consultas semanales online y presenciales, mensuales, la alumna ha desarrollado hasta el momento la totalidad de las dos primeras unidades, creando como actividad de cierre de la primera unidad el video *Francofonía*, https://www.powtoon.com/online-presentation/byvzJMS4fZt/francofonia/?mode=movie, donde sintetizó los conocimientos e informaciones que adquirió a partir de la lectura de los textos de la

ISBN: 978-987-544-908-4

primera unidad y sobre uso de formatos digitales para exponer una síntesis de lo aprendido. Como cierre de la segunda unidad la alumna realizó un resumen sobre el artículo propuesto en el material y una búsqueda, comprensión y análisis de dos textos sobre inteligencia artificial (IA). El trabajo final, titulado: ¿Qué pensamos sobre Inteligencia Artificial? fue publicado el 21 junio de 2019, realizando, según las consignas propuestas, un resumen de cada artículo redactados para ser presentados en un blog intergeneracional gestionado en un proyecto de investigación del que también formamos parte, sobre educación de adultos y educación intergeneracional: Abriendo caminos de vida, el blog de los adultos mayores, url: http://www.revalorizandoam.org/blog/2019/06/que-pensamos-sobre-inteligencia-artificial/.

Si bien, hemos comentado un solo caso de una estudiante como prueba piloto de este material digital, podemos pensar que, desde estos tres aspectos centrales del trabajo en esta Asignatura de modo semipresencial, los estudiantes estarían desarrollando habilidades de lectocomprensión en francés, una motivación para el uso de las TIC asociado al aprendizaje de una lengua extranjera, propiciando además una mirada crítica, plurilingüe y multicultural del mundo en el que vivimos.

Referencias bibliográficas

Azcurra A., Fontana S. Garófolo A. y Rocha S. (2018), Lenguas extranjeras con fines académicos hacia la diversidad cultural: (inter)actuaciones e (inter)acciones en pos de la formación en un mundo en permanente evolución. En: Barroso S. y Benegas (comp.). M. *Hacia el cambio curricular-Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias HUmanas* PIIMEI 2015-2016. UNRC, Argentina, UniRío Ed.

Blog Abriendo Caminos de Vida, el blog de los adultos mayores. http://www.revalorizandoam.org/blog/

Cassany D. (2004) *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión. crítica.* Disponible https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1

Costa M. (2006). *Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica.* Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277260900_Aprender_a_ensenar_desde_la_alfabetizacion_critica

ISBN: 978-987-544-908-4

Relatos autobiográficos de lectura de literatura. Evocaciones del lector de literatura en el contexto escolar

Rosales, Pablo
Aimar, María Julia
Facultad de Ciencias Humanas-UNRC, IFD "Ramón Menéndez Pidal",
IFD "Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza", IFD "Instituto Superior María Inmaculada",
Argentina
pablounrc@yahoo.com.ar

Eje temático 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Se presentan resultados del proyecto *La construcción del lector de discursos literarios en el contexto de la formación docente de educación inicial y de educación primaria* (PROMIIE-DEGES-SeCyT-UNRC). En él se indagó cómo conciben su historia como lectores de textos literarios alumnas de profesorados. El estudio, de corte cualitativo, indaga los recorridos lectores singulares a partir de autobiografías. Presentaremos datos referidos a los *Otros* como constituyentes de la relación con la lectura, los modos de leer, y la autopercepción lectora. Los resultados indican que los docentes guardan un lugar destacado entre los agentes que contribuyen a conformar la relación con la lectura, asignando textos en el marco de tareas que conforman el fenómeno de la *lectura obligada*, pero también son reconocidos como responsables de la posibilidad de interactuar con lo literario. Es escasa la toma de conciencia de las estudiantes de su propia historia como lectoras, destacándose los cambios en cuanto a la cantidad de lo leído, el gusto por leer, y las acciones realizadas. Los resultados nos permiten aventurar posibles relaciones entre lo que las estudiantes logran pensar acerca de sus experiencias de lectura literaria y cómo se piensan educando en esa lectura.

Palabras clave: autobiografías lectoras; lector literario; formación docente

almanaques que hubiéramos retenido de un tiempo pasado
Proust, M. Sobre la lectura

Autobiografías lectoras y formación docente

Asumimos que la identidad lectora de los futuros formadores de lectores constituye una dimensión de la identidad profesional docente (Duszynski, en Granado y Puig: 2015). Esa identidad lectora

ISBN: 978-987-544-908-4

se define por el conjunto de relaciones que mantiene el sujeto con los textos (el recorrido de sus lecturas, sus vivencias, su autopercepción como lector), a lo largo del tiempo y en diversos contextos (Granado y Puig: 2015). En la configuración de la relación con la lectura se mencionan la emergencia de ciertas figuras relevantes como los familiares, los amigos, los docentes, los bibliotecarios, entre otros, que contribuyen a delimitar y construir esa historia propia. Para estudiar la reconstrucción de la propia historia con la lectura las narraciones sobre sí mismo se muestran como un medio pertinente. Pero, además, las narraciones autobiográficas acercan datos sobre el contexto en que esas representaciones sobre el Yo se construyen. En efecto, la cultura es la que constituye tanto al Yo (lector), como a las narraciones, que a su vez lo estructuran (Bruner: 2003).

En función del interrogante principal y atendiendo a estos antecedentes, nos propusimos estudiar la reconstrucción autobiográfica que, como lectores de literatura, podían realizar estudiantes de Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. La singularidad de los relatos nos permite analizar la relación que los sujetos han construido con la lectura, y el modo en que se han configurado sus creencias acerca de la lectura, acerca de ellos mismos como lectores (Vélez, 2006), y acerca de su rol como formadores de lectores.

Aspectos metodológicos para el estudio de las autobiografías lectoras

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, dentro de la modalidad *estudio de caso* entendida como indagación de lo singular (Stake: 1998), en interacción con el contexto sociocultural en que se inscribe. El trabajo se enmarca en lo que se conoce como investigaciones biográfico-narrativas (Bolívar, Domingo y Fernández: 2001). Para la recolección de los datos se diseñó un dispositivo en varias fases, a fin de promover la escritura de los relatos. Se desarrolló con los respectivos cursos de 3º año de los cuatro Institutos participantes un encuentro en el que se creó un ambiente evocativo/exploratorio a través de diversos recursos audiovisuales y escritos. Las versiones finales de las autobiografías fueron entregadas, leídas y comentadas por las alumnas dos semanas después en un segundo encuentro. Se obtuvieron así 50 relatos autobiográficos (en los extractos que se usan como citas se conserva la escritura del original).

Significados atribuidos en el análisis de las autobiografías lectoras

El análisis de los datos ha conducido a construir un conjunto de categorías con las que intentamos atribuir sentido a las autobiografías de las estudiantes. En esta oportunidad se sintetizarán las categorías que remiten a la presencia de los Otros en la lectura de textos literarios, y a la autopercepción como lector (para una exposición más completa puede consultarse Aimar, Jure, Aimar, Luna y Rosales, 2018).

ISBN: 978-987-544-908-4

1- Los Otros y la lectura de textos literarios

En estas historias personales de la lectura los Otros tienen un lugar destacado. Son familiares, docentes, bibliotecarios, pero también pueden ser personas con las que se tiene muy poco contacto (escritores, otros lectores con los que circunstancialmente se traba relación). Los recuerdos atribuyen distintos roles a estos personajes vitales para la lectura. Así, los padres comunican la literatura oral antes de la lectura, y leen al niño que aún no lee; cuando ya lee, el pequeño lector suele hacerlo para un hermano menor. El dominio de la lectura permite desarrollar roles diferenciados en los intercambios culturales de cada familia.

> Cuando iba en las vacaciones de verano e invierno a la casa de mis abuelos paternos, me desvelaba leyendo todas las revistas que mi abuela había juntado durante todos esos meses y leía los cuentos que eran de mi papá y de mis tías de pequeños.
>
> En mi casa había 3 habitaciones cada una correspondía a una familia, mi abuela y mi abuelo en una, mi tía y prima en otra y mi mamá, mi hermana y yo en otra. En la habitación de mi tía había una biblioteca con algunos libros gordos como el diccionario que tenía dos tomos, otros libros donde en uno estaba la canción de la vieja virueja, el Martín Fierro con tapa de madera que lo tratábamos con mucho cuidado, un libro "prohibido" porque hablaba de cómo llegaba un bebé al mundo y tenía imágenes del parto; mi hermana y mi prima lo veían a escondidas y a mí no me dejaban verlo porque era dos años menor.

Se aprecian espacios familiares poblados de lecturas, no solo de libros. Hacerse lector es, en parte, apropiarse de las lecturas de la infancia de quienes nos preceden, es leer la infancia de los padres. No solo se relata el tiempo vivido, sino ese tiempo de la memoria compartida (Vélez: 2008). También hay que decir que es muy frecuente que se destaque la ausencia de la familia en la lectura, lo cual ha sido detectado en numerosos casos por Vélez (2006). Además de los familiares, hay maestros, profesores, bibliotecarios, amigos, conocidos que acompañan en la formación lectora.

> Mis primeras experiencias con la lectura aparecen en la guardería, teniendo aproximadamente 3 años, recuerdo que la seño Miriam nos contaba muchos cuentos, ella era muy divertida a la hora de dramatizar.
>
> La Profesora de Lengua nos daba cierta cantidad de libros que teníamos que leer por año, debíamos hacer lectura de los mismos, tratar de comprenderlos.
>
> Un día decidí ir a la biblioteca y le pedí a la bibliotecaria que me recomendara un libro (…), me recomendó empezar por Indias Blancas de Florencia Bonelli; la lectura me atrapó.

ISBN: 978-987-544-908-4

El intercambio con los otros de quienes se reciben lecturas y textos, y a los que se les lee, y se les recomienda, permite en algunos casos tomar conciencia de los cambios mutuos que se producen en este Yo lector y esos Otros lectores.

> Lo que me sorprendió después de comenzar a leer es conversar sobre la lectura con personas que jamás hubiera imaginado que leían. Yo tengo una despensa de barrio, y entre cliente y cliente realizo mis lecturas. Al ver los libros sobre la mesa muchas personas preguntan qué leo, y me comentan que ellos también leen, a veces coincidimos en las lecturas, a veces me recomiendan libros, por lo general son mujeres, pero viniendo de algunos hombres me sorprende.

La lectura también trae a los Otros, aunque no estén. Entonces, se lee para ahuyentar la soledad, como si la lectura estableciese una forma de llamar a los demás en el recuerdo.

> Recordé tantas cosas, mi niñez, mi adolescencia, mis lecturas, mi antigua mesa de luz que siempre poseía un libro con una hermosa dedicatoria (…) de mi madre (…) Y de repente sensaciones encontradas, alegría por volver a sentir y ver lo que de niña-adolescente, y la tristeza de saber que las personas con las que compartí y alimentaron este amor por la lectura ya no están; tal vez por eso dejé de poner un libro sobre mi mesa de luz, ni un velador, ni una foto, y ahora en silencio, mirando mi interior pienso ¿Y si vuelvo a colocar un libro? Tal vez deje de tener esa sensación de soledad.

Petit (2015) dice que leemos para designar en su presencia a las cosas, y para nombrarlas en su ausencia. En síntesis, la lectura es acercada hasta el nuevo lector por alguna agencia cultural, con sus propias formas, con sus propios medios; dando cabida al lector dentro de esta práctica. Ahora bien, solo contadas veces se genera una clase de experiencia que, por su propio mecanismo, permite evocar a quienes nos acercaron sus lecturas, y dar continuidad a esta experiencia permitiendo que sea pasada a otros.

2- Las modalidades de lectura y los quehaceres del lector

Las modalidades de lectura que se describen en las autobiografías alcanzan una amplia variedad: se lee solo, en pareja, en grupos; en distintos volúmenes de voz; de manera furtiva, pública; por encargo, por obligación, por placer; rápido, lento; superficial o profundamente; de manera fragmentaria o completa. De todo ello, la lectura como tarea escolar ocupa un espacio considerable. Se trata de acciones realizadas con fines intrínsecamente escolares: silabear, acentuar, exclamar, interpretar, leer en voz alta, contar su argumento, etc.

> Cuando iba a sexto año del secundario […] el profesor […] al final de la clase nos daba tres cuentos para leer para la clase siguiente (cuentos largos) tenía que hacer un resumen y cuando volvíamos a tener con él debíamos explicar el cuento en un minuto, el profesor

ISBN: 978-987-544-908-4

> elegía que cuento tenías que explicar, nos ponía una nota por como lo explicamos, por las actitudes, cuando uno se pasaba del minuto se te iban descontando puntos de la nota.

Vélez (2006) ha propuesto denominar lectura "de extrañamiento" a este tipo de prácticas:

> "El entusiasmo y el asombro que despiertan los primeros acercamientos a la palabra escrita ceden lugar en la escuela media a la lectura obligada. […] parecen diluirse en estos casos en el 'leer por deber', 'leer para otro'. Aparece una lectura que hemos denominado de 'extrañamiento' en la que los propósitos del lector sólo satisfacen la exigencia de mostrar a otro lo que se ha leído." (Vélez: 2006, p.58).

Fuera del orden escolar también se ejercen ciertas operaciones de manipulación de los textos, aunque por supuesto con otros fines: memorizar para decir a otros, leer rápido para llegar al final o leer el final primero, leer para recopilar. En algunos casos lo que se hace con los Otros y el texto es más importante que su lectura misma: intercambiar revistas con un padre, por ejemplo. Aunque se lo haya detectado en pocas autobiografías también es posible identificar *lo que se hace uno mismo* por haber leído, es decir, lo que la lectura nos hace realizar:

> "Recuerdo el libro Platero y yo, creo que es por él que me desvivo por conseguir granadas y en realidad cuando las cómo, no sé si me gustan tanto".

Se reconoce como propio lo que se quiso sentir a partir de una lectura. Y eso que se buscó sentir es parte de la lectura, incluido el recuerdo de aquello que se procuró sentir. Como suele suceder, la lectura abre un deseo cuya realización no se encuentra por fuera de lo que ella misma genera. Más allá de estas experiencias puntuales, las modalidades de lectura típicamente escolares parecen haber dejado una profunda huella en nuestras estudiantes, al punto que orientan las situaciones de lectura que creen que tendrán que desarrollar cuando sean maestras.

3. La autopercepción del lector

En la mayoría de los casos no parece haber una elevada toma de conciencia de un Yo constituido por las lecturas. Más bien el recuerdo escrito en las autobiografías se reduce a narrar hechos, sin narrarse con ellos la constitución de un Yo que la lectura ha formado. En varios casos se percibe al Yo lector, y a sus cambios, como determinado por circunstancias externas:

> Llegó la adolescencia, nuestra ida a vivir al pueblo. Y con ello aparecieron muchas distracciones… dejé de leer, sólo lo necesario, lo incorporaba y listo. Eso cambió cuando vine a vivir a la ciudad, todo lo que tenía cerca lo leía, quizás por falta de distracciones. Desde novelas 'viejas' (por el estado del libro) como La Impura, hasta libros de cuentos de Bucay, policiales como las sagas de Sherlock Holmes, novelas como El padrino, Diario de una Masacre, La Tregua, El amor en los tiempos del cólera, La casa de los espíritus, etc..

ISBN: 978-987-544-908-4

Vélez (2006) señala que en las autobiografías resultan escasas las reflexiones que den cuenta de intenciones o razones personales, y que parecen reflejar más bien pautas culturales que adhesiones personales (Vélez: 2006). Por otro lado, merecen especial atención las reflexiones acerca de los cambios identificados por las alumnas en su historia como lectoras. Así, se tematizan cambios en cuanto a la cantidad de lo leído, al placer que provoca lo leído, el tipo de textos, el tipo de actividades. En muchos casos los cambios vienen marcados por los distintos niveles educativos. En particular, el nivel secundario parece constituir un período que condiciona de manera dispar los recorridos lectores: Mientras que en muchos casos retrae la lectura placentera, en otros constituye una fuente insustituible de lecturas. En muy pocos casos el vínculo mismo con la lectura es retomado como tema. Así se hace referencia a lo que la lectura provoca: placer, diversión, interés, y también obligación, desinterés; la lectura atrapa, se la ama, enriquece; pero también da vergüenza en ciertos contextos, o genera rechazo. Por el contrario, también se valora la lectura pese a su ausencia. Avanzada la adolescencia suele haber referencias a que la lectura provoca un efecto de espejo, "los textos me entienden", parecen decir algunas de las estudiantes. Por último, es común detectar que se valora la lectura en sí, sin dar indicios de qué y por qué se la valora. Y se valora una paradójica lectura sin textos, sin referencias acerca de los autores, acerca de la experiencia literaria; se trata de la lectura casi como una aspiración moral, se reproduce de manera vacía una valoración aceptada socialmente sin las prácticas que la sostendrían. Petit, en otros contextos, ha encontrado entre los adolescentes entrevistados un discurso muy culpabilizado, muy "versión oficial" (2001, p.22), dice ella, dando cuenta de una situación cultural en la que leer se ha convertido en algo que se debe desear para satisfacer una obligación social.

Discusión

Los datos que hemos analizado permiten establecer ciertas coincidencias con los hallazgos de los estudios que constituyen nuestros antecedentes (Vélez: 2006, 2008; Petit: 2001). Entre los rasgos concordantes con los hallazgos de nuestros antecedentes podemos destacar: el pasaje de la lectura oral a la lectura silenciosa; los comienzos con la lectura estética y el corrimiento paulatino hacia el predominio de la lectura eferente conforme se avanza en el sistema educativo, acentuándose en esta última los rasgos "de extrañamiento", con las tareas y los docentes como referentes de la lectura. A la par de estos rasgos mayoritarios, resisten algunos lectores que preservan su intimidad, que resisten la reducción de la lectura a las obligaciones académicas y sienten con pesar el abandono de sus lecturas personales (Vélez: 2006). Estos rasgos remiten a prácticas configuradas culturalmente, y resultan comunes a ciertas tradiciones de lectura reconocidas por los historiadores de la cultura letrada (Vélez: 2006). También se ha detectado que las autopercepciones y reflexiones centradas en el sí mismo resultan escasas, lo que Vélez (2006)

ISBN: 978-987-544-908-4

interpreta en términos de la diferente implicación del Yo al *evocar* y al *evocar-se*, entre contar acerca del mundo y reconocerse en sus relaciones con el mundo (Vélez: 2008). Las alumnas parecen centrar más sus relatos en la materia de la lectura (*lo leído*) que en el Yo que ha ido haciéndose lector leyendo (el *quién ha leído*). Nos preguntamos, preocupados: ¿Cómo ayudar en la formación de ese Yo lector, que se mostrará ante sus futuros alumnos como docente lector, que vendrá a ser con otros a los que tendrá que formar como lectores? Según Petit (2001) este esfuerzo autorreflexivo es imprescindible para que se promueva la lectura sin obturar el deseo de leer, para que se abran tiempos y espacios donde el deseo de leer pueda abrirse camino. Quien tiene que transmitir la cultura necesita conocerse, porque aquello que debe pasar no es lo leído, ni lo pensado al leer, sino un pensarse al leer. Eso que genera la lectura, esa posibilidad de abrirse a nuevos mundos y constituir el mundo interior, no puede ser transmitido tal cual, para que el otro repita lo que alguien ya ha pensado. Lo que debe transmitirse es la posibilidad de pensarse al leer.

Referencias Bibliográficas

Aimar, M.J.; Jure, G; Aimar, M.; Luna, R.; y Rosales, P. (2019). La construcción del lector de literatura. Análisis de autobiografías en futuros maestros. En Astudillo, C. y otros (comps.). *Trans-formando-nos: recorridos de investigación y colaboración en educación superior: II convocatoria de proyectos mixtos e integrados de investigación educativa.* UniRío Editora. Río Cuarto. Disponible en http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/978-987-688-317-7.pdf .

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Bs. As.: FCE.

Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, 13, 43-63. Disponible en http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural.* Bs. As.: FCE.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En Scheuer, N. y otros (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Vélez, G. (2008). La explicitación de los recuerdos en los relatos autobiográficos. *Cronía, VII* 115-121.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cambiar el foco

Rubiola, Sergio Daniel
I.S.F.D. “Dr. Juan Pujol”, Argentina
sergiorubiola@gmail.com

Eje 11 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.
Relato de experiencia

Resumen: La atención a la centralidad de la práctica como eje vertebrador de toda la formación de futuros profesores es un desafío para una tradición educativa: la teoría es prestigiosa en y por sí misma, en cambio, la práctica es solo aplicación, una forma subsidiaria, una suerte de epílogo. Este relato trata sobre un incidente crítico: la tensión entre la formación y el ejercicio profesional enmarcado en los nuevos contextos postulados por la política educativa.
El desarrollo tiene una secuencia de tres momentos: uno, el de la identificación del problema al momento de planificar el proyecto curricular de la asignatura Didáctica Específica; otro, el de la discusión de la historia de aprendizaje del docente con la de los estudiantes; el último, el encuentro de la clave para resolver el conflicto. La historia resulta en un proceso de construcción del sentido del rol docente desde su ejercicio, es decir, a partir de la reflexión sobre la propia práctica que produce un tipo de contenido que es la reformulación situada de las fuentes teóricas desde el propio aprendizaje para evitar las contradicciones y los solapamientos.

Palabras clave: Centralidad de la práctica; reflexión sobre la práctica; rol docente; estudiante reflexivo

Prólogo

> ¿Existe algún aspecto de un fenómeno social que no tenga que ver con su significación?
>
> Juan Magariños de Morentín (1999)

Reconozco que atender a la centralidad de la práctica como eje vertebrador de toda la formación de futuros profesores (Anexo Res. CFE Nº 286/16, p. 4) es un desafío con el que tengo que vérmelas diariamente ya que me formaron desde el paradigma de pertenecer a los parientes importantes: como profesor disciplinar, los que se sostienen con la teoría; la *otra*, *la pobre de la familia* se maneja a tanteos, siendo la *negadora del patrimonio*: el saber ya construido. Siempre fue así y habitualmente, en más de un lugar de formación, sigue siéndolo:

ISBN: 978-987-544-908-4

la teoría es la prestigiosa y la práctica pareciera ser su epílogo: son esas "configuraciones de pensamiento y de acción institucionalizadas" a las que se refiere Davini (2008, p.20) y que, por naturalizarse pasan inadvertidas o, como en mi caso se convierten en un incidente crítico: el camino que hice para la resignificación de la tensión entre mi formación y mi ejercicio profesional enmarcado en los nuevos contextos postulados por la política educativa. Aquella herencia me cuestiona constantemente sobre el sentido de la calidad de mi desempeño en relación con los contenidos enseñados.

El desarrollo de este relato tiene una secuencia de tres momentos: uno, el de la identificación del problema al momento de la planificación de la asignatura Didáctica Específica; otro, el de la discusión de mi historia de aprendizaje como estudiante del profesorado con la de mis estudiantes; el último, el encuentro de la clave para resolver mi conflicto.

Primer momento

La educación (…) para ser, tiene que estar siendo

Freire, (1976, p.76)

¿Renegar del grupo de histórica pertenencia o trascenderlo? Las tensiones entre mi zona de confort y la de aprendizaje me ponían a caminar por la cornisa ya que era una opción difícil y siempre excluyente: preferí la tercera alternativa (Covey: 2012) y buscar un nuevo significado a mi historia de formación, evitando miopía en el "estar siendo" de la enseñanza (Freire: 1976, p.76): cambié el foco en la gestión de los aprendizajes: "si los estudiantes cambiaron, ¿por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir?" (Maggio: 2018, p.19) y puse a la *práctica* y a la *reflexión sobre ella* -la de mis estudiantes y la mía- como ejes de la formación que compartiríamos, abordando la complejidad de la enseñanza desde una visión global que nos permitiera otorgarle más y nuevo sentido y dar respuesta a los desafíos que se nos presentan a diario en las aulas.

Segundo momento: "(…) el docente tiene la responsabilidad de 'movilizar' y de 'hacer actuar', de movilizar haciendo actuar y de actuar movilizando (Meirieu: 2016).

Mi formación académica inicial, terciaria, respondía a un sistema ideológico-político militar en el que todo ya había sido dicho y se esperaba acatamiento, porque así debía ser. Esa lógica que estaba encarnada en mis profesores, por su solvencia cultural e integridad personal, vinculaban la imposición sin argumentos con los parámetros del contexto contribuyendo a que la naturalizara. Ese mundo desde hace tiempo que no existe. El actual, fluye en la liquidez (Bauman: 2007): todo lo que tenemos es cambiante y con fecha de caducidad, en comparación con las estructuras fijas del pasado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los docentes tenemos que educar para la autonomía y la emancipación. Ante esta realidad que acepté me permitió organizar el proyecto curricular como un dispositivo (Anijovich y otros: 2009, p.37) con la lógica dinámica y abarcativa de una espiral para el ejercicio de la indagación y el cuestionamiento de diferentes enfoques teóricos y sus implicancias didácticas, especialmente en el contexto de la actual escuela secundaria, concebida legalmente como un derecho y como parte de la educación obligatoria. La asignatura sería un espacio para el debate donde se cuestionaran los temas, lugares comunes y las concepciones criticadas desde la teoría, casi habitualmente como hubiera dicho, pero validadas, por el encubrimiento del statu quo de la cotidianidad del quehacer docente, que muchas veces cierra el lugar para la reflexión sobre experiencias educativas coherentes con los posicionamientos declarados (Shwab: 1969, p.78) porque supone mucho trabajo dada la gran cantidad de cursantes, e incentivarlos supone numerosas razones cuyo mejor contraargumento es que ellos esperan una explicación, no responden a los cambios.

Los desarrollos didácticos para la formación discursiva, lingüística y literaria de los estudiantes de la escuela secundaria serían nuestros objetos de estudio, como también el análisis de las propuestas curriculares vigentes y las metodologías de enseñanza y evaluación que atendieran a diferentes contextos escolares, a la diversidad de los sujetos de aprendizaje y a los aportes y posibilidades educativas que aportaban las tecnologías de la información y la comunicación, todo esto, desde otra perspectiva: la del fortalecimiento de los esquemas de la formación en la práctica reflexiva; es decir, que usaría la teoría, sí, pero para que los estudiantes fueran conscientes de su estado de capacidad profesional en formación y desarrollo como futuros profesores de lengua y literatura y de sus posibilidades para ampliarla, al volver sobre sus desempeños.

Como hubiera dicho antes, como estrategia organizativa articulé la noción de dispositivo dada por Anijovich (2009) para quien es:

> un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con los otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción

desde la estructura misma de la asignatura incluyendo a las unidades las que giraban algunas en torno de casos, otras, a problemas o bien, a proyectos. Discutieron marcos teóricos, las estrategias de enseñanza de los colegas que colaboraron conmigo, sus profesores, como así también sus desempeños de aprendizaje, recursos, materiales y criterios de evaluación en el campo de la lectura, la escritura, del desarrollo de la lengua oral, de la reflexión sobre la lengua,

ISBN: 978-987-544-908-4

los textos y los contextos, de la literatura, con una ejercicio constante de metacognición de tal manera se apropiaran, progresivamente de reflexionar sobre la reflexión de sus ejercicios comunicativos como estudiantes, y desde allí, se fijaran como meta la liberación del "hacer como si", de las secuencias didácticas que nada tienen de comunicativas, porque son el ejemplo de la educación bancaria (Freire: 1970, p.62) legitimadas por la comodidad, la falta de compromiso con los estudiantes, a quienes urge el desarrollo de estrategias que les permitan aprender a aprender para formar a los que serán los suyos.

El proyecto curricular adhirió a una línea de gestión pedagógico-didáctica sostenida sobre la idea de que el aprendizaje es una construcción activa ya que la comprensión no es algo que se posea, sino que se va construyendo como un desempeño (Perkins: 1999; 2016), y por esto, las prácticas de lectura y escritura serían organizadas desde la noción de aprendizaje situado (Díaz Barriga: 2003), para que la secuencia de las clases los comprometiera en la participación para el desarrollo de las habilidades comunicativas propias de su grupo discursivo (Coulon: 1995) tanto como las vinculadas con las competencias profesionales (INFOD: 2017). Así, desde las estrategias didácticas mencionadas más arriba y de tareas comunicativas vinculadas con los temas para desarrollar pensé en una relectura del concepto de práctica docente, para resignificarla, organizándola a partir de tres parámetros para la intervención: uno, la construcción de saberes que no fuera una declaración teórica negada por el ejercicio cotidiano de la educación bancaria (Freire: 1970); otro, la secuencia de trabajo que ejercitara al estudiante en procesos de producción, análisis y reflexión para "promover el mundo de la vida" (Barnett: 2001), organicé los desarrollos didácticos desde una perspectiva de fortalecimiento de los esquemas de la práctica reflexiva (Perrenoud: 2004; Cancio: 2019); es decir, formaría a docentes de lengua y literatura en tiempos que son de cambios, me desafió a dejar las tranquilas y cómodas certezas para hacer *para* y *con* mis estudiantes de manera creativa la dinámica de mi rol: formarlos para intervenir en la realidad no desde en un modelo de declaración de saberes acumulados, sino desde el que ellos fueron capaces de construir para que fueran cada vez más conscientes de su estado de capacidad y de sus posibilidades para ampliarla; el último: los criterios con los que interactuarían desde la acción comunicativa (Habermas: 1990) desde la que construirían la coherencia entre "el ser y el estar" (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña: 2012) de la docencia.

Tercer momento

> La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (...)
>
> Freire (1976).

ISBN: 978-987-544-908-4

Después varios años de búsqueda y ansiedades, llegué a reconfigurar mi nuevo perfil docente: polivalente y abierto a la comprensión de los signos propios de la "liquidez" de la cultura (Bauman: 2007) y orientar a los futuros colegas en el trabajo de la construcción del suyo, es decir futuros educadores reflexivos desde sus prácticas (Brockbank y McHill: 2002) ya que el fluir de la realidad en el aula, con la mediación apropiada, es la oportunidad para que, junto con sus estudiantes, los sitúe en constante ejercicio de emancipación.

Referencias Bibliográficas

Anijovich, R, Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Bauman, S. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Editorial Morata.

Cancio, C. (2018). Clase Nro. 4: La formación de practicantes reflexivos: dispositivos e intención. En *Módulo: Formación en y para la práctica*. Actualización Académica en Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución Nº 286*. Bs. As.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Covey, S. (2012). *La tercera alternativa*: *Resolviendo los problemas más difíciles de la vida*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación educativa*. *5* (2). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1990). *Teoría De la acción comunicativa II.* Madrid: Taurus.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Bs. As.: Paidós.

Perkins, D. (2016). *El Aprendizaje Pleno. Principios de la Enseñanza para transformar la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, P. (2004). "Cap.1: De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva". En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

ISBN: 978-987-544-908-4

Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno Sacristán, José y Pérez, A. (Comp.). (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica* Madrid, España: Akal.

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M.A (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea. S. A. de Ediciones.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Fenómenos de fragmentariedad y adquisición del discurso académico presentes en textos argumentativos de ingresantes universitarios

Zarza, Vanina Evelyn
Wingeyer, Hugo Roberto
Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, UNNE, Argentina
evezarza7@gmail.com

Eje 11- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En la presente comunicación compartimos resultados parciales de una investigación realizada en el marco del PI 16H009 *Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020*[1], cuyo objetivo es el de estudiar determinadas marcas de *fragmentariedad*, definidas por Norma Desinano (2009) como efectos de discontinuidad textual, identificadas en textos argumentativos producidos por ingresantes pertenecientes tanto al Profesorado como a la Licenciatura en Letras, en la cátedra de primer año *Taller de Comprensión y Producción de Textos*. Estas marcas de *fragmentariedad* entendidas como transgresiones gramaticales, interrupciones inesperadas, aparición de elementos anómalos, entre otros fenómenos lingüístico-discursivos, son frecuentes en las producciones escritas de nuestros ingresantes.

A partir de esta situación y desde el marco teórico utilizado sostenemos la hipótesis de que estos ingresantes universitarios se encuentran en situación de *adquisición* (Lemos: 1986) de los modos de decir del ámbito académico en tanto *sujetos de frontera* (Camblong: 2012) que deben adquirir ciertas prácticas letradas que les son ajenas en esta primera instancia. Pretendemos demostrar que dichas marcas dan cuenta de un sujeto que no siempre puede constituirse como enunciador de su textualización y que la heterogeneidad sociocultural presente en el grupo estudiado también incide en estas dificultades.

Palabras clave: adquisición; fragmentariedad; sujeto de frontera

[1] Este trabajo se enmarca en la Beca de pre-grado de Ciencia y Técnica dirigida por Hugo Roberto Wingeyer y co-dirigida por María Julia Simoni.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

En el presente trabajo presentamos resultados parciales de una investigación realizada en el contexto de ingreso al ámbito universitario, con alumnos ingresantes de la cátedra Taller de Comprensión de Textos, materia de primer año perteneciente al Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Nos proponemos observar ciertas dificultades de escritura que se revelan como fallas en la continuidad textual, lo que provoca efectos de fragmentariedad en la textualización de los estudiantes. La muestra está conformada por cincuenta (50) textos de tipo argumentativo escritos, producidos como primer trabajo práctico de los ingresantes.

El análisis realizado centra su atención en el reconocimiento de ciertos fenómenos de escritura que se revelan como fallas en la continuidad textual, lo que provoca efectos de fragmentariedad en la textualización de los estudiantes. Estos efectos, que aparecen, en mayor o menor grado, junto a procedimientos eficaces de redacción, pueden ser explicados como funcionamiento de los sujetos en el discurso y no como desconocimiento de aspectos gramaticales o textuales de la lengua materna (Desinano: 2009). Por otra parte, el grupo estudiado presenta ciertos rasgos socioculturales que inciden junto con la fragmentariedad en las producciones escritas. Dicha vinculación responde al grupo definido como "los que comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado" (Camblong y Fernández: 2012, p.94).

Reflexión teórica

Aunque enmarcadas principalmente en el enfoque comunicativo, en las clases del *Taller* se exploran constantemente otras alternativas superadoras, como el de los procedimientos de fragmentariedad, que se observan en este trabajo, teniendo presente siempre que aquello a lo que apuntamos es al desarrollo y la consolidación de la construcción del sujeto del discurso académico. El concepto de fragmentariedad, propuesto por Norma Desinano (2009), refiere a diferentes efectos de discontinuidad textual tales como mayúsculas inesperadas, puntuación arbitraria, relaciones anafóricas imprecisas, presencia de cadenas latentes, entre otros procedimientos. La autora señala que en el caso de los estudiantes universitarios "la falta de contacto con determinada configuración discursiva puede dar pie a la aparición de dificultades en la textualización imposibles de adjudicar a otra causa que no sea el hecho de que el hablante/escritor está intentando funcionar en un discurso que le es ajeno" (Desinano: 2009, p.92). Es por ello que la aparición de estas fallas en la escritura de los estudiantes se explica desde el acceso al discurso académico y no por el desconocimiento de la lengua.

ISBN: 978-987-544-908-4

Es importante aclarar que la propuesta de Desinano se enmarca en el interaccionismo brasileño de Claudia de Lemos (2014), quien estudia el proceso de adquisición del lenguaje y lo plantea como una estructura de posiciones variables del sujeto en relación con las restricciones de la lengua. Del mismo modo en que los niños adquieren la lengua materna como un proceso de subjetivización, también lo hacen los adultos en la escritura frente al discurso académico. Este funcionamiento del sujeto en el lenguaje es una constante que se mantiene cada vez que el sujeto se encuentra con una forma discursiva nueva, que le permitirá acceder a conceptualizaciones disciplinares y, asimismo, constituirse como enunciador dentro de ese discurso.

Por último, debemos agregar que la presencia de marcas de fragmentariedad también está relacionada con algunos rasgos socioculturales que presenta el grupo estudiado. Dicha vinculación responde al grupo definido como "los que comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado" (Camblong y Fernández: 2012, p.94). Observamos aquí que estos hábitos mestizo-criollos pueden referir a usos dialectales que no se corresponden con el español estándar, los cuales puede explicarse en nuestra región por el contacto con la lengua guaraní y también por marcas regionales tales como la falta de concordancia, elisión de -s final, leísmo, marcas de oralidad, entre otras.

Acerca del corpus

A partir de protocolos de escritura de complejidad creciente, diseñados para la producción de textos específicamente argumentativos por parte de los alumnos, pudimos obtener un corpus significativo para la investigación. En esta oportunidad, diseñamos un protocolo de escritura que consistió en la escritura de un texto argumentativo sobre la base del tema del lenguaje inclusivo, cuya aplicación fue realizada en una de las primeras clases para observar cuál era la situación en la que se encontraban los ingresantes al inicio del cursado. Durante la clase, de aproximadamente tres horas, se utilizó como disparador la proyección de una entrevista en vivo a los lingüistas Karina Galperín y Santiago Kalinowski en el programa *Café de la tarde* del canal LN+: "Qué es el lenguaje inclusivo y por qué algunos lingüistas están a favor". A partir de la proyección, utilizada como texto base, se les dio una consigna en la que debían exponer su postura respecto del tema y contrastarla con la de los lingüistas. El texto resultante debía ajustarse a las siguientes restricciones: a) debía ser planificado, escrito y revisado en un módulo de clase; b) ser breve; c) respetar criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Con los resultados obtenidos se conformó el corpus de trabajo en un total de cincuenta (50) relatos breves.

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis

Luego de la observación del conjunto de producciones escritas obtenidas en la clase, pudimos detectar que mayoría de las dificultades o fallas de escritura presentes en las mismas son producto de las diferentes relaciones que los sujetos establecen con el texto base, en este caso, la entrevista, y de sus intentos por construir una enunciación propia. Los fenómenos de fragmentariedad van desde problemas con la puntuación y la concordancia hasta párrafos incoherentes y pérdidas de la referencia.

Una de las marcas de fragmentariedad más frecuentes en los textos producidos por nuestros alumnos tiene que ver con lo que Desinano (2009) denomina puntuación arbitraria, consistente en un uso errático de determinados signos de puntuación, como puede observarse en los siguientes casos:

1. El lenguaje inclusivo surge como un problema respecto al lenguaje genérico *masculino*. *Debido* a que ciertas personas no se ven identificado con la gramática oficial. [subrayado nuestro]

2. Yo *creo que, el lenguaje* inclusivo sigue siendo más un tema retórico que lingüístico. No es un fenómeno que haya abarcado todo el mundo sino, algo más regional. [subrayado nuestro]

En el caso 1 el alumno inserta un punto entre una afirmación y su causal, es decir, separa la oración subordinada de la oración principal. Sumado a ello tenemos un fenómeno de falta de concordancia entre "ciertas personas" e "identificado", propio de la región del NEA junto a la elisión de la -s final que marca el plural. En el caso 2 vemos un uso impropio de las comas, donde el alumno las inserta en los sintagmas logrando un efecto de corte o pausas innecesarios. En ambos casos notamos que estas fallas en la puntuación dificultan la lectura lineal, lo que produce fragmentariedad textual.

Por otra parte, un fenómeno interesante propio de nuestra zona es la falta de concordancia, la cual también provoca efectos de fragmentariedad. Por ejemplo, entre sustantivo y adjetivo, como en los casos 3 y 4:

3. Este lenguaje acarrea otras *ideas* con las cuales no comulgo, además de la violencia con que *van acompañados*. (subrayado nuestro)

4. Comparto la posición de la RAE, en cuanto a que *la letra* "o" es lo suficientemente *inclusivo* (subrayado nuestro)

Otro fenómeno relacionado es la inobservancia de la concordancia entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado, sobre todo en la tercera persona, la cual se explica por contacto guaraní. Por ejemplo:

5. Personalmente, vengo de una familia donde siempre *se respetó los pensamientos, sentimientos*, etc. (subrayado nuestro)

ISBN: 978-987-544-908-4

Un fenómeno de fragmentariedad que puede incluirse como transgresión gramatical, son las sustituciones léxicas que aparecen en algunos escritos:

6. Estoy de acuerdo con Santiago cuando dice que un movimiento *militar* no puede cambiar las reglas del uso de la lengua. [subrayado nuestro]

7. Kalinowski explica: "el lenguaje es difícil de cambiar", "no lo cambia un colectivo militante", haciendo *inferencia* a que el empleo de este lenguaje tardaría en emplearse. [subrayado nuestro]

8. El lenguaje *incluyente* trata de definir una problemática que hay en la sociedad […] [subrayado nuestro]

En estos casos los estudiantes utilizan inadecuadamente cierto término en lugar de otro más semánticamente más adecuado (debería ser *militante, referencia* e *inclusivo*, en cada caso), por similitud fonológica en el caso 7 y por similitud semántica en 6 y 8. Las sustituciones léxicas subrayadas dan cuenta de que los estudiantes están incorporando la jerga académica y que se encuentran funcionando en un lenguaje ajeno, lo cual hace que trastabillen en el proceso. Esto no quiere decir que desconozcan la lengua, sino que simplemente explica la relación que el estudiante establece con el discurso académico como proceso de adquisición.

La fragmentariedad también surge en los textos de los ingresantes a partir de la pérdida de la referencia, como en el siguiente caso:

9. Con respecto al fenómeno del lenguaje inclusivo estoy de acuerdo con el lingüista Santiago Kalinowski y considero que es usado por un grupo […] Más bien son personas que pretenden un cambio que creen necesario. Por mi parte no interpreto como un problema nuestra gramática, sin embargo, tengo en cuenta que *existe y no es ajeno* a varios hámbitos [sic] como en grupo de jóvenes. [subrayado nuestro]

Lo subrayado en el fragmento no tiene un referente preciso o ha quedado lejos de él. Podría referirse tanto a *cambio* como a *lenguaje* o a *problema* que aparecen anteriormente. En estos casos la fragmentariedad se expresa en el hecho de que en mitad de la redacción se pierde completamente la referencia y el lector debe realizar una segunda lectura para poner sentido.

Con respecto al sentido una de las fallas que aparecen en varios textos es la falta de coherencia en ciertos párrafos, frente a otros redactados de manera correcta. Por ejemplo:

10. La doctora Galperín sostiene que el lenguaje tiene que cambiar el lenguaje porque la sociedad necesita ser incluida […]

11. Mi postura está basado en que no me gusta la imposición de un lenguaje sino más bien adhiero al orden espontaneo y por el respeto irrestricto del proyecto de vida de cada ser humano siempre y cuando no vulnere mi livertad [sic], por lo que la mínima expresión de una minoría es el individuo.

ISBN: 978-987-544-908-4

En estos casos donde la redacción es muy confusa, el lector (generalmente el profesor) tiene que ir al texto base, en este caso la entrevista, para poder poner sentido al texto e interpretar lo que el estudiante quiere transmitir, reponiendo informaciones no explicitadas.

Consideraciones finales

A partir del análisis presentado y teniendo en cuenta los aspectos tradicionalmente normativos, antes que señalar errores de nuestros alumnos, en el Taller nos proponemos promover una resignificación de lo que se entiende por corrección gramatical. Por ello utilizamos el fenómeno denominado fragmentariedad, vinculado con la construcción del sujeto del discurso académico. El enfoque de Norma Desinano (2009) nos da una perspectiva diferente para abordar los problemas escriturales de nuestros ingresantes, no tomándolos como errores y desconocimiento de la lengua, sino más bien como proceso de adquisición del discurso académico desde diferentes tipologías textuales, en este caso la argumentación. Debemos correrno de los enfoques que dan por sentado el hecho de que los estudiantes dominan a la perfección los tipos de discursos exigidos en la universidad y, en lugar de ello, favorecer espacios de interacción que habiliten el funcionamiento del sujeto en el discurso, ayudándolo a constituirse como enunciador de sus textualizaciones en el afán de lograr el desenvolvimiento y la permanencia en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Camblong, A. M. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria. UNaM.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: HomoSapiens.

Lemos, C. (2014). Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje. En María Francisca Lier De Vitto y Lucía Arentes (Coordinadoras), *Adquisición, patología, clínica del lenguaje*. Rosario: UNR Editora.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

Eje 12

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior”

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN: 978-987-544-908-4

Enseñanza de Simetrías Matemáticas en relación al arte y la vida cotidiana. Propuesta para promover un aprendizaje integral

Alet, Ana Laura
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura – Instituto Politécnico Superior "General San Martín" – Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
anaalet@gmail.com

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se desarrolla un proyecto didáctico sobre el tema Simetrías, correspondiente a la currícula de la asignatura Matemática I del primer año secundario del Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín", dependiente de la UNR. En este momento me encuentro como docente a cargo de uno de los cursos. La propuesta es afín a las teorías del aprendizaje relacionadas con la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes significativos. Se modelan encuentros orientados hacia la integración de diferentes disciplinas y su relación con la vida cotidiana, que potencien la comprensión de los temas a trabajar. El tema trabajado comprende a algunas transformaciones rígidas en el plano, las simetrías, las cuales son fácilmente explicadas a través de representaciones artísticas así como también a través de construcciones del hombre o encontradas en la naturaleza en nuestro andar cotidiano, mostrando cómo pueden construirse y embellecer nuestro entorno.

Palabras clave: Simetrías matemáticas; arte.

I - Introducción

Esta propuesta está orientada a la enseñanza y aprendizaje de la matemática usando como herramienta otra disciplina del pensamiento que pareciera tener poco en común con ella, el arte. La idea es plantear nuevas estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje de ciertos conceptos sobre simetrías, a través de representaciones artísticas y construcciones con las que nos encontramos a diario. Se busca, además de entender y manipular conceptos sobre simetrías, estimular y desarrollar mentes que permitan reconocer y descubrir cómo lo abstracto de la matemática tiene aplicaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

concretas en el mundo que nos rodea y así evidenciar por si mismos la importancia de la matemática en lo académico y en lo cotidiano. También se busca que los estudiantes, inspirados en estas formas, puedan crear y así expresarse. Es una propuesta para la asignatura Matemática del primer año secundario del Instituto Politécnico "General San Martín", en donde el contenido de simetrías se encuentra en su currícula. Se plantea en este contexto porque actualmente soy docente de un curso con estas características y puedo dar cuenta de los contenidos previos académicos trabajados con los alumnos desde comienzo de año. Es claro que puede adaptarse y llevarse a cabo en otro contexto.

II - Fundamentos

Las teorías en las cuales se enmarca esta propuesta son de raíz constructivista, poniendo al ***aprendizaje significativo*** como eje. También comprenden la importancia de la interdisciplinariedad como fomentadora de este aprendizaje y para la formación integral de la persona.

Así, advierten la importancia que tienen los contenidos ya existentes en el estudiante para dar lugar a este aprendizaje. "*El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje"* (Coll, 1987). Lo que el estudiante es capaz de hacer, aprender e interpretar en un momento determinado depende del estadío de desarrollo en el que se encuentre y del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas. Por lo que en esta propuesta se pretende que relacione los contenidos previos con los nuevos de forma substantiva, haciendo uso de la vinculación de la matemática con el arte y la cultura. Con esta vinculación y su funcionalidad se busca su motivación hacia el estudio de las simetrías y que el mismo adopte una actitud favorable para tal tarea, "*dotando de significado propio a los conocimientos que asimila"* (García Madruga, 1990).

"Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (tiene que haber en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe" (Coll, 1987).

Pero consideramos que, para que la reestructuración mencionada se produzca en el estudiante, se precisa de una instrucción formalmente establecida que presente de modo organizado y explícito la

ISBN: 978-987-544-908-4

información que debe desequilibrar las estructuras existentes. "*La tarea docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo"* (García Madruga, 1990).

De este modo, esta propuesta se enmarca dentro de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, poniendo énfasis en la importancia del aprendizaje en sociedad y teniendo en cuenta el contexto, a partir de los conceptos previos en el estudiante.

Estamos de acuerdo que esta reestructuración no corresponde a una acumulación de contenidos, o asociación de los mismos, sino que en la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos se genera una nueva estructura cognoscitiva. Como afirma García Madruga:

> *"El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura congnoscitiva existente es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). *La teoría de la asimilación de Ausubel sostiene que la interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes se realiza siempre de forma transformadora y que el producto final supone una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas, como de los conocimientos ya existentes"* (García Madruga, 1990).

Así, la propuesta aquí presentada tiene una organización pensada para que el estudiante aprenda a aprender, reestructurando los conocimientos, de manera que sus conocimientos previos le dan la base para integrar de manera congruente los recientemente adquiridos, generando nuevas estructuras cognoscitivas. Este aprendizaje, que permite al estudiante relacionar su mundo interno con el externo, equivale a que el estudiante sea capaz de realizar aprendizaje significativo por sí solo en diferentes situaciones y circunstancias. "*Este objetivo recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad"* (Coll, 1987) .

La teoría de aprendizaje de Ausubel pretende que el estudiante construya su propio aprendizaje, que lo lleve a la autonomía de su modo de pensar, que desarrolle su inteligencia por medio de la integración de lo que tiene y conoce con respecto a lo que quiere aprender, usando la experiencia como herramienta dado que la misma juega un papel fundamental en su desarrollo personal.

Buscando alternativas recreativas para los estudiantes que aspiran aprender una materia, se ofrecen encuentros de aprendizaje estratégico que permiten aprender matemática de una forma menos rigurosa, pero igualmente eficaz y eficiente. Bajo este tipo de enseñanza-aprendizaje, es decir, aprendizaje significativo y la secuencia ordenada y lógica en que la instrucción debe impartirse, se pretende que el estudiante construya su propio aprendizaje, su propia manera de remodelar su

ISBN: 978-987-544-908-4

estructura cognitiva, llevándolo así hacia una autonomía bajo un modo de pensar tal que desarrolle su inteligencia de forma integral relacionando lo que tiene y conoce con respecto a lo que quiere conocer y aprender.

III - La propuesta

Dentro de la Geometría, uno de los conceptos que hallamos es el de Simetría. Para situarnos en contexto, es preciso aclarar que algunos de los contenidos académicos previos que han trabajado los estudiantes son: conjuntos, números reales no negativos, figuras planas y tridimensionales, longitud, superficie, volumen, capacidad; punto, recta y plano; función y función biyectiva. Nos encontramos finalizando el primer cuatrimestre del primer año secundario.

Se ofrece una propuesta didáctica con el fin de que el estudiante obtenga un ***aprendizaje significativo*** sobre la estrecha relación que existe entre ciertas ramas de la matemática y las artes, buscando mostrar que la matemática puede ser placentera y significativa e intentando redescubrir que lo abstracto de la misma tiene aplicaciones concretas en el mundo que nos rodea.

La propuesta está dividida en tres bloques llamados Primer encuentro, Segundo encuentro y Proyecto final. Pueden reestructurarse según la cantidad de clases que se necesiten. Los encuentros incluyen los requerimientos del programa de la materia. Se utiliza como herramienta el apunte: Filotti, M.V., Martínez, M.L., Napolitano, M.(2019). Función - Simetrías. Año. Instituto Politécnico Superior “General San Martín”. Apunte del Departamento de Matemática, COD. 1103-19. UNR.

Se espera establecer formas interesantes de percepción en cuanto al aprendizaje de simetrías matemáticas a través del arte como parte de una realidad tangible.

IV.I - Primer encuentro

El docente organiza en forma secuencial las actividades de exploración de los alumnos, hace preguntas que los oriente hacia los conceptos más relevantes, ofrece ejemplos teóricos para ir conectando conceptos con imágenes, los motiva a identificar dichos conceptos a través de ejemplos gráficos. Los alumnos toman conciencia de los objetivos que se persiguen a través de la muestra explícita de los elementos que serán utilizados, y descubriéndolos a través del diálogo.

Se busca la asimilación y la reestructuración cognitiva del estudiante a través de la explicitación. Son clases donde los contenidos teóricos y motivacionales se vinculan para permitir al alumno identificar fácilmente movimientos rígidos en representaciones artísticas de una forma casi natural, de costumbre para el ojo humano y su cultura. Se busca estimular la visión y asimilación del alumno a través de muestras de expresiones artísticas mientras él mismo las relaciona con

ISBN: 978-987-544-908-4

conceptos matemáticos sencillos y asequibles, buscando motivar la expresión explícita de los alumnos y permitiéndoles aprender a construir su propio aprendizaje.

Se inicia introduciendo la noción de función puntual y se ejemplifica una transformación rígida mediante una función que llamamos "copiar y pegar", aplicada a una figura F. Para ello se ha traído dos figuras (congruentes) de dimesiones suficientes como para que todos puedan verla a distancia y se materializa la función. Se define dicha función de F en su imagen de manera que la imagen de un punto situado en una determinada posición en la figura de partida, conserva su posición en la de llegada. Nos preguntamos, ¿es esta función biyectiva? A tres puntos alineados, ¿resultan sus imágenes alineadas? ¿La figura y su imagen tienen la misma forma? ¿Y el mismo tamaño?

Definimos Transformación Rígida como una función puntual, biyectiva, de manera tal que una figura y su imagen poseen la misma forma y el mismo tamaño. Así, la función del ejemplo anterior es una transformación rígida. Surgen otros ejemplos, por ejemplo las traslaciones.

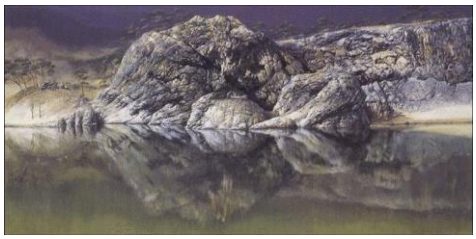
Tomamos todos una hoja de calcar y materializamos un plano en dicha hoja y dibujamos una recta, le damos un nombre, R por ejemplo. Marcamos un punto que no pertenezca a la recta y aplicamos una función puntual que definimos como: "la imagen de un punto, será la marca que se obtiene al plegar la hoja por la recta R". Trabajamos con la función, nombramos, analizamos que se trata de una transformación rígida. Y le ponemos nombre: estamos en presencia de una simetría axial.

Para afianzar el concepto y abordar una definición formal, desplegamos una ilustración, puede ser proyectada al pizarrón o estar dibujada sobre un pliego que pegamos en el mismo. Se trata de una recta y un dibujo y su simétrico, uno en cada semiplano determinado por la recta. Le damos un nombre a la recta, E por ejemplo, y uno a la figura y su simétrica, F y F', por ejemplo. Definimos la función: "la imagen de un punto, será la marca que se obtiene si pudiese plegar este pizarrón por la recta E". Les aclaro que no voy a plegar el pizarrón, así que vamos a tener que imaginárnoslo. Ahora, que no podemos plegarlo…analizamos cómo encontrar el simétrico de un punto, dónde debería estar ubicado, surgen -a partir de las intervenciones de los estudiantes- definiciones como distancia de un punto a una recta, segmentos congruentes, distancias iguales, mediatriz de un segmento. Nos damos cuenta que nuevamente estamos en presencia de una simetría axial. Reveemos la notación. Definimos formalmente. Trabajamos con actividades propuestas, vemos definiciones varias, calcamos, utilizamos el recurso del papel glacé para recortar formas, analizamos. Se les pregunta… ¿Vieron una simetría alguna vez, se percataron que estaba ahí? ¿En alguna construcción, en alguna imagen? Intercambiamos experiencias. Hablamos de que podemos encontrarla en mosaicos, pinturas, grabados, construcciones, fotografías, películas; etc, generando armonía y belleza estética. *"El arte, en sus variadas manifestaciones, hace uso de la simetría con el fin de lograr belleza, equilibrio y la armonía de los elementos que utiliza"* (Mjoch, 2000).

ISBN: 978-987-544-908-4

Y se les pregunta: *¿Conocen a Escher?* Se les habla del artista y conocemos algunos de sus trabajos que pueden ser proyectados, y también serán repartido en pequeños pliegos, para que después los estudiantes trabajen con los dibujos. Podemos encontrar simetrías axiales en algunos y en otros no. Buscamos ejes de simetría. En uno no encontramos eje de simetría, de hecho no es una siemtría axial, pero al ojo parece que hay una especie de "simetría", de formas geométricas dispuestas de una forma "ordenada", más adelante volveremos al dibujo y nos daremos cuenta que existe allí una simetría central.

También en fotografía o ilustraciones encontramos numerosas aplicaciones de la simetría, como por ejemplo en la siguiente ilustración (hiperrealista) de Jae-Hom Kim. Es un paisaje en donde la simetría se crea por el reflejo del agua. Pero lo más alucinante es que la obra se llama "Madre e Hijo".



Cuando los artistas trabajan con simetrías tan exactas suelen jugar con los efectos ópticos.

Seguimos dialogando sobre las obras de arte, en las que a veces la simetría se ve a simple vista porque el motivo es simétrico -los ejemplos que hemos visto respetan esto-, y otras veces hay una estructura subyacente que de alguna manera maneja la simetría o maneja ciertas estructuras geométricas, pero no se ve al primer "golpe de vista" en el motivo, si no que uno, analizándolo compositivamente, puede encontrar esa estructura que subyace. Esto suele darse mucho en fotografía y cine. Nos fijamos cómo se usa la simetría axial en el cine, en imágenes de películas de Wes Anderson (video).

Para el próximo encuentro se les pide a los estudiantes traer fotos de autoría propia donde se evidencien ejes de simetría, luego pueden ser proyectadas. Se busca que los estudiantes mediante la intervención libre, compartan los diseños encontrados, los lugares donde los encontraron, las dificultades que pudieron originarse, y a la vez clasifiquen en conjunto las simetrías que se encuentran en los diseños ofrecidos por ellos.

IV.II - Segundo encuentro

Los lineamientos de este segundo encuentro son similares al primero. Trabajamos de forma similar a la introducción que se hizo para simetría axial, pero ahora con una simetría central, otro caso particular de transformación rígida. Definimos simetría central, puntos y figuras unidas, figuras simétricas respecto de un centro. Organizamos mediante similitudes y diferencias ambos conceptos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Analizamos por ejemplo los copos de nieve y construcciones como el Rosetón de Notre Dame, donde encontramos Simetría axial y central.

En uno de los motivos iniciales de Escher vistos, en su momento no encontramos una simetría axial…



Volvemos a ese dibujo y nos damos cuenta que hay simetría central.

Analizamos si en las otras figuras de Escher encontramos también centros de simetría y notamos que en una misma figura puede haber ejes de simetría y centros de simetría, como no.

Hacemos algunas actividades aplicando y reforzando lo aprendido. Vamos comparando lo encontrado, entre pares y entre todos. El docente propone a los estudiantes hacer una investigación de la simetría a partir del plegado y troquelado de papel.



IV.III - El Proyecto final

En otras obras donde se ve mucho la simetría es en el arte del mozaiquismo. Unos mosaicos con simetrías conocidos son los de La Alhambra. ¿Escucharon hablar de este lugar?.

Los estudiantes conocen/recuerdan La Alhambra. Se puede acompañar la información anterior con una visita (virtual) a La Alhambra guiada por una colección de fotografías impartidas por del docente. Encontramos repeticiones de mosaicos con patrones geométricos a lo largo y ancho de las paredes. ¿Saben qué es un mosaico?

Cuando hablamos de mosaicos nos referimos a un recubrimiento del plano con figuras que no dejen huecos y que a la vez no se superpongan entre ellas. Si buscamos información, encontraremos que los mosaicos son dibujos o pinturas creados al introducir pequeñas piezas de vidrio, piedra o terracota en una base de cemento u otro material de fijación y que se han usado desde tiempos inmemoriales en la decoración de los suelos y paredes. Durante el imperio romano su uso estaba muy extendido. El arte de llenar el plano por repetición de figuras alcanzó su máxima expresión en la España musulmana, durante el siglo XIII. En La Alhambra se encuentran los mejores mosaicos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las cuatro baldosas que más se repiten en los mosaicos de La Alhambra se llaman "el hueso", "el pez volador", "el avión" y "la pajarita".





Hay muchos otros diseños:



Algunos de los diseños se obtienen a partir figuras planas como el cuadrado o el triángulo, mediante el principio de "variar la forma pero mantener la superficie". Para construir la pieza, se parte de un cuadrado y se obtiene otro polígono de igual área, mediante el recorte de una o varias regiones y su recolocación. No todos los mosaicos de la Alhambra se han hecho según ese criterio, pero todos tienen un denominador común: se puede encontrar una pequeña región poligonal del mosaico que mediante traslaciones, giros y simetrías permite reproducir todo el mosaico.

Se arman grupos de proyectos, pueden ser de alrededor de 4 o 5 personas, para armar diseños de mosaicos en papel glacé u otro material, o pintados…o si se les ocurre otra idea, ¡bienvenida! La consigna es armar varios mosaicos del mismo motivo y ubicarlos de manera tal que se complete un rectángulo donde se vean simetrías axiales y centrales. Podemos reproducir los de la Alhambra o inventar unos nuevos. Tienen a disposición tutoriales de Geogebra para armar mosaicos de la Alhambra y otras opciones. El docente acompaña a los estudiantes en sus proyectos. Luego exponen y los trabajos pueden exhibirse en el Instituto si están de acuerdo. Una muestra de lo que puede ser un proyecto es el documentado en http://jmora7.com:





ISBN: 978-987-544-908-4

Existe en Rosario un proyecto que está funcionando desde el 2010, se llama "Anda". Proyecto Anda experimenta con mosaicos hidráulicos, dictan talleres en donde enseñan a construirlos. Una posibilidad es contactarse con ellos, para que los estudiantes construyan su proyecto final.

Con respecto a la evaluación, se sugiere realizarla a lo largo de todo el proceso en función al cumplimiento de logros, el empleo de la técnica que se crea más adecuada, los objetivos planteados por cada equipo de trabajo además de una evaluación escrita integradora al finalizar la unidad.

Bibliografía

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.

García Madruga, J.A. (1990). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Gutiérrez, R. (1986). Psicología y aprendizaje de las ciencias. El modelo de Ausubel. Departamento de Didáctica de las Ciencias, I.E.P.S., Madrid.

Palacios Salazar, D. (2007). Enseñanza de simetrías matemáticas a través del arte: Propuesta para promover un estudio integral. Trabajo Especial de Grado. Licenciatura en Educación, mención Matemática. Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Filotti, M.V., Martínez, M.L., Napolitano, M. (2019). Función - Simetrías. Año. Instituto Politécnico Superior "General San Martín". Apunte del Departamento de Matemática, COD. 1103-19. UNR.

Páginas consultadas el 24/06/19:

http://legadonazari.blogspot.com/2016/07/los-mosaicos-y-la-geometria-de-la.html .

https://www.geogebra.org/m/accseyfs

http://jmora7.com/

https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/31-propuestas-de-didactica?download=135:simetria-construyendo-juntos

ISBN: 978-987-544-908-4

Innovación en el método de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el curso propedéutico de la carrera de Arquitectura de la UMSS

Alvarado Jiménez, Raúl Valerio
Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
raulalvarado@yahoo.com

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La investigación tiene por objeto diseñar una metodología de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de matemáticas para el curso propedéutico de la carrera de Arquitectura de la Universidad Mayor de San Simón, desde una perspectiva constructivista. Es una innovación en la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un desarrollo de investigación diagnóstica y documental, para precisar las estrategias que permitan un aprendizaje significativo de acuerdo a las necesidades de los postulantes a la carrera.

El proceso de diagnóstico, logra establecer la situación problémica, identificando las necesidades, falencias y expectativas de la población de estudio. Esta situación permite plantear la transposición de un sistema tradicional con metodología casi mecánica a una metodología de enseñanza, mas interactiva, combinando variedad de elementos, conocimientos, destrezas habilidades, capacidades, reglas y conceptos, que desafían a los estudiantes desarrollar procesos mentales de competencias lógicas abstractas de cognición y meta-cognición, el primero caracterizado por un conocimiento teórico asociado con el saber qué, y con el saber por qué; y el segundo, se articula con el ser, con las actitudes mismas del sujeto frente al aprendizaje, aquí se relacionan las motivaciones, los valores, lo afectivo del proceso, asociado con el querer hacer.

La estrategia para la obtención de datos esta en base a encuestas realizadas a los estudiantes del curso propedéutico, entrevistas semi-abiertas a los docentes y las autoridades facultativas.

Como resultado de la investigación se presenta una propuesta esquematizada relacionada con la perspectiva de diseño innovador en la metodología, la labor docente, la aplicación de una enseñanza cooperativa, para promover un desarrollo de pensamiento lógico (análisis, síntesis, reflexión y evaluación) de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje significativo. La propuesta está fundamentada en la posibilidad de mejorar el nivel académico de los estudiantes,

ISBN: 978-987-544-908-4

a través del empleo de una metodología de enseñanza y aprendizaje orientada al trabajo por competencias lógicas abstractas cognitivas y meta-cognitivas como la motivación estudiantil.

Palabras clave: Innovación; enseñanza; matemática; propedéutico.

Introducción

La transición de un estudiante del ciclo secundario a la universidad, forma parte de un crecimiento personal y académico, que comprende la superación de diferentes obstáculos y logros de nuevos retos, convirtiéndose este proceso bastante complejo en el que intervienen diversos factores, como ser en el ámbito social, pedagógico metodológico, cultural y científico, que determinan en algún momento la reprobación o deserción universitaria.

La facultad de arquitectura para la admisión de nuevos estudiantes en la carrera de Arquitectura, requiere que los postulantes aprueben un examen de ingreso. Con la finalidad de poder nivelar esa heterogénea formación de los bachilleres procedentes de distintos ámbitos y planteles, se ha diseñado un curso propedéutico, que pretende alcanzar la nivelación planteada.

Este curso ha sido diseñado considerando las tres áreas de conocimientos en que se basa la carrera de arquitectura, que son: Diseño, Sociales y Tecnología, Cada área en este curso propedéutico, comprende materias que son consideradas las más importantes, de acuerdo a la siguiente tabla.

Tabla 1.

Curso Propedéutico. Carga horaria

Area	Materia	Hrs. Acad.
Diseño	Taller Diseño	40
	Dibujo	20
Sociales	Teoría e Historia	30
	Expresión oral y escrita	20
Tecnología	Matemáticas	30
Total (Hrs. Acad.)		140

Fuente: Adaptación del documento de modalidad de admisión de la FACH gestión 2018

Esta situación permite observar claramente que la asignatura de matemáticas tiene una carga horaria menor en relación a las restantes.

Tomando en cuenta estos antecedentes, el plan de acción se ejecutó desde el nivel institucional. Para lo cual primero se realizó un acopio de información y bibliografía, artículos actualizados, información de primera mano, de autoridades académicas e información estadística.

ISBN: 978-987-544-908-4

Formulación del problema de estudio

¿Qué metodología de enseñanza y aprendizaje se requiere para promover el desarrollo del pensamiento lógico (análisis, síntesis, reflexión y evaluación) de los estudiantes en la asignatura de matemáticas del curso propedéutico de la carrera de Arquitectura de la Universidad Mayor de San Simón?

Objetivo general: Innovar una metodología de enseñanza y aprendizaje, para promover el desarrollo del pensamiento lógico (análisis, síntesis, reflexión y evaluación) de los estudiantes en la asignatura matemáticas del curso propedéutico para postulantes a la carrera de Licenciatura en Arquitectura de la FACH de la UMSS.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar las necesidades, falencias y expectativas de los postulantes a la carrera de arquitectura.
- Determinar lineamientos teóricos que sustenten la metodología que promueva pensamiento lógico.
- Elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueva el pensamiento lógico.
- Elaborar criterios de evaluación de aprendizaje.

Referentes teóricos

En la investigación se vio la necesidad de hacer hincapié en el estudio y análisis de la motivación dentro de una nueva metodología, ya que existe una falta de interés por la asignatura de matemáticas dentro del curso propedéutico.

Entre las corrientes pedagógicas que estudian estos factores tenemos la corriente pedagógica del conductismo y la del constructivismo. Ambas citan entre sus estrategias de enseñanza, estrategias que motivan el interés del nuevo postulante para entrar a la universidad, y eleven su rendimiento académico.

Dentro las concepciones de las Corrientes Pedagógicas se encuentran características similares entre Corrientes Pedagógicas totalmente antagónicas como las citadas en el párrafo anterior. Ambas Corrientes tienen como factor predominante a la motivación, para el logro del cambio de conducta; es por esto que, se dice: “sin motivación no hay aprendizaje”.

Desde el papel del docente se debe tener presente que para que se produzca aprendizaje significativo, es fundamental que los contenidos que se ofrezcan a los estudiantes estén relacionados, estructurados entre sí y que además tengan puntos en común con la experiencia pasada de dichos estudiantes. Si tratamos de enseñar mediante la simple repetición, difícilmente lograremos que a los estudiantes comprendan mientras aprenden. Pero si, por el contrario, se

ISBN: 978-987-544-908-4

planifican estrategias que partan de lo que saben y experiencias que requieran actividad física e intelectual, estaremos contribuyendo a que aprendan de forma significativa, si además se propician actividades que requieran que lo aprendido se aplique a otras situaciones, se están propiciando aprendizajes relevantes., (Díaz; 2002: 45)

Reflexionando con las corrientes pedagógicas, consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Dichas estrategias de métodos y técnicas de enseñanza se complementan con las estrategias o principios motivacionales y de trabajo cooperativo.

Metodología

Para el diagnóstico se ha realizado una investigación de tipo descriptiva, con enfoque cuali-cuantitativo. La recolección de datos, se procede básicamente por observación, por encuestas o entrevistas, los participantes directos en este proceso son los estudiantes, los docentes, y las autoridades.

La encuesta aplicada a los estudiantes contiene preguntas relativas al desempeño del docente en el aula, recursos metodológicos, didácticos, planificación, motivación. Complementándose con aspectos como infraestructura, y sugerencias para mejorar el rendimiento académico. Las entrevistas están dirigidas a las autoridades y trata esencialmente detectar cual es principal problema del bajo rendimiento académico en la asignatura matemáticas, y que políticas institucionales se han ejecutado para mejorar el déficit; desde el punto de vista de docentes t autoridades.

El objetivo particular de la investigación es caracterizar las fortalezas y falencias de los estudiantes del primer año de la carrera de arquitectura, aspectos determinantes de los docentes que influyen en el problema y ver en que medida se avanzó en políticas institucionales facultativas.

Para determinar la cantidad de la muestra se recurre a fórmulas estadísticas (Levin Rubin, Estadística, 2010, 262), adoptándose la muestra de 396 estudiantes. En el caso de docentes el porcentaje para la muestra será del 100%, al igual que las autoridades: 1 Director Académico y 1 Jefe Área Tecnología.

Resultados

Después del análisis y discusión de los datos obtenidos, presentamos la siguientes tablas:

Tabla 2.

Síntesis de las necesidades

Criterios	Perspectiva objetiva (Docentes	Perspectiva subjetiva (Estudiantes)

ISBN: 978-987-544-908-4

	Autoridades)	
Necesidades	Mejorar metodologías para nivelar los conocimientos de estudiantes.	Mejorar los métodos, docentes y mayor tiempo a la materia.
Falencias	Niveles heterogéneos de formación en matemáticas en el nivel secundario. Tiempo limitado para nivelarlos.	Medios didácticos, limitadas aplicaciones concretas de la materia en la carrera.
Expectativas	Limitadas por la nueva ley educativa, que restringe horas en las materias de ciencias exactas	Mejorar la formación matemática, con repasos constantes de la materia, implementado con portafolio evaluaciones.

Fuente; Elaboración propia 2018

Tabla 3.

Síntesis cualitativo - cuantitativo

	Resultados		
Categorías	Observación	Encuesta	Entrevista
Nivel de aprobación	Limitado menor al 10%	----------	Entre 5% - 10%
Metodología del docente	Tradicional, simple transmisión de conocimientos	Domina el método exposición 24% y dictado 23%, resolución de ejercicios 15%	Expectativa en el mejoramiento, con la selección de docentes
Materiales	Pizarra, y medios audio visuales	Pizarra 85%, el resto recursos visuales	Definidos por las jefaturas de área y oficina educativa.
Motivación	Limitada motivación de parte de los docentes. Estudiantes motivados por la novedad	55% motivados	----------
Evaluación	Tradicional, limitada al nivel de resultados fríos.	45% Repasos constantes, 35% exámenes diarios	----------

Fuente: Elaboración propia 2018

ISBN: 978-987-544-908-4

Propuesta de la investigación. La propuesta se encuentra fundamentada en la posibilidad de mejorar el nivel académico de los estudiantes, a través del empleo de una innovación metodológica de enseñanza y aprendizaje.

La corriente pedagógica que fundamenta la propuesta será el constructivismo atraves de un enfoque cooperativo para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes y el docente.

Figura 1.

Estrategias álgebra solución incógnita

Tema: Ecuaciones lineales

Estrategia: Solución de incógnita

Problema:

Seleccione la expresión que verifica el desarrollo de la solución de la siguiente ecuación:

A. 24 B. 6 C. 12 D. 3x E. Ninguno F. Todos

Figura 2.

Estrategias trigonometría análisis de errores

Tema: Expresiones trigonométricas

Estrategia: Análisis de errores

Problema:

En el proceso de solución de la siguiente ecuación tiene 2 errores. Ubique y selecciones cuales son esos errores:

Figura 3.

Estrategias geometría secuencia de proceso

Tema: Geometría, Triángulos rectángulos

Estrategia: Secuencia de proceso

Problema:

ISBN: 978-987-544-908-4

En el proceso de solución, el orden de las expresiones matemáticas del proceso de solución no es el adecuado, analizar las expresiones matemáticas y ordenar adecuadamente dicho proceso

Perímetro: Área:

A. …… D. ...…

B. …… E. …...

C. …… F. ……

G. ……

Conclusiones

La motivación de enseñanza por parte de los docentes no debe ser unidireccional sino que debe ser utilizada a través de estrategias de enseñanza motivacionales, que serán los soportes de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, nos darán la tonalidad adecuada para poder de esta forma conseguir aprendizajes duraderos. La motivación constituye una estrategia muy importante en el momento de la planificación de la clase de la asignatura de matemáticas, es necesario tomar en cuenta cuales son los factores por los que los estudiantes se motivan, cuales metas personales tienen, para poder incidir en alguna de ellas con el fin de lograr nuestros objetivos, trazados.

Será necesario innovar la metodología de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, para esto es importante conocer cuales pueden y cuales no constituyen factores motivacionales, para poder escoger entre los más adecuados, la propuesta de cursos de actualización, que además de dar las clases y mostrar a los docentes todas las alternativas que ellos tienen acerca de las estrategias de enseñanza motivacionales, también los docentes deberán realizar tareas extras, lo que les ayudará a reforzar los nuevos conocimientos adquiridos y por tanto fortalecer su labor docente.

De acuerdo a los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes, un gran porcentaje opina que la evaluación continua podría ser un importante apoyo para mejorar el rendimiento académico.

La evaluación como actividad comprensiva y cooperativa exige responder y dar razones de nuestro trabajo, por lo tanto, intervienen en esta tarea los estudiantes, los colegas, el propio docente, inclusive los padres de familia. Para esto nos apoyamos en la autoevaluación y co-evaluación.

Bibliografía

Acedo L. María L. de (2010). *Competencias cognitivas en educación superior.* Madrid: Narcea

APA. (2010). *Manual de publicaciones.* CDMX México. Manual Moderno.

ISBN: 978-987-544-908-4

Castillo A., Santiago (2010). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. España Edit. Pearson.

Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.

Gil Cantero, F. y Reyero García, D. (2015). *Educar en la universidad de hoy.* Madrid: Encuentro.

Gil Pérez, D. y Guzmán Ozamis, M. (1993). *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática, Tendencia e Innovaciones*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Edit. Popular.

Hernández S, R. (2010). *Metodología de la Investigación.* Edit. Mac Graw Hill Mexico.

Ian, G. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona, Paidos Ibérica.

Martínez Delgado, A. (1999*). Constructivismo Radical. Marco teórico de investigación y enseñanza de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias*. 17(3), 493-502

Moore S., Walsh G. y Rísquez A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad.* Madrid: Narcea.

Pooper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Londres Edit. Tecnos.

Ramírez Martínez, I. F. (2015). *Apuntes de Metodología de la Investigación*. UMSFX Bolivia.

Rosas Díaz, R. (2008). *Piaget, Vitgoski y Maturana constructivismo a tres voces.* Buenos Aires: Aique

Tobón Tobón, S. (2006). *Competencias y Calidad Superior*. Colombia Edit. Delfín.

UNESCO (2010). *Datos mundiales de Educación para Bolivia.*

Zabala, A. (2002). *"El constructivismo en el aula"*. España. Edit. Graó, de IRIF.

ISBN: 978-987-544-908-4

La comunicación… ¿una competencia sin importancia en la formación de los ingenieros?

Caligaris, Marta
Rodríguez, Georgina
Laugero, Lorena
Grupo Ingeniería & Educación, Facultad Regional San Nicolás, Argentina
mcaligaris@frsn.utn.edu.ar
grodriguez@frsn.utn.edu.ar
llaugero@frsn.utn.edu.ar

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La competencia de comunicación comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender mensajes adecuados a la situación y al contexto. En general, la competencia de comunicación en la formación de los ingenieros es un aspecto poco trabajado.

El objetivo principal de este trabajo es mostrar las principales dificultades que tienen los alumnos que cursan Análisis Numérico en la Facultad Regional San Nicolás para justificar en forma escrita ciertas situaciones y/o resultados obtenidos. También se presentará una secuencia de actividades diseñada para promover el desarrollo o afianzamiento de esta competencia. Cabe mencionar que, para la elaboración de cada una de las actividades, se tuvo en cuenta el estilo de aprendizaje preponderante de los alumnos.

Palabras clave: Competencias; Comunicación; Matemática; Ingeniería

I. Introducción

El Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI) de la República Argentina es un organismo en el cual se debaten y discuten soluciones a las problemáticas académicas referidas a la Ingeniería. En los últimos años, este organismo no sólo está trabajando en la identificación de competencias genéricas de egreso, sino también en la determinación de las competencias genéricas de acceso de un estudiante de nivel medio que deseara continuar estudios superiores en ingeniería.

ISBN: 978-987-544-908-4

Así, al definir un punto de partida mínimo, es posible desarrollar los currículos que permitan alcanzar las competencias de egreso al finalizar el proceso formativo. Se ha observado que algunas de las dificultades que presentan los alumnos ingresantes a las carreras universitarias están vinculadas con competencias de comunicación (CONFEDI, 2014).

La competencia comunicativa implica un conjunto de conocimientos, procesos y experiencias que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación (Bermúdez y González, 2011). En general, la competencia de comunicación en la formación de los futuros ingenieros es un aspecto poco trabajado. Aquellas disciplinas tradicionalmente relacionadas con la ingeniería se desarrollan explícitamente; mientras que las áreas que fomentan la formación integral de un ingeniero, entre ellas la comunicación eficiente, sólo se trabajan de manera general. La falta de desarrollo de este tipo de competencias puede convertirse en un factor decisivo en las aspiraciones profesionales.

Es deseable que la planificación de las secuencias didácticas que permitan desarrollar la competencia comunicativa escrita en los alumnos esté adaptada a la manera en que aprenden los estudiantes de ingeniería, es decir, a sus estilos de aprendizaje. Éstos son indicadores de cómo los alumnos perciben, interactúan con y responden a sus ambientes de aprendizaje. Distintas investigaciones muestran que el estilo de aprendizaje preponderante de los estudiantes de ingeniería es activo–sensorial–visual–secuencial. Esto indicaría que el tipo de habilidades necesarias en un ingeniero hace que la mayoría de los que eligen esta profesión tengan inclinación por hacer cosas, basarse en lo que perciben sus sentidos, preferir lo que ven, por encima de lo que es transmitido y seguir pasos ordenados.

Para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia de comunicación en los alumnos que cursan Análisis Numérico en la Facultad Regional San Nicolás (FRSN) en la especialidad Ingeniería Mecánica, al inicio del ciclo lectivo, se propusieron distintas actividades donde el estudiante debía explicar, fundamentar o justificar ciertas situaciones apelando al marco teórico desarrollado. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las dificultades que tienen los alumnos en relación a la expresión escrita, en particular para explicar cuestiones relacionadas con la matemática.

El objetivo de este trabajo es mostrar las principales dificultades que tienen los alumnos para justificar en forma escrita ciertas situaciones y/o resultados obtenidos. También se presenta una secuencia de actividades diseñada para promover el desarrollo o afianzamiento de esta competencia. Para la elaboración de cada una de las actividades, se tuvo en cuenta el estilo de aprendizaje preponderante de los alumnos, obtenido con el índice de estilos de aprendizaje, del modelo de Felder y Silverman.

ISBN: 978-987-544-908-4

II. La competencia comunicativa

Una de las competencias genéricas de egreso del ingeniero argentino es la de comunicarse con efectividad (CONFEDI, 2016). Hymes (1972) describe a esta competencia como una habilidad transversal, modelada por la experiencia y vinculación con el entorno y que constituye una herramienta base para el desempeño eficaz de los roles profesionales.

Con respecto a la matemática, Whitin y Whitin (2002) señalan que en su enseñanza la comunicación no siempre es reconocida como algo importante. Sin embargo, una de las claves para la profundización de la comprensión matemática radica en la comunicación (Silbey, 2003). Así, por ejemplo, que los estudiantes hablen de un problema o escuchen las soluciones de sus compañeros, los ayuda a estructurar y consolidar su pensamiento matemático o adquirir el vocabulario específico de la materia.

III. La competencia comunicativa escrita

Si se desea preparar a los estudiantes con los conocimientos esperados para cada perfil profesional, es necesario incluir en los planes de estudio la cultura escrita para que, de esta manera, puedan desempeñarse como profesionales del área a la que pertenecen; existen diferencias entre la escritura de los alumnos de ingeniería y la de quienes estudian humanidades (Flores Aguilar, 2014).

Para que un estudiante aprenda a escribir es necesario exponerlo a prácticas que permitan el desarrollo de la mencionada competencia.

IV. Los estilos de aprendizaje

Para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, se utilizó el índice de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman. Las cuatro categorías del modelo son:

- ✓ Procesamiento activo o reflexivo
- ✓ Percepción sensorial o intuitiva
- ✓ Representación visual o verbal
- ✓ Comprensión secuencial o global

ISBN: 978-987-544-908-4

Se pudieron determinar cuatro preferencias, una por cada dimensión, en los alumnos que cursan Análisis Numérico en Ingeniería Mecánica. Como se puede observar en la Figura 1, el estilo preponderante de los estudiantes es activo–sensorial–visual–secuencial.

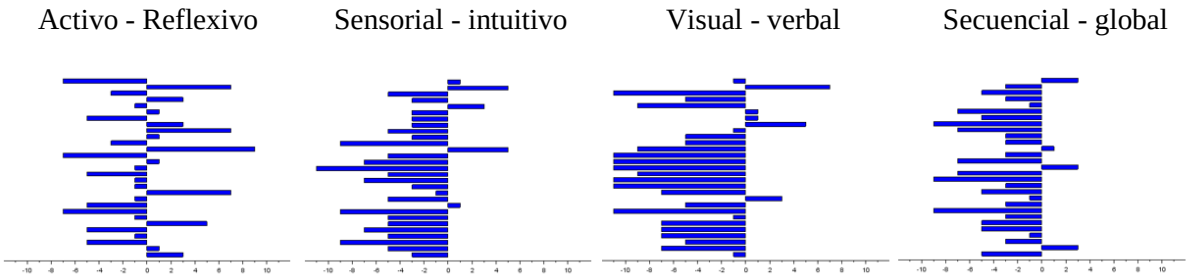
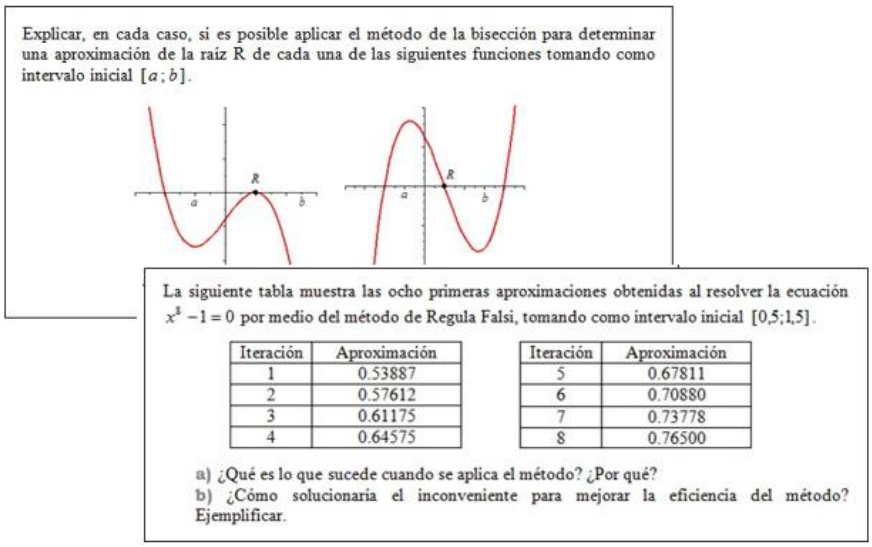


Figura 1. Estilos de aprendizaje a los alumnos que cursan Análisis Numérico

V. Breve análisis de los resultados obtenidos al inicio del ciclo lectivo

Para evaluar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los alumnos, al finalizar la enseñanza del primer tema que se trata en la materia, se les propusieron actividades donde debían justificar, fundamentar, explicar ciertas situaciones apelando al marco teórico desarrollado. La Figura 2 muestra dos de las actividades planteadas.



Explicar, en cada caso, si es posible aplicar el método de la bisección para determinar una aproximación de la raíz R de cada una de las siguientes funciones tomando como intervalo inicial $[a\,;b]$.

La siguiente tabla muestra las ocho primeras aproximaciones obtenidas al resolver la ecuación $x^8 - 1 = 0$ por medio del método de Regula Falsi, tomando como intervalo inicial [0,5;1,5].

Iteración	Aproximación
1	0.53887
2	0.57612
3	0.61175
4	0.64575

Iteración	Aproximación
5	0.67811
6	0.70880
7	0.73778
8	0.76500

a) ¿Qué es lo que sucede cuando se aplica el método? ¿Por qué?
b) ¿Cómo solucionaría el inconveniente para mejorar la eficiencia del método? Ejemplificar.

Figura 2. Actividades propuestas para evaluar la competencia comunicativa

Estudios de la lingüística textual y de gramática del discurso sostienen que cuando una persona habla o escribe se construyen textos, y para hacerlo, es necesario dominar ciertas habilidades que tienen que ver con las propiedades textuales. Estas habilidades, por ejemplo, hacen referencia a la

ISBN: 978-987-544-908-4

capacidad para seleccionar las palabras adecuadas, conectar frases entre sí, usar correctamente las reglas ortográficas, de puntuación o morfosintácticas (Medina Cardozo y Arnao Vásquez, 2013). Para analizar las producciones de los estudiantes, se tomaron en cuenta las propiedades mostradas en la Tabla 1.

Tabla 1. Propiedades textuales consideradas para el análisis de los textos realizados por los alumnos

Propiedad textual	**Indicadores**
Adecuación (adaptación del texto a la situación comunicativa)	• **Intención comunicativa** (finalidad que se pretende con el texto: informar, opinar, entretener convencer…) • **Enfoque del tema** (tratamiento que se le quiere dar a la información que se transmite: general, específico, técnico...)
Coherencia (transmisión de la información de una manera clara, ordenada y comprensible)	• **Cantidad de información** (organización de la información importante para que le resulte clara y lógica al destinatario) • **Estructuración de la información** (organización del discurso para evitar desorden de ideas) • **Calidad de la información** (redacción del texto con lógica y congruencia).
Cohesión (relación correcta de las ideas desde el punto de vista léxico y gramatical)	• **Empleo correcto de los signos de puntuación.** • **Uso de conectores de discurso para relacionar ideas.** • **Repeticiones innecesarias de palabras.** • **Uso adecuado del tiempo y modo verbal.** • **Utilización apropiada de las relaciones de concordancia gramatical.**
Corrección (respeto de las normas que rigen el uso correcto de la lengua)	• **Utilización correcta del léxico.** • **Empleo adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales.**

A partir de los distintos indicadores considerados, se elaboró una rúbrica para determinar su grado de desarrollo. En el procesamiento de la información, se construyeron tablas de frecuencias y gráficos porcentuales para poder visualizar mejor los resultados obtenidos. Las Figuras 3 y 4 muestran los resultados obtenidos en cuanto al grado de desarrollo de cada una de las propiedades textuales.

ISBN: 978-987-544-908-4

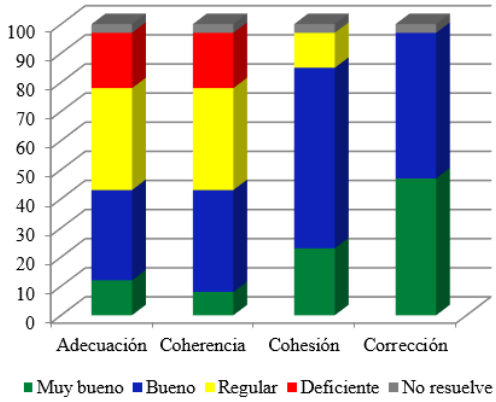


Figura 3. Resultados - método de la Bisección

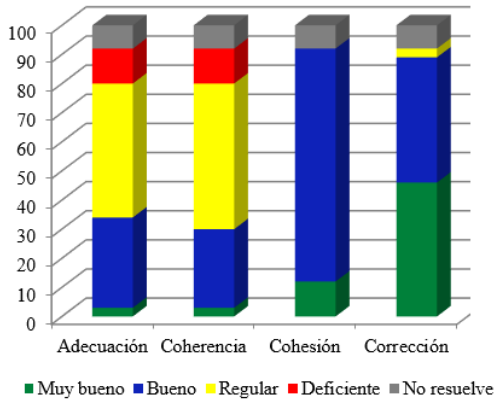
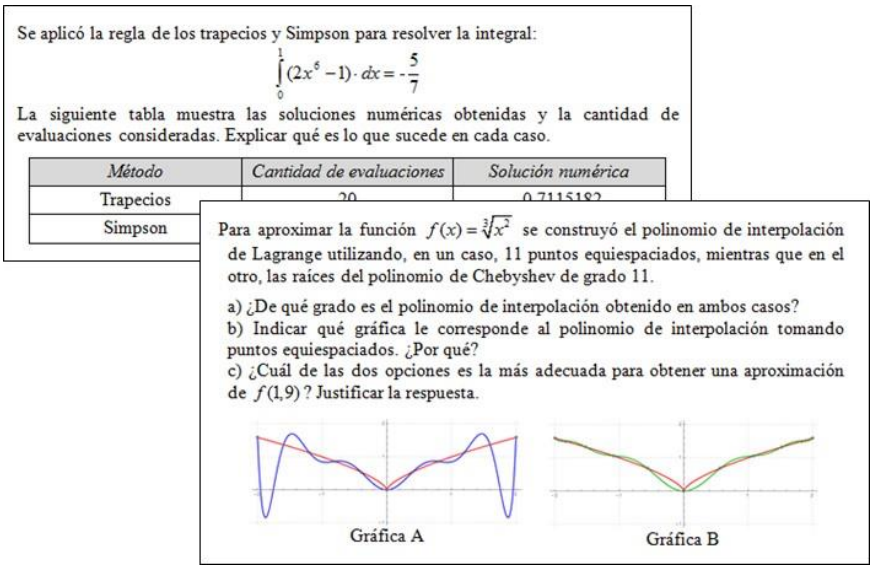


Figura 4. Resultados - método de Regula - Falsi

Como se puede observar, las mayores dificultades se presentan en la adecuación y coherencia. Aproximadamente, el 40% de los estudiantes produjo textos con buena o muy buena adecuación y coherencia. Muy pocos alumnos son los que pueden escribir un texto adecuado al propósito que se persigue (en los casos propuestos, explicar y justificar) y transmitir la información de una manera clara y ordenada.

Alrededor del 90% de los estudiantes no tiene problemas de cohesión y corrección. No obstante, la mayoría de los alumnos muestra inconvenientes en cuanto al uso de los signos de puntuación.

VI. Actividades diseñadas para promover la competencia comunicativa


Se aplicó la regla de los trapecios y Simpson para resolver la integral:

$$\int_0^1 (2x^6 - 1)\cdot dx = -\frac{5}{7}$$

La siguiente tabla muestra las soluciones numéricas obtenidas y la cantidad de evaluaciones consideradas. Explicar qué es lo que sucede en cada caso.

Método	*Cantidad de evaluaciones*	*Solución numérica*
Trapecios	20	0.7115182
Simpson		

Para aproximar la función $f(x) = \sqrt[3]{x^2}$ se construyó el polinomio de interpolación de Lagrange utilizando, en un caso, 11 puntos equiespaciados, mientras que en el otro, las raíces del polinomio de Chebyshev de grado 11.

a) ¿De qué grado es el polinomio de interpolación obtenido en ambos casos?
b) Indicar qué gráfica le corresponde al polinomio de interpolación tomando puntos equiespaciados. ¿Por qué?
c) ¿Cuál de las dos opciones es la más adecuada para obtener una aproximación de $f(1{,}9)$? Justificar la respuesta.

Gráfica A

Gráfica B

Figura 5. Actividades diseñadas para afianzar o desarrollar la competencia comunicativa

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de los resultados obtenidos, se diseñaron actividades con el propósito de afianzar o desplegar la competencia de comunicación. La Figura 5 muestra algunas de las actividades elaboradas a tal fin.

VII. **Conclusiones**

La adecuación y coherencia son dos propiedades textuales importantes que influyen notoriamente en la competencia comunicativa. Si se desea formar ingenieros acordes a las exigencias de la sociedad actual, es necesario exponer a los estudiantes a situaciones que permitan superar las dificultades que presentan. Para ello, se requiere de un docente que no sólo esté interesado en la enseñanza de los contenidos de su materia sino también en el desarrollo de las competencias genéricas de egreso. Solo así se podrá superar el dicho tan conocido de que "todos saben que los ingenieros no saben escribir".

Referencias bibliográficas

Bermúdez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *QUÓRUM ACADÉMICO*, *8* (15), 95 – 110.

CONFEDI. (2014). *Competencias requeridas para el ingreso a los estudios universitarios en Argentina*. En Competencias en Ingeniería. Mar del Plata, Argentina: Universidad FASTA Eds.

CONFEDI. (2016). *Competencias genéricas de egreso del ingeniero argentino*. En Giordano Lerena, R. (Comp), Competencias y perfil del ingeniero iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Flores Aguilar, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, *14* (65), 43 – 60.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En Pride J. & Holmes, J. (Ed.) *Sociolinguistics,* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.

Medina Cardozo, I. & Arnao Vásquez, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación y Cultura*, *2* (1), 44 – 57.

Silbey, R. (2003). Math out loud! *Instructor*, *112* (7), 24 – 26.

Whitin, D. & Whitin, P. (2002). Promoting communication in the mathematics classroom. *Teaching Children Mathematics*, *9* (4), 205 – 211.

ISBN: 978-987-544-908-4

Diálogo entre disciplinas con eje en las competencias como medio y horizonte de la enseñanza en el nivel superior

Chiachio, Gustavo Adolfo
Messina, Vicente
Sanguinetti, Marcela Liliana
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina
gchiachio@yahoo.com.ar
vrmessi@gmail.com
marcelalilianasanguinetti@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo pretende mostrar una secuencia didáctica en la cual se observe el incremento progresivo del grado de dificultad en los conceptos de trigonometría. El objetivo de esta secuencia es poder articular contenidos generales de Matemática y Física, con los específicos disciplinares de Superestructura Ferroviaria y Estructuras (SFyE), poniendo como eje las competencias que los/as estudiantes deben lograr y el papel que juegan los/as docentes en la enseñanza.
En esta experiencia didáctica se tratarán aplicaciones a Curvas Horizontales Ferroviarias. Estas estrategias se vienen desarrollando en el marco de la Tecnicatura Universitaria en Tecnología Ferroviaria y la Tecnicatura Universitaria en Administración y Gestión Ferroviaria; carreras que se dictan en el Instituto del Transporte de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Palabras clave: enseñanza por competencias; modelización como competencia

Introducción

Desde el Curso de Preparación Universitaria (CPU), el cual da comienzo a su vida universitaria, se indaga acerca de los conocimientos aritméticos, algebraicos y funcionales o de modelos matemáticos de este grupo de estudiantes caracterizados como Estudiantes Universitarios No Tradicionales (EUNT). La experiencia adquirida permite observar que la mayoría de los/as estudiantes cuenta con escasos conocimientos algebraicos previos. (Chiachio, G., Sanguinetti, M., Nuñez, P. 2014). Desde la enseñanza

ISBN: 978-987-544-908-4

proponemos, tal como lo sugiere Perrenoud (2007), generar la progresión en los aprendizajes en situaciones problemas del ámbito profesional ajustando paulatinamente el nivel desde primer año de formación en la asignatura Matemática. Esta progresión permite, desde una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza, establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje e ir incrementando el grado de dificultad.

Desde la teoría de los Campos Conceptuales (Vergnaud, 1990) un concepto adquiere sentido a través de situaciones problemáticas, no reduciéndolo simplemente a una definición. Por otra parte, establece que el conocimiento racional es necesariamente operatorio. Con lo cual se resignificarán conceptos geométricos básicos tales como la tangente a la curva en un punto, la cuerda, la flecha y el arco de una circunferencia.

La flecha correspondiente a una cuerda de veinte metros medida sobre una vía curva circular real es un parámetro que podrán medir los futuros técnicos, para luego poder determinar matemáticamente el radio de la circunferencia que corresponde a la curva. Estas mediciones en el terreno permitirán calcular teóricamente un peralte adecuado. Esto habilitará, en conjunto con las normativas de aplicación, el cálculo de la velocidad máxima permitiendo asegurar el paso de todos los trenes (rápidos de pasajeros y lentos de carga con distintas velocidades).

Con este panorama cabría preguntar ¿Qué papel jugamos los y las docentes en esta propuesta? En principio un nivel de compromiso con la unidad académica, con el conocimiento disciplinar, con su práctica docente y una mirada cognitiva sobre estudiantes. En esta perspectiva Bain (2007) lanza un interrogante ¿Qué es lo que se sabe sobre cómo aprendemos? Esta pregunta pone en el centro de la discusión otros ingredientes que la actividad docente requiere. Resulta relevante tomar conciencia acerca de cómo aprendemos los seres humanos. El trabajo de investigación de Bain (op. cit.) estuvo centrado en indagar lo que hacen los mejores profesores universitarios para lograr los mejores resultados entre sus estudiantes; aquellos profesores/as no son sólo expertos en sus disciplinas también comprendían que:

El conocimiento es construido, no recibido; esta afirmación conlleva a entender que los estudiantes ingresantes a la universidad ya tienen una cantidad importante de modelos mentales que les permiten interpretar y comprender en ese nuevo espacio educativo. Nuestros intentos por transmitir están a merced de esos modelos mentales a pesar de que nunca se hayan topado con la asignatura. El desafío, no menor para ambas partes, radica en la construcción de nuevos modelos mentales, tanto para aprender como para enseñar. *Los modelos mentales cambian lentamente*; este planteo lleva a los/as docentes a pensar su actividad profesional en pos de que los/as estudiantes se enfrenten a situaciones en donde su modelo mental no pueda dar respuestas. *Las preguntas son cruciales*; las cuales resultan vitales en el proceso de aprendizaje y el camino hacia el cambio de los modelos mentales. Por último, *el interés es crucial*; como recurso a la búsqueda de las respuestas a aquellas preguntas cruciales. Estos argumentos conducen al

ISBN: 978-987-544-908-4

intento por lograr lo que Säljö y Marton (1976) dieron en llamar enfoque profundo del aprendizaje, en oposición al aprendizaje superficial. Estos trabajos presentaban estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios caracterizado por la importancia de recursos ligados a la comprensión, la reinterpretación, la aplicación del conocimiento, para el enfoque profundo; en cambio el enfoque superficial hace de la memorización y la reproducción su principal estrategia. Este trabajo pionero fue retomado por diversos autores tanto el análisis de prácticas de docencia, investigación y ampliación conceptual (Bain, 2007, Biggs, 2008, Monereo y Pozo, 2003, Pozo y del Puy Pérez Echeverría 2009).

Desarrollo

Los principios anteriores guían nuestra práctica hacia el logro de la modelización. Enmarcados en un aprendizaje por competencias, como un medio para el aprendizaje o como horizonte de trabajo para el profesor, se utiliza un tipo de modelización propuesta por Oliva (2005). Existen cinco acepciones para el término modelización identificadas y analizadas por este autor: modelización por progresión de modelos, modelización como práctica científica, modelización como competencia, modelización en su dimensión instrumental, modelización como estrategia de enseñanza.

La modelización por competencias, que es la línea elegida, involucra dos destrezas fundamentales. A saber, la práctica de modelización y el metaconocimiento. La etapa práctica de modelización es aquella que pretende desarrollar la construcción, el uso de modelos, la revisión, comparación y validación de modelos. Esta etapa, en principio, es la compartida entre Física y Matemática con la secuencia didáctica iniciada en el primer cuatrimestre en Matemática y que tendrá su continuidad en el segundo con Física.

La etapa metaconocimiento estará más a cargo de las disciplinas de práctica profesional, Superestructura Ferroviarias y Estructuras, que desarrollarán el metaconocimiento acerca del proceso de modelización y el conocimiento de la metamodelización. Algunas de las dimensiones propuestas son: significado de modelo, los modelos como algo más allá de réplicas exactas, el propósito de la modelización, la multiplicidad de modelos, el procedimiento de validación y la naturaleza cambiante de los modelos según las normas ferroviarias vigentes en cada país.

A la hora de evaluar estos contenidos es interesante explicitar las competencias que se ponen en juego mediante una rúbrica o matriz de análisis. Este procedimiento agiliza la corrección y pone de manifiesto los criterios de evaluación.

Etapa Práctica

Cabe destacar la conexión necesaria que debe existir entre el lenguaje técnico específico de las asignaturas SFyE como ser: el punto de comienzo de la curva, el punto fin de curva, la tangente de entrada, la tangente

ISBN: 978-987-544-908-4

de salida, el desarrollo de la curva con los conceptos trigonométricos correspondientes. También surge la necesidad de relacionar y resignificar en el esquema en planta, de la traza de la vía, y los parámetros obtenidos en el terreno con los conceptos matemáticos de las figuras geométricas que quedan determinadas en dicho esquema.

La secuencia anterior da lugar al diseño de una curva de transición que permite pasar de una vía recta a otra en forma de arco de circunferencia y luego a otra vía recta. En estas transiciones se pone en evidencia la necesidad de recurrir a los conceptos físicos cinemáticos de velocidad y aceleración para que estas transiciones sean posibles.

La curva de transición debe resolver el problema del pasaje, paulatino y seguro, de una vía recta con aceleración centrípeta nula a otra vía recta.

Para esta etapa se diseñaron tres trabajos prácticos (TP) en los cuales se pide a los alumnos del primer cuatrimestre de 2019 de Matemática que calculen algunos parámetros relacionados con la circunferencia y su tangente (en los dos primeros trabajos prácticos) y con el peralte de la curva, el radio de la misma y la velocidad máxima permitida para que una formación entre en dicha curva (el tercer trabajo práctico). El cálculo de estos parámetros sobre el modelo permitirá su revisión y validación sobre la vía real.

Los TP están secuenciados en función de los requerimientos de las asignaturas SFyE. Se buscó traducir casi todo el lenguaje específico técnico a términos y lenguaje matemático. Los alumnos trabajaron a partir de los conceptos de trigonometría desarrollados en clase. Estos TP fueron resueltos por los alumnos en horarios extra clase, tuvieron dos semanas para elaborar las respuestas y fueron entregados en forma manuscrita o vía aula virtual.

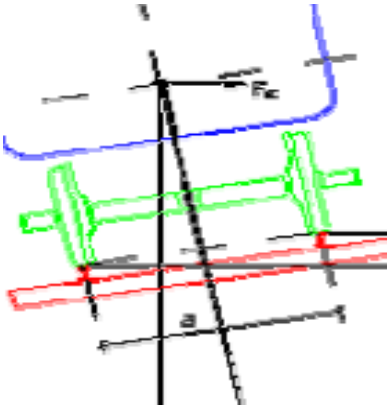
El primer TP, conjuga conceptos geométricos y los conceptos trigonométricos básicos tuvo como actividad la determinación del radio de una circunferencia, la cuerda y la flecha para el arco indicada en la figura 1. Los recursos didácticos fueron: los enunciados de los trabajos prácticos en forma impresa y en forma digital, utilización del proyector, computadora, el celular de cada alumno, empleo de instrumentos de geometría. En la clase se corroboraron los datos de la figura con los elementos de geometría. Luego se guio la actividad para que pudieran responder a la consigna identificando los triángulos rectángulos COE y CHE. Los alumnos establecieron la correspondencia entre el ángulo central α, con vértice en el centro de la circunferencia, con el ángulo α que forman las rectas tangentes a la circunferencia y buscaron argumentaciones para justificar su congruencia. Fue interesante como desde el aprendizaje del uso del modelo geométrico fue posible generar justificaciones en un plano de metaconocimiento afín al proceso de modelización. No solo lograron comparar y validar los cálculos, sino que, al encarar el segundo TP, con los valores de construcción de una curva real, se desarrolló la capacidad de comparación que permitió

ISBN: 978-987-544-908-4

a los alumnos y alumnas autonomía en la construcción del modelo real. La misma se puso en evidencia en los esquemas realizados aun fuera de escala.

Figura 1: radio , cuerda y flecha

En el tercer TP, uno de sus puntos, busca relacionar los conceptos anteriores con un peralte h fijo y determinar la velocidad máxima en m/s de una formación para una trocha señalada en la figura 2 con la letra a, que es de 1676 mm.



simplificando

Figura 2: Esquema de formación en vía para un acompañado de la expresión matemática de la velocidad en función del radio

Las velocidades se pueden graficar en función de los radios a partir de los datos tabulados en el manual EFE (Ferreo, Fernandez, 2001) y es posible graficar la velocidad en función del radio en metros, de esos valores que verifican la ecuación 1 de la figura 2. De esta manera los alumnos pueden relacionar magnitudes matemáticas y físicas a través de una norma que, si bien no es la vigente, verifica estas posibles relaciones entre las magnitudes matemáticas.

Conclusión

De este modo el diagnóstico del CPU, los principios, las competencias, las metodologías, los recursos y las prácticas docentes, se conjugan con el objetivo de lograr esa forma de razonar, de inferir, que es la modelización. Esto implica un desafío constante. Una transformación permanente de nuestra práctica, nuestros modelos mentales y los modelos mentales de los estudiantes. Además, habilita el diálogo entre colegas, tratando de evitar los habituales compartimentos estancos. De forma que el logro de una competencia como la modelización matemática pone en evidencia el carácter dinámico de las disciplinas que se articulan en esta tecnicatura conformada por EUNT.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Chiachio, G., Sanguinetti, M., Nuñez, P. (2014). Un estudio exploratorio del proceso de algebrización en estudiantes universitarios no tradicionales. Primer Encuentro Internacional de Educación. Universidad Nacional del Centro. Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA) Tandil, Argentina. http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml.

Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Editorial Síntesis.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Ed. Graó.

Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.

Oliva, M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización de la enseñanza de las ciencias, 37(2). 5-24. Consultado el 3 de marzo de 2019 en https://doi.org/105565/rev/enscienciad.2648 ISSN (impreso): 0212-4521 / ISN (digital): 2174-6486.

Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. Consultado el 01 de marzo de 2019 en https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/122730/mod_resource/content/1/art_vergnaud_espanhol.pdf

Ferreo, D. y Fernandez, H. (2001). Recomendaciones de diseño para proyectos de infraestructura ferroviaria mideplan - sectra sección 3 trazados ferroviarios. Consultado el 26 de julio de 2019 en https://www.academia.edu/35368801/recomendaciones_de_dise%c3%91o_para_proyectos_de_infraestructura_ferroviaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las preguntas generatrices en la construcción del conocimiento para la enseñanza de la geometría analítica

Ciccioli, Virginia
Sgreccia, Natalia
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
cicciolivirginia@gmail.com
nataliasgreccia@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este trabajo se enmarca en una tesis de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias cuyo objetivo se centra en la caracterización de la configuración del *conocimiento matemático para la enseñanza* (*MKT*) de la geometría analítica en estudiantes del Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en pos a resignificar las prácticas específicas y situadas en el aula de formación.

La importancia que se atribuye a la geometría radica en su potencialidad para describir e interactuar con el mundo en que vivimos (Blanco y Barrantes, 2003) y como canal para la comprensión matemática. Sin embargo, varias investigaciones realizadas sobre finales del siglo XX y a inicios del siglo XXI señalan que prevalece la ausencia en el abordaje de contenidos geométricos en las escuelas o bien se enseña de manera superficial, con énfasis en los aspectos algebraicos (Crescenti, 2008). Esto tiene un correlato en las aulas así como en las propuestas didácticas cuando se aborda la geometría analítica (Ciccioli, Grossi y Schaefer, 2018). En efecto, algunos autores aluden a este asunto como un problema de discontinuidad o fragmentación entre los enfoques sintético (de las formas) y analítico (de lo algebraico) de la geometría (Gascón, 2002; Regner y Rodríguez, 2016).

Según explica González Urbaneja (2007) el devenir histórico-epistemológico de la geometría analítica (de la mano de Descartes y Fermat, siglo XVII) estuvo fundamentalmente sustentado en los aportes de la geometría sintética griega, la aritmética de Diofanto, los descubrimientos de

ISBN: 978-987-544-908-4

Oresme y el álgebra simbólica de Vieta; cuestión que resulta sumamente relevante en cuanto a las implicancias que esto tiene en su enseñanza.

Hasta hace un par de décadas, los estudios que le han prestado atención al conocimiento del profesor en geometría eran relativamente escasos (Jones, 2000). El interés se ha ido enfatizando gradualmente con un reconocimiento sostenido en que los profesores noveles, y algunos experimentados, no están formados ni disciplinarmente ni pedagógicamente en geometría.

Ball y Bass (2003) señalan que entender Matemática para enseñarla requiere de un tipo especial de conocimiento que implica "desarmar", "desempaquetar" el contenido matemático. Cabe preguntarse, entonces, qué aspectos componen ese conocimiento especial requerido para la enseñanza de la Matemática. En respuesta a dicha pregunta Ball, Thames y Phelps (2008) proponen un modelo del *conocimiento matemático para la enseñanza* compuesto por seis dominios de conocimiento, inspirados en las categorías presentadas previamente por Shulman (1986).

En esta ocasión se comunica parte del trabajo de tesis, atendiéndose puntualmente a la descripción de las condiciones institucionales del PM en que se inicia la construcción del *MKT* en futuros profesores en Matemática. Se procura hacerlo a través del análisis de los dominios del *MKT* que se perciben en el desempeño del profesor a cargo de la asignatura Geometría I, correspondiente al primer año de la carrera y que propende a sentar las bases de esta rama de la Matemática.

Este análisis se realiza en dos etapas: en la primera se tratan minuciosamente los datos a través de modalidades emergentes relativas a las categorías de análisis (dominios del *MKT*); en la segunda (foco en este informe) se efectúa una mirada holística de lo acontecido. Así, se detectan interrogantes-clave formulados por el docente (*preguntas generatriz*) hilvanando el desarrollo de los temas e invitando a ver necesidades o limitaciones que conducen a nuevas búsquedas.

Palabras Clave: Formación de Profesores en Matemática; geometría analítica; preguntas generatrices

Marco teórico

Ball y su equipo retoman los avances de Shulman (1986) acerca del conocimiento que un profesor requiere para enseñar cualquier disciplina, reorientándolos hacia la Matemática. Proponen así un modelo del *MKT* que comprende seis dominios del conocimiento agrupados en dos grandes campos: *conocimiento del contenido* y *conocimiento pedagógico del contenido* (Fig. 1).

ISBN: 978-987-544-908-4

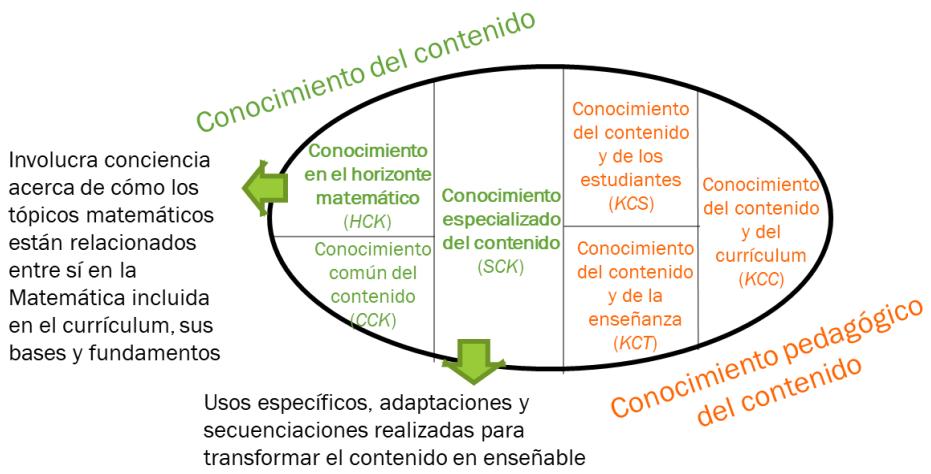


Figura 1. Modelo del MKT[1] *(Ball et al, 2008)*

Este modelo del conocimiento del profesor se entrelaza aquí con las particularidades de la geometría analítica. La geometría analítica unifica el álgebra y la geometría sintética, como consecuencia de la asociación de números con puntos y de ecuaciones con figuras (González Urbaneja, 2007). El término "analítica" se atribuye al hecho de que Descartes desarrolla su trabajo aplicando el principio analítico por el cual "se asume como cierto aquello que hay que probar".

La incorporación de los distintos enfoques de la geometría (sintético y analítico) en el currículum ha sido motivo de grandes discusiones a lo largo de la historia de la Matemática y su enseñanza. Hacia mediados del siglo XX se decide incorporar la enseñanza de la geometría sintética en los primeros años de la educación secundaria y la geometría analítica en los últimos; sin embargo, los argumentos esgrimidos no fueron lo suficientemente sólidos dejando, así, abierta la cuestión de la continuidad entre la geometría sintética y la geometría analítica (Gascón, 2002).

En la caracterización presentada por Ball et al (2008) se invita a la comunidad de investigadores a ampliar la descripción aportada en torno al *HCK* y a continuar profundizando el análisis acerca del lugar que ocupa en el esquema (Fig. 1) pues resta indagar cómo tal conocimiento es usado y qué características del pensamiento matemático-pedagógico le dan forma.

Metodología

Los formadores de formadores, desde su accionar acompañan la gestación de las bases de la construcción del *MKT* de la geometría analítica en futuros profesores en Matemática. Es por ello que interesa aquí indagar cómo se da ese proceso de construcción; ha sido uno de los objetivos específicos de la tesis y encuadra el foco de este trabajo. Se procuró estudiar cualitativamente la

1Solo se amplía información relativa a *SCK* y *HCK* que son los dominios del *MKT* en los que se centra la comunicación.

ISBN: 978-987-544-908-4

realidad en su contexto natural concibiendo que el conocimiento se constituye desde la praxis, en prácticas de enseñanza concretas y situadas. Esta investigación se propuso estudiar aspectos sustanciales de los procesos involucrados de producción y apropiación del conocimiento, que responden a las características de un fenómeno social, por lo que el enfoque cualitativo resulta apropiado (Bravin y Pievi, 2008). El alcance de la investigación fue principalmente descriptivo y de tipo empírico no experimental en la fase que aquí se comparte, porque se observaron los fenómenos tal como se dieron en su contexto natural. El diseño de la investigación respondió al de un estudio de caso: el PM, centrado en la configuración del *MKT* de la geometría analítica.

Se aplicó la técnica de observación directa no participante de nueve clases de la asignatura Geometría I. Se trató de nueve clases ubicadas en distintos momentos del desarrollo de la segunda parte de la materia: cuatro en el inicio, tres intermedias y dos al final. La selección se realizó de tal forma para tener un espectro variado de clases en torno a la temática de interés.

Las categorías de análisis se corresponden con los dominios del *MKT* (Ball et al, 2008). Se consideraron como *unidades de análisis* cada una de las clases observadas, siendo subunidades de análisis los segmentos -actos de habla o fragmentos de actos de habla- en los que se detectaron significados asociados a las categorías de análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se denominó *mensaje* a cada uno de estos segmentos. Debido a la densidad de los datos involucrados se definieron *configuraciones de mensajes*; se trata de conjuntos de mensajes que se delimitaron de acuerdo al contenido matemático de referencia (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992).

La técnica de procesamiento de la información predominante fue la de análisis del contenido (Cabrera, 2009) mediante la cual se procedió gradualmente a reconocer indicadores de interés efectuando agrupamientos conceptuales de acuerdo a la lectura interpretativa que se iba realizando.

Resultados

Las *preguntas generatriz* reflejan el modo en que las construcciones son orientadas por el docente en las clases de Geometría I. Estos interrogantes-clave fueron detectados en cada configuración de mensajes; un recorrido por los mismos habilita una síntesis de lo acontecido en cada clase.

En la Tabla 1 se comparten las configuraciones de mensajes que se delimitaron en tres de las nueve clases observadas representantes de cada uno de los bloques del desarrollo de la segunda parte de la materia (inicial, intermedio, final). Para cada configuración se indica, entre paréntesis, el número de acto de habla inicial y final y las preguntas generatriz que fue posible asociarle.

Tabla 1. Preguntas generatriz por configuración de mensajes (clases 1, 6 y 8)

ISBN: 978-987-544-908-4

Clase	Configuración	Preguntas generatriz
1	**1-CM1**: Idea global de la esencia de la geometría analítica (1-1-D1 a 1-82-D1)	¿Cuál es la definición de **solución de una ecuación**? ¿Qué tiene que pasar si quiero que ese algo sea solución de la ecuación? ¿Qué son las **coordenadas de un punto**?
	1-CM2: Asignación de coordenadas (1-82-D1 a 1-110-D1)	¿Qué quiere decir **dar coordenadas**? ¿Qué necesitamos para poder encontrar **exactamente ese punto** y que todos lleguemos al mismo?
	1-CM3: Procedimiento base para la correspondencia entre la recta y el conjunto de los números reales (1-110-D1 a 1-175-D1)	Si nosotros tenemos una recta, ¿qué necesitamos para dar coordenadas? ¿Qué le vamos a **asociar a cada punto de la recta**?
	1-CM4: Análisis de la propiedad de biunicidad para la correspondencia entre la recta y el conjunto de los números reales (1-175-D1 a 1-233-D1)	Dado un punto cualquiera de la recta, a ese punto, ¿siempre le corresponde un **número real** de la manera que lo acabamos de definir? ¿Y hay algún punto al que le corresponda más de un número real? ¿Hay algún par de **puntos de la recta** a los cuales les corresponda la misma coordenada? Si yo les doy un número real cualquiera, ¿existe siempre algún punto cuya imagen sea ese número real que nosotros dimos?
	1-CM5: Procedimiento base para la correspondencia entre el plano y el conjunto de pares de números reales (1-233-D1 a 1-315-D1)	¿Qué necesito tener para dar **coordenadas en un plano**? ¿**Cuántas coordenadas** vamos a necesitar a diferencia de la recta? ¿Y qué necesito como **referencia**?
	1-CM6: Análisis de la propiedad de biunicidad para la correspondencia entre el plano y el conjunto de pares de números reales (1-315-D1 a 1-331-	¿Hay dos **puntos que tengan las mismas coordenadas**? Dados dos números reales cualesquiera, ¿cómo encuentro un **punto que tenga esas coordenadas**?

ISBN: 978-987-544-908-4

	D1)	
6	**6-CM1**: Equivalencia entre las distintas formas de la ecuación de la recta en el plano (6-1-D1 a 6-87-D1)	Si yo quisiera dar la **ecuación cartesiana**, ¿qué datos necesito conocer? ¿Qué datos de la recta extraigo de los **coeficientes** que aparecen en esa ecuación? ¿Cómo obtengo esta a partir de esta? (refiriéndose a dos ecuaciones cartesianas de la misma recta)
	6-CM2: Búsqueda del circuncentro de un triángulo en forma algebraica (6-87-D1 a 6-156-D1)	Las **coordenadas del circuncentro** del triángulo, ¿cómo las encuentro? ¿Cómo calculamos las **coordenadas del punto medio** de un segmento? ¿Y cómo encuentro la intersección entre y?
	6-CM3: Distancia de un punto a una recta en el plano (6-156-D1 a 6-186-D1)	¿Cómo definimos geométricamente la **distancia** entre y?
	6-CM4: Desigualdades lineales en dos variables (6-186-D1 a 6-234-D1)	¿Qué condición tiene que pasar para que pertenezca al **semiplano** que contiene a ?
8	**8-CM1**[2]: Trabajo en banco (8TB-D2-1 a 8TB-D2-13)	
	8-CM2: Resolución de actividades en el pizarrón	
	8-CM3: Superficies cuádricas. Estudio de casos (8-70-D1 a 8-161-D1)	*CM3*: Si los tres términos apareciesen sumando acá, ¿qué **lugar geométrico del espacio** estoy describiendo? Este primer sistema, ¿qué representa?

La centralidad de los dominios *SCK* y *HCK* se refleja en los interrogantes que el docente efectúa para orientar las construcciones matemáticas. Se trata de preguntas específicas, que velan por la accesibilidad, enfocándose en el desmenuzamiento de los significados por lo que se requiere, para su formulación, de un entendimiento sustancialmente matemático, dando indicios de un *SCK* robusto.

2No se identifican preguntas generatriz para las configuraciones de trabajo en banco o resolución de actividades en el pizarrón pues el procesamiento de la información se realiza de manera diferente al modificarse la modalidad de la clase (ya no se centra en explicaciones guiadas por el docente).

ISBN: 978-987-544-908-4

Por otro lado, el modo en que se efectúan las preguntas revela conexiones entre contenidos matemáticos que van incluso más allá de las cuestiones en las que se desea profundizar de manera aislada. El conocimiento del profesor involucrado al planificar una secuencia de preguntas que orientan la reflexión en momentos cruciales de la clase denota una conciencia de totalidad y un *HCK* fortalecido.

Conclusiones

A partir de la centralidad que adquieren el *SCK* y el *HCK* en el tratamiento matemático de las clases observadas y el modo particular en que estos dominios se entrelazan, se refuerza la hipótesis del equipo de Ball acerca de considerar el *HCK* como un dominio propio del campo del conocimiento disciplinar. *SCK* y *HCK* conforman una amalgama de conocimiento del profesor que desempeña un rol fundamental en el desmenuzamiento de los significados y en los particulares modos de conectar las ideas que se construyen en cada clase. Este modo de caracterizar el *HCK* intenta ser un aporte a la conceptualización propuesta por Ball et al (2008) en torno a cómo este dominio de conocimiento es puesto en juego en las prácticas de enseñanza de la Matemática.

Este modo de plantear búsquedas en las clases a través de interrogantes promueve que los estudiantes puedan formularse también preguntas y adquieran conciencia de algunas relaciones que el docente establece. Aunque algunas preguntas no puedan ser respondidas de forma inmediata y el modo de entrelazar los tópicos no sea evidente a priori, esta preeminencia de los dominios *SCK* y *HCK* en el accionar docente marcan una impronta en la formación que los estudiantes reciben en torno a la geometría analítica.

Aun concibiendo, en acuerdo a lo que plantea Ball (2017), que los aprendizajes no se dan como una consecuencia inmediata de la enseñanza, las condiciones institucionales en las que se sustenta la formación sientan bases en la construcción del *MKT* que acompañará al futuro profesor.

Referencias bibliográficas

Ball, D. (2017). Uncovering the Special Mathematical Work of Teaching. En G. Kaiser (Ed.). *Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp.11-34). Hamburgo: Springer.

Ball, D. y Bass, H. (2003). Making Mathematics Reasonable in School. En J. Kilpatrick, W.G. Martin y D. Schifter (Eds.). *A Research Companion to Principal and Standards for School Mathematics* (pp.27-44). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

Ball, D., Thames, M. y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It

ISBN: 978-987-544-908-4
Special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407.

Blanco, L. y Barrantes, M. (2003). Concepciones de los estudiantes para maestro en España sobre la geometría escolar y su enseñanza-aprendizaje. *Relime, Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(2), 107-132.

Bravin, C. y Pievi, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, *14*(3), 71 93.

Ciccioli, V., Grossi, S. y Schaefer, L. (2018). Enfoques en la enseñanza de la Geometría. En N. Sgreccia (Coord.). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática* (pp.79-118). Salamanca: FahrenHouse.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of Education and Development*, *59-60*, 189-232.

Crescenti, E. (2008). A formação inicial do professor de matemática: aprendizajem da Geometria e actuação docente. *Práxis Educativa*, *3*(1), 81-94.

Gascón, J. (2002). Geometría sintética en la ESO y analítica en el Bachillerato. ¿Dos mundos com pletamente separados? *Suma*, *39*, 13-25.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México: Mc Graw Hill.

Jones, K. (2000). Teacher knowledge and professional development in geometry. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, *20*(3), 109-114.

Regner, M. y Rodríguez, M. (2016). El fenómeno de la desarticulación entre los enfoques sintético y analítico en elipses: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, *11*(2), 16-27.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Qué piensan futuros profesores de la modelización matemática?

Cruz, María Florencia
Scaglia, Sara
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
Esteley, Cristina
Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

ma.florenciacruz@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este trabajo se presentan resultados de un estudio vinculado con los modos en que futuros profesores en matemática entienden los procesos de modelización matemática. Se toma como fuente de información y base para el trabajo interpretativo, producciones escritas u orales de los futuros profesores. En general, los sujetos del estudio se refieren a aplicaciones de modelos y no consideran la modelización como un abordaje pedagógico aunque, un grupo vincula la modelización con instancias de enseñanza y de aprendizaje de la matemática.

Palabras clave: Formación de profesores; modelización matemática, validación.

I - Introducción

El trabajo que presentamos forma parte una investigación más amplia que persigue por objetivo general estudiar el sentido que otorgan a procesos de validación futuros profesores en matemática de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, cuando se encuentran inmersos en escenarios de modelización matemática enlazados con fenómenos geométricos.

Eventos internacionales destacados de educación matemática como el Congreso Internacional de Educación Matemática 2020 (ICME) o la Conferencia Interamericana de Educación Matemática 2019 (CIAEM), entre otros, incluyen grupos de discusión o ejes temáticos sobre modelización matemática, formación de profesores y/o validación. Esta tendencia se hace evidente también en Argentina, por ejemplo, en la Reunión Pampeana de Educación Matemática 2018. Estas acciones se relacionan con propuestas de cambio para la formación de profesores.

ISBN: 978-987-544-908-4

En particular, en la propuesta de Estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en matemática (2012) del Consejo Interuniversitario Nacional y en el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario de Argentina (2010) se señala la necesidad de que los futuros profesores en matemática experimenten, durante su formación, escenarios de modelización y actividades de validación matemática. Las cuestiones mencionadas ponen de manifiesto la necesidad de proponer que estudiantes de profesorado en matemática lleven a cabo y reflexionen sobre procesos de validación y de modelización. Atendiendo a tales consideraciones, en este trabajo estudiamos producciones escritas y discusiones registradas en audio y video de futuros profesores en matemática de la UNL cuando dan cuenta de sus ideas respecto a modelización matemática en un sentido amplio, sea este solo matemático o de naturaleza pedagógica. Esas producciones se logran en una interacción previa al inicio de la primera clase de un curso de Geometría Euclídea Espacial (GEE).

II - Referentes Teóricos

La modelización matemática se utiliza a gran escala en el campo de la educación matemática y existen diversas perspectivas respecto a la misma (Esteley, 2014). Una de ellas es la modelización matemática como abordaje pedagógico. Bassanezi y Biembengut (1997:14) señalan que esta perspectiva supone "enseñar Matemáticas usando el método de la modelización". En general se entiende a dicho método, como un proceso que implicaría, escoger un tema a estudiar, delimitar o formular un problema a su interior, buscar información y utilizar o relacionar conceptos y procedimientos matemáticos para resolver el problema. Los temas que se escogen pueden corresponderse con distintos fenómenos. En la modelización como abordaje pedagógico, se considera fundamental que la elección de temas y la posterior delimitación de problemas queden a cargo de los estudiantes y se privilegia el proceso que va desde el mundo real a la matemática. También es posible considerar el proceso inverso al aplicar un modelo conocido al problema en estudio, reconociendo así, la modelización como un proceso de aplicación (Esteley, 2014).

Otra perspectiva sobre la noción de modelización es presentada por Chevallard, Bosch, y Gascón (1997:54), que identifican "la actividad matemática con el trabajo de construir modelos matemáticos para estudiar sistemas (matemáticos o extramatemáticos)". En Chevallard, et.al. (1997) se describen tres aspectos del trabajo con modelización. El primero refiere a la utilización de modo rutinario de modelos matemáticos disponibles por el estudiante; este aspecto se relaciona con lo que Esteley (2014) denomina aplicación. El segundo aspecto se presenta cuando el estudio del sistema escogido genera cuestiones que pueden abordarse a través de instrumentos desconocidos por el sujeto que busca la respuesta (que ya existe pero que él desconoce) a un determinado problema o situación. En estas circunstancias surge la necesidad de estudiar matemáticas, y en estrecha vinculación con ésta, las de aprender y enseñar

ISBN: 978-987-544-908-4

matemáticas. El estudiante obtiene el modelo por sí mismo apelando a diversos recursos o con ayuda del docente. En este caso los autores no identifican una auténtica producción de conocimientos. En el tercer aspecto considerado, el estudiante o sujeto que enfrenta y resuelve una situación, debe crear modelos o recrear modelos conocidos. Este caso, se identifica como una auténtica producción de conocimiento dada la emergencia de nuevos conocimientos. Los dos primeros aspectos tienen puntos de encuentro con lo que Esteley (2014) denomina resolución de problemas en sentido clásico, donde la respuesta suele ser estática y ciertos procedimientos pueden ser considerados como erróneos. En la modelización matemática como abordaje pedagógico los procedimientos se pueden modificar, pero no se consideran como ideas erróneas sino como ideas provisorias a revisar.

III - Metodología

Para responder al objetivo de la investigación más amplia que se referencia al principio del texto, y a la pregunta de este trabajo, realizamos un estudio de casos en el marco de una investigación de naturaleza cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005).

Como ya se menciona antes, los sujetos del estudio cursan la asignatura GEE correspondiente al tercer año del programa de la carrera de Profesorado en Matemática de la UNL. Hasta ese momento, los estudiantes han cursado asignaturas de matemática específica y de educación en general y no han transitado aún materias de educación matemática. Particularmente, reconocemos que probablemente los sujetos no han experimentado escenarios educativos en los que se emplea la modelización matemática como abordaje pedagógico (Cruz, Esteley, Scaglia, 2018). En la investigación se diseña una propuesta de enseñanza en la que se trabaja el tema "poliedros" apelando a la modelización matemática como abordaje pedagógico. Se desarrolló en seis encuentros de 3 horas cada uno durante las tres primeras semanas de cursado de la asignatura en el año 2018. Durante la primera clase los estudiantes discuten en grupos sobre qué entienden por quehacer matemático, procesos de validación y procesos de modelización matemática. En el presente texto analizamos la producción escrita y los registros en audios y videos (los participantes manifiestan explícitamente consentimiento para que se utilicen sus producciones en ámbitos investigativos) obtenidos al responder la siguiente consigna:

<u>*Consigna 1:*</u> *Lean en grupos de cuatro estudiantes los siguientes interrogantes y discutan posibles respuestas a los mismos. Luego realicen una narración en la que recuperen las respuestas de todos los integrantes del grupo (explicitando los acuerdos y desacuerdos que hayan surgido durante las discusiones): ¿Qué entienden por "proceso de modelización matemática"?* (Notas de campo, 2018).

Tabla 1: Primera consigna presentada.

Esta consigna es respondida por 15 futuros profesores organizados en tres grupos de cuatro integrantes y un grupo de tres, identificados como Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3 y Grupo 4

ISBN: 978-987-544-908-4

respectivamente. Este trabajo permite reconocer, las primeras ideas de los estudiantes para luego poder contrastar con las ideas que se irán configurando en instancia del auténtico trabajo con modelización matemática.

IV - Análisis de las producciones de los estudiantes

La presentación del análisis se organiza por grupos. Los extractos textuales de los estudiantes se presentan en letra cursiva. Los nombres de pila son ficticios para preservar el anonimato. Para cada grupo se incluye un cuadro de texto con la producción escrita. Las interpretaciones se realizan apelando a lo escrito o a frases extraídas de la transcripción de las discusiones.

IV.1 - Grupo 1- Modelos disponibles

El proceso de modelización algunos pensamos que consiste en la adaptación de situaciones o contenidos de cualquier área que admiten un modelo matemático (disciplina o realidad) para ser trabajados desde los contenidos matemáticos.

Tabla 2: Producción escrita del Grupo 1.

Interpretan modelizar con el establecimiento de un modelo para resolver problemas en el marco de situaciones matemáticas o extramatemáticas. Consideramos que referencian al primer aspecto de Chevallard et al. (1997) o a la aplicación (Esteley, 2014), pues apelan a conocimientos matemáticos disponibles, no referencian explícitamente la producción de modelos matemáticos nuevos. Pero, afirmaciones de Ludmila durante las interacciones se relacionan con el segundo aspecto mencionado por Chevallard et al. (1997): *Yo entiendo por modelizar […] trabajar contenidos matemáticos con realidades o con cosas más concretas que el alumno puede ver digamos.* Esta interpretación, sin embargo, no se incluye luego en la respuesta escrita. Se observan también intercambios respecto de qué tipo de situaciones admiten una modelización, Pablo afirma: *Yo pienso que la matemática modeliza ciertos problemas, ahí si otra vez, de la física y de la química,* y Ludmila propone incluir también problemas propios de la matemática.

IV.2 - Grupo 2 – Vínculos con la enseñanza

Lo que entendemos por "proceso de modelización matemática" es la incorporación de conocimientos matemáticos a través de actividades didácticas que favorecen la comprensión de esos conocimientos. *Por ejemplo: una madre lleva a cabo un proceso de modelización matemática, cuando intenta enseñarle a sus hijos llevando los problemas a situaciones cotidianas.*

Tabla 3: Producción escrita del Grupo 2.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esta idea, alude principalmente al segundo aspecto señalado por Chevallard et al. (1997), vinculado con la actividad de estudio que da lugar a procesos de enseñanza y de aprendizaje. Algunas intervenciones de Micaela dan cuenta de esta interpretación: *Por ejemplo, nosotros usábamos el GeoGebra para que los chicos* (estudiantes de secundaria) *entiendan el concepto de pendiente […] Entonces los hacíamos como jugar con el GeoGebra, […] porque las pendientes cambiaban, entonces sería como ese el sentido, o sea buscar la forma de […] aprender conceptos*. En la postura de este grupo se observa una interpretación de la noción de modelización matemática ligada a la aplicación en el orden de lo didáctico de modelos disponibles en situaciones cotidianas o conocidas por los sujetos, este es la modelización como recurso para enseñar (Esteley, 2014).

IV.3 - Grupo 3- Leyes para resolver un problema

Proceso de modelización matemática es poder establecer una ley que se ajuste "mejor" a un problema determinado para poder resolverlo de forma adecuada.

Tabla 4: Producción escrita del Grupo 3.

Este grupo interpreta el modelo como una ley que permita modelizar la situación extramatemática (*Leyes que explican […] fenómenos tanto sociales como naturales*) que se presenta en un problema, que luego podrá ser usado en otros problemas similares. Por tanto, es posible relacionar esta posición con el primer aspecto señalado por Chevallard et al. (1997), referido a resolver problemas rutinarios. Con respecto a si asumen que se dispone previamente o no del modelo, Paula afirma: *Modelizar para mí es que para determinados tipos de problemas ya tengas un modelo*, asumiendo que el modelo se conoce de antemano. Para Yamila, modelizar es *Obtener ciertas […] normas que puedan adaptarse a determinados* (casos) y para Agostina es *Poder establecer leyes.* Estas ideas hacen referencia a ajustar un modelo lo que vinculamos también con el primero de los aspectos señalados por Chevallard et al. (1997: 56) cuando afirman: "El que utiliza matemáticas conocidas para resolver un problema matemático clásico, muy a menudo tendrá que modificar ligeramente el modelo matemático que maneja para adaptarlo a las peculiaridades de su problema". Se constatan referencias a la adecuación o pertinencia del modelo, por ejemplo, Paula: *Para poder resolver todo de la forma adecuada. […] Hay que resolver bien.*

IV.4 - Grupo 4 -Aplicación y verificación

Un proceso de modelización es crear ejemplos prácticos que requieran la aplicación de lo propuesto, y que en dicho ejemplo se compruebe su veracidad.

Tabla 5: Producción escrita del Grupo 4.

ISBN: 978-987-544-908-4

Este grupo hace referencia a aplicar un modelo conocido en una situación determinada. Se vincula con la idea de ejemplificación (en diversas oportunidades aparece la referencia a crear o buscar ejemplos). Esta perspectiva se encuentra ligada a la noción de aplicación (Esteley, 2014) y al primer aspecto mencionado en Chevallard et al. (1997). Aluden a situaciones matemáticas y extramatemáticas. Además, se hace referencia a que el modelo debe ser adecuado: *que vos veas un ejemplo y veas que se cumple lo que vos dijiste o lo que propusiste, la propiedad o el axioma o lo que sea. No que des un ejemplo supuestamente para aplicar eso y que no se cumpla porque no estarías verificando.* En cierto sentido buscan validar el modelo probando con un caso.

V - Reflexiones finales

A partir del análisis realizado observamos un reconocimiento o interpretación de la actividad de modelización matemática relacionada, principalmente, con la aplicación, más o menos directa, de modelos disponibles para quien se involucra con una situación dada (Esteley, 2014). En las caracterizaciones escritas presentadas por los grupos, en tres de ellos (1, 3 y 4) emergen consideraciones que se relacionan con el primer aspecto de Chevallard et al. (1997) referido a la actividad de utilizar modelos matemáticos conocidos. Vinculamos las ideas del grupo restante (2) con el segundo aspecto, relacionado con la actividad de aprendizaje y enseñanza de modelos así como del modo de utilizarlos. Dos grupos (3 y 4) marcan la necesidad de obtener una respuesta correcta. Tanto en las producciones escritas como en los registros en audio y video no apreciamos consideraciones que se relacionen con la modelización matemática como abordaje pedagógico o como proceso que involucra la formulación de un problema. Estos hechos, se deben, posiblemente al no haber vivido experiencias de este tipo en su formación. Cabe señalar que, los futuros profesores apelaron a sus experiencias con otras asignaturas para sostener sus intervenciones, la mayoría vinculan indistintamente la modelización con situaciones intra o extramatemáticas y uno de los grupos hace evidente el aspecto de regularidad (leyes) propio de un modelo matemático. En este sentido, consideramos importante este estudio para reconocer y contrastar, en instancias futuras, la noción de modelización matemática que presentan inicialmente los sujetos con la que expliciten luego de vivenciar el proceso de modelización matemática como abordaje pedagógico a fin de realizar aportes para la formación de futuros profesores en matemática en el ámbito local.

VI - Bibliografía

14th International Congress on Mathematical Education. (2020). Consultado en junio 16, 2019 de: https://www.icme14.org/static/en/news/37.html?v=1562742666671

Bassanezi y Biembengut (1997). Modelación matemática: Una antigua forma de investigación-un nuevo método de enseñanza. *Números*, 32, 13-25.

ISBN: 978-987-544-908-4

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Horsori.

Cruz, M.F., Esteley, C. & Scaglia, S. (2018). Validar, justificar, demostrar en voces de futuros profesores en matemática. En Di Franco (Ed.), *VII Reunión Pampeana de Educación Matemática* (pp. 105- 116). Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.

Esteley, C. (2014). *Desarrollo profesional en escenarios de modelización matemática: Voces y Sentidos*. Córdoba: Filosofía y Humanidades/UNC.

McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual.* Madrid: Addison Wesley Longman.

Ministerio de Educación. (2010). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Biología, Física, Matemática y Química.* Consultado en mayo 15, 2019 de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Matematica.pdf

Propuesta de estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en matemática.(2012).Consultado en mayo 15, 2019 de: http://www.cin.edu.ar/comisiones/asuntos-academicos- material-en- tratamiento/subcomision-de-profesorados/

VII Reunión Pampeana de Educación Matemática. (2018). Consultado en junio 16, 2019 de: http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/areasdeinteres/areasdeinteres.html

VX Conferencia Interamericana de Educación Matemática. (2019). Consultado en junio 16, 2019 de: http://ciaem-redumate.org/conferencia/index.php/xvciaem/index/schedConfs/current

ISBN: 978-987-544-908-4

Desafíos y propuestas en la formación docente en matemática en la era de las tecnologías digitales

Dal Maso, María Susana
Götte, Marcela
Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
mariasusanadalmaso@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Hoy día el docente se encuentra con alumnos en la escuela media que tienen toda la información al alcance de la mano a través de distintos dispositivos. Es por esto que el desafío es el planteo de propuestas interesantes para que no baste tener toda la información para responderlas o que solo se haga un análisis crítico de la información disponible sino que se necesite algo más que eso para resolverlas. Nos surgen los retos de cómo animar a los estudiantes a explorar otras alternativas, cómo impulsar a que el alumno se cuestione, ponga en duda saberes previos, que considere críticamente dichos saberes, los modifique y los amplíe. Conscientes de este desafío es tarea nuestra propiciar un lugar de reflexión, para que las tecnologías digitales estén vigentes en las prácticas docentes. Al decir vigentes, hacemos referencia al pensar situaciones didácticas donde su presencia haga la diferencia. Planteamos y reflexionamos en este trabajo sobre el siguiente problema: ¿Es posible hallar la superficie esférica intermedia entre la inscripta y la circunscripta a un tetraedro cualquiera? ¿Dónde estaría el centro? ¿Cuál sería el radio?

Palabras clave: Tecnologías digitales; Formación docente; Propuesta

En la educación superior es un desafío para los formadores intentar ser transformadores de enseñanzas, compitiendo con la información al alcance de la mano del que quiera buscar, donde el “stop” y el “avance” son manejados a gusto del consumidor, donde el *así se hace* genera, muchas veces, pasión de multitudes.

La escuela desde hace unos años no es la única fuente de información. El docente se encuentra con alumnos en la escuela media que tienen toda la información al alcance a través de distintos dispositivos y que se conforman con encontrar el problema

ISBN: 978-987-544-908-4

propuesto…y si ya está resuelto mejor. Así el desafío es el planteo de propuestas interesantes para que no baste tener toda la información para responderlas o que solo se haga un análisis crítico de la información, que es interesante sin dudas, pero que se necesite algo más que eso para resolverlas. Nos surgen los retos de cómo animar a los estudiantes a explorar otras alternativas, a cómo impulsar a que el alumno se cuestione, a que ponga en duda saberes previos, a que considere críticamente dichos saberes, los modifique y los amplíe.

Según Siriani (2019) los medios sociales son una herramienta que contribuye a crear una generación más informada y conectada, una generación de grandes comunicadores visuales siendo ésta la forma más poderosa de comunicación. Destaca que toda la información, "todo el saber está a su alcance y el hecho de que puedan compartirlo convierte a la red de redes en una poderosísima herramienta educativa que los Jóvenes Z van a aprovechar como nunca antes. Pero sin que los miembros de la Generación Z tengan el juicio crítico de saber cómo cribar esa información, son también contribuyentes al enmarañamiento del conocimiento en Internet" (Siarini, 2019).

En nuestro caso, por ser docentes del profesorado en matemática, la discusión sobre las necesidades de formación del docente y del futuro docente está más que nunca en primera plana. Somos conscientes que las tecnologías están presentes en la vida cotidiana de cada alumno pero es tarea nuestra propiciar un lugar de reflexión, para que las tecnologías digitales estén vigentes en las prácticas docentes. Al decir vigentes, hacemos referencia al pensar situaciones didácticas donde su presencia haga la diferencia.

Nos interpela el hacer que los futuros docentes se planteen que las formas en que los alumnos aprenden impactan en nuestra forma de enseñar, que no podemos sostener metodologías que impactaron de forma positiva en tiempos pasados aunque sean valoradas muchas veces a partir de años con resultados probados, nuestros estudiantes no son los mismos, las tecnologías disponibles tampoco.

Según Palmas- Pérez (2018), el papel de la tecnología no puede estar supeditado a la disponibilidad de materiales, sino que involucra analizar los procesos de uso que dan sentido a las actividades de los adultos en procesos educativos y sus posibilidades de participar en el mundo. Hace referencia a que el término tecnología de la información y la comunicación (TIC), refleja una idea de que la tecnología se debería centrar en la recopilación y almacenamiento de datos más que en su aprovechamiento para el bienestar común. En tanto el foco de las tecnologías digitales (TD) radica en la relación entre estas y el modo en que las personas las usan, y no en su potencial "informativo" o "comunicativo". También afirma, que por sí solas las TD no posibilitan un cambio en la educación más allá de ciertos aspectos formales (la automatización de problemas y respuestas, el almacenaje y circulación de materiales). "En cambio, son los actores

ISBN: 978-987-544-908-4

quienes pueden transformar la educación, aprovechando sus propiedades innovadoras, siempre y cuando existan diseños (tecnológicos) adecuados y se resuelvan sus necesidades educativas". (Palmas-Pérez, 2018: 117).

Novembre, Nicodemo y Coll (2015) sostienen que la potencialidad de una herramienta tecnológica en la clase de matemática se manifiesta en dos transformaciones, por un lado abre la posibilidad de abordar problemas que serían imposibles sin su ayuda y por otro permite adoptar un enfoque experimental de la Matemática que cambia la naturaleza de su aprendizaje. Afirman que no siempre es necesario pensar en nuevos problemas sino que resulta interesante analizar de qué manera se pueden resolver los problemas con nuevas herramientas. En este sentido interpelan a los docentes a plantearse qué es lo que cambia en la enseñanza y en el aprendizaje cuando se resuelve un problema conocido utilizando tecnología, cuales son los aportes de la tecnología y, qué conocimientos tecnológicos y matemáticos son necesarios para un nuevo abordaje de la enseñanza de la matemática. Plantean que las investigaciones muestran que el uso regular de software permite a los alumnos desarrollar conocimientos matemáticos e informáticos (vinculados al uso del software) y articularlos. Proponen que se tengan en cuenta en la planificación de las actividades ya que esto ayudará a la construcción conjunta de los dos tipos de conocimientos.

En Dal Maso y Götte (2014) realizamos una propuesta con la intención de propiciar reflexiones acerca de estos planteos, trabajamos a partir de los triángulos, sus puntos notables y la *circunferencia intermedia* entre la inscripta y la circunscripta. El problema propuesto establece la necesidad de trabajar con un software de geometría dinámica para encontrar la *circunferencia intermedia* de un triángulo. Definimos la *circunferencia intermedia* de un triángulo como aquella circunferencia cuyo centro es el punto medio entre el circuncentro y el incentro del triángulo y cuyo radio es la semisuma de los radios de la circunferencia inscripta y circunscripta a dicho triángulo. Nos planteamos la necesidad de investigar si la circunferencia así construida nunca interseca a la circunferencia circunscripta o a la circunferencia inscripta, es decir, si la circunferencia intermedia así definida, está siempre entre las otras dos. Más allá de una demostración formal, que se puede encontrar en el trabajo publicado, nuestro desafío fue visualizar nuestra hipótesis: que la distancia del centro de la circunferencia intermedia a cualquier punto de la circunferencia inscripta es menor que el radio de la circunferencia intermedia; y que la distancia del centro de la circunferencia intermedia a cualquier punto de la circunferencia circunscripta es mayor que el radio de la circunferencia intermedia (Figura 1).

ISBN: 978-987-544-908-4

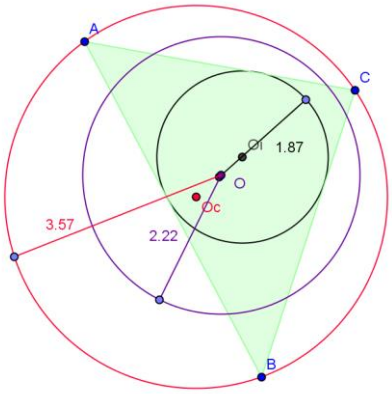


Figura 1. Circunferencia intermedia de un triángulo.

El software dinámico GeoGebra fue de singular ayuda en este proceso de exploración y descubrimiento permitiendo analizar distintos ejemplos de forma dinámica y encaminar nuestra conjetura hacia una demostración formal.

Evidentemente este problema está pensado en 2D, pero ¿será posible pensarlo en 3D? ¿Es posible hallar *la superficie esférica intermedia* entre la inscripta y la circunscripta a un tetraedro cualquiera?

En un principio, no dudamos de la existencia de la *superficie esférica intermedia* haciendo un razonamiento análogo al realizado en 2D. Pero bien conocido es que muchas de las propiedades que se verifican en el plano, no son extensibles en el espacio. Basta pensar en una propiedad de perpendicularidad: en el plano, por un punto existe una y sólo una recta perpendicular a otra recta y en cambio en el espacio, existen infinitas. Por otro lado en el plano existen infinitos polígonos regulares convexos, y en cambio en el espacio existen sólo cinco poliedros regulares convexos.

Entusiasmadas con que contábamos con dos software de geometría dinámica para trabajar en 3D, uno de ellos de código abierto, comenzamos con la construcción de un tetraedro cualquiera y de la superficie esférica circunscripta a él. Esta construcción es relativamente sencilla, no muy trabajosa y de clara visualización.

La complicación surge al intentar construir la superficie esférica inscripta al no contar en estos software, con una herramienta que agilice su construcción.

En el software GeoGebra se cuenta con una herramienta llamada plano bisector pero en realidad refiere al concepto de plano mediador. Utilizando la herramienta *planobisector*[<*segmento*>], y aplicándolo a las aristas del tetraedro, se logra ubicar de manera sencilla el centro de la superficie esférica circunscripta a dicho tetraedro.

No fue sencilla la construcción de la superficie esférica inscripta al tetraedro y no resultaba tan amigable su visualización, por lo que pensamos en la opción de pasar de 2D a 3D con el software pero no resultó.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una vez hallada la superficie esférica inscripta al tetraedro a partir de herramientas construidas para tal fin, definimos *superficie esférica intermedia* basándonos en el concepto de circunferencia intermedia. La *superficie esférica intermedia* de un tetraedro cualquiera es aquella superficie esférica cuyo centro es el punto medio entre el centro de la superficie esférica circunscripta y el centro de la superficie esférica inscripta del tetraedro y cuyo radio es la semisuma de los radios de las superficies esféricas inscripta y circunscripta a dicho tetraedro.

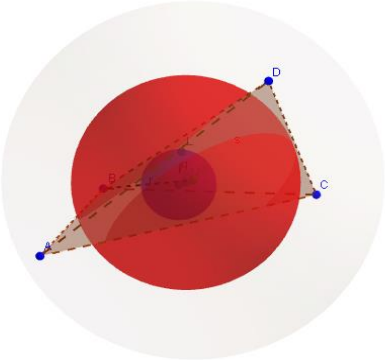


Figura 2. Superficie esférica intermedia de un tetraedro.

El camino recorrido para la construcción de la superficie esférica intermedia tuvo una etapa trabajosa al tener que contar con las superficies esféricas inscriptas y circunscriptas para tal fin, pero la superficie esférica intermedia es de sencilla construcción.

La demostración formal de nuestra hipótesis: que la distancia del centro de la superficie esférica intermedia a cualquier punto de la superficie esférica inscripta al tetraedro es menor que el radio de la superficie esférica intermedia; y que la distancia del centro de la superficie esférica intermedia a cualquier punto de la superficie esférica circunscripta al tetraedro es mayor que el radio de la superficie esférica intermedia, se basa en demostración realizada en 2D.

Partiendo de la certeza que los centros de las tres superficies esféricas están alineados por construcción, y que por dichos puntos pasan infinitos planos, siempre podemos considerar un plano donde estén los puntos de nuestra hipótesis, llevando la demostración a dos dimensiones.

Denominemos $\boldsymbol{O_i}$ al centro de la superficie esférica inscripta de radio $\boldsymbol{r}$, $\boldsymbol{O_c}$ al centro de la superficie esférica circunscripta de radio $\boldsymbol{R}$ y $\boldsymbol{O}$ al centro de la superficie esférica intermedia con radio **.** **S**ea $\boldsymbol{K}$ un punto cualquiera de la superficie esférica inscripta al tetraedro, consideremos el plano que pasa por los centros y el punto $\boldsymbol{K}$, y visualicemos las circunferencias que quedan determinadas por la intersección de la superficie esférica y dicho plano. Demostraremos que **.**

. Luego .

En la demostración utilizamos el concepto de circunferencias interiores sin punto en común donde la distancia entre los centro es mayor que cero y menor que la diferencia de sus radios.

ISBN: 978-987-544-908-4

Consideremos ahora a ***K*** un punto cualquiera de la superficie esférica circunscripta al tetraedro, consideremos el plano que pasa por los centros y el punto ***K***, y visualicemos las circunferencias que quedan determinadas por la intersección de la superficie esférica y dicho plano. Demostraremos que **.**

Sabemos que **,** luego

.

Luego .

Podemos preguntarnos si hubiéramos podido contar con la demostración y la certeza del problema resuelto, si nuestro problema original hubiese surgido en 3D, es decir si nos hubiéramos planteado la existencia de la superficie esférica intermedia de un tetraedro cualquiera entre la superficie esférica inscripta y la superficie esférica circunscripta a dicho tetraedro. Estamos convencidas que no sería posible a pesar de tener un software a disposición, de realizar exploraciones visualmente amigables que nos induzcan a conjeturar y realizar una demostración.

No deja de ser un desafío para nuestra profesión plantear situaciones problema donde la visualización se vea enriquecida por las nuevas tecnologías propiciando la formación del juicio crítico avanzando sobre la mera percepción visual.

Referencias Bibliográficas

Dal Maso, María Susana y Götte, Marcela (2014). Hilvanando la circunferencia intermedia entre la inscrita y la circunscripta. *Memorias REPEM* (pp.82-89). La Pampa.

Novembre, Andrea; Nicodemo, Mauro y Coll, Pablo (2015). *Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza*. CABA: ANSES.

Palmas-Pérez, Santiago (2018). La tecnología digital como herramienta para la democratización de ideas matemáticas poderosas. pp. 109-132. *Revista Colombiana de Educación. Nº **74***.

Siriani, Javier (2019). *El auge de los teléfonos celulares como plataforma para la información.* Consultado en Julio 26, 2019 de https://tn.com.ar/opinion/el-auge-de-los-telefonos-celulares-como-plataforma-para-la-informacion_970870

ISBN: 978-987-544-908-4

Una experiencia de formación de profesores de matemática en torno al diseño de una propuesta de modelización matemática para el nivel secundario

Fernández, Yamila
Kerz, María Belén
Kiener, Fabiana
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Argentina
yamilaaafernandez@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Presentamos una experiencia de formación desarrollada con dos estudiantes del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco de un proceso de iniciación a la investigación.

La experiencia consistió en un trabajo colaborativo llevado a cabo entre dos docentes de la carrera y dos estudiantes del último año con el fin de diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica para desarrollar en 5º año del nivel secundario, centrada en la modelización matemática de situaciones de la vida real. La propuesta se diseñó con el objetivo de promover la construcción de significado, por parte de los estudiantes del nivel secundario, desde la perspectiva de la Educación Matemática Crítica.

En esta comunicación describimos el proceso de elaboración, implementación y análisis de la propuesta áulica, que significó para las futuras profesoras la inmersión en una experiencia diferente a las vivenciadas en la práctica docente de la carrera. Las diferencias radican, por un lado, en las particularidades de una propuesta concebida en torno al desarrollo de procesos de modelización matemática de situaciones reales como abordaje pedagógico y, por el otro, en la reflexión acerca del modo en que los estudiantes otorgan significado a las acciones llevadas a cabo en el aula desde el enfoque teórico seleccionado.

Palabras claves: trabajo colaborativo; modelización matemática; significado; futuros profesores

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

Las razones para proponer la utilización de la modelización matemática como metodología de enseñanza son diversas: se asume que enriquece el aprendizaje, dado que el estudiante aprende matemática a partir del trabajo con otras áreas de conocimiento, fomenta su sentido crítico y creativo y lo lleva "a construir conocimientos que tienen significado o sentido para él" (Biembengut y Hein, 2004: 108). Sin embargo, en la formación inicial del profesor de matemática "rara vez se da una orientación de modelación ni [de] cómo utilizar este procedimiento en la enseñanza formal" (Biembengut y Hein, 2004: 120). Esteley (2014), por su parte, afirma que en Argentina son muy escasas las experiencias de clase con modelización.

En el marco de un proceso de iniciación a la investigación describimos una experiencia colaborativa entre profesoras y futuras profesoras de matemática para el diseño, implementación y análisis de una propuesta didáctica desarrollada en 5º año del nivel secundario (17 años), centrada en la modelización matemática de situaciones de la vida real.

En este trabajo describimos algunas particularidades del trabajo llevado a cabo, que significó para las futuras profesoras la inmersión en una experiencia diferente a las vivenciadas en la práctica docente de la carrera.

Aportes teóricos

Caracterizamos a continuación diversos conceptos que han sido objeto de estudio y reflexión por el equipo conformado por las docentes y las futuras profesoras en el marco de la experiencia.

La investigación, enmarcada en el paradigma de la Investigación de Diseño, consistió en un experimento de enseñanza. En éste se busca el desarrollo de modelos teóricos que se fundamentan en la experiencia. "De forma general, un experimento de enseñanza consiste en una secuencia de episodios de enseñanza en los que los participantes son normalmente un investigador-docente, uno o más alumnos y uno o más investigadores-observadores" (Steffe y Thompson, 2000, citado en Molina, Castro, Molina y Castro, 2011:79).

Se trabajó en forma colaborativa entre docentes y futuras docentes, según la perspectiva de Boavida y Da Ponte (2011), que reconocen la complejidad y naturaleza problemática de los procesos educativos. Para estos autores, el trabajo en equipo se basa en una relación de igualdad entre los integrantes en la cual los vínculos de trabajo no se rigen por un orden jerárquico. Debe existir una ayuda mutua entre los miembros -aprovechando las diversas experiencias, competencias y perspectivas que se tienen-, un constante diálogo durante el desarrollo de la investigación y una reflexión en conjunto, lo que propicia un espacio de aprendizaje mutuo.

La noción de significado se abordó desde la perspectiva de la Educación Matemática Crítica (EMC). Skovsmose (2005) sostiene que los estudiantes, para darle significado a los conceptos,

ISBN: 978-987-544-908-4

deben proporcionar significado a la situación educativa, entendiendo así el aprendizaje como acción. La discusión en torno al significado de una acción tiene en cuenta la situación completa en la cual la acción se lleva a cabo. En este sentido, el autor sugiere contextualizar las actividades matemáticas para que resulten significativas para los estudiantes, de modo que proporcionen significado a las tareas que llevan a cabo.

Como se ha indicado, la propuesta áulica se pensó en el marco de la modelización matemática. Se entiende ésta como el "proceso que utiliza conceptos y técnicas, esencialmente matemáticas, para el análisis de situaciones reales." (Bassanezi y Biembengut, 1997: 13). La expresión "Modelación Matemática" es usada por estos autores para referirse al método de enseñanza y de aprendizaje que utiliza la modelización, considerándolo como un método muy eficiente, ya que proporciona herramientas matemáticas para entender problemas o situaciones ajenos a la disciplina.

Estos autores enumeran, de forma genérica, las ventajas y dificultades que vivencian los profesores y alumnos con el método de la modelación matemática. Dentro de las ventajas se encuentra el papel protagónico que adquiere el alumno en la producción de conocimientos y la posibilidad que tiene el docente de estar atento a la diversidad de aprendizaje de sus estudiantes. Con respecto a las dificultades para su implementación, mencionan los pocos recursos que existen para la formación y perfeccionamiento en este método de enseñanza y de aprendizaje. A esto se le suma la escasez de tareas que requieran de una interpretación del contexto, por lo que esta capacidad con el tiempo se va perdiendo. También requiere la formación constante en temas no matemáticos para la orientación de los trabajos de los estudiantes, lo que implica más tiempo y esfuerzo de lo que demandan otros tipos de actividades.

Esteley (2014) identifica cuatro pasos esenciales e interconectados en la modelización matemática: 1) elección, comprensión y simplificación de un problema real; 2) identificación de las variables presentes en el problema, manipulación de las mismas y desarrollo del modelo matemático; 3) interpretación de la solución lograda y 4) perfeccionamiento del modelo a través de la validación matemática o real. Este esquema fue considerado durante la planificación de la propuesta áulica.

Reflexiones en torno a la modelización como herramienta pedagógica

Diseño de la propuesta

Previo a los encuentros áulicos, la docente del curso indagó acerca de los estudios superiores que los alumnos manifestaban la intención de realizar, una vez finalizada la escuela secundaria.

Con esta información el grupo colaborativo definió cuatro temas en consonancia con las carreras superiores -terciarias o universitarias- que los estudiantes habían indicado, a saber: 1) La

ISBN: 978-987-544-908-4

vacunación como política de salud, 2) Accesibilidad edilicia para la inclusión, 3) Proyecto de vivienda propia y, 4) Desigualdad social y política estatal.

En segunda instancia el grupo colaborativo formuló las consignas de las actividades a implementar. Primero, se entregó un artículo periodístico relacionado con la temática, junto con consignas que invitaban a posicionarse en un rol profesional, expresar preguntas relacionadas con el artículo que abran camino a una indagación y buscar información sobre los interrogantes planteados. Posteriormente se les asignó una tarea teniendo en cuenta los pasos propuestos por Esteley (2014). En el paso 2 se incluyó el planteo de una hipótesis (en términos de una posible respuesta al problema planteado) y el diseño de una entrevista a un informante clave.

Finalmente, se propuso una última actividad para el cierre del proyecto de modelización, que consistió en redactar un informe escrito del proyecto y elaborar un póster para exponerlo en el grupo-clase. Se incluyó también la siguiente consigna "¿Cuál fue el aporte de la matemática al trabajo? Explica las nociones involucradas". Esta tarea tiene suma importancia para que los alumnos realicen una arqueología matemática (Skovsmose, 1999).

Implementación de la propuesta

Las dificultades presentadas para desarrollar el trabajo con modelización se vincularon con las mencionadas por Biembengut y Hein (2004). Algunas giraron en torno al desasosiego debido a la ausencia de experiencia y formación, del grupo colaborativo, en modelización matemática como abordaje pedagógico (Esteley, 2014). Asimismo, se sumó la escasa experiencia de las futuras docentes en la planificación de actividades áulicas.

Otras dificultades se relacionaron con la cantidad de alumnos (treinta y dos) y la diversidad de problemas (nueve) planteados en la clase, ya que exigió una gran disponibilidad del grupo colaborativo para orientar a los grupos de estudiantes. "Para que el profesor pueda orientar al alumno en la realización de sus trabajos, es necesario tomar conciencia en los temas/asuntos por ellos escogidos (...)" (Biembengut y Hein, 2004: 121). Esto pone de manifiesto la necesidad y conveniencia de trabajar con un equipo de manera colaborativa, como lo afirman Boavida y Da Ponte (2002).

Cabe mencionar también la necesidad de revisar el cronograma propuesto inicialmente. Al principio se retrasó el inicio del trabajo áulico por cuestiones institucionales, luego se extendieron los tiempos entre encuentros áulicos por el viaje de egresados. También llevó más tiempo del esperado la realización de las tareas, dado que no resultó sencillo para los alumnos reconocer los alcances de un trabajo de indagación.

ISBN: 978-987-544-908-4

El planteo de un problema que dé lugar a una indagación y del cual se pueda obtener información, fue una de las cuestiones más complejas para los estudiantes. Esto se encuentra en relación con la dificultad planteada por Biembengut y Hein (2004) sobre la capacidad de interpretación de un contexto, la cual se va perdiendo al no realizar habitualmente este tipo de trabajo. Para solventar algunas de estas dificultades y complementar las consignas planificadas inicialmente, se agregaron consignas en el transcurso de los trabajos áulicos, con recomendaciones que podrían orientar a los estudiantes.

Mencionamos también el desafío que implicó el hecho de asumir (en el grupo colaborativo) que el conocimiento disciplinar no resulta suficiente, lo cual requirió dedicar un tiempo extra para la búsqueda de información acerca de temas no matemáticos.

Reflexiones sobre la construcción de significado desde la EMC

El análisis realizado se centró sobre las producciones de los grupos de alumnos que abordaron dos de los temas: **vacunación como política de salud** y **desigualdad social y política estatal**. Para caracterizar el significado que construyeron los estudiantes con respecto a las nociones matemáticas, se analizaron las decisiones y producciones de los estudiantes ante las diversas tareas, con el objeto de interpretar el significado de la acción llevada a cabo, tal como lo propone Skovsmose (2005). Para ello, se tuvo en cuenta si utilizaron conocimientos matemáticos para interpretar y analizar los problemas planteados y, si explicitaron alguna valoración sobre el rol de la matemática en situaciones de la vida real, en relación al tema trabajado. Estas cuestiones fueron detectadas en los informes escritos de los estudiantes y, en algunos casos, en las grabaciones en audio de las presentaciones finales.

Estos resultados se analizaron en términos de intenciones, reflexiones y decisiones de los estudiantes, puesto que son algunos de los aspectos propuestos por Skovsmose (2005) para el análisis del significado de una acción.

Según Skovsmose (2012) las intenciones expresan expectativas, aspiraciones y esperanzas, por tanto, se vinculan con el porvenir. Por esa razón, se usó la información relacionada con las decisiones a futuro explicitadas por los estudiantes. Se tuvo en cuenta si los temas escogidos por los jóvenes se relacionaban con las carreras que pretendían estudiar. Las decisiones que tomaban respecto a cuestiones como la información a recolectar, el tipo de análisis a realizar, el modo de representar los datos, fueron indicios sobre la relevancia que cobraba la tarea para ellos.

Skovsmose (2012: 140) afirma que “el aprendizaje como acción presupone que los estudiantes establezcan una intencionalidad”. Los estudiantes, sostiene, otorgan significado a lo que hacen: “aprender significa hacer cosas con otros” (140). Las acciones llevadas a cabo proporcionan

ISBN: 978-987-544-908-4

información relevante para interpretar el significado. Entre estas acciones mencionamos, por ejemplo: la búsqueda de variables e hipótesis que se ajusten al problema planteado, la identificación de informantes claves a los cuales entrevistar, la utilización de conocimientos matemáticos para interpretar y analizar el problema, la decisión de profundizar en el conocimiento de los conceptos involucrados . Las reflexiones de los estudiantes como consecuencia de estas acciones se consideraron indicios del significado construido.

Reflexiones finales

La experiencia desarrollada se constituyó en una oportunidad de aprendizaje para todas las integrantes del grupo colaborativo.

La propuesta áulica diseñada significó una inmersión en procesos de modelización matemática como abordaje pedagógico (Esteley, 2014) que permitió a las futuras docentes reconocer otros escenarios posibles para pensar la tarea docente en la Escuela Secundaria.

En la experiencia narrada, resultó esencial el trabajo en el marco de un grupo colaborativo. Dadas las dificultades que se reconocen durante el trabajo enmarcado en procesos de modelización matemática, la posibilidad de intercambiar opiniones, tomar decisiones y discutir los resultados resultó central para el sostenimiento de la propuesta y su consecución exitosa.

Finalmente, se considera de especial valor para la formación de las futuras profesoras la posibilidad de profundizar en la perspectiva de la EMC, en particular, la interpretación que ofrece sobre la producción de significado. El enfoque habilita la posibilidad de reconocer la importancia de considerar los diversos factores que pueden influir en el éxito de las experiencias educativas que se producen en la escuela. En particular, la atención que se debe prestar al porvenir de los estudiantes para promover la producción de significado en la clase de matemática.

Referencias bibliográficas

Bassanezi, R. C. y Biembegut, S. M. (1997) Modelación matemática: Una antigua forma de investigación- un nuevo método de enseñanza. *Números*, 32, 13-25.

Biembengut, S.M. y Hein, N. (2004) Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemáticas. *Educación Matemática*, 16(2), 105-125.

Boavida, A. M. y da Ponte, J. P. (2011) Investigación colaborativa: potencialidades y problemas (Trad. Pérez, D. A. y Jaramillo, D.) *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (59), pp. 125-135.

Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación Matemática Crítica.* Bogotá, Colombia: Una empresa docente, Universidad de los Andes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Skovsmose, O. (2005). Meaning in Mathematics Education [Significado en la educación matemática]. En J. Kilpatrick, C. Hoyles y O. Skovsmose (eds), *Meaning in Mathematics Education* (83-104). New York, USA: Springer.

Skovsmose, O. (2012). Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje. En P. Valero y O. Skovsmose (Eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (132-147). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Construcciones con software de geometría dinámica. Aportes para la producción de demostraciones

Freyre, Magalí

Mántica, Ana María

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

magali.freyre@gmail.com

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Se presenta el análisis de lo realizado por estudiantes de la cátedra Didáctica de la Matemática del profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral en la resolución de un problema de geometría con GeoGebra. Se emplea para la recolección de datos un grabador de pantalla que permite registrar el trabajo continuo del estudiante en la computadora. Los estudiantes trabajan en grupos y se realiza luego una puesta en común en la que socializan los resultados y procedimientos. Se lleva a cabo además una entrevista a los estudiantes en una etapa posterior a la resolución del problema. Se advierten dificultades por parte de los mismos para distinguir qué propiedades son usadas para las construcciones y cuáles se pueden deducir de las mismas. Recurren a un caso particular de un concepto geométrico y esto les genera algunas dificultades relacionadas con la deducción de propiedades, ya que las propiedades que deducen provienen de ese caso particular. Cabe destacar que en la puesta en común no surge que la construcción realizada corresponde a un caso particular. Es recién durante la entrevista que se genera un intercambio acerca de las propiedades que se pueden explicitar desde esa construcción, reflexionando sobre la imposibilidad de generalizar desde un caso particular.

Palabras clave: Tecnologías digitales; Futuros profesores; Producción de demostraciones.

I-Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

Se presenta el análisis de lo realizado por estudiantes de la cátedra Didáctica de la Matemática del profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral en la resolución de un problema de geometría con GeoGebra. El objetivo del problema es identificar las propiedades puestas en juego cuando se realiza una construcción en GeoGebra y las deducibles de la misma. Se estudia el trabajo de uno de los grupos que resuelve la actividad teniendo en cuenta el protocolo que brinda el software, las interacciones entre pares y entre estudiantes y docente que quedan reflejadas en el video generado por un grabador de pantalla, el audio de una entrevista a los estudiantes, y el archivo de Word en el que se registra la resolución del problema.

II-Encuadre conceptual

La propuesta se plantea de modo que los estudiantes no trabajen individualmente sin levantar su mirada de la pantalla de la notebook. Por el contrario, se generan interacciones entre pares que contribuyen a enriquecer las estrategias de resolución, desmitificando la creencia que el trabajo con dispositivos móviles es aburrido, antisocial, y obstaculiza el debate (González Fernández, 2016).

El software de geometría dinámica GeoGebra tiene una función denominada protocolo de construcción que permite volver tantas veces como sea necesario sobre los procedimientos de construcción. Esto posibilita al estudiante determinar qué propiedades geométricas se emplearon en función de las herramientas seleccionadas en dicha construcción. El hecho de poder identificar las propiedades que se utilizan en la realización de una construcción, con este software, contribuye a la producción de demostraciones de propiedades deducidas de la misma.

Para el análisis se tienen en cuenta especialmente los tipos de construcciones con software de geometría dinámica (blandas o robustas) de acuerdo a cómo soportan el desplazamiento. Interesa también examinar la relevancia en la producción de demostraciones, al estudiar de qué manera los estudiantes identifican las propiedades utilizadas para elaborar construcciones y las deducidas de las mismas (Healy, 2000; Arcavi y Hadas, 2000). Se considera además, la incidencia de la definición de conceptos geométricos por inclusión jerárquica o por partición y las ventajas y las desventajas de las mismas en la elaboración de pruebas (De Villiers, 1994).

III-Encuadre metodológico

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa interactiva, puesto que “consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (Mc Millan y Schumacher, 2005: 44).

ISBN: 978-987-544-908-4

Se plantea el siguiente problema para que los estudiantes resuelvan:

a) Construye con GeoGebra un rombo de al menos dos maneras distintas. b) En cada caso completa una tabla de dos columnas. En la de la izquierda expresa las propiedades empleadas en la construcción y en la de la derecha las propiedades deducidas de la misma. c) Elige una de las propiedades de cada columna de la derecha y realiza una prueba de la misma para cada construcción.

Se emplea para la recolección de datos un grabador de pantalla que permite registrar el trabajo continuo de los estudiantes en la computadora, tanto en GeoGebra como en Word, ya que en un archivo de texto se pueden observar las resoluciones de las consignas b) y c). Cabe destacar que se propone que el trabajo sea en grupos y el grabador de pantalla utilizado captura también el audio de las interacciones al resolver la actividad. De esta manera se cuenta con un video en el que se puede visualizar el trabajo de los estudiantes, que sirve como insumo para el análisis. Se realizan además una puesta en común en la que se socializan resultados y una entrevista a los estudiantes en una etapa posterior a la resolución del problema. En la entrevista, grupal y semiestructurada, (Cohen, Manion y Morison 2007) se indaga con más profundidad sobre algunos aspectos relacionados con los procedimientos llevados a cabo en el desarrollo de la actividad.

Se presenta el análisis de lo realizado por un grupo de tres estudiantes en las etapas de: resolución del problema, socialización de sus procedimientos y conclusiones en la puesta en común, y en la entrevista posterior. Se indaga en el presente trabajo aspectos relacionados con la primera construcción que realiza este grupo.

IV-Discusión y resultados

Los estudiantes abordan el problema realizando tres construcciones. Las tres son robustas puesto que cumplen con todas las propiedades geométricas relacionadas con la figura involucrada (Healy, 2000). Sin embargo, las dos primeras construcciones corresponden a un cuadrado, caso particular del rombo. Los estudiantes justifican en la entrevista haber elegido realizarlas dado que al tener claro que todo cuadrado es rombo consideran que al construir cuadrados están cumpliendo con lo solicitado por la consigna. Se analiza el trabajo con las propiedades relacionadas en la primera de las dos construcciones de caso particular mencionadas anteriormente. Los estudiantes comienzan a resolver el problema construyendo rápidamente estas dos construcciones, pero a la hora de

ISBN: 978-987-544-908-4

completar las tablas con las propiedades de cada una manifiestan encontrarse con algunas dificultades.

En la construcción analizada, los estudiantes utilizan la herramienta polígono regular para construir un cuadrado. Dentro de las propiedades empleadas enuncian: *Todo cuadrado es un rombo*. Es recién durante la entrevista que los estudiantes advierten que la verdadera propiedad empleada en la construcción es que el polígono regular de cuatro lados es el cuadrado.

Cabe destacar que en ningún momento durante el trabajo en grupo los estudiantes evocan una definición adecuada de rombo y en sus interacciones puede observarse que dudan acerca de si son propiedades empleadas en la construcción o "consecuencias de la definición". En el debate con los pares y con el docente los estudiantes manifiestan que no tienen disponible la definición de rombo y en el análisis del diálogo esto queda reflejado. Si bien pueden recurrir a material bibliográfico disponible en internet o en la biblioteca de la facultad, no lo hacen.

Con respecto a las propiedades deducidas de la construcción enuncian: *Todos los cuadrados cumplen las mismas propiedades que los rombos*, y *Los rombos tienen los cuatro lados iguales*. La primera refleja la incidencia de estar trabajando con un caso particular de rombo. La segunda si bien es una propiedad del rombo, no puede deducirse de la construcción realizada. En la entrevista se genera este diálogo al respecto:

E1[1]*: Claro, porque acá estamos generalizando de todo tipo de rombo, no estamos justificando del cuadrado, ahí estamos diciendo mal, porque si diríamos el rombo cuadrado, todo rombo que es un cuadrado tiene los cuatro lados iguales estaría bien.*

E2: Pasa que el cuadrado tiene los cuatro lados iguales, es un caso particular, podría ser un caso particular del rombo.

E1: Pero el rombo que no tiene los cuatro ángulos iguales, tiene los cuatro lados iguales.

E2: Pero no se deduce de eso.

E1: Es verdad, no se deduce.

E2: Estamos tomando cuadrado y rombo como si fuesen lo mismo.

Si bien los estudiantes realizan una construcción robusta de cuadrado (Healy, 2000), el hecho de cumplir todas las propiedades esperadas de esa figura no les permite identificar las propiedades empleadas en la construcción de cuadrado. Tampoco les es posible identificar las propiedades deducidas para el rombo, dada la elección de trabajar con un caso particular. Es importante mencionar que no recurren al arrastre de puntos libres en ningún momento durante el trabajo en

1E1 y E2 representan dos de los estudiantes del grupo.

ISBN: 978-987-544-908-4

grupos ni a revisar el protocolo de construcción que les ofrece el software, lo que podría haber brindado mayor esclarecimiento de las propiedades empleadas. De esta manera solo observan las construcciones en la pantalla como un dibujo, lo que no garantiza la identificación de propiedades, ya que "lo que el ojo observa depende de los conocimientos que pone en funcionamiento el observador" (Itzcovich, 2005: 18).

Con respecto a la clasificación jerárquica de cuadriláteros considerada, en la que el cuadrado es un caso particular de rombo, esta idea es tomada por los alumnos durante la resolución del problema, pero el hecho de haber partido de un caso particular de rombo no les permite realizar deducciones de propiedades del mismo. De Villiers (1994) nombra como ventaja de las clasificaciones jerárquicas el hecho de que si se clasifica un concepto A como un subconjunto de otro concepto B, resulta innecesario repetir las pruebas de las propiedades para A, considerando que el proceso de clasificación no tiene lugar apartado del de definición. En el caso del grupo analizado, los estudiantes no definen explícitamente ni rombo ni cuadrado, y trabajan de una manera tácita con la clasificación jerárquica en la que el cuadrado es un caso particular de rombo. Esto genera dificultades a la hora de identificar propiedades que sean del rombo y no solamente del cuadrado. Si bien advierten esta imposibilidad en algunos momentos durante la resolución del problema, en la tabla que presentan se evidencian generalizaciones incorrectas.

V-Reflexiones

Es llamativo que estudiantes avanzados de profesorado de matemática no recurran a definir la figura con la que van a trabajar, aún cuando se les solicita en varias oportunidades. Encuentran dificultades en determinar de manera adecuada las propiedades que emplean para las construcciones y las que se deducen de las mismas, no logrando en este problema el aspecto deductivo que lleva implícita la geometría euclídea. Este grupo utiliza la clasificación jerárquica pero se vale de la clase cuadrado que es subconjunto de la clase rombo. Esto hace que tomen sólo casos particulares de rombo y en el debate aparezcan propiedades que son exclusivas del cuadrado, no de todos los rombos. En la puesta en común esta consideración genera un debate significativo que produce un avance en el conocimiento matemático. Este tipo de confrontaciones "permiten ir construyendo el camino que los llevará a validar el trabajo que se hace" (Quaranta y Wolman, 2003: 194) y producen un factor de progreso para los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Arcavi, A. y Hadas, N. (2000). Computer mediated learning: an example of an approach.

ISBN: 978-987-544-908-4

International Journal of Computers for Mathematical Learning, 5, pp. 25 -45.

Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* USA y Canada: Routledge

De Villiers, M. (1994). The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics, 14* (1), pp. 11-18.

González Fernández, A. (2016) *Implicaciones de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.* Tesis de maestría. Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Healy, L. (2000). Identifying and explaining geometrical relationship: Interactions with robust and soft Cabri constructions. En *Proceedings of the 24th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 1, pp. 103-117.

Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5° edición. Madrid: Pearson Addison Wesley

Quaranta, M. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática: Qué, para qué y cómo se discute. En Mabel Panizza (Compiladora), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 189-243). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estrategia de enseñanza basada en el Cambio conceptual para el abordaje de sistemas complejos en Matemática Superior

Gago, Eduardo Alberto
Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina
eagago@gmail.com

Eje 12: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En este trabajo se presenta un diseño metodológico de carácter innovador en el marco de la aplicación de la Teoría del Cambio conceptual analizando además, las preconcepciones que tienen los alumnos. El mismo se implementa en la enseñanza de Cálculo Avanzado, asignatura del tercer nivel, en la carrera Ingeniería Mecánica en la Facultad Regional Rosario de la Universidad Tecnológica Nacional, para el desarrollo del tema Funciones analíticas de variable compleja, teniendo en cuenta la importancia de gestionar el conocimiento matemático mediante la utilización de sistemas de cálculo computacionales.
En la experiencia se trabaja en el Laboratorio Informático y Multidisciplinar de Ciencias Básicas de nuestra institución que cuenta con el equipamiento adecuado, la conectividad y los recursos para este tipo de actividades.
La estrategia didáctica se desarrolla tomando como premisa la Teoría del Cambio Conceptual de acuerdo al modelo desarrollado por Posner et al (1982). Estos autores proponen siete fases para su desarrollo y tienen su basamento en un aprendizaje constructivista. El ejemplo motivador consiste en analizar un sistema dinámico que describe el movimiento de un fluido incompresible, donde los conceptos del potencial complejo y el flujo de fluidos son abordados analítica y gráficamente dándole sentido a los contenidos curriculares.
Esta metodología de trabajo habilita la enseñanza de matemática centrada en el análisis dinámico que describe el comportamiento de un sistema y la visualización de los resultados, favoreciendo el abordaje multidisciplinar desde las ciencias básicas.

Palabras clave: Cambio conceptual; enseñanza; innovación; multidisciplina

1. Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

La Educación Superior en carreras de ingeniería se encuentra bajo la influencia de los avances que la informática y la comunicación han provocado en la génesis de un nuevo paradigma en la enseñanza de las Matemáticas, optimizando el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes mediante la adquisición de un conjunto de habilidades que permiten organizar, representar y codificar la realidad, sustituyendo los sistemas de enseñanza tradicional.

Es importante que el estudiante aplique el conocimiento básico en diferentes campos mediante la resolución de modelos que requieren el uso de software específico, evidenciando la conexión de conceptos de Matemática, con las herramientas necesarias para el modelado en problemas ingenieriles.

Una nueva definición del perfil profesional está basada en las competencias que desarrolla el estudiante en el transcurso de su carrera universitaria, situación fuertemente influenciada por las incumbencias requeridas por los organismos responsables de acreditación de los programas de ingeniería que proponen continuas innovaciones.

El desarrollo de estos cambios impone a los docentes universitarios formarse en experimentar nuevas metodologías de enseñanza aplicando estrategias que privilegien los sistemas de instrucción donde el protagonista sea el alumno, para que pueda ser él quien construya el conocimiento.

2. Marco teórico: Ideas previas y Cambio conceptual

Uno de los grandes problemas al que se enfrenta la enseñanza de las ciencias es la existencia en los alumnos de fuertes concepciones alternativas a los conceptos científicos, que resultan muy difíciles de modificar y, en algunos casos, sobreviven a largos años de instrucción (Bello, 2004).

Las ideas previas, también conocidas como concepciones alternativas o preconceptos, son construcciones que los sujetos elaboran para dar respuesta a su necesidad de interpretar fenómenos naturales o conceptos científicos, y para brindar explicaciones, descripciones o predicciones. Son construcciones personales, pero a la vez son universales y muy resistentes al cambio.

Los investigadores consideran que las ideas previas no son aisladas, sino que implican la formación de una red conceptual (o red semántica) o esquema de pensamiento coherente, pero diferente al esquema conceptual científico.

El esquema de pensamiento alternativo se conoce como esquema representacional. Si los estudiantes encuentran información que contradiga sus esquemas representacionales (Mulford y Robinson, 2002) es difícil para ellos aceptarla, porque les parece errónea. En estas condiciones actúan de diversas maneras: la ignoran, la rechazan, no creen en ella, la reinterpretan a la luz de sus propios esquemas representacionales, o bien, llegan a aceptarla haciendo sólo pequeños

ISBN: 978-987-544-908-4

cambios en sus concepciones. Es ocasional que la información que parece anómala sea aceptada y obligue al estudiante a revisar su esquema representacional

Por ello, es muy importante conocer los esquemas representacionales de los estudiantes y reflexionar sobre la importancia que tienen dichos esquemas en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. Los investigadores de la educación han coincidido en la necesidad de transformarlos en conceptos más cercanos a las concepciones científicas.

La transformación de los esquemas representacionales en concepciones científicas se ha denominado cambio conceptual. Una de las principales causas de estudios sobre las ideas previas es que se hace necesaria la modificación de estas ideas como medio para lograr un aprendizaje significativo de los conceptos y esto se debe a que, las ideas de los alumnos ofrecen una gran resistencia al cambio.

Por lo tanto se manifiesta la necesidad de lograr esas transformaciones o cambios conceptuales en los estudiantes, entendiéndose como cambio conceptual como aquel que "consiste, en esencia, en modificar las ideas previas de los alumnos y sustituirlas por las ideas y conceptos aceptados por la comunidad científica, dado esto, se entiende que en la búsqueda por encontrar formas de lograr el cambio conceptual, la situación es mucho más compleja que pretender una sustitución de ideas previas específicas por las correspondientes ideas científicamente correctas". (Campanario, 2000)

Si estos conocimientos anteriores resultaran coherentes con los nuevos contenidos a los que tiene acceso en su experiencia educativa, no se producirá conflicto alguno, la nueva información simplemente se agregará a la anterior, y el alumno conservará su marco teórico previo y continuará aplicándolo sin modificación a la nueva situación.

Pero en numerosas ocasiones la nueva información resulta de algún modo incompatible con la preexistente y es allí donde se produce un conflicto cognitivo. Si el mismo se resuelve de manera adecuada, se producirá una reorganización de los conocimientos en la mente del alumno, dando lugar a lo que se denomina un cambio conceptual (Vosniadou y Vamvakoussi, 2006).

3. Diseño de la clase de acuerdo al Modelo desarrollado por Posner y sus colaboradores

El diseño de la clase se realizó mediante una estrategia didáctica tomando como premisa la Teoría del Cambio Conceptual de acuerdo al modelo desarrollado por Posner et al (1982). La estrategia propuesta por estos autores se desarrolla en siete fases que tienen su basamento en un aprendizaje constructivista. Los siete momentos que se describen para proyectar el desarrollo de la clase son: Momento de motivación, momento de expresión de las ideas previas, momento de búsqueda, momento de movilización y conflicto, momento de estructuración, momento de refuerzo y transferencia, y finalmente momento de evaluación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se trabajará con una población de 25 alumnos de la carrera Ingeniería Mecánica de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rosario dentro de la asignatura Cálculo Avanzado, asignatura del tercer nivel, y la actividad se realizará en el Laboratorio Informático y Multidisciplinar de Ciencias Básicas con el propósito de propiciar un cambio metodológico en la manera de dictar el tema: Funciones analíticas de variable complejas.

La primera fase es el denominado: Momento de motivación, y se entiende que la motivación juega un papel fundamental para logar que el proceso enseñanza aprendizaje sea funcional y significativo. Para la formación de los ingenieros y otros profesionales de la rama de la ingeniería, es atractivo utilizar modelos y métodos que brinda la matemática, ya que son ellos los que deben ofrecer las soluciones más óptimas a los distintos modelos planteados para poder alcanzar el pensamiento abstracto.

En referencia a este momento se puede entender: "Es la fase inicial que pretende motivar al alumno para que la nueva situación de aprendizaje, es decir, despertar en él, una curiosidad. En esta etapa se tiene que movilizar al alumno comprometiéndole afectivamente para las nuevas actividades a realizar" (Mahmud y Gutiérrez, 2010)

Con este propósito, en primera instancia se presenta a los alumnos para su análisis un sistema de flujo bidimensional de un fluido incompresible, no viscoso correspondiente a un campo irrotocional que se mueve en estado estacionario para una expresión del potencial complejo de velocidad.

La elección del ejemplo motivador se fundamenta en el hecho que existe una relación directa entre los conceptos de funciones analíticas de variable compleja con la velocidad de un fluido ideal y otros parámetros físicos con los que se trabajará en el modelo previsto.

Luego de la fase inicial, se inicia la segunda Fase que es el Momento de expresión de las ideas previas, y para ello se diseña un cuestionario para identificar los preconceptos que tienen los alumnos en relación a la nueva información y que resultará de utilidad para incorporar los conceptos del tema a enseñar (Funciones analíticas de variable compleja).

Los alumnos trabajarán en grupos pequeños, de tres estudiantes como máximo, y luego de contestar las preguntas se someterán a un debate de las precisiones a las que arribaron.

La interacción alumno-alumno pretende que en todas las sesiones de clases los estudiantes trabajen de manera colaborativa como lo van a realizar en su futura vida profesional, pero siempre contando con la supervisión de los docentes que llevan adelante la experiencia que se asumen en el rol de guía y facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los alumnos disponen en el Laboratorio de bibliografía específica para poder indagar y responder a todas las preguntas del cuestionario. Además, la conectividad a internet de todas las PC que ayudan a poder explayarse y buscar material en toda la web.

ISBN: 978-987-544-908-4

Después de responder y discutir todas las respuestas se redacta en forma escrita un documento conjunto que servirá como guía para seguir adelante con el aprendizaje del tema.

En la tercera fase: Momento de búsqueda, se pretende que mediante la interacción alumno-alumno y docente-alumno establezcan, analicen, discutan y formalicen los conceptos teóricos inherentes a las funciones analíticas de variable compleja. Para ello se diseñan una serie de actividades, que se complementan con las ideas previas que ellos poseen.

Se reunirán los grupos de alumnos con la misma conformación con el material bibliográfico sugerido y con el acompañamiento de los docentes se llegará a comprender y obtener una guía tutorial teórica de los conceptos a utilizar en la propuesta de trabajo. De acuerdo a nuestra solicitud, luego de escuchar y revisar las conclusiones a que llegó cada grupo se hizo un debate sobre el tema para proponer luego un marco teórico.

Con la analogía de la definición de derivada de una función en un punto para real de una variable real se consultará cómo definirían los alumnos la derivada de una función en un punto para una función de variable compleja.

Luego se les pedirá a los alumnos desarrollen la definición por dos caminos diferentes. A partir de ambos desarrollos les permitirá a los alumnos con la guía de los docentes concluir la definición, las condiciones y las características de las Funciones analíticas de variable compleja.

"Resolver una situación propuesta por el docente para buscar en el alumno información de sus conocimientos de los tópicos tratados en la estrategia, la cual variará según el tipo de situación: bibliográfica, experimentos, intervención del profesor y audiovisual." (Mahmud y Gutiérrez, 2010).

Con las definiciones, desarrollos y conclusiones que se han expuesto, los alumnos podrán elaborar un material teórico escrito para poder continuar con la actividad.

En la cuarta fase, Momento de movilización y conflicto, los alumnos deben modelizar el sistema en estudio tratando de relacionar los conceptos teóricos ya formalizados respecto al sistema dinámico.

En la quinta fase que es el Momento de estructuración, se propone estudiar el movimiento del fluido del ejemplo motivador inicial, y para ello se orienta el trabajo de los alumnos con consignas que les permitirán analizar la situación indicada. "La existencia de las nuevas explicaciones, supone que los alumnos han establecido modificación en los conocimientos almacenados en las estructuras mentales...Ante la situación planteada, la confrontación por parte de los estudiantes con las nuevas ideas, supone que estos han establecido distintas concepciones conceptuales a las que traían antes de la experiencia con la estrategia de cambio conceptual, lo que supone que los alumnos originaron nuevas estructuras mentales". (Mahmud y Gutiérrez, 2010)

ISBN: 978-987-544-908-4

En la sexta fase, Momento de refuerzo y transferencia, se proponen dos actividades para afianzar lo aprendido, que servirán de anclaje para sedimentar los contenidos que se pusieron en juego a partir del ejemplo motivador, y que sería posible y estimable resolver en virtud de haber aprendido el tema. "Afianzar lo aprendido y transferir las recientes adquisiciones mentales es parte del proceso de la estrategia de cambio conceptual; y en consecuencia deben presentarse a los alumnos actividades que los fuercen a aplicar las nuevas estructuras adquiridas" (Mahmud y Gutiérrez, 2010).

En la Séptima fase, Momento de evaluación, se proponen actividades para indagar los conocimientos adquiridos por los alumnos, considerando que los modelos a resolver serán del tipo de las que se realizaron en la fase anterior.

Conclusiones

Mediante la implementación de ambientes de enseñanza-aprendizaje colaborativos, donde se logre una actividad multidisciplinar es posible simular la forma en que se desempeñarán los futuros ingenieros en su actividad profesional.

Esta metodología de enseñanza permite profundizar e integrar los conceptos básicos, como así también despertar el interés de los estudiantes en la incorporación de nuevas temáticas, al poder mostrar desde los primeros años de la carrera aplicaciones concretas y presentar líneas de trabajo de reciente desarrollo que motiven hacia una búsqueda constante de nuevos conocimientos.

La dinámica de trabajo conduce a una actividad académica en constante evolución, tanto en lo que refiere a la búsqueda de estrategias de enseñanza como a la revisión de las prácticas docentes con el propósito de lograr la transferencia de las investigaciones que se realizan, como así también acercar a los alumnos material y bibliografía actualizada para lograr los objetivos expuestos.

Asimismo se logra poner en contacto al alumno con distintas herramientas informáticas no sólo para resolver las distintas situaciones problemáticas, sino para introducirlos en una búsqueda permanente de nuevos desafíos; siendo este proceso el umbral para iniciar actividades de investigación y actualización permanente.

Referencias bibliográficas

Bello, S. (2004). Ideas previas y cambio conceptual. *Revista De Aniversario*. Vol. 15, Nº 3, pp. 210-217.

Campanario J. y Otero J. (2000). Más alla de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones espistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Revista Enseñanza de las ciencias*, pp. 155-169.

ISBN: 978-987-544-908-4

Del Puerto, S. y Seminara, S. (2011). Las concepciones erróneas y el cambio conceptual en el aprendizaje de la Geometría Analítica. Libro de artículos presentados en el JEIN 2011, Vol. Nº 1, pp. 60-70.

James, G. (2002). *Matemáticas avanzadas para Ingeniería*. México: Prentice Hall.

Mahmud, M., Gutiérrez, O. (2010). Estrategia de enseñanza basada en el Cambio Conceptual para la transformación de Ideas Previas en el aprendizaje de las ciencias. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 3, Nº 1, pp. 11-20.

Mulford, D. y Robinson, W. (2002). An inventory for alternate conceptions among first semester General Chemistry students, *Journal of Chemical Education*, 79(6), 739-744.

Posner G., Strike, K., Hewson, P. y Gertzog, W. (1982). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, pp. 221-227.

Strike, K. y Posner, G. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. En: West, L. & Pines, L. (eds). *Cognitive structure and conceptual change. Academic Press*, pp. 211-231

ISBN: 978-987-544-908-4

Diseño de estructuras fractales mediante la aplicación de la Ingeniería Matemática y computacional

Gago, Eduardo Alberto
Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rosario, Argentina
eagago@gmail.com

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La estructura de los mapas curriculares delineados para las carreras de Ingeniería contempla que la formación de los alumnos esté adecuada a una enseñanza mediante el enfoque por competencias. Las competencias profesionales, conformadas por las competencias específicas y las competencias genéricas; son las que dan sustento a la formación básica del estudiante y se integran en el perfil del egresado en conjunto con su campo del quehacer laboral.
El presente trabajo describe una experiencia de la asignatura Álgebra y Geometría Analítica, inserta en el plan de estudio en el primer nivel dentro del área de Materias Básicas, cuando se realiza una clase en el Laboratorio Informática y Multidisciplinar de Ciencias Básicas para dar una aplicación del tema Transformaciones lineales, tratando de que los alumnos construyan y analicen estructuras fractales.
Con esta propuesta se pretende introducir al alumno en una autogestión del aprendizaje de los contenidos, para que adquiera un pensamiento lógico y las herramientas matemáticas necesarias para modelizar y resolver los problemas inherentes a su profesión, y además se tiene como meta otorgar una formación en matemática aplicada, preparando al alumno para afrontar problemas de ingeniería con alto contenido matemático a través de la formulación y resolución tanto teórica como algorítmica de modelos en ingeniería y otras disciplinas científicas.

Palabras clave: Ingeniería Matemática; fractales; enseñanza; competencias

1. Introducción

Cuando se habla de competencias profesionales en un marco institucional de nivel educativo superior, se refiere al proceso que permite formar profesionales idóneos no solo por los conocimientos y las habilidades para desempeñar sus funciones profesionales y laborales sino también por su proceso de desarrollo personal y social.

ISBN: 978-987-544-908-4

El enfoque por competencias implica además de esos desempeños propios para las funciones inherentes a su actividad, considerar la participación de un profesional que construye e integra sus capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales en una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y cambiantes (Beckers et al, 2014). Es decir, el enfoque se desarrolla cuando el proceso de enseñanza aprendizaje asume una postura constructivista.

Se entiende por Ingeniería Matemática al desarrollo y aplicación de los métodos matemáticos avanzados a los problemas que aparecen en la ingeniería, la ciencia, la tecnología y, en general, en la empresa, la industria y la administración.

Para lograr este cometido es necesario entrenar a los alumnos en el uso de paquetes computacionales especializados que le permitan desarrollar su ingenio y adquirir destrezas para emplear los conocimientos del Álgebra lineal para la resolución de situaciones y modelizar problemas que se les presenten en el transcurso de la carrera.

2. Metodología

El Laboratorio Informático y Multidisciplinar de Ciencias Básicas, es el espacio físico dónde se genera un ámbito colaborativo de trabajo, y a tal efecto se diseña una clase taller que se denomina clase teórico práctica tecnológica donde se aplican los conceptos de la geometría de las transformaciones lineales en el plano y en el espacio, tratando de introducir modelos que tengan entidad en el ámbito de la Ingeniería y que además, estén relacionados con la generación de objetos de una matemática actual.

Es importante destacar la necesidad de integrar las competencias genéricas con el perfil del egresado y esto involucra un proceso no solo derivado de políticas institucionales, nacionales sino en parte como una propuesta que coinciden con las competencias genéricas propuestas: trabajo en equipo, comunicaciones oral y escrita, gestión de la información, aprendizaje basado en proyectos y problemas (Posada Alvarez, 2011). Estas competencias, además de otras son el resultado de analizar los demás referentes, que se integran con las específicas para conformar los perfiles de egreso de cada una de las carreras.

3. Objetivos

La orientación hacia la aplicación de las matemáticas es lo que marca claramente la diferencia entre el Ingeniero Matemático y el Matemático. Por otra parte, el desarrollo de una Ingeniería Matemática se distingue de otros ingenieros por su modo analítico de abordar problemas y por la generalidad de las soluciones que propone. No obstante la formación en Ingeniería Matemática requiere de una base suficiente en Matemáticas, no solo por los contenidos

ISBN: 978-987-544-908-4

necesarios que proporciona sino, además, por el rigor y disciplina formal que aporta dicha formación.

Las carreras de Ingeniería tienen la consigna de desarrollar la enseñanza bajo un enfoque por competencias lo que implica como premisa fundamental generar nuevos estilos de trabajo, aplicando metodologías alternativas en la enseñanza, en carreras de Ingeniería para aportar desde el ciclo básico, la actualización en contenidos y las habilidades necesarias para el hacer profesional del futuro ingeniero (Macchiarola, 2007).

La capacitación en la utilización de sistemas de cálculo simbólico que habiliten el uso de información numérica complementado con soluciones gráficas permitiendo reforzar la conceptualización en ciencias básicas (Tinnirello et al, 2018).

La resolución de problemas de complejidad creciente y que requieren el uso de paquetes y librerías de software específicos realizan el aporte, desde las ciencias básicas, de las herramientas necesarias para la modelización y la adquisición de capacidades básicas por parte de los alumnos.

4. Desarrollo de la experiencia

Se diseña una clase teórico práctica tecnológica en dos sesiones de tres horas cátedras cada una, en las cuales se quiere conducir a los alumnos en un proceso significativo del aprendizaje del tema propuesto, mediante el análisis de las transformaciones lineales y la relación que se establecen con las visualizaciones geométricas.

Las etapas diseñadas para llevar adelante la clase son: armado de los grupos de trabajo, planteo de una situación problemática, revisión y posterior selección del material bibliográfico sobre el tema, repaso de los contenidos desarrollados en la clase de teoría, modelado de la situación, y resolución de los modelos propuestos y conclusiones.

En la clase de Laboratorio, se trabaja con grupos de alumnos que no superen los tres integrantes, y para llegar a cabo la tarea prevista se les presenta casos de aplicaciones sencillas de la geometría fractal, con el propósito adicional que los alumnos utilicen recursos informáticos.

Los alumnos tienen la libertad de formar los grupos de acuerdo a su criterio y elegir en qué grupo quieren participar, pero se fija cómo condición indispensable que se trabaje en equipo propiciando un ambiente colaborativo. Cada grupo dispone al menos de una computadora de escritorio, pero también se admite que traigan sus computadoras personales para trabajar.

En principio, se pretende que los alumnos generen los primeras etapas del objeto fractal denominado Triángulo de Sierpinski, analizando las transformaciones afines que se van a utilizar para dicho proceso. En este contexto, comienzan la experiencia partiendo de un triángulo equilátero, y mediante la aplicación de un sistema de funciones iteradas (SFI) van a

ISBN: 978-987-544-908-4

generar la estructura geométrica deseada. Si, y son apropiados números reales, entonces la ley general del SFI de las transformaciones afines aplicadas es

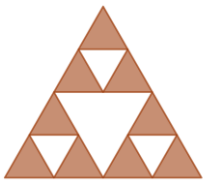


Figura 1. Aplicación del SFI

Cuando realizan las primeras iteraciones sobre el triángulo aplicando el SFI, obtienen el mismo triángulo pero en su interior se crean triángulos más pequeños como se muestra en la Figura 1.

Los alumnos comienzan con el diseño de una figura patrón que consta de dos triángulos, uno de ellos es el de la Figura 1 y el otro se obtiene por medio de su imagen especular respecto de una recta que pasa por la base del mismo. La Figura 2 ilustra este objeto patrón.



Figura 2. Objeto patrón

Luego los alumnos enfocan su atención en describir, estudiar y analizar cuatro tipos de transformaciones afines en el plano que luego aplicarán en la construcción de los objetos geométricos a partir del objeto patrón de la Figura 2. Estas transformaciones son: traslación, homotecia, reflexión, y rotación.

Luego, los alumnos enuncian la forma matricial de una transformación afín en el plano, y tal que para todo, y, resulta la expresión (Nakos, 1999):

Donde,

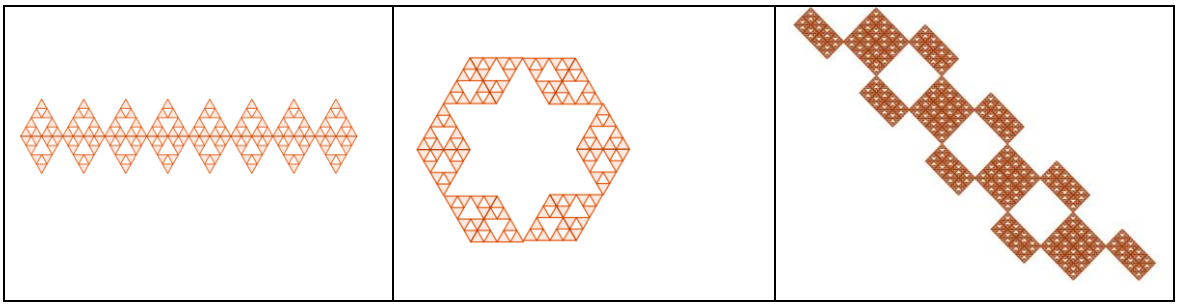


Figura 3. Estructuras fractales en el plano

ISBN: 978-987-544-908-4

Luego, varían alternativamente de manera aleatoria los parámetros involucrados en la ecuación (3) y lo aplican a todos los puntos del patrón diseñado en la Figura 2, para obtener las gráficas de transformaciones afines en el plano que se observan en la Figura 3 que surgen de las aplicaciones sucesivas de traslación, homotecia, reflexión y rotación del patrón de la Figura 1.

En el espacio tridimensional, que para todo , , , y (Nakos, 1999)

(4)

Donde,

En el caso del espacio los objetos geométricos se pueden generar considerando la rotación alrededor de un eje determinado. Dicha rotación afecta únicamente a los puntos que pertenecen al plano perpendicular al eje de rotación (Tinnirello et al, 2018).

Finalmente, se les propone que construyan un prisma de base octogonal como superficie patrón y generen una geometría fractal en el espacio tridimensional. En la figura 4 se observa el patrón utilizado para generar objetos que tengan formas más complejas.

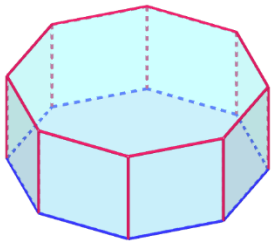


Figura 4. Objeto patrón en el espacio

Con el objeto de la Figura 4 los estudiantes realizan subdivisiones en el interior de la estructura patrón por medio de un proceso de recurrencia con la ecuación matricial de transformación (4).

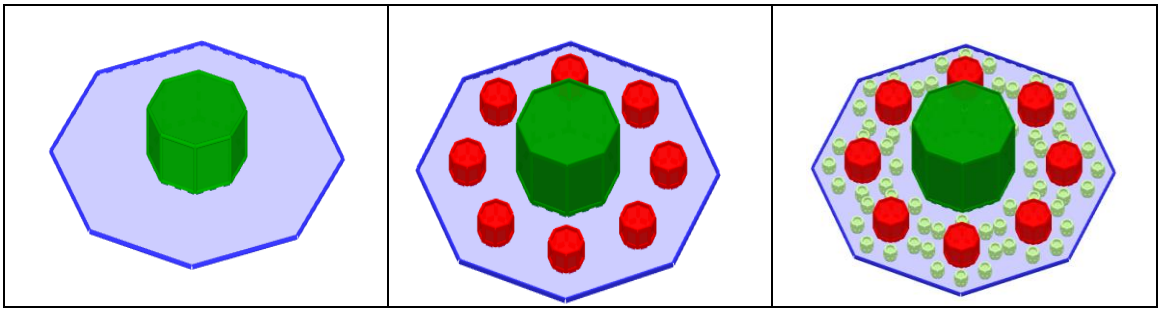


Figura 5.

En la Figura 5, se observa que el prisma se va fraccionando progresivamente en varios prismas, hasta obtener una nueva estructura.

Conclusiones

ISBN: 978-987-544-908-4

La incorporación e integración de nuevas tecnologías en el dictado de la asignatura promueve un nuevo escenario en el proceso de enseñanza tendiente a impactar en la formación por competencias del alumno, paralelamente permite avanzar en la aplicación de los contenidos favoreciendo una nueva relación entre docentes de ciclo de materias básicas con los de ciclo de tecnologías aplicadas.

La implementación de innovaciones metodológicas en el aprendizaje de Álgebra lineal, apelando a desarrollar en las clases casos que involucren aplicaciones de la nueva Matemática, colabora para enriquecer el carácter inter y multidisciplinario de la enseñanza en carreras de ingeniería, y compromete al docente en orientar sus prácticas hacia un nuevo tipo de enseñanza.

El potencial de los recursos tecnológicos, y su aplicación en el aula, son recursos que encaminan la enseñanza hacia nuevos estilos de aprendizaje que redundarán en una conducta independiente del alumno y le permitirá adentrarse con solvencia en los conocimientos de las materias del ciclo superior.

Referencias bibliográficas

Beckers, J. Crinon, J., Simons, G. (2014) Aprendizaje por competencias: Reducir las desigualdades de aprendizaje entre los alumnos. Argentina: Popular, pp. 236-258.

Kolman, B., Hill, D. (2006). Álgebra lineal con aplicaciones y MATLAB. México, Pearson Addison-Wesley, pp. 520-536.

Macchiarola, V. (2007) Currículum basado en competencias. sentidos y críticas, Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería, Nº 14, pp. 39-46.

Nakos, G., Joyner, D. (1999). Álgebra lineal con aplicaciones, México: International Thomson, pp. 365-369.

Posada Álvarez, R. (2011). Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Rosen, M. (2009) Engineering Education: Future Trends and Advances, *Proceedings of the 6th. WSEAS International Conference on Engineering Education*. pp. 44-52.

Tinnirello, A., Gago, E., Szekieta, P. (2018) Algorithmic Mathematics in Linear Algebra Applications, *Proceedings of 12th. International Technology, Education and Development Conference*.

Zhu, Z., Dong, E. (2013). Simulation of Sierpinski-type fractals and their geometric constructions in Matlab environment". *Proceedings of WSEAS Transactions on Mathematics*.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una experiencia didáctica para la enseñanza de Cálculo de una variable en la universidad: la gamificación

Garelik, Mario
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
mgarelik@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta experiencia se enmarca en un proyecto de investigación referido al análisis del discurso de la ciencia en matemática y los modos más eficientes para comunicarlo a los estudiantes.
Se circunscribe a alumnos de la asignatura Cálculo I, del primer año de las distintas carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral, en un contexto de enseñanza caracterizado por una alta disponibilidad tecnológica.
Se exponen los detalles de una práctica áulica, a lo largo del cursado completo de una asignatura, consistente en la implementación de una propuesta didáctica vinculada a la gamificación, en un modo de enseñanza no lineal, que recupera valores del aprendizaje colaborativo, a través de una práctica motivadora, entretenida, desafiante y enriquecedora que pretende estimular el alcance de saberes ricos en significación por parte del alumno, favoreciendo así una mejora en su rendimiento académico.

Palabras clave: aprendizaje; propuesta didáctica; tecnologías; gamificación.

I. Aspectos contextuales. Justificación y objetivos de la propuesta

El rendimiento académico del alumno ingresante a la universidad es motivo de permanente análisis y (pre)ocupación por parte de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanta instancia de debate educativo se presenta.
El desempeño en los inicios de su vida universitaria resulta fundamental para el joven estudiante en tanto incide de manera directa en sus eventuales avances o retardos en los tiempos de carrera e, incluso en ocasiones, en la decisión de abandono de la misma. En relación con esto último, el desgranamiento de matrículas en los primeros años de las universidades nacionales se evidencia,

ISBN: 978-987-544-908-4

en particular, en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral.

Indudablemente, el origen de tal situación radica, en aspectos sociales, educativos, políticos y económicos de los más diversos, pero se advierte, con clara incidencia en ella, que las competencias previas en matemática con las que el alumno inicia su vida universitaria están muy lejos de resultar suficiente. Las encuestas y pruebas diagnósticas realizadas todos los años a los ingresantes, exhiben el marcado déficit en su formación en la disciplina.

Además de ello, pero probablemente no desvinculado con lo anterior, los alumnos manifiestan problemas en la construcción de significados de conceptos clave que subyacen en los temas de las asignaturas de matemática de primer año.

Esta situación se hace evidente, particularmente, en Cálculo I, asignatura que cursan los alumnos del primer año de las carreras de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Recursos Hídricos e Ingeniería en Informática de la facultad, y en la que resultan comunes las dificultades de los estudiantes para alcanzar aprendizajes satisfactorios en términos de significación.

El currículum de la materia se constituye por los tres ejes típicos, comunes a un currículo de Cálculo de una variable: Cálculo Diferencial, Cálculo Integral y Sucesiones y Series numéricas y de funciones. El presupuesto horario consta de 75 horas cuatrimestrales, que semanalmente se plasman en tres comisiones (de 60 alumnos cada una aproximadamente) de teoría de dos horas cada una (a cargo del docente responsable de asignatura) y 6 comisiones de práctica de tres horas cada una (tres jefes de trabajos prácticos tienen a su cargo, cada uno, dos comisiones de unos 30 alumnos), durante las 15 semanas del cuatrimestre. A lo largo del cuatrimestre se dispone de dos parciales, distribuidos equidistantes en el tiempo, según los cuales un alumno adquiere en la asignatura la condición de regular, libre o promocionado, eximiéndose, en este último caso, de rendir el examen final.

La posición primaria de la materia en los distintos currículos de las ingenierías, cobra relevancia si se tiene en cuenta que un mal desempeño en la misma dificulta el avance en la carrera.

A partir de lo expuesto, y del reconocimiento de la innegable la influencia que en la actualidad tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la vida social de las personas en general y en el ámbito de la educación en particular, espacio en el que prácticamente todos los procesos didácticos se encuentran mediados por algún tipo de tecnología, se consiguió incorporar un Taller de Síntesis Teórica (TST), de una hora adicional a cada clase de teoría, al término de la misma. El taller es de asistencia voluntaria y, en su marco, se llevó adelante la presente propuesta didáctica.

Este trabajo describe, precisamente, una experiencia de cátedra que, basada en la implementación de una propuesta de enseñanza mediada por tecnología digital, cuya principal estrategia didáctica consiste en la inclusión de una instancia lúdica, se fundamenta en la

ISBN: 978-987-544-908-4

necesidad de implementar una línea de acción concreta para abordar la problemática anteriormente descripta, partiendo del binomio TIC - procesos de enseñanza y circunscribiendo su alcance al marco de la asignatura Cálculo I. La propuesta tuvo lugar durante el desarrollo del cursado completo de la asignatura en el segundo cuatrimestre del año 2018, y los detalles de su implementación y puesta en práctica se brindan en la tercera sección.

Los objetivos planteados tuvieron distintos focos de interés:

Estimular una participación activa en los temas de la asignatura en un formato distinto, de carácter lúdico, que motivara a los alumnos, sacándolos del natural letargo de una clase unidireccional, en oportunidades magistral.

Favorecer el trabajo en equipo, permitiendo, por una parte, dar lugar a un aprendizaje de naturaleza colaborativa y, por otra, aumentar el flujo de vínculos de sociabilidad entre los alumnos permitiéndoles, simultáneamente a reconocerse como parte de un grupo, desarrollar y entrenar hábitos de pluralidad y respeto por el pensamiento de sus pares.

Fomentar la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

Promover, a partir del espíritu lúdico la motivación personal y adquisición de buenos aprendizajes, ricos en significación.

Debatir enfoques y consolidar saberes abordados en clase.

II. Lineamientos teóricos

Desde hace unos años, la educación asiste a lo que se conoce como *descentramiento*, entendido, según Martín-Barbero (2003), como un natural corrimiento de lo que fue, durante los últimos quinientos años, el eje de todo saber, el libro, hacia lo audiovisual, lo multimedial, en sus más variados matices como fuente preferida del consumo de información y conocimiento por parte de los jóvenes de hoy, residentes digitales. No significa, sin embargo, un reemplazo del libro, sino más bien relativizar su enorme centralidad como ordenador natural de saberes.

La contribución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la actividad docente se advierte, como sostienen Delgado y Oliver, en tanto hacen factible "… el acceso a todo tipo de información actualizada, (…) posibilitan el proceso y almacenamiento de datos de forma inmediata, y, finalmente, constituyen canales de comunicación rápida para difundir o intercambiar información o para contactar con otras personas o instituciones" (Delgado y Oliver, 2006: 2).

La experiencia didáctica que se describe contempla, precisamente, la incorporación de tecnologías a la enseñanza universitaria de una tradicional asignatura, Cálculo I, del primer año de los currículos de carreras de ingeniería, con alumnos de entre 17 y 19 años en su mayoría.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cotidianamente el docente comprueba el apego e identificación de los estudiantes de esa franja etaria, en tanto residentes digitales, para con los medios alternativos de captación de información y conocimientos: internet, textos electrónicos, teléfonos inteligentes, aplicaciones, etc.

Es en este marco que surge la idea de gamificación: herramienta que propone técnicas, reglas y dinámica de funcionamiento propias de los videojuegos, adaptadas convenientemente al entorno áulico. Como narrativa didáctica, compromete la selección y/o producción de contenidos motivadores que se integran de manera armoniosa para responder a una nueva modalidad de aprendizaje, alternativa a los tradicionales recorridos de aprendizaje que implican casi con exclusividad el formato de libro, apunte de cátedra y, en el mejor de los casos, evaluaciones y foros de discusión disponibles en entornos virtuales, que a menudo no logran revertir la lineal y monótona experiencia de cursado.

En términos de Gee (2003), los juegos no son solamente una fuente de entretenimiento, sino también un modelo a seguir para el funcionamiento escolar y, en particular, acerca de cómo debería proyectarse todo proceso de aprendizaje.

Esta adaptación de la enseñanza pretende que la misma resulte más atractiva, entretenida, en comparación con el diseño tradicional sustentado en el triángulo profesor–estudiante–contenido, favoreciendo incluso, en ocasiones, que conceptos de difícil abordaje para los estudiantes desde la explicación convencional puedan ser alcanzados ahora de una manera más sencilla y comprensible a través del uso de herramientas interactivas. Según sostiene Morales (2009), la incorporación de adecuados instrumentos de este tipo que utilizan el juego con intencionalidad educativa permite aprender y desarrollar diferentes tipos de habilidades y estrategias, dinamizar las relaciones entre los componentes del grupo, no sólo desde la socialización sino también en la práctica de aprendizaje, promoviendo la reflexión en la toma de decisiones a través de un aprendizaje activo y crítico, no pasivo y fundamentado en la colaboración.

Cariaga (2014) propone que la promoción del trabajo colaborativo "…refuerza las capacidades de enfrentar, comprender y asimilar las situaciones reales, con la posibilidad de elaborar respuestas adecuadas en diversas situaciones y la posterior toma de decisiones, individuales o grupales para resolver situaciones específicas" (p.9).

Según Rodríguez Illera (2001), si bien el Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computadora (CSCL) retoma distintos aspectos de las teorías de cognición situada, compartida y distribuida y de los enfoques sociocultural y constructivista del conocimiento, rescata, asimismo, la oposición al individualismo y el énfasis en lo social como inicio de todo proceso cognitivo.

Otro aspecto importante en la implementación de las TIC en la enseñanza lo constituye la posibilidad de contar, para un mismo concepto en estudio, con distintas representaciones semióticas, las cuales, según Duval (1993), consisten en un conjunto de signos que resultan el

ISBN: 978-987-544-908-4

medio de expresión de las representaciones mentales para hacerlas visibles a otros individuos. Particularmente, en matemática, los registros semióticos de representación son fundamentales, en tanto los objetos matemáticos no son alcanzables sino por medio de sus representaciones, dado su carácter abstracto, que los distingue de los objetos palpables del mundo físico. (Duval, 1996).

En términos de lo anterior, Gee (2003) señala que en la gamificación de la enseñanza se cumple lo que el mismo autor denomina principio de los ámbitos semióticos, esto es, el proceso se desarrolla en un registro semiótico de signos que representan distintos significados y que facilitan un aprendizaje activo, crítico y reflexivo.

El cambio y la coordinación de los registros resultan fundamentales para una aprehensión conceptual de los objetos (matemáticos) y, en una fase de aprendizaje, esta conversión juega un papel esencial en la conceptualización, siempre que se eviten situaciones de incongruencia al momento de un cambio de contexto semiótico. (Duval, 1998).

Por otra parte, entre las funciones esenciales de la práctica docente, se encuentra la de evaluar los aprendizajes del alumno. La extensa literatura que refiere al tema resalta, en general, por un lado, la importancia de considerar a la evaluación como un proceso continuo e integral y no como un producto o resultado y, por otro, la idea de promover a través de la autoevaluación, la autonomía en el aprendizaje del alumno, con el propósito que sea el mismo estudiante quien compruebe su nivel de aprendizaje y, en caso de ser necesario, sea capaz de reorientarlo.

Resulta necesario proponer con cierta frecuencia actividades evaluativas que contemplen tanto los contenidos del currículum como las competencias a alcanzar. “De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje” (Delgado y Oliver, 2006: 2).

III. Cuestiones metodológicas. Implementación y desarrollo

Con el comienzo mismo del cursado del segundo cuatrimestre del año 2018, dio inicio la presente experiencia que, con un marcado matiz interdisciplinario, contó con la presencia de Asesoría Pedagógica de la facultad, el Departamento de Educación a Distancia, un representante del Área de Redes como soporte técnico y el Equipo Docente de la cátedra. Esta situación hizo que las distintas áreas involucradas pudieran obtener insumos de variada naturaleza que resultaron de valía para futuras decisiones. Iniciado el cursado de la asignatura, durante la primera semana se realizó un relevamiento en las distintas comisiones referido a la disponibilidad de teléfonos inteligentes y datos que permitió considerar viable la implementación de la actividad.

Siempre en la semana inicial, se solicitó a los alumnos que para la siguiente clase descargaran a sus teléfonos móviles la aplicación gratuita *Kahoot!*, de escasos requerimientos en cuanto al tipo

ISBN: 978-987-544-908-4

de dispositivo, memoria, espacio etc. Utilizando la página que dispone la asignatura en el entorno virtual Moodle, un día antes de la segunda clase se les envió un recordatorio para que llevaran todo lo solicitado en tiempo y forma.

Finalizada la clase de teoría correspondiente a la segunda semana, se hicieron presentes en el aula los representantes de los distintos departamentos antes mencionados, conjuntamente con el equipo docente completo de cátedra. Es importante remarcar que, pese al carácter voluntario de la asistencia al taller, asistieron al mismo casi la totalidad de los alumnos que tomaron la clase teórica.

La conformación de los grupos, de 5 alumnos como máximo cada uno y estables a lo largo de todo el cuatrimestre, se hizo a voluntad de los participantes, sin seguir un criterio determinado. El equipo de Asesoría Pedagógica se encargó del registro inicial de la constitución de los grupos, mientras el resto de los docentes en el aula colaboraba con la tarea y, asimismo, chequeaba que todo estuviera de acuerdo a lo preparado. Así se dio inicio al Taller de Síntesis Teórica que, como se indicó anteriormente, tuvo lugar en dos etapas, que se describen a continuación.

III.1 Etapa 1: Construcción conjunta de un esquema relacional integrador.

En este espacio, que tuvo lugar, semana a semana, durante los primeros 30 minutos, se diseñó en la pizarra, de manera interactiva entre los distintos equipos, un esquema relacional de los conceptos que habían abordado recientemente en la clase. Si bien existió una línea guía para tal fin, que estuvo a cargo del docente de teoría, no resultó para nada rígida: los esquemas construidos en las tres comisiones resultaron distintos entre sí a lo largo del cuatrimestre

Mientras el mapa relacional era confeccionado, el resto del equipo de profesores tomaba registros referidos a la intervención, tanto entre como *intra* grupos. El grado de contribución de los alumnos fue considerablemente bueno, lográndose una participación activa de la mayoría de ellos en forma de aportes, refutaciones, ejemplificaciones, etc.

El ambiente resultó, si bien un tanto desordenado, propicio para el debate y, porqué no, para risas y expresiones divertidas que tornaron el ambiente muy cálido y entretenido.

Concluidos los 30 minutos de esta etapa, los estudiantes solicitaron autorización para tomar fotos del esquema resultante, a lo que el equipo docente accedió sin inconvenientes.

III.2 Etapa 2: Kahoot! El juego como herramienta de aprendizaje.

La segunda parte del taller dio inicio una vez finalizado el esquema relacional y consistió en un conjunto de preguntas (entre 8 y 12 en promedio) acerca de los temas tratados en la clase de teoría y sintetizados en el boceto recientemente confeccionado. Cada grupo era un jugador, *kahooter*, y, en él, se elegía un representante, que era quien aportaba el teléfono inteligente para jugar. Entre los componentes del grupo realizaban tal designación, como era de esperar, a quien tenía el mejor equipo, en cuanto a requerimientos técnicos. La denominación de los equipos

ISBN: 978-987-544-908-4

estuvo a cargo de sus propios integrantes, que promovieron nombres que se destacaron por lo ocurrente y simpático.

La aplicación Kahoot!, disponible para dispositivos portátiles, requiere un escaso uso de datos móviles, cuestión que fue satisfecha sin ningún tipo de inconvenientes por parte de los participantes.

Una vez en el entorno de la aplicación, el docente moderador iba proyectando una a una las preguntas que conformaban la actividad diseñada, de manera secuencial y administrada según los tiempos que él mismo creía necesarios. En tal sentido, las consignas integradas en cada juego, configuradas con cuatro alternativas de respuestas posibles, fueron preparadas previamente por el mismo docente de teoría y tenían como objetivo afianzar los conceptos vistos en la clase. El tiempo disponible asignado para responder oscilaba entre los 30 a 120 segundos (tiempo máximo que otorga Kahoot), de acuerdo al grado de complejidad de la consigna. Los desafíos propuestos no mostraban un alto grado de dificultad, sino que ponían en juego saberes básicos que el propio docente estimaba como indispensables de consolidar por parte de los estudiantes. Las situaciones fueron entonces presentadas en pantalla, a través de un proyector que reflejaba en la pared lo que el mismo moderador iba operando desde su notebook.

Conforme el tiempo asignado para responder transcurría, era notorio observar la motivación por jugar por parte de los alumnos, así como la ansiedad por responder dentro del tiempo estipulado, ya que, en caso contrario, la respuesta no era considerada como válida por Kahoot!

Paralelamente, el responsable de soporte técnico se mostraba siempre atento a cualquier eventualidad que pudiera presentarse y acudía en ayuda del equipo participante en caso de ser necesario. No se registraron mayores problemas de conectividad durante el transcurso de las sesiones, y cuando surgieron dificultades mínimas referidas al ingreso a la sesión de juego por parte de los alumnos (debían cargar un PIN de acceso), las mismas fueron solucionadas de manera instantánea.

Por su parte, los docentes de la Asesoría Pedagógica y del equipo de cátedra, se mostraron siempre atentos a tomar los registros pertinentes referidos al nivel de participación, protagonismo dentro de cada grupo, consistencia en la elaboración de las respuestas, etc., evidenciando, todos ellos, un alto grado de compromiso para con la experiencia.

Una vez finalizado el tiempo disponible para responder, el docente moderador mostraba en pantalla los registros de respuestas correctas, incorrectas y no aceptadas por haber sido enviadas fuera del rango de tiempo permitido.

Esta puesta en común para todos los grupos fue de considerable importancia ya que, en su marco, se producía un interesante *feedback* entre los profesores y los alumnos, que se tomaban un tiempo razonable para justificar sus respuestas, saliendo así a la luz eventuales dificultades

ISBN: 978-987-544-908-4

de aprendizaje que eran dirimidas en ricos debates en los que participaban los alumnos y docentes de la asignatura.

Finalizado el tiempo de intercambio de ideas referidas a la consigna que había sido recientemente expuesta, tenía lugar la siguiente pregunta.

Cada sesión de juego o trivia constaba de entre 8 a 12 consignas, que fue, al momento del diseño, lo que se consideró como razonable para que el taller no se extendiese más de lo estipulado. Al final de cada juego, la aplicación otorgaba un puntaje a cada equipo, conformando la tabla de posiciones o *scoreboard* correspondiente a la sesión.

Así, a lo largo del cuatrimestre, semana a semana, en la página que la asignatura dispone en el entorno virtual Moodle se exhibía una tabla de posiciones de los distintos grupos de cada comisión que, actualizada con los puntajes obtenidos en cada juego, los estudiantes consultaban ávidos de conocer la posición de su equipo.

III.3 Premios para los ganadores.

En virtud de ser la exposición previa de las reglas de juego un aspecto clave de la gamificación, se estipuló al inicio mismo del cursado que cada uno de los tres equipos ganadores (uno por cada comisión) de la competencia cuatrimestral recibirían como premio un puntaje adicional del 10% en el Coloquio Final Integrador para cada integrante del grupo que hubiera alcanzado la categoría de cursado Coloquio Pendiente.

En dos de los tres equipos, dos integrantes en cada uno pudieron acreditar un 10% extra al puntaje obtenido en el coloquio, mientras que en el tercer equipo ganador un solo alumno logró la mencionada categoría de cursado y pudo adicionar un extra del 10% a su coloquio. En los cinco casos, los alumnos mostraron su satisfacción por haber conseguido el campeonato y así subir su nota final de la asignatura.

IV. Impacto y primeras conclusiones

Para una evaluación inicial de la experiencia, se proponen dos planos de análisis.

Por un lado, las opiniones relevadas en encuentros informales con los alumnos al término de cada taller dieron cuenta de un impacto positivo en ellos. Manifestaciones del tipo “¡Estuvo muy bueno!”, “Profe, de ahora en más en clase tengo que estar atento… si no me pongo las pilas en eso, en el juego no sumo”, “Es algo nuevo que te obliga a no distraerte porque sinó perdés” “No veo la hora que llegue el próximo así me recupero” “Está muy bueno porque nos divertimos un rato y, de paso, repasamos la clase vista”, entre otras, evidenciaron un alto grado de aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes.

Concluida la experiencia al final del cuatrimestre, desde el Área de Educación a Distancia en conjunto con Asesoría Pedagógica de la facultad solicitaron a quienes así lo desearan un encuentro de asistencia voluntaria en un horario extra al de cursado, sin la presencia de los

ISBN: 978-987-544-908-4

docentes de la cátedra, en el que pudieron explicitar sus opiniones acerca de la propuesta. Los 22 alumnos asistentes a tal encuentro se considera una cantidad satisfactoria, dado el carácter voluntario de la cita. Durante la entrevista, ratificaron la cálida aceptación de la experiencia y resaltaron la participación activa, dinámica, el carácter lúdico y entretenido de la misma que, a la vez, los estimulaba a estudiar más y llevar más al día la materia para alcanzar un mejor desempeño en el campeonato.

Por otra parte, y desde una visión más ligada a lo cuantitativo, concluido el cursado, las estadísticas mostraron que los alumnos regulares durante el año 2018 aumentaron en un 16% respecto del año anterior (2017) en el que no se llevó adelante la experiencia. Los promocionados aumentaron en un 5% y se produjo una disminución en la cantidad de alumnos libres, contrastando con el mismo año 2017.

Esta mejora en las categorías alcanzadas en el cursado puede considerarse como satisfactoria si se tiene en cuenta, tal como se detalló en la Sección I de este trabajo, la posición primaria en los currículos de las carreras de ingeniería de la asignatura Cálculo I.

Un mal desempeño en ella trae aparejado, como se explicó, las negativas consecuencias en el rendimiento académico de los estudiantes que ven obstaculizados sus avances de carrera y, en ocasiones, deciden el abandono.

Lo expuesto, tanto desde el positivo impacto en el alumnado como la mejora en las estadísticas de cursado, augura repetir la experiencia atendiendo a potenciar los aspectos favorables y procurando subsanar las fallas detectadas, de las cuales se brinda un detalle a continuación.

V. Limitaciones presentadas

Las limitaciones presentadas fueron mínimas y estuvieron relacionadas con problemas de conectividad que, identificados al inicio mismo de los talleres, el personal de soporte técnico se encargó de solucionar de la manera más pronta posible. Sin embargo, el inconveniente se hizo constar en una nota escrita enviada al área técnica de la facultad y firmada por el equipo interdisciplinar a cargo de la experiencia. Se espera que las condiciones de conectividad mejoren en términos de estabilidad. Merece señalarse que la nota fue bien recibida y desde el ámbito de la gestión de la facultad se asumió el compromiso de mejorar las falencias detectadas en lo inmediato.

Referencias bibliográficas

Cariaga, R. (2014). Grados de hibridación del binomio enseñanza/tecnologías. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.

Delgado, A. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 3* (1), p. 2.

ISBN: 978-987-544-908-4

Duval, R. (1993). Registres de représentations sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences cognitives* 5, pp. 37-65.

Duval, R. (1996). Quel cognitive retenir en didactique des mathématiques? *Recherches en Didactique des Mathématiques, 6* (3), pp. 349-382.

Duval, R. (1998). *Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento*. En Investigaciones en Matemática Educativa II (Ed: Hitt, F.). México: Grupo Editorial Iberoamérica. Traducción de: Registres de représentation sémiotique et functionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, *vol. 5*.

Gee, J. P. (2003). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Ibero-Americana de Educación.* (32), pp. 17-34.

Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.* (78). Colombia.

Rodríguez Illera (2001) Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología, 32* (2), pp. 63-75.

ISBN: 978-987-544-908-4

Implementación del taller como nueva metodología de trabajo en el curso introductorio de matemática de la FCEIA

Gutiérrez, María Julia
Verona, Melina Carla
Sibuet, Flavia Muriel
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura - Universidad Nac. de Rosario - Argentina
mjulia@fceia.unr.edu.ar

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la enseñanza de la matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el curso de matemática del área ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), se compararon dos metodologías de trabajo en el aula: la clase mayormente expositiva en la que se destaca la teoría, y la clase con estructura de taller, en la que hay un abordaje integral entre la teoría y la práctica, donde se vinculan globalmente, sin predominio de una sobre la otra.
La motivación del cambio en la forma de trabajo proviene de múltiples factores, diagnósticos y experiencias, que se llevan a cabo hace un tiempo dentro de las políticas institucionales de la facultad, los cuales confluyen en la necesidad de una modificación en pos de mejorar la inserción y el avance regular de quienes inician sus estudios en carreras de ingeniería y ciencias exactas en la FCEIA.
Por otro lado, resulta importante hacer una descripción del trabajo conjunto entre el equipo de coordinación del área Ingreso, y las y los docentes dictantes del curso de matemática, en el proceso de transición metodológica.

Palabras Clave: taller; metodología; sistema de ingreso

Contextualización. Sistema de ingreso FCEIA

En la FCEIA se ofrecen cursos introductorios para las y los estudiantes de todas las carreras que se allí se dictan, entre los cuales se incluye el módulo de Matemática. Estos cursos no son de carácter eliminatorio, sino nivelatorio. Se desarrollan en dos etapas temporales: septiembre a

ISBN: 978-987-544-908-4

diciembre, y febrero (destinado a quienes no lo realizaron, o no lo aprobaron, durante la 1° etapa).

Como responsables del ingreso nos encontramos, año tras año, con alumnas y alumnos menos preparados para ingresar a la universidad. No sólo no cuentan con los contenidos requeridos, sino que, además tienen serias dificultades para incorporar nuevos saberes y razonamientos. A partir de esta situación, nos preocupamos por encarar propuestas que mejoren la articulación necesaria, para que quienes aspiran a ingresar, a las carreras de la FCEIA, puedan iniciar y avanzar regularmente el cursado del ciclo básico.

Desde el área ingreso llevamos varios años trabajando en esta perspectiva con las y los docentes dictantes de los cursos de Matemática; y en 2018 decidimos iniciar con una nueva metodología: el taller.

De la clase tradicional a la metodología taller, en el ingreso a la FCEIA

Según Ander Egg (1999), desde el punto de vista pedagógico, el taller puede definirse como una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.

Este autor también menciona una serie de supuestos y principios pedagógicos del taller, entre los cuales nos parece importante destacar:

-Es una metodología participativa

-Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la pedagogía tradicional

-La relación docente/alumno queda establecida en torno a la realización de una tarea común

-Implica y exige un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas

Partiendo de estos principios organizadores, nos preguntamos: ¿Por qué hacer algo distinto en matemática? ¿Cabe la posibilidad de plantear un taller en ciencias exactas?

Anteriormente, las clases del ingreso de matemática se desarrollaban con un formato expositivo, donde la teoría tomaba un lugar central en relación a la práctica. En pocas palabras, las y los docentes desarrollaban cada contenido con definiciones, propiedades y ejemplos para que, a continuación, las alumnas y los alumnos trabajasen en ejercicios prácticos.

En esta instancia de definición de modificaciones, en el curso de matemática, tuvo un peso importante la estructura de los nuevos planes de estudio en las carreras de grado de la FCEIA, donde las características de cada una de las actividades curriculares varían según los objetivos que se persigan, el tipo de contenidos desarrollados, las metodologías implementadas, los criterios y modalidades de evaluación que, en el caso de las ingenierías, se encuadran en formatos de: asignatura, seminario, taller, proyecto, práctica profesional supervisada y espacios curriculares electivos; además de que en las 11 carreras de nuestra facultad existe al menos algún espacio curricular de taller. La diversidad de estos formatos, entre los que se incluye al

ISBN: 978-987-544-908-4

taller, contribuyen a formar estudiantes y posteriores profesionales, más creativos, autónomos, reflexivos, críticos y comprometidos con la sociedad en la que viven.

A partir de ello, otras experiencias, diagnósticos, reuniones periódicas con las y los docentes dictantes y autoridades institucionales; es que surgió la necesidad de plantear una nueva propuesta. Finalmente, se decidió implementar la metodología taller a partir del de febrero de 2018.

A continuación, describiremos las características que configuran nuestro taller:

Presenta tres momentos o fases:

1- Fase inicial o introducción: se presentan las actividades y dinámica del día. Se realiza un repaso de lo desarrollado en el encuentro anterior donde, por ejemplo, se pueden utilizar organizadores gráficos y/o lluvia de ideas.

2- Fase central o desarrollo: se propone el trabajo autónomo, en forma individual o en grupos, donde el docente actúa como orientador-guía, apoyando el proceso de trabajo.

3- Fase final o síntesis: en este momento es ideal el uso de un organizador gráfico (mapa conceptual, red conceptual, cuadro). Una buena alternativa es la construcción conjunta con las y los estudiantes de dicho recurso. Esta fase es muy importante ya que cada encuentro de taller tiene objetivos propios y un cierre en sí mismo (más allá de su pertenencia al curso completo).

Teniendo en cuenta la forma típica de trabajo en las clases de matemática de la escuela secundaria, que dista mucho de este formato; nos parece fundamental la presentación de la metodología a las y los estudiantes, al inicio del curso.

Coincidiendo con lo que plantea Ander Egg (1999), a diferencia de la clase tradicional que atiende o se preocupa casi por un tipo de relación educativa: la relación de los docentes con los alumnos; el taller tiene como cuestión fundamental la reconfiguración de los roles. Exige una tridimensionalidad en las relaciones: docente/alumno, alumno/alumno y docente/docente.

El rol docente es guiar y orientar. Promover el trabajo autónomo y colaborativo. Crear un clima de confianza. Planificar, organizar, supervisar y evaluar la tarea individual y/o grupal. Presentar los contenidos de forma dinámica y atractiva.

Nos parece importante remarcar que, si bien la metodología se separa del formato tradicional de clase, esto no implica que la o el docente no pueda tener momentos de uso del pizarrón para el desarrollo o explicación de algún tema.

Una de las cuestiones que permitió el desarrollo de la modalidad fue la conformación de una pareja pedagógica para el trabajo docente, en cada comisión del curso matemática, respetando así la proporción ideal entre estudiantes y docentes, para que sea realmente un taller.

El rol de las y los estudiantes es activo y comprometido con su propio proceso. Autónomo y de interacción constante con sus compañeras, compañeros y docentes. Es sumamente importante

ISBN: 978-987-544-908-4

que cumplan con las lecturas y ejercitaciones que se proponen por fuera de la clase para cada encuentro.

El material bibliográfico utilizado es un libro exclusivo del curso, pensado para estudiantes con variados recorridos previos, cuya finalidad es facilitar la revisión o incorporación de conceptos, ejemplos y ejercitación de los distintos temas allí desarrollados. De fácil lectura, donde se exponen los contenidos formalmente, pero, además, se desarrollan ejemplos y aplicaciones, complementados con una amplia variedad de ejercitación, específica e integradora para cada tema.

El sistema de evaluación del curso varía según la etapa de desarrollo. En la primera, se toman dos parciales y un recuperatorio; además de trabajos prácticos mensuales. En la segunda, se toma un único examen escrito individual y trabajos prácticos semanales. Entendemos que este sistema de evaluación no es el más pertinente para la metodología planteada, pero cabe destacar que trabajamos en su permanente revisión.

Antecedentes en las políticas institucionales de acompañamiento a las y los estudiantes:

Con el propósito de favorecer el avance regular en los primeros años de las carreras y de disminuir la deserción temprana, en la FCEIA se vienen desarrollando, además del sistema de ingreso, diferentes políticas institucionales, entre ellas:

- Desde el año 2007 se lleva a cabo un proyecto de Tutorías por pares con el objetivo de promover el diseño de estrategias personales de estudio, cursado y bienestar estudiantil, incentivando la participación crítica y activa de las y los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje y en el ejercicio de la ciudadanía universitaria. Se realiza en el marco del sistema de ingreso que ofrece nuestra facultad, de manera simultánea con los demás cursos introductorios. Además, la tutoría se encuentra incluida como un espacio curricular del primer cuatrimestre, del primer año de cada carrera.
- Durante el primer cuatrimestre de los años 2017 y 2018 se dictaron cursos de Precálculo, de carácter optativo, destinados a quienes no alcanzaron la aprobación del curso de ingreso de matemática. Los contenidos desarrollados coincidieron con los dados en dicho curso, pero con diferente enfoque y bibliografía.
- Durante los períodos de transición en los cambios de planes de estudio de las diferentes carreras, se ofreció a las y los estudiantes afectados asesoramiento personalizado, por parte de profesionales de la institución, supervisando el recorrido a seguir, más conveniente en cada caso.

Trabajo con las y los docentes

Desde el año 2011 el Área Ingreso, de la FCEIA, propone espacios a las y los docentes, del curso de matemática, que tienen como objetivo brindar herramientas que aporten a su

ISBN: 978-987-544-908-4

formación, respecto a la problemática del ingreso a la universidad. Dichos espacios se han ido institucionalizando cada vez más, dando lugar a diálogos e intercambios enriquecedores entre el equipo de gestión del área y sus docentes, dando como resultado producciones conjuntas y aportes, que se ven reflejados en la mejora del dictado de los cursos, ingreso tras ingreso.

Puntualmente, en el momento de la implementación de la nueva metodología, hubo instancias de encuentro previas (brindando herramientas para su puesta en práctica); y posteriores (analizando el impacto de la experiencia).

A partir del análisis realizado con las y los docentes, elaboramos una síntesis de las producciones, donde se muestran algunos aspectos positivos y a mejorar de la puesta en práctica del taller, organizados en diferentes ejes:

En referencia a las y los ***ESTUDIANTES***:

Como aspectos positivos se destacaron:

-Mayor autonomía, participación, compromiso. Toma de conciencia de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y aprovechamiento de la instancia formativa

-Perseverancia en la resolución de los ejercicios y desafíos propuestos

-Desarrollo de estrategias metacognitivas

Como aspectos a mejorar se destacaron:

-Dificultades, en un grupo de estudiantes, en: el cumplimiento de la lectura previa del contenido; la escritura académica/matemática y la confrontación del lenguaje coloquial y simbólico; la lectura y comprensión de los enunciados de los ejercicios

En referencia a las y los ***DOCENTES***:

Como aspectos positivos se destacaron:

-Detección de dificultades a tiempo y avance individual de las y los alumnos

-Mayor y mejor vinculación entre docente y alumno, favoreciendo el clima y el trabajo de la clase

-Trabajo en pareja pedagógica: favorece el trabajo en equipo entre docentes y su formación continua. Posibilidad de “aprender del otro” para mejorar las propias prácticas. Paridad en la función.

Como aspectos a mejorar se destacaron:

-Problemas en la unificación del discurso con respecto al peso de los trabajos prácticos en la nota final del curso y necesidad de hacer mayor hincapié en la importancia de leer y comprender la teoría antes de resolver los ejercicios.

En referencia a los ***CONTENIDOS***:

Como aspectos positivos se destacaron:

-Los temas llegan a tratarse con comodidad, favoreciendo su desarrollo y repaso

Como aspectos a mejorar se destacaron:

ISBN: 978-987-544-908-4

-Pérdida de cierta formalidad en los contenidos

-Atención a las demostraciones de conceptos, ya que, junto con la interpretación, son las cuestiones donde más dificultades presentan las y los ingresantes

En referencia a la ***METODOLOGÍA***:

Como aspectos positivos se destacaron:

-Formación de grupos de trabajo y de estudio. Trabajo cooperativo entre alumnos

-Posibilidad de brindar tiempos y espacios (individuales y grupales) para debatir y exponer

-Desarrollo de distintas competencias matemáticas, tales como la comunicación y la argumentación

Como aspectos a mejorar se destacaron:

-Diseño de herramientas para recuperar informaciones del proceso, desde el área ingreso, que den cuenta en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos

En referencia a la ***EVALUACIÓN***:

Como aspectos positivos se destacaron:

-Actitud positiva frente a las evaluaciones

-Reconocimiento, a partir de los trabajos prácticos, de los criterios de corrección y de lo que las y los docentes esperan de las y los estudiantes, en cuanto a escritura, formas de expresión, etc.

-Utilización de instrumentos de evaluación continua que propician un mayor grado de conciencia respecto al nivel real de cada estudiante (y posibilitan la toma de medidas proactivas para mejorar)

Como aspectos a mejorar se destacaron:

-Generación de instancias para abordar en mayor profundidad la temática de la evaluación, trabajando conjuntamente equipo de docentes y referentes del área

En referencia a los ***RECURSOS***:

Como aspectos a mejorar se destacaron:

-Aulas no ideales para el trabajo grupal/preferencias de aulas (bancos de a tres)

-Plataformas virtuales para la comunicación exterior

Alcances y proyecciones

Más allá de que las y los estudiantes aprueben el curso de ingreso de matemática, apostamos principalmente al proceso resultante de quienes hacen el taller. Las numerosas y valiosas herramientas que adquieren para desenvolverse en la vida universitaria.

Por otro lado, desde que se viene desarrollando esta modalidad, notamos una mejora en el análisis, la reflexión, el lugar para realizar modificaciones; en definitiva, la búsqueda permanentemente de la mejor versión de la propuesta. Para ello, contamos con dos pilares

ISBN: 978-987-544-908-4

fundamentales: el apoyo institucional y el compromiso, cada vez mayor, de las y los docentes del ingreso.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica.* Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

Concepciones sobre la Matemática de docentes implicados en la formación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la U.N.R.

Haidar, Alejandra
Philippe, Valeria
Quiroga, Marisa
Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. UNR, Argentina
ahaidar@fbioyf.unr.edu.ar

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo se enmarca en el Proyecto acreditado por la Universidad Nacional de Rosario "La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales".

Nos proponemos caracterizar tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento didáctico matemático de docentes que desarrollan su práctica en el Área Matemática del Departamento de Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y en algunas escuelas secundarias de donde provienen los estudiantes ingresantes a esta facultad.

Presentamos la primera actividad en este sentido, que consiste en la construcción de un cuestionario ad-hoc con preguntas abiertas, su implementación y el análisis de la información obtenida.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico respondiendo a los intereses de la investigación. La metodología es de tipo exploratoria, descriptiva y hermenéutica. El enfoque es cualitativo y de corte interpretativo.

Se relevó información sobre: las concepciones de los docentes acerca de la Matemática y cómo éstos la caracterizan, el posicionamiento frente a la necesidad o no del conocimiento disciplinar y didáctico para enseñarla y la necesidad o no de que forme parte del currículum de educación secundaria y de las carreras universitarias relacionadas con las ciencias naturales.

Los resultados generales dan cuenta de una alta valoración de la visión instrumental de la Matemática junto con una desvalorización del conocimiento didáctico necesario para su enseñanza en el nivel universitario. Contrariamente, las conclusiones que surgen del grupo de docentes de nivel medio, es que opinan que la Matemática ayuda en el transcurso de nuestra vida a la resolución de problemas cotidianos y consideran muy importantes aquellas actividades

ISBN: 978-987-544-908-4

matemáticas que apelan a la motivación y la conexión con situaciones reales y creen fundamental y necesaria la formación didáctica del profesor.

Consideramos que es ineludible fortalecer la formación docente con el aporte de herramientas didácticas y procedimientos adecuados para la utilización de estrategias metodológicas basadas en la modelación.

Palabras Clave: Matemática; Docentes; Concepciones

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto acreditado por la Universidad Nacional de Rosario "La enseñanza de la Matemática en carreras de Ciencias Naturales". Con el objetivo de fortalecer la formación docente nos proponemos investigar sobre la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de la Matemática en carreras universitarias relacionadas con las Ciencias Naturales, analizando tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento didáctico matemático de docentes que desarrollan su práctica en dicha área.

El estudio de la Matemática para no matemáticos viene siendo una de las cuestiones centrales que preocupa a quienes investigamos en Educación Matemática. La enseñanza de la Matemática en particular, y de las Ciencias en general, en todos los niveles educativos requiere superar el enfoque predominante centrado en la transmisión conceptual para que los conocimientos matemáticos no se reduzcan a un conjunto desarticulado de conceptos y técnicas carentes de sentido, sino que los mismos aparezcan de manera funcional como instrumentos para dar respuesta a situaciones problemáticas.

Consideramos importante que el estudiante no solo aprenda contenidos matemáticos, reglas y fórmulas, sino que también desarrolle habilidades y estrategias que le permitan aplicar y encontrarle sentido en su vida académica a las ideas matemáticas. De modo que resulta conveniente que los estudiantes propongan y analicen conjeturas, modelen matemáticamente diferentes situaciones prácticas y planteen, ajusten y resuelvan diversos tipos de problemas.

Muchos son los avances actuales en la caracterización de los problemas de naturaleza didáctico-epistemológica relativos a la enseñanza de la Matemática y en el desarrollo de propuestas superadoras.

Nuestra experiencia como docentes nos muestra que estos avances poco llegan al aula: en particular en el ámbito universitario. En este sentido, identificar las concepciones de los docentes sobre la Matemática, su enseñanza y su aprendizaje, para reflexionar sobre ellas, es un punto de partida para mejorar su desempeño en el aula.

La mayor parte de los docentes universitarios son graduados que se integran a la docencia en el nivel superior con una adecuada formación en sus respectivas disciplinas; pero, en cambio, con

ISBN: 978-987-544-908-4

escasos o nulos conocimientos relativos a la didáctica: el docente enfrenta su tarea de manera intuitiva y empírica.

Corresponde entonces que los conocimientos de los docentes universitarios sean abordados tanto desde la necesidad de formación disciplinar como pedagógica. (Moscoso y Hernández, 2015).

La construcción de estos conocimientos es compleja y constituye un elemento fundamental para el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes. Superar un abordaje unilateral de las dificultades de los estudiantes como un fenómeno centrado sólo en sus dificultades académicas requiere, entre otras cuestiones, tomar a la enseñanza como una dimensión central de la propuesta educativa.

Teniendo en cuenta que las dificultades que los estudiantes tienen en el aprendizaje de la Matemática es un problema que se observa en todos los niveles educativos desde hace muchos años, nos proponemos como objetivo de este trabajo caracterizar las concepciones sobre la Matemática de los docentes implicados en la formación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario.

Metodología

En esta oportunidad socializamos la primera actividad en este sentido, que consiste en la construcción de un cuestionario ad-hoc con preguntas abiertas, su implementación y el análisis de la información obtenida.

Se relevó información sobre las concepciones que tienen los docentes acerca de la disciplina que enseñan, cómo la caracterizan, el posicionamiento frente a la necesidad del conocimiento disciplinar y didáctico para enseñar Matemática y la necesidad de que la Matemática forme parte del currículum de educación secundaria y de las carreras universitarias relacionadas con las ciencias naturales.

La muestra que se utilizó en este estudio fue seleccionada mediante un muestreo intencional no probabilístico respondiendo a los intereses de la investigación. La metodología elegida es de tipo exploratoria, descriptiva y hermenéutica. El enfoque de investigación es cualitativo y de corte interpretativo.

Fueron encuestados 50 docentes de las escuelas secundarias de las región VI de la Provincia de Santa Fe, todos Profesores de Matemática como formación de base (luego tienen formación disciplinar y pedagógica) y 12 docentes universitarios del área mencionada con anterioridad, de los cuales 11 son egresados de esta facultad, por lo que no tienen formación Matemática de base, algunos de ellos tienen formación pedagógica, en didáctica general pero no en didáctica específica.

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis de resultados

En la organización de los datos, para cada variable analizada, se definieron las categorías en base a las respuestas de los cuestionarios. En el análisis y la interpretación se realizaron análisis univariados y se construyeron tablas de doble entrada para relacionar las diferentes variables categóricas.

Para realizar el análisis de las respuestas se buscaron investigaciones previas y se encontró que investigadores de diferentes países proponen categorizar las concepciones de los docentes de distintas maneras: Thompson (1992), Skemp (1978) y Ernest (1985) son algunos de ellos, y basan su análisis en las concepciones epistemológicas pues permiten comprender las decisiones didácticas y pedagógicas que toman los docentes.

Al categorizar los datos de la muestra que estamos analizando nos encontramos con que las mismas coinciden con las presentadas por Ernest (1985). Estas categorías son las siguientes:

1) La visión de la resolución de problemas: campo de creación humana en continua expansión, entendida como un proceso de acercamiento al conocimiento matemático, que no es visto como un producto terminado.

2) La visión platónica: cuerpo estático pero unificado de conocimiento, donde la Matemática es un monolito, un producto inmutable que es descubierta y no creada.

3) La visión instrumental: la Matemática como un conjunto de herramientas, integrado por reglas y habilidades que sirven para algún fin externo.

	VISIÓN RESOLUCION DE PROBLEMAS	VISIÓN PLATÓNICA	VISIÓN INSTRUMENTAL	TOTAL
SECUNDARIA	28	13	9	50
UNIVERSIDAD	3	1	8	12
TOTAL	31	14	17	62

ISBN: 978-987-544-908-4

	IMPORTANCIA DADA AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO			
	MUCHO	POCO	NADA	TOTAL
SECUNDARIA	38	12	0	50
UNIVERSIDAD	4	5	3	12
TOTAL	42	17	3	62

Los resultados generales dan cuenta de una alta valoración de la visión instrumental de la Matemática junto con una desvalorización del conocimiento didáctico necesario para su enseñanza en el nivel universitario. Contrariamente, las conclusiones que surgen del grupo de docentes de nivel medio, es que opinan que la Matemática ayuda en el transcurso de nuestra vida a la resolución de problemas cotidianos y consideran muy importantes a aquellas actividades matemáticas que apelan a la motivación y la conexión con situaciones reales y creen fundamental la necesidad en la formación didáctica del profesor.

Conclusiones

Un elemento fundamental para lograr los objetivos de nuestro proyecto de investigación es conocer la comunidad educativa que es objeto de nuestro estudio. Es por esta razón que se ha desarrollado este análisis cuya finalidad fue caracterizar a la misma con el propósito de planificar las acciones a seguir para generar propuestas de formación y de enseñanza.

Consideramos que es necesario fortalecer la formación docente con el aporte de herramientas didácticas y procedimientos adecuados para la utilización de estrategias metodológicas basadas en la modelación. Para ello es fundamental conocer las concepciones del equipo docente y trabajar en pos de acuerdos epistemológicos que permitan modificaciones en la enseñanza. Estas concepciones no son estáticas: la práctica, las experiencias de formación y el trabajo en equipo provocan cambios en las mismas, afectan nuestra tarea y nos configuran como docentes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Resulta entonces interesante recuperar la centralidad de la enseñanza y del docente como quien se hace cargo de ella en los actuales contextos políticos, económicos, sociales, culturales y educativos.

Bibliografía

Ernest, P. (1985) La filosofía de las matemáticas y la educación matemática, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 16: 5, 603-612,
DOI: 10.1080 / 0020739850160505

Moscoso Merchán, F. , & Hernández Díaz, Adela. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, *34*(3), 140-154. Recuperado en 31 de julio de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tlng=es.

Skemp, R. (1978) Relational understanding and instrumental understanding. The Arithmetic Teacher, Vol. 26, No. 3 (November 1978), pp. 9-15 Published by: National Council of Teachers of Mathematics Stable URL: http://www.jstor.org/stable/41187667 .Accessed: 23/02/2013 20:23

Thompson, A. (1992) Teacher´s beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In *Handbook for Research on Matematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan.

ISBN: 978-987-544-908-4

Concepciones de estudiantes en la Formación Inicial del Profesorado de Nivel Primario en relación al significado de la fracción como reparto

Imvinkelried, María Laura
Escuela Normal Superior N°32, Argentina
mimvinkelried@gmail.com

Eje 12 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El presente trabajo se enmarca en la investigación, dirigida por la Mg. Graciela Chemello y codirigida por la Mg. Silvia Bernardis, correspondiente a la maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la U.N.L, de Santa Fe. Dicha investigación surge con la intención de indagar cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes del Profesorado de Nivel Primario, en relación con los significados de las fracciones en dos momentos de su formación inicial, al comenzar sus estudios y al finalizarlos.

Palabras clave: Concepciones; fracciones; significados; reparto; formación inicial

En esta presentación decidimos considerar sólo uno de los interrogantes de la investigación: ¿cuáles son los conocimientos de los estudiantes de 1° año y 4°año del Profesorado de Nivel Primario en relación con los significados que la noción de fracción asume cuando se la considera en el contexto de los problemas? y particularmente nos enfocamos en el significado de la fracción en contexto de reparto.

Dado que nuestro trabajo de investigación se interesa por explorar cuáles son las concepciones de los futuros docentes en relación al concepto de fracción, nos resulta fundamental estudiar la noción de concepción en Didáctica de la Matemática como así también otros conceptos teóricos asociados, como el de significado, concepto, obstáculo, entre otros. Para lo anterior, se ha elegido como marco teórico a la Escuela Francesa y de los antecedentes, centralmente algunos trabajos de investigación de David Block.

En esta investigación educativa optamos por la modalidad cualitativa interactiva pues pretendemos un estudio en profundidad mediante el empleo de distintas técnicas para obtener los datos cara a cara de los diferentes actores en sus contextos naturales. Además,

ISBN: 978-987-544-908-4

seleccionamos entre las cinco modalidades de investigación interactiva al estudio de casos, tanto descriptivo como interpretativo.

Para el trabajo de campo se utiliza un guión tentativo con una serie de situaciones-problemas extraídos de diferente bibliografía disponible, que involucran los diversos significados de las fracciones desarrollados en el marco teórico de la investigación.

Nuestra intención en esta presentación, es presentar algunos resultados y cómo fueron categorizados según: las r**epresentaciones** que utilizan, las **nociones** que intervienen en los procedimientos utilizados y los **tipos de argumentos** que expresaron en sus justificaciones.

El problema utilizado para el significado de reparto fue:

a- Para repartir 23 chocolates entre 5 chicos, Vanesa pensó lo siguiente: "23 chocolates entre 5 me da 4 chocolates para cada uno, pues 4 x 5 = 20 y me sobran 3 chocolates, que los corto cada uno en cinco partes, y entrego una parte de cada chocolate a cada uno". En cambio, Joaquín pensó así: "Le doy 4 chocolates a cada uno igual que Vanesa pero corto cada uno de los 3 chocolates restantes por la mitad y le doy una mitad a cada chico; luego divido el último medio en 5 y entrego una parte a cada uno."

I. Anota las expresiones fraccionarias que surgen de cada reparto y decide si son repartos adecuados.

II.Argumenta si son o no equivalentes.

b- Para repartir 8 chocolates entre 3 chicos se han partido por la mitad 6 chocolates y se entregaron 4 mitades a cada uno. Luego, los 2 chocolates restantes se cortaron en 3 partes cada uno y se entregaron 2 de esas partes a cada chico.

1. Anota la expresión fraccionaria que surge de este reparto.
2. Agrega 2 repartos que sean equivalentes a éste y anota las expresiones fraccionarias que surgen.

c-

1. Explica cuando dos expresiones fraccionarias son equivalentes.
2. ¿Cómo se relaciona la fracción con la división? Encuentra un ejemplo para desarrollar la pregunta.

También creemos que es importante realizar un análisis a priori de cada problema y pensar en el tipo de información que se da y en la forma que se presenta cada enunciado, las variables que se consideran, los procedimientos y errores probables que pueden cometer los alumnos, es decir, nuestra intención es pensar en las interacciones de los alumnos con cada problema. Cabe aclarar aquí, que en la investigación se realizó un análisis a priori de cada uno de los problemas pero, por cuestiones de espacio, no se considera en esta presentación.

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis comparativo de los resultados de las producciones de 1° año y de 4° año.

Los problemas fueron resueltos por 21 estudiantes de 1° año y 11 estudiantes de 4° año. Cabe aclarar que, para cada categoría, se considera el 100% de las producciones de los estudiantes.

En primer lugar, nos gustaría comenzar con algunas coincidencias entre las producciones de 1° año y 4° año en cuanto a las representaciones utilizadas. Hay un predominio de *uso de representaciones gráficas y fraccionarias* por sobre el *uso sólo de gráficos, del lenguaje coloquial o de expresiones fraccionarias* en ambos grupos de estudiantes. En relación a esta última representación, notamos que muy pocos estudiantes logran expresar el reparto con *sólo una escritura fraccionaria* y dentro de esta categoría, lograr que *las fracciones indiquen el resultado sintético del reparto.* En este sentido, consideramos que si los estudiantes logran registrar el reparto utilizando sólo una fracción, su conceptualización de la fracción como resultado de un reparto y a su vez como cociente indicado estaría en un estado avanzado. Pero al leer algunos porcentajes que sintetizan los resultados de las producciones, nos encontramos con bajos porcentajes (entre un 9% y un 27,2%) para 4° año y 4,7 % en el ítem b.II y 0% para los demás ítems para 1° año. En este sentido, recuperamos una cita de Block (2001) sobre la importancia de anticipar el resultado del reparto y lo que implicaría a nivel conceptual:

> [...] además de constatar que la división *a* unidades entre *b* arroja como cociente el quebrado a/b de unidad, comprendan y anticipen la necesidad de dicho resultado. El lograr esta anticipación, si bien no significaría que en ese mismo momento los alumnos se apropian del significado de las fracciones como cocientes, si permitiría tender un puente hacia dicha concepción (p.10).

Otra coincidencia entre ambos grupos, en relación con la *representación gráfica y fraccionaria* -que es la más utilizada en a.I y b.II- es que el mayor porcentaje de errores se da en el ítem a.I y el mayor porcentaje de representaciones correctas en el ítem b.II. Podríamos preguntarnos a qué se debe esta coincidencia. Una primera respuesta podría estar dada porque en el ítem a.I se pone en juego la noción fracción de otra fracción, lo cual es de mayor complejidad y se ve obstaculizada por la confusión con cuál es la unidad o el entero.

Una última coincidencia se da en la relación con los dos tipos de representaciones que usan, gráfica y fraccionaria. En ambos grupos observamos que para a.I y b.I todos los estudiantes que utilizan representaciones fraccionarias correctas se apoyan en la representación gráfica, que también está correctamente realizada según el reparto propuesto. En cambio, para el ítem a.I en los estudiantes que sus expresiones fraccionarias fueron incorrectas, observamos que la mitad realizó representaciones gráficas con error y la otra mitad construyó gráficos correctos pero al

ISBN: 978-987-544-908-4

expresar la fracción cometieron errores. En el caso de b.I, todos los estudiantes que expresaron el reparto de manera incorrecta utilizando fracciones, sus gráficos estaban bien realizados. Aquí nuevamente podríamos preguntarnos, dada la coincidencia, ¿qué sucede entre los dos tipos de representación y el apoyo que podría darse en lo gráfico para plasmar lo numérico?, ¿la representación gráfica ayudó al razonamiento, al control de la acción, a identificar la noción parte-parte en el gráfico para luego representarla numéricamente? Parecería en un primer análisis que no.

En cuanto a las diferencias encontradas al analizar las representaciones, podemos encontrar porcentajes altos en 4° año que al cambiar de registro lo hacen sin errores, entre el 50% y 75% para un ítem, y más del 80% para los dos ítems restantes. Lo anterior no se ve reflejado en 1° año, pues menos de la mitad de los estudiantes logran cambiar de registro sin errores.

En segundo lugar, recuperamos los análisis realizados sobre las *nociones*. Podemos señalar notables diferencias entre 1°año y 4°año. Más de la mitad de los estudiantes de 4° año reconocen la noción *fracción de otra fracción* y la resuelven correctamente. En cambio, en 1° año el porcentaje es muy bajo, sólo el 19%. En cuanto a la *suma de fracciones* también encontramos diferencias notorias. En el caso de los estudiantes de 4° año más de la mitad (54,5%) la utiliza para resolver el ítem a.I y lo hace correctamente pero en 1° año sólo un 19%. Por último, una última diferencia se da al reconocer la equivalencia de fracciones, para 4° año más de la mitad de los estudiantes y para 1° año entre 9,5% y 14,2%.

En tercer lugar, al analizar *los tipos de argumentos* en el ítem que trabaja sobre la equivalencia de fracciones, notamos nuevamente diferencias y avances en los argumentos de 4° año. En 1° año, se dividen los porcentajes entre los argumentos pragmáticos asociados al uso de técnicas y los intermedios relacionados con la idea de "misma cantidad", 47,6% y 42,8 % respectivamente. En cambio, en 4° año, la mayoría de los estudiantes optan por pruebas intermedias (72,7%) y un bajo porcentaje utiliza pruebas más intelectuales (18,1%) pero las utilizan, cuestión que en 1° año no aparece.

Para el ítem que pregunta sobre, ¿cómo se relaciona la fracción con la división?, en ambos grupos el mayor porcentaje se asigna a argumentos pragmáticos asociados a la posibilidad de encontrar la expresión decimal que le corresponde a tal expresión fraccionaria. Luego, en 4° año un poco más de la cuarta parte avanza y descontextualiza los ejemplos pero siguen indicando la búsqueda de la expresión decimal y un bajo porcentaje (9%) plantea la relación, indicando cómo se vincula el dividendo con el numerador y el divisor con el denominador. Dicha relación sólo queda con fines prácticos y se evidencia en los argumentos de tipo pragmáticos. Como bien lo expresa Block (2001) "[...] La división funge únicamente como el medio que permite pasar de una expresión a otra del mismo número, medio que queda por el momento sin justificación, y esto porque la justificación (el hecho que las fracciones también significan cocientes) es

ISBN: 978-987-544-908-4

demasiado compleja para introducirse en ese momento", refiriéndose a la educación primaria en el caso citado.

Algunas conclusiones…

Nos resulta pertinente reiterar, que el análisis realizado anteriormente es una herramienta para aportar información sobre las conceptualizaciones que realizaron los estudiantes de 1° año y de 4° año de un Instituto de Formación Docente en particular. Además, como la muestra con la que se trabajó puede considerarse pequeña, las conclusiones a las que arribamos no pueden generalizarse, aunque en algunos aspectos coincidan con las investigaciones consideradas en los Antecedentes sobre el tema.

Tendríamos entonces, en primer lugar, una concepción inicial o de entrada muy básica ligada a la clásica educación, concepción que podríamos asociar a la enseñanza de una aritmética pobre. Nos referimos a aritmética pobre, entendiendo una práctica aritmética que sólo prioriza algunas cuestiones en la enseñanza de la matemática por sobre otras. Por ej., en relación con los significados de las fracciones podríamos decir que predomina un trabajo sobre el significado parte-todo asociado sólo a algunas representaciones gráficas como rectángulos y círculos con un escaso trabajo en torno al cambio de registro. Un énfasis en el trabajo con fracciones menores que 1; en los nombres -numerador y denominador- de los números que forman a la fracción no facilitando así la construcción de la fracción como un número; cálculos asociados a técnicas donde el saber cómo sumar, restar, dividir y multiplicar esas fracciones son el centro de las prácticas de enseñanza.

En esta concepción inicial encontramos a la mayoría de los estudiantes de 1° año, y nos gustaría ejemplificar con algunos porcentajes encontrados:

-Pocos estudiantes (19%) trabajaron sin errores con las nociones de fracción de otra fracción, suma de fracciones y equivalencia de expresiones fraccionarias, en esta última noción los porcentajes disminuyen aún más.

-Pocos estudiantes (28,5%) logran expresar el resultado del reparto con una expresión fraccionaria y gráfica correcta.

Y en contraposición con los porcentajes anteriores encontramos, un alto porcentaje de errores en las representaciones utilizadas y en los argumentos dados asociados a ideas que se constituyen en obstáculos, a saber:

-Un 38% de producciones donde lo algorítmico prevalece por sobre lo intuitivo y el concepto.

-Un 61,9% que establece la relación entre fracción y división sólo con el objetivo de hallar el decimal correspondiente.

-Un 19% que confunde el entero y en la misma categoría de análisis un 71,4% que sólo concibe a la fracción como 1 o menor que 1.

ISBN: 978-987-544-908-4

En segundo lugar, encontramos una concepción intermedia -lograda por más de la mitad de los estudiantes de 4° año- en la cual notamos que superan la concepción inicial pero no arriban a una mirada algebraica. Podríamos describir esta concepción, recuperando los resultados del análisis, como una concepción que incluye en parte el dominio de dos de los significados indagados, que realiza un cambio de registro al resolver los problemas pero que a su vez este cambio de registro lo solicita la consigna, que sus argumentos están ligados a pruebas intermedias, pero no llegan a expresar una prueba intelectual, asociada a la generalización y a la formulación de propiedades en juego y de sus relaciones, y que utilizan algunas de las nociones implicadas en los procedimientos para argumentar los mismos, pero no en todos los casos.

Nos gustaría ejemplificar la caracterización realizada anteriormente con algunos resultados:

-El 63,6% trabaja correctamente con la noción parte- parte, el 54,5% utiliza suma de fracciones para encontrar la expresión fraccionaria, el 54,5% reconoce y trabaja correctamente con la equivalencia de expresiones para un mismo número racional, entre el 28% y 72,7% argumenta desde pruebas intermedias, dependiendo el ítems considerado y entre el 50% y 75% cambia de registro según lo solicitado en la consigna.

Por último, una *concepción más algebraica*, la cual está lograda en muy pocos estudiantes de 4° año (18,1%) y es a lo que apuntan los nuevos diseños curriculares de nuestro país. Es decir, hay una mirada actual sobre la necesidad de trabajar con relaciones, generalizaciones y establecer las mismas en distintos trabajos. Por ej.: en los problemas de reparto, estaría dada por la posibilidad de generalizar la fracción como cociente indicado y plantear claramente la relación entre fracción y división.

En la siguiente cita, Sadovsky resume esta concepción algebraica a la que nos gustaría arribar con nuestros estudiantes después de un trabajo constante y planificado, a lo largo de los distintos niveles de educación obligatoria:

> [...] una aritmética escolar, en la que, por el tipo de actividad que se realiza, es posible reconocer la traza de los aspectos más formativos de la actividad algebraica. Efectivamente, concebir las operaciones como relaciones funcionales, pensar en la formulación de reglas generales a partir del análisis de regularidades que se establecen sobre un conjunto de datos, realizar comparaciones y recíprocamente proponer ejemplos que corresponden a cierta relación, anticipar los efectos que provoca operar sobre una relación (y no sólo sobre una cantidad), involucrarse en la elaboración de diversas formas de representación -muchas de ellas completamente originales- como modo de registrar pero también como recurso para elaborar nuevas ideas…son tareas que configuran una aritmética que tempranamente ofrece a los niños la posibilidad de inferir, de hipotetizar, de generalizar. [...] la aritmética escolar

ISBN: 978-987-544-908-4

puede pensarse, también, como una oportunidad de incluir a los estudiantes en una experiencia formativa vital (Shlieman, Carraher, y Brizuela, 2011).

Podemos ejemplificar esta concepción desde los siguientes resultados para el problema 1:

-Un 18,1% utiliza una única expresión gráfica para resumir los resultados del reparto y en sus argumentos de tipo intelectual, establece la relación entre numerador/dividendo y denominador/divisor, aspectos que se diferencian de los ya señalados en la concepción intermedia y que estos estudiantes lo tienen logrados también.

Referencias bibliográficas

Block, D., Solares, D. (2001). Las fracciones y la división en la escuela primaria: análisis didáctico de un vínculo. Educación Matemática. (13), 5-30.

Shlieman, A. Carraher d., y Brizuela B. (2011). El carácter algebraico de la aritmética. Buenos Aires: Argentina: Ed. Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estudio de tareas lúdicas para abordar nociones geométricas con futuros docentes del nivel primario

Kiener, Fabiana
Milani, Celina
Universidad Nacional del Litoral; Instituto Superior Particular Incorporado "San José" Adoratrices Nº 9017, Argentina.
fkiener@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Describimos una experiencia realizada con futuros docentes del nivel primario, para explorar sobre la problemática de la construcción del sentido de lugares geométricos (mediatriz, bisectriz y circunferencia), que forman parte de su plan de estudios.
En la misma, se generaron espacios para el diseño, implementación y reflexión de tareas lúdicas que promuevan la construcción del sentido de estos saberes y habiliten una discusión, que involucre los distintos niveles de actividad del profesor.
La propuesta ha permitido que los estudiantes vislumbren la complejidad de la tarea docente, en relación con la generación de trabajos áulicos que favorezcan la construcción de nociones matemáticas y ofreció la posibilidad de abordar algunos saberes y competencias necesarios, para enseñar en la escuela primaria.

Palabras clave: sentido; nociones geométricas; futuros docentes; niveles de actividad

Introducción

Sadovsky (2010) describe la transformación que se produjo en la formación inicial de los docentes en el nivel primario en los últimos cincuenta años. Sostiene que al principio, se concebía que una mayor formación matemática "consistía en contenidos con clara marca de Matemática avanzada (respecto de la escuela primaria y/o secundaria)" (Sadovsky, 2010:11) sin habilitar la posibilidad de que los estudiantes asuman algún protagonismo en la elaboración de ideas. Se consideraba que el orden pertinente para formar a los maestros requería, en primer lugar, la formación en contenidos, y, en segundo lugar, el estudio de los métodos que permitían

ISBN: 978-987-544-908-4

hacer estos contenidos más accesibles para los niños. Esta concepción se fue modificando en la medida en que se desarrollaron los campos de conocimiento de la educación y de las didácticas específicas.

Las investigaciones en Didáctica de la Matemática comenzaron a asumir que los conceptos constituyen "organizaciones matemáticas complejas" y se enfocaron en problematizarlos "con el objetivo de pensar la enseñanza como un proceso centrado en la producción de conocimientos matemáticos en el ámbito escolar" (Sadovsky, 2010:12). Algunas de las preguntas que se plantean para pensar la enseñanza en el nivel primario son las siguientes: "¿Qué problemas son potentes para que los alumnos estudien y comprendan tales conceptos? ¿Qué significados se construyen al abordar tales problemas? […] ¿Con qué estrategias los podrían abordar los niños?" (Sadovsky, 2010:12).

En consonancia con este enfoque, en la fundamentación de Matemática y su Didáctica I y II, asignaturas del segundo y tercer año (respectivamente) del plan de estudios para la formación de profesores de Educación Primaria de la Provincia de Santa Fe, se afirma que "La formación de los/as futuros/as maestros/as tiene como uno de sus propósitos asociar lo más estrechamente posible una formación en matemática, con una reflexión sobre la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria" (Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación, 2009:64).

A partir de estas consideraciones, surge la necesidad de pensar en propuestas que resulten adecuadas para favorecer "una indagación crítica -una re-visión- de los contenidos matemáticos de la escuela primaria" que aporte a la formación de los futuros docentes y posibilite "encontrar nuevas relaciones y sentidos" (Sadovsky, 2010:11).

La reflexión en torno a la construcción del sentido en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática ha recibido especial atención en Didáctica de la Matemática. En este trabajo asumimos una perspectiva epistemológica (Scaglia, 2016), basada en consideraciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, sobre las *razones de ser* de las nociones matemáticas. Chevallard (2013) afirma que los saberes matemáticos son obras que tienen una o varias razones de ser, las cuales motivaron su creación y su empleo; y que un determinado saber permite brindar respuesta a una o varias preguntas. Este autor sostiene una mirada crítica sobre la tendencia a ocultar, en la enseñanza de la disciplina, las razones de ser de los saberes, que "se convierten, pues, en monumentos que uno visita, que uno reverencia y frente a los cuales conviene inclinarse, sin siquiera intentar conocer las razones de ser que antaño le dieron vida" (Chevallard, 2013:25).

En el marco de estas consideraciones, llevamos a cabo una experiencia con futuros profesores de nivel primario, con el fin de reflexionar en torno al diseño e implementación de propuestas lúdicas que promuevan la construcción del sentido de saberes matemáticos. La experiencia se desarrolló con estudiantes que cursan la asignatura Matemática y su Didáctica II del

ISBN: 978-987-544-908-4

Profesorado de Educación Primaria de un instituto terciario de la ciudad de Santa Fe (Argentina), en torno a los conceptos de mediatriz, bisectriz y circunferencia, como lugares geométricos.

En esta comunicación se describe la experiencia y se analizan los niveles de actividad del profesor que se pusieron en juego durante su implementación.

Aportes teóricos

Coincidimos con Sadovsky (2010) en la consideración de cuestiones relativas a la enseñanza de la disciplina en la formación docente. En particular, destacamos la posibilidad de ofrecer la oportunidad a los estudiantes de posicionarse, como docentes, para diseñar e implementar tareas lúdicas que promuevan el surgimiento de una noción matemática, y reflexionar, luego de su implementación, sobre el alcance del objetivo propuesto, a la luz de lo sucedido en el aula. El análisis didáctico elaborado a partir de la evidencia que aporta la observación en el aula, habilita la reflexión crítica y proporciona la oportunidad de profundizar en el conocimiento matemático.

Margolinas, Coulange y Bessot (2005) denominan conocimiento didáctico a la parte del conocimiento profesional de los docentes, relacionado con el conocimiento matemático a ser enseñado. Estas autoras sostienen que el conocimiento de un contenido matemático incluye tanto saber que ese contenido es así, como saber por qué es así. Con el objeto de tomar conciencia de lo complejo de la actividad del docente a la hora de planificar y de enseñar, las autoras, proponen un modelo de actividad, conformado con distintos niveles que muestran la complejidad señalada. Dicho modelo permite capturar los elementos que enfrenta el docente cuando lleva adelante su trabajo. Los niveles de actividad del profesor, que toman en cuenta, son los siguientes:

> +3. Valores y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: Proyecto educativo; valores educativos, concepciones de enseñanza y de aprendizaje.
>
> +2. El proyecto didáctico global: La sucesión planificada de lecciones, las nociones para estudiar y los conocimientos a adquirir.
>
> +1. El proyecto didáctico local: El proyecto didáctico específico en la sucesión planificada de lecciones, objetivos, organización del trabajo.
>
> 0. La acción didáctica: Interacciones con los alumnos, decisiones durante la acción.
>
> -1. La observación de la actividad de los alumnos: Percepciones de la actividad de los alumnos, regulación del trabajo de los alumnos.

Una interpretación lineal de este modelo no es adecuada. En cada nivel, el docente debe enfrentar cuestiones propias del mismo y cuestiones de, por lo menos, los niveles inmediatos anterior y posterior.

ISBN: 978-987-544-908-4

En relación con la construcción del sentido desde la perspectiva enunciada, Gascón (2003) afirma que una estrategia didáctica, para dar sentido a la geometría elemental, consiste en proponer situaciones "ligadas a la determinación y construcción de figuras geométricas." (Gascón, 2003:30). Esta caracterización es tenida en cuenta para elaborar las consignas de las tareas implementadas con los futuros docentes.

Diseño y desarrollo de la experiencia

La primera tarea (que no describimos por razones de extensión) consistió en la implementación con los estudiantes de un juego, con el objeto de que surja la caracterización de la mediatriz, como el lugar geométrico de los puntos del plano que equidistan de dos puntos fijos. Luego del juego, se reconstruyó el concepto de mediatriz con el grupo clase. Esta tarea se desarrolló durante una clase de 80 minutos.

A partir de esta actividad, se propuso a los estudiantes la siguiente consigna:

TAREA 1. Plantear una actividad con elementos lúdicos que posibilite introducir la noción matemática asignada [bisectriz, 3 grupos y circunferencia, 3 grupos]. Mencionar cuáles son los conocimientos previos que deben tener los estudiantes. Deben traerla escrita para la próxima clase.

La implementación de los juegos se llevó a cabo en otra jornada de 80 minutos. Con el objetivo de que los estudiantes reflexionen sobre las producciones, se solicitó a cada grupo que responda las siguientes preguntas sobre un juego diseñado por otro grupo y que ellos jugaron:

TAREA 2. a) ¿Cómo emerge el concepto matemático? ¿Qué características del concepto aparecen? b) Analizar si es adecuado para presentarlo en 4º/5º de la Escuela Primaria. c) ¿Qué modificaciones le harían para optimizar el aprendizaje de dicho concepto matemático?

Se dispuso de otra jornada para discutir en torno a las producciones realizadas sobre estas consignas (80 minutos). Durante esta clase se reflexionó en torno a dos juegos. Se dio una discusión fructífera, desde el punto de vista matemático, acerca de la determinación de la bisectriz, en la que se cuestionaron ideas relacionadas con la distancia de un punto a una recta en el plano, la equidistancia y la construcción de la bisectriz.

En la clase siguiente se realizó la puesta en común sobre el análisis de los restantes cuatro juegos diseñados. Con el objeto de profundizar acerca de cuestiones matemáticas emergentes de la puesta en práctica de los juegos, se pidió a cada grupo que revise el juego que propuso,

ISBN: 978-987-544-908-4

teniendo en cuenta las siguientes consignas, que se trabajaron en la última clase de la experiencia (de 80 minutos de duración):

TAREA 3

a. ¿Qué tipo de acciones deben llevar a cabo los jugadores?

b. ¿La tarea plantea un desafío para el jugador? ¿Por qué?

c. ¿Qué información sobre la noción matemática se pone en evidencia en cada juego?

d. ¿Qué definición de la noción matemática involucrada (circunferencia/bisectriz) se construye a partir de la tarea planteada?

Sugerencia: Tener en cuenta cómo se define circunferencia/bisectriz. ¿Qué características cumplen los puntos que pertenecen a cada una? En la actividad llevada a cabo, ¿se reflexiona acerca de esa/s característica/s central/es del concepto?

e. ¿La resolución de la tarea posibilita acceder a la construcción de una circunferencia/bisectriz por parte del estudiante?

f. La tarea ¿puede promover concepciones erróneas en relación con la noción de circunferencia /bisectriz?

Preguntas orientadoras:

- Dado un punto del interior de un triángulo, ¿cómo se puede saber si pertenece a su bisectriz? ¿Cómo se pueden usar los instrumentos de geometría para averiguarlo?
- Dado un punto de un plano, ¿cómo saber si pertenece a una circunferencia de la cual se conoce su centro y su radio? ¿Cómo se pueden usar los instrumentos de geometría para averiguarlo?

-. ¿Se ofrece la oportunidad de reflexionar en la actividad acerca de cuáles y cuántos son los puntos del plano que pertenecen a esa figura geométrica? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo se hace?

g. ¿Qué modificaciones podrían realizar a la tarea para optimizar el aprendizaje de la noción matemática?

Análisis sobre los niveles de actividad del profesor

La implementación de las tareas ha generado una reflexión que relacionamos con algunos niveles de la actividad del profesor (Margolinas et al., 2005).

La Tarea 1 posicionó a los estudiantes en el proyecto didáctico local (nivel +1), dado que debían diseñar una tarea con un objetivo preciso, relacionado con la construcción de un lugar geométrico determinado. Requirió de toma de decisiones con respecto al contenido matemático

ISBN: 978-987-544-908-4

que debía emerger, así como con la organización del trabajo en torno a una actividad lúdica. En el nivel -1 (observación de la actividad de los alumnos) el trabajo consistió en la descripción de reglas del juego y en la puesta en práctica del mismo; finalizando, cada trabajo, con una enunciación del concepto involucrado por parte de los diseñadores de la actividad. La dinámica de las puestas en práctica de los juegos no dio lugar a discusiones respecto al modo en que los conocimientos matemáticos surgían.

La Tarea 2 tuvo como objetivo provocar esa discusión y reflexión de parte de los estudiantes. Sin embargo, durante la puesta en común se evidenció que el análisis realizado sobre los juegos ajenos resultaba superficial. No se focalizó en el modo en que emergía el concepto matemático. A partir de las intervenciones de los docentes durante esta discusión, los estudiantes comenzaron a vislumbrar la necesidad de profundizar en la revisión de estas cuestiones. Es entonces cuando se propone la Tarea 3, con el fin de que cada grupo revea nuevamente y modifique la actividad lúdica diseñada (incluyendo la posibilidad de reformulación de la misma), para que emerja el concepto pedido.

Las discusiones originadas a partir de las Tareas 2 y 3 ofrecieron la oportunidad de poner en juego fundamentalmente los niveles +3 y +1, y, en menor medida, el nivel +2. Los intercambios realizados, en torno a estas tareas, dieron lugar a la necesidad de revisar la concepción que los futuros docentes tienen, sobre el tipo de trabajo que se puede realizar en el aula de matemática (nivel +3), y a evaluar la influencia, en un futuro inmediato, de esta concepción en el proyecto didáctico global (+2). En particular, se destacó la posibilidad de generar situaciones, en las que los niños sean protagonistas de la construcción de las nociones matemáticas. Con respecto al conocimiento matemático, se puso de manifiesto la complejidad que entraña el diseño de una tarea que desafíe a los alumnos y dé lugar al surgimiento de un concepto matemático (nivel +1).

Reflexiones finales

La experiencia descripta ofreció la posibilidad de que los futuros docentes se planteen la necesidad de asumir un rol protagónico en el diseño de situaciones lúdicas y en la reflexión sobre la implementación de las mismas, propiciando así, implícitamente, un recorrido por distintos niveles de la actividad del profesor.

Se generó un espacio para fortalecer el conocimiento didáctico (Margolinas et al., 2005) lo que permitió, a su vez, la toma de conciencia, por parte de todos, de la importancia de reforzar no sólo el conocimiento disciplinar, sino también de redescubrir y revalorizar la formación didáctica. Los estudiantes lograron vislumbrar la complejidad de la tarea docente, en relación con la generación de trabajos áulicos que motiven la construcción de las nociones matemáticas.

En relación con el conocimiento disciplinar, se evaluó la pertinencia de los juegos diseñados con respecto al objetivo propuesto, de lograr la determinación y construcción de lugares

ISBN: 978-987-544-908-4

geométricos (Gascón, 2003), dando así la posibilidad de reflexionar acerca de las razones de ser de estas nociones.

Finalmente, consideramos que la experiencia desarrollada, ofreció la posibilidad de abordar algunos saberes y competencias necesarios, para enseñar matemática en la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

Chevallard, Y. (2013). *La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica*. Buenos Aires: libros del Zorzal.

Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación (2009). Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente. Consultado en Marzo, 28, 2019 de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122509/606630/file/528-09%20Primario.pdf

Gascón, J. (2003). Efectos del autismo temático sobre el estudio de la Geometría en Secundaria. I. Desaparición escolar de la razón de ser de la Geometría. *SUMA*, 44, 25-34.

Sadovsky, P. (coord.) (2010). *La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Consultado en Marzo, 28, 2019 de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Investigacion_nacional__SADOVSKY_.PDF

Scaglia, S. (2016). Reflexiones sobre la construcción del sentido en la formación inicial del profesor de matemáticas. En L. Rico Romero, M. C. Cañadas Santiago, A. Marin Del Moral y M. T. Sánchez Compaña (Eds.), *Investigaciones en Didáctica de la Matemática. Homenaje a Moisés Coriat* (pp. 241-251). Granada: Comares. ISBN: 978-84-9045-436-7. Consultado en Marzo, 10, 2018 de http://fqm193.ugr.es/produccion-cientifica/libros/ver_detalles/381724/descargar/

Margolinas, C., Coulange L. y Bessot, A. (2005). What can the teacher learn in the classroom? *Educational Studies in Mathematics*, 59, 205–234.

ISBN: 978-987-544-908-4

Virtualización de la evaluación continua a través de Moodle: propuesta de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Probabilidad y Estadística

Kohan, Diana
Battisti, Marisa
Lovatto, Flavio
Facultad de Ingeniería – Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
dikohan@ingenieria.uner.edu.ar

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Probabilidad y Estadística es una asignatura perteneciente al segundo año de las carreras de grado de Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte ofrecidas por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (U.N.E.R.).
A lo largo del cursado de la materia, los estudiantes son evaluados periódicamente por medio de cinco “parcialitos” durante clases de práctica, cuya duración no excede los quince minutos y que versan sobre temas desarrollados en las clases de teoría y de práctica. Una de las condiciones de regularidad fijada para la asignatura es la aprobación de al menos tres de los cinco "parcialitos", debiendo participar de al menos cuatro de ellos.
Los mismos constituyen un instrumento que forma parte de un proceso de evaluación continua y formativa, el cual persigue el objetivo fundamental de que el estudiante se mantenga al día con las unidades de la asignatura, posibilitando la detección a tiempo de falencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el accionar, en consecuencia, del docente y el alumno.
Recientemente, el equipo de cátedra ha detectado que los estudiantes muestran escaso interés por ver las correcciones que el docente realiza sobre los parcialitos, notándose que vuelve a cometer los errores detectados en estas pruebas en los exámenes parciales o finales que rinde con posterioridad.
Esta propuesta pretende revertir la situación anterior, enriqueciendo la evaluación continua a través de la plataforma virtual Moodle empleada en la U.N.E.R., reemplazando los “parcialitos” realizados con lápiz y papel por una serie de autoevaluaciones virtuales, caracterizados por su calificación y retroalimentación inmediata en tiempo real.

ISBN: 978-987-544-908-4

Para la confección de este instrumento se desarrollará un banco de preguntas en el aula virtual de la asignatura y luego se estructurarán las correspondientes consignas en cinco cuestionarios. Los estudiantes accederán a estas autoevaluaciones en fechas pautadas y las resolverán, dentro del aula, desde su propio teléfono móvil conectado a la red wi-fi de la facultad.

La implementación de este nuevo instrumento de evaluación iniciará en el segundo cuatrimestre de 2019, y se espera que a partir del mismo se incrementen tanto los niveles de compromiso como los de responsabilidad de los estudiantes durante la cursada. Además, en este nuevo escenario los alumnos podrán observar sus errores con facilidad, y en forma inmediata, para luego recurrir a sus apuntes o a los espacios de consulta, a fines de experimentar una asimilación correcta de los contenidos abordados.

Como la plataforma virtual Moodle arroja determinadas estadísticas descriptivas por cada consigna de cada autoevaluación, el equipo docente contará con información sistematizada de los errores que con mayor frecuencia cometen los estudiantes, hecho que posibilitará la reformulación de conceptualizaciones que los alumnos no hayan adquirido de la manera adecuada.

Este trabajo se concibe en la fuerte convicción de que tanto la supervisión como el acompañamiento del progreso del estudiantado en las distintas etapas del proceso de aprendizaje, pueden contribuir al fortalecimiento del trayecto educativo desde el seno de la cátedra, permitiendo al profesor adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

Palabras clave: evaluación continua; cuestionarios virtuales; Moodle

Motivación

La asignatura cuatrimestral Probabilidad y Estadística pertenece al segundo año de las carreras de grado de Bioingeniería, Licenciatura en Bioinformática e Ingeniería en Transporte ofrecidas por la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (U.N.E.R.).

En el transcurso de la cursada los estudiantes son evaluados periódicamente por medio de cinco “parcialitos” durante clases de práctica, cuya duración no excede los quince minutos y que versan sobre temas desarrollados en las clases de teoría y de práctica. Entre las condiciones de regularidad fijadas por la asignatura se encuentra la aprobación de como mínimo tres de los cinco parcialitos y la participación en, como mínimo, cuatro de ellos.

Este instrumento de evaluación forma parte de un proceso de seguimiento continuo del estudiante, de carácter formativo, cuyo objetivo fundamental es que el alumno se mantenga al

ISBN: 978-987-544-908-4

día con los temas abordados, brindando la posibilidad de identificar a tiempo falencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el accionar, en consecuencia, del docente y el estudiante. Del equipo docente, el cual realiza una intervención didáctica si determinados conceptos no fueron asimilados de manera correcta, y del alumno, quien tiene que reparar sobre los errores y reforzar los conceptos implicados para lograr un aprendizaje significativo de la totalidad de los contenidos.

Últimamente, el equipo de cátedra ha detectado que el alumnado carece o muestra un escaso interés por ver las correcciones que el docente realiza sobre los parcialitos, incurriendo en los mismos errores en las instancias de exámenes parciales o finales que rinde con posterioridad. Por lo tanto, los parcialitos no están cumpliendo con la finalidad fundamental para la cual fueron implementados.

Objetivo

Pretendemos enriquecer la evaluación continua empleando la plataforma virtual Moodle que se utiliza en la U.N.E.R., reemplazando los "parcialitos" realizados con lápiz y papel por una serie de autoevaluaciones virtuales caracterizadas por su calificación y retroalimentación inmediata en tiempo real.

Fundamentación

Actualmente, "la disponibilidad de plataformas virtuales de enseñanza ha transformado el escenario habitual de la docencia en la Universidad en los últimos años" (Benítez Márquez, Cruces Pastor y Sarrión Gavilán, 2011: 1).

En la asignatura la plataforma virtual es ávidamente utilizada para fomentar la comunicación con los estudiantes, y es un espacio de almacenamiento de la información y los materiales empleados durante el cursado presencial facilitando la tarea de aprendizaje.

No obstante, para la elaboración de instrumentos de evaluación, se cree que resulta valioso explotar las potencialidades de la plataforma Moodle pues permite "crear cuestionarios con diferentes tipos de preguntas adaptados a los objetivos específicos de cada una de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, que proporcionan un retorno de información automático y rápido (…)" (Blanco y Ginovart, 2012: 169). Las autoras destacan además la utilidad de este recurso para desarrollar actividades de evaluación que le brindan al docente la oportunidad de modificarlas y adaptarlas según las necesidades del estudiantado.

Una característica de la evaluación virtual es su versatilidad explicada claramente por Daly *et al.* (2010): "por un lado, utiliza el retorno de información formativamente para adaptar sus

ISBN: 978-987-544-908-4

concepciones y su forma de enfocar las tareas, y por el otro, le sirve al profesor para adaptar el trabajo a las necesidades de sus alumnos" (citado en Blanco y Ginovart, 2012: 169).

El denominado "retorno de la información" es concebido en la *retroalimentación* en tiempo real que el docente puede incluir en las preguntas además de la calificación de la respuesta automática.

"La *inmediatez de la visualización de la respuesta correcta* hecho que es muy importante para el estudiante pero, también para el profesor porque la retroalimentación descansa en ella. La respuesta automática se puede igualar a esa presencia docente en la cual el profesor valida el contenido de lo que el estudiante ha contestado" (Urbina, Medina y Vargas, 2013: 57).

Este aspecto de la evaluación propuesta aportará resultados rápidos y oportunos al educando, en donde cada uno de sus protagonistas conocerá el estado de su progreso en el propio proceso de aprendizaje.

A posteriori de la realización y la implementación de los instrumentos de evaluación en Moodle, la plataforma otorga herramientas para llevar a cabo un análisis psicométrico que es, en palabras de Heck y Van Gastel (2006) "una gran herramienta que permite evaluar la fiabilidad de los cuestionarios como instrumentos de medición de desempeño, actitud y habilidades de los alumnos" (citado en Blanco y Ginovart, 2012: 174).

Se añade que las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TICs) pueden ser no solo empleadas para difundir material didáctico sino también para enriquecer las metodologías de enseñanza y evaluación, bajo la fuerte concepción que "la evaluación en lugar de considerarse como actividad terminal llevada a cabo bajo supervisión estricta debe entenderse como una actividad de aprendizaje que facilite la retroalimentación y permita la toma de decisiones correctivas oportunas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Urbina Najara, Medina Nieto y Gracía, 2013: 52).

Metodología

Para la confección de este instrumento se está desarrollando un banco de preguntas en el aula virtual de la asignatura con consignas sencillas, similares a las de los parcialitos evaluados en cuatrimestres anteriores.

Estas consignas son de diferentes tipos: opción múltiple, verdadero o falso, respuesta numérica y de respuesta corta, que permitirán a los alumnos adquirir diferentes habilidades.

Otra característica fundamental de las mismas es que cada una cuenta con una retroalimentación acorde, que el estudiante recibirá como devolución en tiempo real en el momento de la calificación automática del parcialito.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se estructurarán cinco cuestionarios con tres consignas cada uno, que formarán las cinco autoevaluaciones virtuales que recogerán aspectos teóricos y prácticos de las unidades temáticas abordadas en la asignatura (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de las autoevaluaciones en el desarrollo de los contenidos.

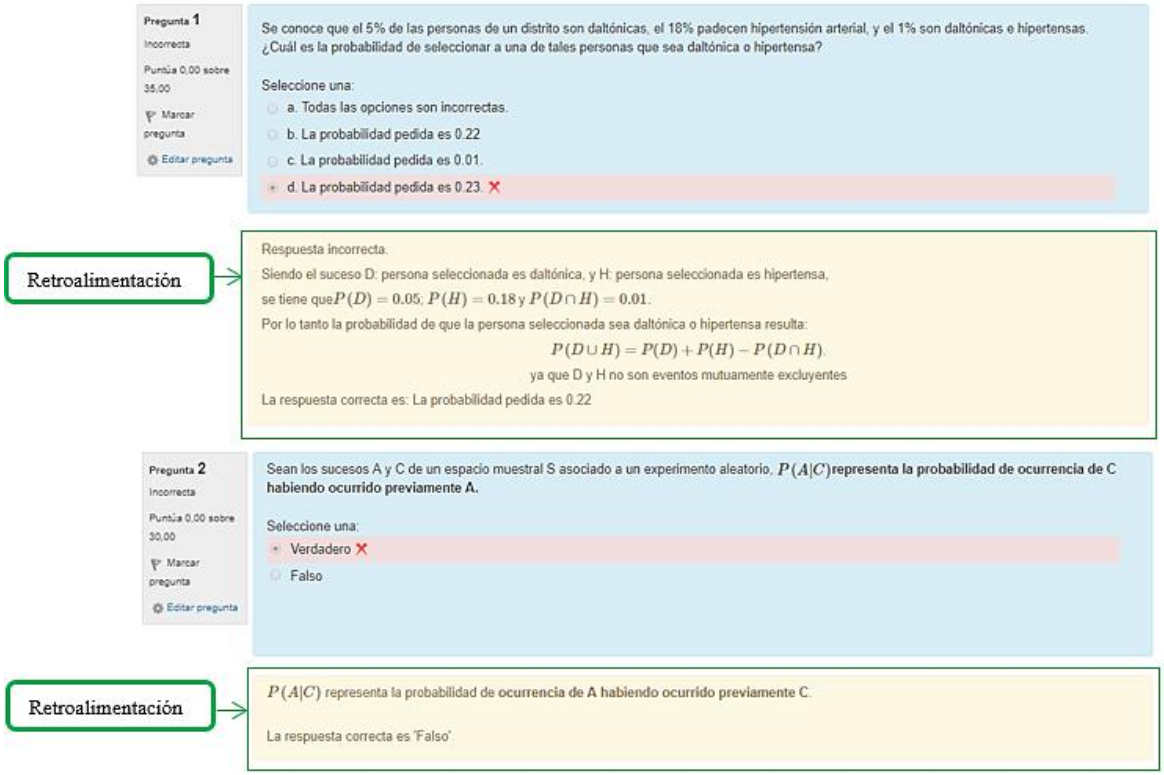
Cuestionario	**Unidad temática**
Autoevaluación 1	1. Introducción a la probabilidad
Autoevaluación 2	2. Variables aleatorias unidimensionales 3. Variables aleatorias bidimensionales
Autoevaluación 3	4. Algunas variables aleatorias discretas 5. Algunas variables aleatorias continuas 6. Características de las variables aleatorias
Autoevaluación 4	7. Suma de variables aleatorias 8. Muestras y distribuciones muestrales 9. Estimación de parámetros
Autoevaluación 5	10. Pruebas de hipótesis

Los estudiantes accederán a estas pruebas en fechas pautadas y las resolverán, dentro del aula y desde su propio teléfono móvil conectado a la red wi-fi de la facultad en, a lo sumo, quince minutos. A modo de ejemplo, se muestra en la Figura 1 dos de las preguntas de la primera autoevaluación con las correspondientes retroalimentaciones que verá el estudiante.

Cada uno de los cuestionarios será calificado como Aprobado si el puntaje de respuestas correctas es de al menos 40 puntos o Desaprobado en caso contrario, manteniendo como uno de los requisitos de regularidad la aprobación de tres de las cinco autoevaluaciones, habiendo realizado presencialmente al menos cuatro de ellas. A razón de los tipos de preguntas elegidas, "la corrección la realiza el propio sistema de acuerdo con la calificación previamente asignada a cada pregunta por el profesor" (Benítez Márquez, Cruces Pastor y Sarrión Gavilán, 2011: 7), hecho que garantiza la inmediatez en que el alumno podrá conocer su desempeño en la prueba.

ISBN: 978-987-544-908-4

Figura 1. Ejemplos de dos consignas con retroalimentación correspondientes a la Autoevaluación 1.



Conforme sean evaluadas las pruebas, se efectuará un análisis de resultados a partir de la información aportada por el libro de calificaciones de Moodle, con el fin de estudiar el impacto de esta innovación en el rendimiento de los estudiantes al momento de los exámenes parciales teórico-prácticos y en el porcentaje de alumnos que regularizan la asignatura al finalizar el cursado.

La implementación de este nuevo instrumento de evaluación iniciará en el segundo cuatrimestre de 2019.

Resultados esperados y discusión

Se espera que a partir de la incorporación de autoevaluaciones virtuales se incrementen tanto los niveles de compromiso como los de responsabilidad de los estudiantes durante la cursada, pues es una invitación que “obliga al alumno a estudiar y trabajar los contenidos de forma paulatina, lo que creemos fundamental en asignaturas de este tipo” (Benítez Márquez, Cruces Pastor y Sarrión Gavilán, 2011: 7).

ISBN: 978-987-544-908-4

En este nuevo escenario los alumnos podrán observar sus errores con facilidad, y en forma inmediata, para luego recurrir a sus apuntes o a los espacios de consulta, experimentando una asimilación correcta de los contenidos abordados.

El equipo de cátedra se tiene presente que "todo el proceso requiere una revisión y una actualización continuas" (Blanco y Ginovart, 2012: 170), y gracias a que Moodle arroja determinadas estadísticas descriptivas por cada consigna de cada autoevaluación, el grupo docente contará con información sistematizada de los errores que con mayor frecuencia cometen los estudiantes, hecho que posibilitará la reformulación de conceptualizaciones que los alumnos no hayan adquirido de la manera adecuada.

Este trabajo se concibe en la fuerte convicción de que tanto la supervisión como el acompañamiento del progreso del estudiantado en las distintas etapas del proceso de aprendizaje, contribuyen al fortalecimiento del trayecto educativo, permitiendo al profesor adaptar la metodología de enseñanza a las necesidades de sus alumnos.

Referencias biliográficas

Benítez Márquez, María Dolores; Cruces Pastor, María Eugenia; Sarrión Gavilán, María Dolores (2011). El papel de la plataforma virtual de enseñanza en la docencia presencial de asignaturas de estadística. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Volumen IV (1), 1-12. España (Vigo).

Blanco, Mónica; Ginovart, Marta (2012). Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Volumen IX (1), 166-183. España (Barcelona).

Urbina Nájara, Argelia; Medina Nieto, María; Gracía, Vargas (2013). Uso de Moodle para evaluar competencias cognitivas en ciencias exactas. *Educere. La revista venezolana de educación*. Volumen XVII (56), 51-58. Venezuela (Mérida).

ISBN: 978-987-544-908-4

Las Practicas Matemáticas Asociadas a Curvas Polares, Cartesianas y Paramétricas. Un Estudio de sus Representaciones

Martínez Canto, Eugenio
Baccelli, Sandra
Distéfano, María Laura
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
eugeniomartinezcanto@hotmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En este informe se presentan los avances realizados al estudiar si las prácticas matemáticas, implementadas en un primer curso de Análisis Matemático de la Facultad Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, están establecidas por los estudiantes. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación que indaga sobre el aporte que realizan las asignaturas de Matemática al perfil del ingeniero. El objetivo de este trabajo es investigar si un grupo de estudiantes ha construido el significado relativo a las prácticas matemáticas que se relacionan con curvas paramétricas, polares y cartesianas. El marco teórico que sustenta ésta investigación es el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática, que brinda herramientas tanto teóricas como metodológicas. Se administraron dos instrumentos con actividades para que los estudiantes trabajaran en diferentes registros, fundamentalmente el gráfico y el simbólico. Los datos obtenidos evidenciaron que el significado asociado a curvas planas no había sido construido por ese grupo de estudiantes. Fundamentalmente se observaron dificultades en la representación de las gráficas de curvas en coordenadas no tradicionales (polares-cartesianas) y algunas de las transformaciones entre ellas. Para intervenir sobre el sistema de prácticas implementadas por la cátedra, se propone el desarrollo de videolecciones como una primera estrategia para la mejora. Se muestran algunas características de los videos ya elaborados para tal fin y una primera valoración cualitativa derivada de una encuesta realizada a un grupo de estudiantes. Se plantea a futuro implementar las mencionadas videolecciones en un aula virtual.

Palabras clave: curvas paramétricas; curvas polares; prácticas matemáticas; representaciones

ISBN: 978-987-544-908-4

I-Introducción

El presente trabajo está enmarcado en un Proyecto de Investigación de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Dicho proyecto se enfoca en el análisis y la valoración de la adaptación curricular y socio-profesional, como así también de las conexiones intra e interdisciplinares en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Matemática, indagando sobre el aporte que dichos procesos realizan al perfil del futuro ingeniero. En este reporte se muestran los avances realizados, en un primer curso de Análisis Matemático, indagando si las prácticas matemáticas implementadas en dicha asignatura aportan a las competencias requeridas para la formación del ingeniero. Dichas competencias están basadas en los estándares de acreditación de las carreras de ingeniería, definidos por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI, 2017). Se plantea como objetivo de este trabajo investigar, en un grupo de estudiantes, si se ha construido el significado relativo a las prácticas matemáticas relacionadas con curvas paramétricas, polares y cartesianas. Asimismo se muestran los primeros avances en el diseño de videolecciones, destinadas a formar parte de una secuencia didáctica centrada en las prácticas matemáticas que presentan mayores dificultades en los estudiantes.

II-Marco Teórico

Los conceptos teóricos y metodológicos que sostienen esta comunicación se basan en el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática (EOS) de Godino, Batanero y Font (2009). Dicho marco integra distintas corrientes de la didáctica de la matemática, otorgándole a una investigación aspectos tantos descriptivos como explicativos. Uno de los constructos centrales para este enfoque es el de *práctica matemática*, considerada como toda actuación o expresión (verbal, gráfica, etc.) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a otros contextos y problemas (Godino y Batanero 1994). Al resolver situaciones problemáticas se activa un sistema de prácticas operativas, discursivas y normativas, que componen el llamado *significado* de un objeto matemático, entendiendo a este último como cualquier entidad material o inmaterial que interviene en dichas prácticas, apoyando y regulando su realización (Godino, Batanero y Font, 2019).

III-Metodología

Para analizar si las prácticas matemáticas (PM) desarrolladas en la asignatura aportan a las competencias requeridas para la formación del ingeniero actual se comenzó por la identificación

ISBN: 978-987-544-908-4

de las prácticas matemáticas (PM) a lo largo del dictado de la asignatura. En este proceso se definieron 24 PM. Posteriormente, se realizaron entrevistas con los docentes de las asignaturas a las que aporta este curso de Análisis Matemático, para corroborar si los estudiantes tenían construido el significado relativo a esas prácticas.

Los docentes entrevistados indicaron como no establecidas por los estudiantes las PM relacionadas con curvas paramétricas, polares y cartesianas, lo que dio lugar a la profundización en la investigación sobre dichas prácticas. Las PM vinculadas con esa temática son:

PM 1. Graficar manualmente y/o por uso de TICs una curva dada en coordenadas paramétricas o polares

PM 2. Convertir una ecuación paramétrica/polar/rectangular de una representación a otra

PM 3. Identificar una curva dada en coordenadas polares por su nombre, ecuación y/o aspecto gráfico

Las PM detalladas se relacionan con las diferentes formas de representar un objeto matemático, e implican la adecuada utilización de los registros gráfico, coloquial y simbólico. Estos cambios de registros ocasionan dificultades en el aprendizaje de la matemática, siendo tema de numerosas investigaciones (Duval, 2004, 2006)

En este trabajo, se muestran algunos de los resultados tras administrar dos instrumentos a estudiantes de la cohorte 2018, con el objetivo de indagar sobre el significado atribuido por los estudiantes a las PM anteriormente descriptas. El primero de ellos sólo contenía actividades en registro gráfico y en el segundo se agregaron actividades para trabajar en el registro algebraico.

La Figura 1 muestra el enuncio de la actividad propuesta en el primer instrumento.

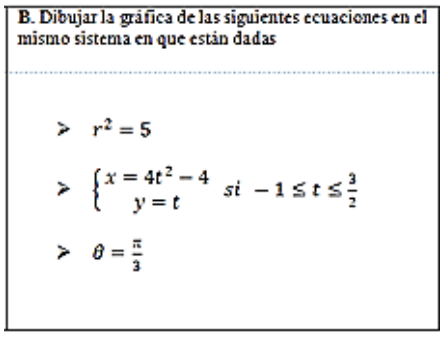


Figura 1. Enunciado de la actividad del primer instrumento.

Los instrumentos antes mencionados fueron administrados a los estudiantes después que rindieran el primer parcial de la asignatura. En dicho parcial se evalúan las PM que son objeto de estudio de este trabajo. A posteriori se realizó una devolución, mostrando las resoluciones a través de GeoGebra y registrando las apreciaciones de los estudiantes respecto de las respuestas dadas.

ISBN: 978-987-544-908-4

IV-Resultados

IV.1-Del ejercicio

Las producciones de los estudiantes, en cada uno de los incisos de la actividad propuesta, fueron agrupadas en tres categorías según el grado de resolución: bien, parcialmente bien y mal/ no resuelto. Los porcentajes obtenidos en cada una de ellas se presentan en la Grafica 1, agrupados por inciso.

En general, puede observase que los tres incisos fueron resueltos exitosamente por menos de la mitad de los estudiantes, lo que pone en evidencia las dificultades de los estudiantes en relación a las PM en estudio.

Gráfica 1. Porcentaje de desempeño por inciso.

El 48% de los estudiantes grafica correctamente la circunferencia que se presenta en el primer inciso. Este porcentaje, que es el más alto de los que resuelven satisfactoriamente lo pedido, podría atribuirse a los conceptos que se desarrollan paralelamente en la asignatura Algebra. Esta suposición se sustenta en las expresiones de los estudiantes vertidas durante de la devolución, pues manifestaron interpretar a la circunferencia con el conjunto de números complejos cuyo módulo es constante.

En el segundo inciso, aproximadamente la mitad de los estudiantes (49%) no graficó la curva paramétrica o lo hizo en forma errónea. Se destaca que la totalidad de los que graficaron correctamente lo hizo sin necesidad de transformar la curva a coordenadas cartesianas, lo que evidencia que la PM 1 se encuentra establecida por esta fracción de estudiantes.

En el tercer inciso, si bien el 21% de los estudiantes graficó correctamente la curva polar, no se obtuvo información suficiente para determinar si la semirrecta que los estudiantes representaron fue interpretando la curva en coordenadas polares o si simplemente dibujaron un ángulo de amplitud.

A partir de los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos administrados, se pudo concluir que más de la mitad del alumnado no presenta las habilidades necesarias para representar gráficamente una curva sencilla expresada en coordenadas no tradicionales (paramétricas o polares). Es decir, que dichas prácticas matemáticas no han sido incorporadas al finalizar la cursada, lo que implica que el significado asociado a este tipo de curvas no está construido.

En vista de esta situación, surgió la necesidad de revisar las herramientas utilizadas por los integrantes de la cátedra con el fin de mejorar las habilidades que se espera que los estudiantes desarrollen. La primera estrategia que se consideró fue el desarrollo de videolecciones. En la próxima sección se detallan algunos resultados cualitativos respecto de ellas.

IV.2-De las videolecciones

En el cronograma de contenidos de la asignatura no se dedican clases teóricas al desarrollo de

ISBN: 978-987-544-908-4

estos temas, sino que los mismos son estudiados por los alumnos a través de la lectura de un apunte teórico-práctico, siendo el rol del docente una "guía" frente a las cuestiones que puedan surgir. Esta metodología, junto con la ubicación temporal de la unidad dentro del cronograma, podría ser en parte responsable de los resultados anteriormente descriptos.

Se propuso entonces la elaboración de una serie de videolecciones con las siguientes características:

- Con alto grado de dinamismo, de tal forma que sea el alumno quien administre el ritmo de exposición pausando o retrocediendo si lo considera necesario.
- Enriquecidas con intervenciones digitales (post producidas) para poder diferenciarlas de una clase tradicional.
- Con identidad propia: enmarcadas en un canal de *YouTube* de la cátedra, realizadas por los mismos docentes y de la misma forma en que se tratan los contenidos de manera presencial https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=uEnEqyEm9wA

Concluida la primera parte de esta serie de videolecciones, correspondiente a curvas paramétricas, se realizó un sondeo de opinión sobre el universo de los alumnos de Análisis Matemático A del primer cuatrimestre, cohorte 2019. De la valoración que los estudiantes realizaron respecto de los videos elaborados, se puede destacar que:

- El 95% consideró muy comprensible el lenguaje utilizado
- El 85% calificó adecuado el ritmo de exposición, al igual que la duración de las clases
- Al 95% le hubiese gustado disponer de videos similares sobre otros contenidos
- Más de la mitad del alumnado no reemplazaría una clase presencial por un video de este tipo, pero todos acuerdan que es un gran complemento.

Al margen de los porcentajes, que por sí mismos evidencian un alto grado de aceptación de esta nueva metodología por parte de los estudiantes, en el apartado de libre expresión de la encuesta se han recibido comentarios todos positivos, de los cuales se transcriben algunas partes, a modo de ejemplo:

- *"Los videos de este estilo, que los podes ver cuando quieras y donde quieras son la mejor manera para complementar el estudio, repasar, y aclarar temas que capaz no quedaron claros en una clase presencial."*
- *"Me parece que contar con este tipo de herramientas es muy importante para poder aprender a nuestro propio ritmo. Es una muy buena opción poder pausar el vídeo, volver a ver un concepto que no entendiste, y si es necesario buscar más ejemplos en otra fuente. También tener la libertad de ver el contenido en el momento en que nos sentimos más óptimos es indispensable para rendir al máximo."*

ISBN: 978-987-544-908-4

- *"Me gusta un montón estas cosas, por el hecho de que ante una duda podes abrir el video y sacártela sin tener que tener un profesor a tu lado y a cualquier hora, ojala se pueda hacer para todos los temas, es muy útil."*
- *"Considero que contar con los vídeos para resolver los ejercicios relativos al tema son excelente utilidad. Aunque no consideraría que podrían remplazar una clase teórica presencial, sino que serían de muy buena utilidad para complementarla."*

V-Conclusiones

La investigación realizada en relación a las curvas paramétricas y polares puso en evidencia algunas falencias en el modo de desarrollar el tema, pues se detectó que los estudiantes no lograban construir su significado. Dado que fue destacado como un tema de relevancia por los docentes de las asignaturas a las cuales aporta el primer curso de Análisis Matemático, resulta imprescindible identificar tanto las dificultades de los estudiantes como las posibles estrategias para superarlas y permitir la construcción del significado.

Entre las mayores dificultades a superar se encuentran la conversión del registro simbólico al gráfico, el pasaje entre las representaciones polar y paramétrica, y el manejo en general de las representaciones polares. Como estrategia de mejora se diseñaron y grabaron videos, que ya fueron sometidos a la valoración de los estudiantes y que, en las próximas cohortes, serán utilizados para implementar videolecciones en un aula virtual.

Queda por delante la implementación de las mencionadas videolecciones y la investigación en torno a las restantes PM identificadas en el desarrollo de la asignatura.

Referencias

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (2017). *Marco conceptual y definición de estándares de acreditación de las carreras de ingeniería*, Oro Verde, Entre Ríos, Argentina.

Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano: Registros semióticos y aprendizajes intelectuales.* Cali, Colombia: Instituto de educación y pedagogía de la Universidad del Valle

Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: la habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española.* 9(1), 143-168. Recuperado el 13 de junio de 2019 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984436

Godino, J. D.; Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14 (3), 325-355.

Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2009). *Un enfoque Ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática*. Recuperado el 20 de abril de 2018 de, http://www.ugr.es/~jgodino/funciones-semioticas/sintesis_eos_10marzo08.pdf

Godino, J. D., Batanero, C. and Font, V. (2019). The onto-semiotic approach: implications for

ISBN: 978-987-544-908-4
the prescriptive character of didactics. *For the Learning of Mathematics, 39* (1), 37- 42.

Godino, J. D.; Contreras, A. y Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26 (1), 39-88.

ISBN: 978-987-544-908-4

Aplicaciones de la derivada en Economía

Martínez, Miguel Ángel
Fachal, Silvia Verónica
Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina
lavalle1003@gmail.com
silviafachal@hotmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el mundo que abarca a las Ciencias Económicas, la Matemática se constituye en una auxiliar muy valiosa para analizar el comportamiento de los mercados y de los negocios. Un campo de la Matemática que desde fines del siglo XIX y con gran desarrollo en el siglo XX permite modelizar distintas situaciones vinculadas con Costos, Ingresos, Beneficios, Demanda, Producción, entre otras cuestiones relacionadas con la Economía, es el del Cálculo Diferencial. Dentro de las Ciencias Económicas el término marginal surge cuando los economistas, a la hora de resolver los problemas que surgían, percibieron que eran insuficientes aquellos modelos puramente cualitativos con que contaban. En este trabajo queremos mostrar las interpretaciones que se pueden realizar sobre los fenómenos económicos a través del cálculo de las derivadas de las funciones que los modelizan. Consideramos que uno de los grandes desafíos que tenemos, los profesores de Matemática, es poder mostrar y consolidar las ventajas que brinda la construcción de este campo del saber. Particularmente, se hace aún más desafiante si esos conceptos se deben enseñar en una facultad en la que la Matemática es una disciplina auxiliar, como en lo es en Ciencias Económicas y peor aún si ella goza de "mala prensa". Frente a esta situación de conflicto optamos por mostrar un abanico de aplicaciones que se pueden utilizar, desde la Matemática, para resolver e interpretar situaciones problemáticas que hacen a la vida del profesional, tanto de los contadores como de los administradores. Nuestra intención es que esas construcciones sean suficientemente sólidas como aseguran Azcárate y Camacho (2003:141): "(…) se plantea la necesidad de educar progresivamente los hábitos de los estudiantes, (…) de forma que las definiciones formen parte de su experiencia y,

ISBN: 978-987-544-908-4

por tanto, de sus esquemas conceptuales". En este caso particular, nos centraremos en algunas aplicaciones del concepto de derivada.

Para ello nos detendremos en el análisis de la función de costo. La idea es poder evaluar las relaciones que se pueden establecer entre el costo total, el costo fijo, el costo promedio, el costo variable medio y el costo marginal.

Palabras claves: derivada; costo; marginalidad; errores; esquemas conceptuales

La actividad propuesta es la siguiente:

Los costos de una empresa pueden expresarse en forma funcional; suponiendo que la empresa produce un solo bien, se define la función Costos Totales como la suma de los Costos fijos más los Costos variables.

Los Costos fijos son los que no dependen del nivel de producción (seguros, alquiler, entre otros).

Los Costos variables son los que resultan de la suma de todos los costos dependientes de la cantidad de unidades producidas (mano de obra, materia prima, entre otros). En general, los costos variables son crecientes.

Para analizar el efecto de la producción sobre una función determinada, por ejemplo, sobre la función Costo, los economistas suelen utilizar el Costo medio o promedio, que se define como el cociente entre el Costo Total y la cantidad de producto obtenida.

El costo marginal se define como la variación en el costo total, ante el aumento de una unidad en la cantidad producida, es decir, es el costo de producir una unidad adicional.

El costo marginal se expresa como la derivada del costo total respecto a la cantidad; ambos conceptos matemáticos son distintos, pero, conducen a resultados muy próximos, siempre que el crecimiento de la función no sea muy "brusco".

Por ejemplo, a partir de la función de Costo Total, $C(q)= 2\ q^3- 16\ q^2 +60\ q +10$, se obtienen las diferentes funciones mencionadas anteriormente.

Las intersecciones de las gráficas representan puntos críticos para la empresa, el Costo marginal siempre interseca al Costo variable medio y al Costo medio en sus puntos mínimos.

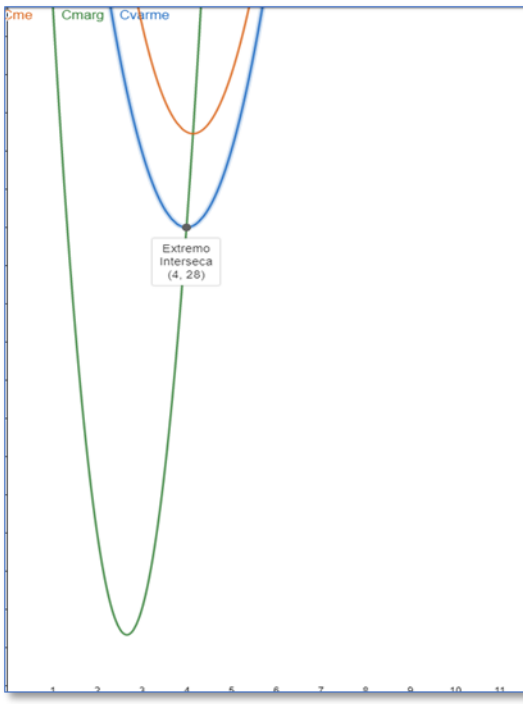
$$\text{Si} \quad C_{marg}(q) = C_{var\ medio}(q)$$

$$6\ q^2 -32\ q + 60 = 2q^2 -16\ q +60$$

ISBN: 978-987-544-908-4

$4q^2 - 16\,q = 0$

$q = 0 \qquad q = 4$



$C_{me}(q) = 2q^2 - 16\,q + 60 + 10/q$

$C_{marg}(q) = 6\,q^2 - 32\,q + 60$

$C_{var\ medio}(q) = 2q^2 - 16\,q + 60$

- el punto (4;28) representa la intersección del Costo marginal con el Costo variable medio, es el punto de la mínima pérdida, es el nivel de producción q, que, con las ventas absorbe los costos fijos

Si $C_{marg}(q) = C_{medio}(q)$

$6\,q^2 - 32\,q + 60 = 2q^2 - 16\,q + 60 + 10/q$

$4q^3 - 16q^2 - 10 = 0 \rightarrow q = 4{,}15$ (aproximadamente)

- el punto (4,15;37,5) es la intersección del Costo marginal con el Costo medio, donde la variable independiente q indica el nivel de ventas que iguala los Costos totales a los Ingresos obtenidos, por lo tanto, no se gana ni se pierde.

ISBN: 978-987-544-908-4

Si el precio de venta del producto estuviera por sobre el Costo medio, es decir por encima de 37,5 unidades monetarias, la empresa ganaría más, tendría un Beneficio extraordinario, ya que pagaría los costos y tendría un importante sobrante.

Si la empresa establece un precio por debajo al Costo medio, es decir menor a 37,5 unidades monetarias, tendría pérdidas, pero como aún tiene costos fijos, podrá sostener esos mismos costos si produce, y la empresa no debería cerrar sus puertas.

Si en cambio, el precio estuviera por debajo del Costo variable medio, es decir de 28 unidades monetarias, la empresa no podría pagar ni siquiera las materias primas, y por lo tanto no podría producir ninguna unidad y lamentablemente, debería cerrar sus puertas.

Como el precio de cierre de la empresa, para el caso analizado, sería de 28 unidades monetarias, nunca debería proponerse un precio menor a éste.

Como la derivada del costo C´ (x) es el límite de la razón $\frac{\Delta C}{\Delta x}$ cuando $\Delta x \to 0$, nos permitirá utilizar este concepto como una aproximación del Costo de producir la unidad x +1.

Es decir, C´(x) $\sim$ C (x + 1) – C(x), son aproximadamente iguales. Como es una aproximación se debería determinar cuán cercano está al valor exacto, es decir cuál es el error que se comete.

En la determinación de la exactitud de la aproximación se tienen en cuenta dos tipos de errores: el error absoluto y el error relativo.

El error absoluto es el valor absoluto de la diferencia entre el costo exacto C (x + 1) – C(x) y el costo aproximado C´ (x) que se produce por la unidad incrementada.

Para calcularlo, se resuelve: $|C(x+1) - C(x) - C'(x)|$

El error relativo respecto al valor verdadero se calcula mediante la expresión:

$$\frac{\text{error absoluto}}{\text{valor verdadero}} \cdot 100\%$$

Mediante el análisis de esas situaciones se ponen en evidencia algunas cuestiones que implican la toma de decisiones y poder asesorar, a quienes lo necesiten, respecto de la función de costo. Asimismo, se pueden ampliar las aplicaciones a otros elementos de la Economía como podrían ser el Ingreso y Beneficio y la propuesta sería que los estudiantes pudieran extrapolar los conceptos construidos a esas nuevas situaciones.

Función de Ingreso

ISBN: 978-987-544-908-4

El Ingreso marginal se define como la variación en el ingreso ante el aumento de una unidad en la cantidad producida y vendida, es decir, es el ingreso por una unidad adicional, es el ingreso que se obtiene al vender el artículo x + 1.

Para conocer este ingreso, se resuelve la siguiente operación: I (x + 1) – I(x). Si se considera el incremento de unidades de artículos de la forma Δx = 1, entonces el incremento del ingreso ΔI se puede representar como: ΔI = I(x + Δx) – I(x) = I(x + 1) – I(x)

Esta diferencia es la razón de cambio de los ingresos cuando se aumenta la producción en una unidad. En otras palabras, lo que se está diciendo con respecto a la relación entre el ingreso y las unidades de artículos es que:

$\frac{\Delta I}{\Delta x}$ =I(x + 1) – I(x)

Ahora bien, si la derivada del ingreso I´ (x) es el límite de la razón $\frac{\Delta I}{\Delta x}$ cuando $\Delta x \to 0$, entonces permite aprovechar el concepto de derivada de la función ingreso como una aproximación del ingreso de producir y vender la unidad x +1.

Es decir, I´(x) $\sim$ I (x + 1) – I(x), son aproximadamente iguales. Como es una aproximación se debería determinar cuan cercano está al valor exacto, es decir cuál es el error que se comete.

En la determinación de la exactitud de la aproximación se tienen en cuenta dos tipos de errores: el error absoluto y el error relativo.

El error absoluto es el valor absoluto de la diferencia entre el ingreso exacto I (x + 1) – I(x) y el ingreso aproximado I´ (x), que se produce por la unidad incrementada.

Para calcularlo, se resuelve: $\left|(I(x+1) - I(x)) - I'(x)\right|$

El error relativo respecto al valor real se calcula mediante la expresión:

$$\frac{\text{error absoluto}}{\text{valor verdadero}} \cdot 100\%$$

Función de Beneficio

Una vez conocidos los ingresos y el costo de una actividad productiva, se pueden determinar los beneficios que se obtienen. El beneficio marginal es la diferencia que existe entre el ingreso marginal y el costo marginal. La función de beneficio marginal es la derivada de la función Beneficio. El resultado de la derivada es una aproximación al beneficio que se obtiene de la producción y venta de una unidad más de un cierto producto.

ISBN: 978-987-544-908-4

Esa relación se torna bastante importante pues permite decidir si se produce o no una unidad más del producto, a partir del siguiente razonamiento:

a) Si el ingreso marginal es mayor que el costo marginal, entonces, sería aconsejable producir la siguiente unidad.

b) Si el ingreso marginal es menor que el costo marginal, entonces no sería aconsejable producir la siguiente unidad, ya que el producirla generaría pérdidas.

c) Si el ingreso marginal es igual al costo marginal, entonces tampoco sería aconsejable producir la siguiente unidad, debido a que ya se ha alcanzado el beneficio máximo.

Bibliografía

Arya, J. y Lardner, R. (1992): Matemáticas Aplicadas a la Administración y a la Economía, 3era. Edición, Prentice Hall, México.

Azcárate, C. y Camacho, M. (2003): Sobre la Investigación en Didáctica del Análisis Matemático en el Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, Vol. X, No. 2.

Azcárate, C. y otros (1996): Cálculo Diferencial e Integral, Editorial Síntesis, Madrid.

Bianco, M. y otros (2001): Análisis Matemático I con aplicaciones a las Ciencias Económicas, Ediciones Macchi, Buenos Aires, Argentina

Dowling, E. (1990): Matemática para Economistas, Editorial Mc Graw Hill, Bogotá.

García Venturini, A. y Kiciloff, A. (2015): Análisis Matemático I para estudiantes de Ciencias Económicas, 7ma. Edición, Ediciones Cooperativas, Buenos Aires, Argentina.

Hauesler, F y Paul, R (1992): Matemática para Administración y Economía, 2da. Edición, Grupo Editorial Iberoamérica, México.

Tan Tang, S. (2002): Matemática para Administración y Economía, 2da. Edición, International Thomson Editores, México.

ISBN: 978-987-544-908-4

Intervenciones didácticas interdisciplinarias ante dificultades para distinguir enunciados de definiciones y teoremas por parte de ingresantes de carreras de ingeniería

Mattioli, Estela I.
Demarchi, Analía R.
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
mattioli.estela@gmail.com

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Nuestro trabajo se inserta en una investigación interdisciplinaria sobre alfabetización científica en Matemática que involucra a docentes de Lengua y Matemática de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El propósito es indagar en algunas dificultades que los estudiantes de primer año manifiestan en torno a la comprensión del lenguaje matemático, y, consecuentemente, aportar herramientas lingüísticas para mejorar el desempeño y aprendizaje de la disciplina. Particularmente, nos interesa abordar la problemática de las confusiones que se presentan cuando intentan distinguir la definición de determinado objeto matemático de una propiedad o teorema referido a dicho objeto. La conjetura que manejamos es que los modos de organización de la información en lenguaje natural, a través de los cuales se presentan estos distintos niveles de conceptualización, no siempre se adecuan a los significados lógicos que cada uno de ellos plantea (rasgos esenciales del objeto / relaciones causales en las que el objeto interviene). Atender a estas cuestiones de naturaleza lingüística permitiría subsanar en parte estas dificultades de comprensión. Las descripciones textuales de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2001) permiten dar cuenta de la evolución en el dominio de los recursos semióticos de los estudiantes. En cuanto a la metodología, nuestro estudio propone una esencialmente cualitativa, que procura evidenciar tanto las concepciones como los aspectos procedimentales de los estudiantes respecto de una cuestión importante en matemática: cómo distinguen la definición del teorema o propiedad. Se utiliza como instrumento un cuestionario de modalidad mixta (preguntas cerradas y abiertas) referido a aspectos metacognitivos y recursos del

ISBN: 978-987-544-908-4

lenguaje identificados en los enunciados matemáticos. Juntamente, se aplica una metodología de análisis lingüístico de los textos presentados a los estudiantes con el fin de describir los recursos seleccionados en cada caso para cumplir con la función comunicativa correspondiente.

Palabras clave: definición; teorema; discurso pedagógico; metafunción textual; complejo clausular

I. Introducción

Los problemas de comprensión lectora en la universidad son reconocidos en el ámbito académico como una realidad evidente y preocupante que afecta de manera determinante la apropiación de todos los contenidos impartidos a lo largo de las carreras, pero que cobra mayor dimensión entre los estudiantes de los primeros años, los cuales ingresan masivamente e inmediatamente presentan altos grados de deserción y desgranamiento (Ezcurra, 2011).

Existe consenso sobre la necesidad de que la misma universidad se haga cargo de trabajar sobre estos problemas, aunque se discute cómo llevarlo a cabo (Carlino, 2013), es decir, si la tarea debe ser desarrollada por los docentes de Lengua en sus materias específicas, si la incorporan los docentes expertos de cada campo disciplinar dentro de sus clases habituales o se constituye en una acción integrada, opción en la que enmarcamos nuestra propuesta.

En esta ponencia describimos parte de una experiencia de investigación-acción que desarrollamos en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en el marco del Proyecto titulado “La comunicación del conocimiento científico en los primeros años de ingeniería. El desarrollo informativo de los textos de Matemática y Química, y las estrategias que favorecen su comprensión.” El equipo de trabajo está conformado por profesores de Matemática, Química y de Comunicación Oral y Escrita (COE), asignaturas que se dictan en primero y segundo año de las cuatro carreras de ingeniería de FICH. Uno de los trayectos centra su atención en las dificultades que presentan los estudiantes de primer año para distinguir entre la definición (o concepto) y las propiedades (o teorema) acerca de un objeto matemático. Si bien son varios los factores que inciden en esta situación, la experiencia nos lleva a otorgar una valoración importante al modo en que se presentan estas conceptualizaciones en el lenguaje natural.

El objetivo de esta presentación es describir brevemente una etapa de la tarea investigativa, relacionada con la indagación realizada a los alumnos en la clase de COE, y la consecuente propuesta de intervención didáctica surgida de la información obtenida en esa instancia de trabajo.

Los primeros resultados permiten observar que los estudiantes poseen conocimientos previos acerca de las características textuales que generalmente presentan los enunciados de *definición* y

ISBN: 978-987-544-908-4

propiedades, lo cual constituye una fortaleza que los docentes del área podrían aprovechar para potenciar la comprensión y el aprendizaje matemáticos, a través de una propuesta de reelaboración de definiciones en la dimensión de la *metafunción textual* (Ghio y Fernández, 2009), que permitan su distinción de otros enunciados.

II. Marco teórico

Uno de los rasgos más notables que se aprecia en el paso de la matemática elemental a la avanzada, propia de la formación universitaria, radica en el cambio en la adjudicación de importancia y en la frecuencia de aparición de ciertos comportamientos matemáticos, fundamentalmente la definición y la demostración (Calvo Pesce, 2001).

En relación con los medios a través de los cuales se construyen esos conceptos, los alumnos deben apropiarse del conocimiento y, simultáneamente, de las «maneras de decir» propias del discurso científico y de las formas de representar y comunicar a través de los diversos recursos semióticos prototípicos de dicha comunidad. En este sentido, se consideran tres aspectos: los rasgos del discurso científico (elementos característicos como vocabulario técnico, conectores lógicos y nominalizaciones), la especialización de los recursos semióticos (distintos modos de proporcionar información a través de palabras, gráficos, fórmulas) y los patrones de significado como configuraciones de estas formas de decir (prácticas sociales específicas y complejas que se implementan para cumplir con determinado objetivo, como puede ser la secuencia de actividades en una clase para enseñar un determinado concepto) (Manghi, 2011).

La realidad es que este proceso de construcción de significados en el aula se plantea como una práctica convencional del experto para generar el aprendizaje en la interacción áulica, como un tipo de conocimiento tácito que debe ser apropiado por los aprendices de modo casi automático, sin considerar que la verdadera comprensión se da cuando los alumnos pueden familiarizarse con este discurso y acceder a él. Conocimiento y discurso científico multimodal constituyen un mismo aprendizaje semiótico que necesariamente debe estar atravesado por una instancia reflexión.

Por otro lado, Movshovitz-Hadar y otros (1987) identifican errores producidos por la interpretación incorrecta del lenguaje. Se incluyen los generados por una traducción incorrecta de hechos matemáticos descritos en un lenguaje simbólico a otro lenguaje simbólico distinto. A esto se suman las confusiones derivadas de distintas interpretaciones y traducciones en distintos idiomas, que no siempre respetan el significado lógico original de los enunciados matemáticos.

Si atendemos específicamente al proceso de *definir*, y desde la perspectiva matemática, en el mismo intervienen diversos criterios, entre ellos los lógicos y estéticos. Desde el punto de vista lógico, la definición debe respetar ciertas condiciones: a) ser precisa, b) basarse solamente en otros conceptos

ISBN: 978-987-544-908-4

previamente definidos o en conceptos primitivos, c) ser consistente con definiciones anteriores en la que ella se apoya, d) ser arbitraria y e) establecer condiciones necesarias y suficientes. Desde el punto de vista estético, la definición debe: a) ser minimalista, no debe contener partes que pueden deducirse lógicamente de otras partes de la definición, b) ser sencilla en el uso de simbolismo y simple en su presentación (Winicki-Landman y Leikin, 2000).

Al mismo tiempo, y desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), marco teórico en el cual se inscriben nuestra investigación y enfoque pedagógico (Halliday, 2001) la definición puede ser reconocida como un tipo de género discursivo, entendido como un proceso social que se estructura en fases y etapas, y está orientado hacia un fin (Martin, 2000). La definición permite adjudicar atributos a un tema/objeto en términos de la pertenencia a una clase y de la especificación de sus rasgos característicos. Respecto de su estructura léxico-gramatical y semántica, este género se construye a través de una secuencia de oraciones que conforman un complejo clausular, el cual posee los siguientes componentes: nombre del término + verbo ser (para expresar procesos relacionales) en tiempo presente + categorización (lo que lo ubica en una clase y lo diferencia de otra cosa; su esencia) + especificación (para indicar las característica/s básica/s que presenta). Cuando se seleccionan verbos de denominación diferentes al verbo ser (como denominar, llamar, etc.), éstos se colocan al inicio del texto, luego se introduce el nombre del término, la categorización y la especificación.

III. Metodología

A partir de la indagación preliminar constituida en el planteo del problema, se diseñó una actividad a proponer a los alumnos a través del cuestionario que se presenta más abajo, acerca del tema Triángulos Congruentes, contenido que se desarrolla en el nivel medio y es recuperado en el primer año de las carreras de ingeniería de FICH-UNL.

1.¿Cuál es, según su punto de vista, la diferencia entre una definición y una propiedad (o un teorema)?

2. *Identificar cuál de los dos enunciados siguientes es, a su entender, la definición y cuál la propiedad (o criterio) que refiere a triángulos congruentes*[1]*:*

1Estos enunciados son los utilizados en las clases de primer año en las asignaturas de Matemática de FICH-UNL.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se dice que un triángulo es igual a otro, o congruente con otro, si tiene todos sus lados y ángulos respectivamente iguales a los lados y ángulos del otro.	*Si dos triángulos tienen dos lados y el ángulo comprendido respectivamente iguales, entonces son iguales.*

Tabla 1

3. ¿Cómo estableció la diferencia entre la definición y la propiedad en cada caso?

Paralelamente, se constató la validez de la definición sobre igualdad de triángulos desde los criterios matemáticos y se realizó la descripción lingüística en base a la propuesta de la LSF ya mencionada, contrastando los resultados con las convenciones del género en la dimensión de la metafunción textual.

IV. Resultados y conclusiones

De manera sintética, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 56 % identificó correctamente la definición y el teorema. En general, la justificación fue adecuada. Las respuestas más recurrentes fueron:

- ➔ Definición y teorema incluyen el mismo contenido expresado de distintas maneras.
- ➔ La definición es extensa; el teorema es más sintético y contiene una fórmula.
- ➔ La definición comienza con "se llama…"
- ➔ El teorema siempre muestra condiciones y usa *si/entonces*
- ➔ El teorema expresa una demostración de un caso particular. La definición refiere a una verdad establecida y aceptada por todos.
- ➔ El teorema surge de la definición y permite mediante una demostración mostrar por qué cierta definición es cierta.

El 44 % no logró identificar los dos tipos de enunciados. En general, la justificación resultó confusa.

Por otro lado, el análisis de la definición presentada a los estudiantes arrojó los siguientes resultados:

- ➔ Desde la perspectiva de la matemática, se puede señalar que la definición satisface los criterios lógicos y de estética que proporcionan Winicki-Landman y Leikin (2000).
- ➔ Desde el punto de vista lingüístico, dicho enunciado satisface parcialmente las características convencionales del género, a saber: cumple el propósito de expresar los rasgos esenciales del objeto definido; el complejo clausular desarrolla todos los componentes o fases previstas, aunque la especificación se presenta a través de una

ISBN: 978-987-544-908-4

estructura condicional introducida por el conector *si*, similar a la observada en el enunciado del teorema o propiedad.

A modo de conclusión, las observaciones realizadas permiten confirmar que los estudiantes que ingresan a la universidad poseen ciertos conocimientos sobre las características textuales que presenta la definición, los cuales por lo general no son aprovechados por los docentes para resolver problemas concretos como la distinción de este género con respecto a un teorema o propiedad. Desde nuestra perspectiva, un escollo evidente es el modo de presentación de la información a través de estructuras condicionales que podrían ser reemplazadas por otras que reflejen de modo más sencillo la función comunicativa del género y tengan en cuenta estos conocimientos previos de los estudiantes. Consideramos que una forma de intervención didáctica efectiva consistiría en la reelaboración de los enunciados de las definiciones que se usan en las clases de matemática en primer año. Además, este tipo de mediación contribuiría a fomentar la reflexión metalingüística en los estudiantes, mediante, por ejemplo, consignas como las elaboradas para este trabajo, debido al alto valor formativo que poseen tanto para el conocimiento de los propios procesos cognitivos como para la regulación de los mismos (Garófalo y Lester, 1985).

A continuación se plantea un ejemplo de reelaboración de la definición analizada:

Enunciado original	Enunciado propuesto
Se dice que un triángulo es igual a otro, o congruente con otro, si tiene todos sus lados y ángulos respectivamente iguales a los lados y ángulos del otro.	*Se llaman triángulos congruentes a aquellos que tienen todos sus lados y ángulos homólogos respectivamente iguales.*

Tabla 2

Referencias bibliográficas

Calvo Pesce C. (2001) *Un estudio sobre el papel de las definiciones y las demostraciones en cursos preuniversitarios de Cálculo Diferencial e Integral*. Tesis doctoral. Barcelona, mayo 2001.

Carlino P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 *(57)*, 2013, 355-381.

Ezcurra A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.

Garófalo, J. y Lester, F. (1985) Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Educaction,* 16 *(3)*, 163-176.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ghio, E y Fernández, M. D. (2008) *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de MAK Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española.* Sta. Fe: Ediciones UNL.

Halliday. M.A.K. (2001) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado.* México: Fondo de Cultura Económica. [1978]

Manghi D. y Córdova J. (2011) Definiciones y explicaciones multimodales: Potencial semiótico en la enseñanza de la biología en Educación Media. *Revista Logos de Lingüística, Filosofía y Literatura* 21 *(2)*, 17- 39 Universidad de la Serena.

Martin, J. R. (2000) "La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'". *Inaugural Lecture Sydney University Arts Association.* Australia: Departamento de Lingüística, Universidad de Sydney, 31 de agosto de 2000. [Trad. Charpin, G. & Ghio, E.]

Movshovitz-Hardar N., Zaslavksy O. y Inbar S. (1987) An Empirical clasification model for errors in High School Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol 18, pp. 3-14

Winicki-Landman, G. Leikin, R.(2000) On Equivalent and Non-Equivalent Definitions I. *For the Learning of Mathematics* 20 *(1)*, 17-21.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estudio de las representaciones semióticas en actividades realizadas por alumnos del Profesorado en Matemática

Olmedo, Nora del Valle
Marchetti, María Cecilia del Valle
Cabeza, Julia
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. U. N. Ca. Argentina
noraolmedo5@gmail.com

Eje 12- Prácticas, Problemáticas y Desafíos contemporáneos de la enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La matemática, como un sistema de conocimientos bien estructurado, tiene su propio lenguaje que ha sido desarrollado históricamente con el propósito de caracterizar, con precisión, los hechos y las reglas de razonamiento. Este lenguaje, a través de sus diferentes representaciones semióticas, coloquial, gráfica, tabular, numérica, algebraica o analítica, etc., es el medio para lograr el aprendizaje de los objetos matemáticos, ya que su comprensión es conceptual. En este sentido, Duval (1999, 2006) considera que todo estudiante puede construir y comprender un concepto si es capaz de unir tres acciones sobre el objeto matemático: representarlo en un registro, realizar un tratamiento en el interior del mismo y convertirlo en otro registro.

Este trabajo tiene como objetivo estudiar las características del lenguaje utilizado por los alumnos del Profesorado en Matemática, que cursan Introducción a la Matemática en la FACEN y se enmarca en el proyecto **"**El Lenguaje matemático y las concepciones de los alumnos del profesorado en matemática".

Atendiendo a las dificultades y errores que cometían los alumnos cuando realizaban tratamientos y conversiones de registros, se diseñaron propuestas didácticas tendientes a superarlas. A partir de ellas, que incluyen trabajos prácticos, actividades, parciales, registros docentes y entrevistas, se recolectaron los datos que se estudiaron empleando metodología cualitativa. El tema elegido es Funciones, pues admite una gran variedad de registros de representación y para lograr su comprensión integral es necesaria la coordinación entre ellos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se muestra una comparación entre lo planificado a priori y los alcances logrados por los alumnos, haciendo una valoración de todo el proceso de aprendizaje que permite, por un lado, identificar debilidades y fortalezas en el dominio de los diferentes registros por parte de los alumnos y por otro, una valoración de las propuestas didácticas a fin de mejorar la enseñanza y enriquecer la formación de los estudiantes.

Palabras clave: Representaciones Semióticas; Matemática; Enseñanza; Aprendizaje

Introducción

Investigar la problemática del lenguaje es fundamental en toda carrera docente, pero en la formación de los estudiantes de Matemática reviste mayor interés. Cada palabra, signo, símbolo, gráfico, tiene un concepto bien definido, exacto; pero, el sentido y el significado dependen del contexto matemático en el que se utilice; lo cual, provoca confusiones y errores que demoran el aprendizaje y dificultan el desarrollo de habilidades para interpretar, comunicar, justificar, elaborar conclusiones, entre otras actividades matemáticas centrales.

Conocer los aspectos que engloba la utilización de cada registro de representación, las implicancias que incluye la conversión de un registro en otro, las estrategias que utilizan los docentes para que los estudiantes puedan combinar las representaciones y complementarlas para comprender el significado de los objetos matemáticos es incumbencia de los autores de este trabajo, que integran el Proyecto **"**El Lenguaje matemático y las concepciones de los alumnos del profesorado en matemática". Como parte del mismo se han detectado y categorizado errores y dificultades que cometen cada año los alumnos que ingresan al Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Catamarca cuando realizan transformaciones de representaciones semióticas. (Olmedo, 2015, 2017). Ahora, se pretende divulgar los cambios detectados en las características del lenguaje utilizado por los alumnos que cursaron Introducción a la Matemática en el año 2019 luego de la inclusión de nuevas actividades tendientes a superar las dificultades diagnosticadas, con una visión en la investigación y otra en el rendimiento académico.

Marco Teórico

Duval (1999) afirmó que los objetos matemáticos no son directamente accesibles de una experiencia intuitiva inmediata, que la aprehensión de los mismos debe ser conceptual y solamente por medio de las representaciones semióticas es posible una actividad sobre ellos. Estas tienen diferentes modalidades, cada una con sus propiedades, reglas y significación siendo, su coordinación interna, un aspecto fundamental para el aprendizaje pues sin ella dos representaciones diferentes significarán, para los alumnos, dos objetos distintos.

ISBN: 978-987-544-908-4

La Teoría propuesta por Duval (2004) establece que dada una representación, hay dos clases de transformaciones que puede sufrir la misma: la conversión y el tratamiento y son cognitivamente bastante independientes la una de la otra. Hay ejemplos donde la conversión y el tratamiento se pueden identificar totalmente separados en distintas etapas del proceso de resolución de los problemas; pero, existen otras situaciones en las que ambas transformaciones se movilizan conjuntamente y en paralelo. En el estudio de la Funciones, se presentan ambas por eso éste es el tema elegido para este trabajo. Su naturaleza unificadora y constructora exige de los alumnos el desarrollo de habilidades superiores donde es fundamental el dominio de una variedad de registros de representación *Numérico, Tabular, Algebraico, Simbólico, Gráfico.*

Metodología

Esta investigación es de tipo exploratorio planteada desde la metodología cualitativa. Las actividades seleccionadas fueron realizadas por los 25 alumnos que cursaron Introducción a la Matemática en primer año del Profesorado en Matemática, se trabajó con muestreo intencional, atendiendo a lo realizado por cinco alumnos que resolvieron completamente todas las actividades de la guía de trabajos prácticos de la cátedra y de evaluaciones, relacionadas a funciones polinómicas, exponenciales y logarítmicas.

Se centró la atención en la identificación de los procedimientos involucrados en cada trasformación. Los instrumentos que se utilizaron para recoger los datos fueron carpetas de alumnos, exámenes parciales, registros docentes y entrevistas.

Análisis y Discusión de resultados

Se tomó como punto inicial investigaciones previas realizadas por este equipo de investigación, donde se estudió, por separado, la problemática de las conversiones y los tratamientos. No fue una tarea sencilla porque esta separación, metodológica y teórica, no se evidencia fácilmente. En este trabajo analizaremos las transformaciones realizadas como una unidad en cada actividad.

A continuación se plantea la problemática existente en relación a cada registro (estudio a priori), las características de las actividades seleccionadas para superar las dificultades de los alumnos y finalmente el análisis de lo realizado por ellos (estudio a posteriori).

- El mayor inconveniente en el registro *Coloquial*, es debido a las carencias del lenguaje natural, del español. Los estudiantes tienen dificultades para explicar un concepto, un símbolo o un gráfico con sus palabras o con fundamentos teóricos, pues revalorizan lo procedimental, lo que hacen algorítmicamente sobre lo conceptual, las explicaciones y justificaciones. Las actividades seleccionadas consistieron en incorporar consignas donde debían responder con sus palabras, explicar lo realizado como si fuera dirigido a un

ISBN: 978-987-544-908-4

- compañero, intercambiar escritos entre los estudiantes, justificar con ejemplos, contraejemplos, conceptos y definiciones.

- En los registros *Numérico y el Tabular* sólo presentan problemas de cálculo cuando deben obtener la imagen a partir de la asignación de valores al dominio y en el proceso inverso. Se seleccionaron actividades para poner en evidencia la correspondencia entre las variables, la diferencia entre dominio e imagen y sus implicancias en la elaboración del registro gráfico.

- En el registro *Gráfico*, los estudiantes no utilizan correctamente las escalas en cada eje, confunden las componentes de los pares ordenados, tienen dificultad para identificar si la representación es una línea continua o no, según se corresponda con el Dominio, la Imagen y las características propias de la función considerada. La Conversión desde el registro Gráfico al Algebraico resulta complicada cuando los datos y las relaciones entre ellos no se visualizan directamente desde la gráfica sino que deben ser deducidos con una observación global y particular de las características del mismo. Se seleccionaron actividades donde se comparaban, estos registros junto al coloquial, por oposición como unir con flechas, completar tablas de doble entrada. También, se elaboraron en grupos, diferentes figuras icónicas, aproximadas, que permitían describir lo que se "lee" en una fórmula, teniendo en cuenta los parámetros, previo a la construcción correcta en el plano coordenado.
- Con respecto al tratamiento *Algebraico,* los alumnos "desatienden" la aplicación de las propiedades de las operaciones, en especial de la uniforme, tienen dificultades para interpretar el significado de los símbolos y el sentido que ellos tienen en cada expresión algebraica, como el de equivalencia del signo igual. Este registro está muy relacionado al llamado *Simbólico* que se utiliza para definir los distintos tipos de funciones a través de expresiones propias de la lógica que, en general, es estudiado en forma memorística. Se elaboraron glosarios, cada paso algorítmico debía ser justificado detallando el nombre de las propiedades de las operaciones aplicadas y su expresión simbólica, se resolvieron ejercicios de distintas maneras, se enunciaron ejemplos y contraejemplos que permitían identificar las características de la representación obtenida en cada paso.

  Durante la conversión de un registro coloquial al algebraico mediante el planteo de problemas, a los estudiantes les resulta más sencillo cuando hay palabras que indican el símbolo que deben usar, por ejemplo "igual", "sumados", etc, que cuando interviene una designación funcional entre las variables. En las actividades brindadas se solicitó que distinguieran aspectos como: descripción de las variables que intervienen, que exprese con palabras, teoría o dibujos la correspondencia entre ellas, cuál es la menor cantidad de

ISBN: 978-987-544-908-4

símbolos que deben utilizar y las relaciones entre ellos para "armar" las ecuaciones o expresiones algebraicas que describían las funciones que se estaban estudiando.

El análisis posterior a la resolución de las actividades propuestas arrojó los siguientes resultados que surgieron de triangular y comparar las respuestas dadas por los docentes, los alumnos y las evaluaciones de estos últimos.

- La diversidad en el estudio de los enunciados de propiedades y definiciones, permitió que durante la adquisición del lenguaje simbólico y coloquial tuvieran menores dificultades que años anteriores; pero, aún no han desarrollado la capacidad lingüística, ni tienen aún integrado el vocabulario propio de la matemática; pues en muchos casos faltó precisión, utilizaron palabras que en lo cotidiano pueden ser consideradas como sinónimos pero en matemática tienen significados diferentes, por ejemplo, pertenece y corresponde, asignar y valorar, demostrar y verificar, incluye y pertenece, etc.
- Se puede deducir que comprenden el sentido procedimental de las funciones: operan algorítmicamente en una ecuación para obtener otra equivalente, dada la forma implícita pueden deducir la explícita y viceversa, o dada su fórmula pueden analizar las características de la función observando los parámetros incluidos en ella; es decir, no se evidenciaron grandes dificultades con el tratamiento algebraico. La comparación de registros por oposición permitió a los alumnos comprender el concepto de función en general, las definiciones y características de las estudiadas, polinómicas, exponenciales y logarítmicas, considerando que cada registro conceptualiza una parte importante de la definición.

- El uso de tablas, registros numéricos, algebraicos y coloquiales para elaborar figuras icónicas previas al gráfico definitivo permitió a los alumnos obtener resultados muy satisfactorios, quizás, por la apariencia de éstos, menos formal, más atractiva o amigable para los estudiantes. Sin embargo, todavía les cuesta la conversión del gráfico de una función al algebraico para el caso de funciones de tipo o

Conclusiones

La relación entre lo planificado y los resultados permite, identificar debilidades y fortalezas en el dominio de los diferentes registros por parte de los alumnos y una valoración de las propuestas didácticas. Podemos sintetizar que:

El lenguaje coloquial matemático no está lo suficientemente desarrollado para interpretar problemas, justificar, explicar, elaborar conjeturas o conclusiones. Podría pensarse que el nivel de abstracción que lo caracteriza es el motivo por el cual no se logra. Entonces, en la resolución de problemas, la conversión de registros alcanzada resultó insuficiente; mientras que, la

ISBN: 978-987-544-908-4

selección de actividades como la inclusión de preguntas intercaladas, elaboración de glosarios, tablas comparativas, cuadros de doble entrada que integraban expresiones en diferentes registros, permitió a los alumnos lograr cierta habilidad en las conversiones, que no ocurrían años anteriores.

Se concluye que la comprensión del objeto matemático Función ha sido lograda en parte, pues la selección y gradualidad de las actividades, en general, fue productiva para alumnos y docentes; pero, se debe mejorar la colección de problemas. Se debe seguir en este sentido pues, como dice Duval (2006), la conversión es el "umbral" para la comprensión en el aprendizaje de la matemática.

Referencias bibliográficas

Duval, R. (1999). Semiosis y pensamiento humano: Registros semióticos y aprendizajes intelectuales. Universidad del Valle (Original publicado en idioma francés en el 1995).Cali. Colombia

Duval, R. (2004). Semiosis y Pensamiento Humano. Registros Semióticos y Aprendizajes Intelectuales. Universidad del Valle. Colombia.

Duval,R. (2006) Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. La Gaceta de la RSME, Vol. 9.1. Pags. ´ 143–168

Olmedo Peralta, Galíndez, Di Bárbaro, (2015) Errores y Concepciones de los Alumnos en Álgebra. Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Chiapas. México

Olmedo, N., Zárate, E. (2017) Los registros de representación y la tecnología actual en el aprendizaje de funciones trigonométricas. Memorias XIX Evento Internacional "La enseñanza de la Matemática, la Estadística y la Computación" MATECOMPU 2017. Varaderos. Cuba.

ISBN: 978-987-544-908-4

Trabajando con aula invertida en un curso de Análisis Numérico

Rodríguez, Georgina
Laugero, Lorena
Depaoli, Iván
Grupo Ingeniería & Educación, Facultad Regional San Nicolás, Argentina
idepaoli@frsn.utn.edu.ar
grodriguez@frsn.utn.edu.ar
llaugero@frsn.utn.edu.ar

Eje 12- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Los estudiantes universitarios de hoy no aprovechan las clases en donde participan como simples espectadores, recibiendo en forma pasiva el conocimiento de otro. Cuando se enseña, para que el aprendizaje ocurra, es necesario captar la atención de quien aprende. Para lograrlo, se debe encarar de manera diferente la forma de enseñar, considerando las preferencias de los estudiantes, y también sus estilos de aprendizaje. Sus mentes deben ser estimuladas con experiencias activas y significativas durante el aprendizaje.

La metodología de aula invertida promueve tanto el aprendizaje activo como el aprendizaje significativo, además del aprendizaje autónomo. Esta metodología se basa en sacar contenidos fuera del aula, para usar el tiempo de clase de una manera activa, centrada en el estudiante. Es un modelo pedagógico que promueve el aumento del compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. La tecnología tiene gran importancia en esta modalidad, ya que los contenidos que se llevan fuera del aula, pueden ser impartidos mediante videos que los alumnos deben ver –como tarea "obligatoria"– antes de ir a la clase.

En el marco del proyecto de investigación del grupo GIE, "Ensayo y análisis del impacto del modelo de "clase invertida" en cursos de carreras de Ingeniería", se está trabajando con este modelo desde el año 2016, con resultados satisfactorios en la asignatura Análisis Numérico y Cálculo Avanzado de la carrera Ingeniería Industrial en la Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional. En este trabajo se muestran avances de los resultados obtenidos durante la experiencia realizada en el curso en la primera mitad del ciclo lectivo 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: aula invertida; aprendizaje autónomo; aprendizaje activo; aprendizaje significativo; enseñanza centrada en el estudiante

Introducción

Los jóvenes de ahora se comunican de manera diferente, con medios diferentes, buscan información en forma dinámica, se adaptan rápidamente al uso de distintos dispositivos tecnológicos, e Internet forma parte de sus vidas. Y los estudiantes universitarios forman parte de esta juventud. Por ello, no aprovechan las clases en donde participan como simples espectadores, recibiendo en forma pasiva el conocimiento que imparte el docente; necesitan otro tipo de acción en el aula.

Cuando un docente enseña, para que el aprendizaje ocurra, es necesario captar la atención de quien aprende. Para lograrlo, se debe encarar la forma de enseñar de manera diferente (Anijovich y Mora, 2010), considerando las preferencias de los estudiantes, así como también sus estilos de aprendizaje. Sus mentes deben ser estimuladas con experiencias activas y significativas durante el aprendizaje.

El aprendizaje activo se refiere a un amplio rango de estrategias de enseñanza que involucran a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje durante el tiempo de clase, asistidos por los profesores (Bonwell & Eison, 1991). Por otro lado, el aprendizaje significativo se basa en la construcción significativa del conocimiento, ya sea por recepción o por descubrimiento y en contra del aprendizaje mecánico, memorístico y repetitivo.

La metodología de aula invertida promueve ambos tipos de aprendizaje, además del aprendizaje autónomo. Esta metodología se basa en sacar contenidos fuera de la clase, para usar el tiempo de clase de una manera activa, centrada en el estudiante (Bergman & Sams, 2012). Es un modelo pedagógico que favorece el aumento del compromiso del estudiante con su propio aprendizaje. La tecnología tiene gran importancia en esta modalidad, ya que los contenidos que se llevan fuera del aula, pueden ser impartidos mediante videos que los alumnos deben ver –como tarea "obligatoria"– antes de ir a la clase.

En el marco del proyecto de investigación del grupo GIE, "Ensayo y análisis del impacto del modelo de "aula invertida" en cursos de carreras de Ingeniería", se está trabajando con este modelo desde el año 2016, y se han obtenido resultados satisfactorios en la asignatura Análisis Numérico y Cálculo Avanzado de la carrera Ingeniería Industrial en la Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional. En este trabajo se muestran algunos avances de los resultados obtenidos durante la experiencia realizadas en el curso en la primera mitad del ciclo lectivo 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

Marco teórico

Aprendizaje activo

"Las cosas se aprenden haciéndolas, puesto que a pesar de que uno cree saber algo, no tiene la certeza de ello hasta que lo prueba", dijo Sófocles en el siglo V AC.

El aprendizaje activo engloba un amplio rango de estrategias para la enseñanza, que involucran a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje durante el tiempo de clase, guiados por los profesores (Center of Educational Innovation, 2019), tanto en trabajos grupales como individuales. En las clases tradicionales, suele ocurrir que sólo unos pocos alumnos participan haciendo o respondiendo preguntas, y esto no constituye aprendizaje activo. Una clase con verdadero aprendizaje activo debe dar oportunidades a todos los estudiantes, haciendo que se involucren con las actividades planteadas y el material ofrecido, y desarrollen así las habilidades de resumirlo, sintetizarlo y aplicarlo. Pero esto no significa que haya que abandonar la clase tradicional donde se imparte un tema para aplicar estrategias de aprendizaje activo; agregando pequeñas actividades que involucren a los alumnos en forma activa puede hacer que la ponencia del profesor sea más efectiva para el aprendizaje. Estas actividades permiten que los alumnos puedan verificar en unos pocos minutos si entendieron el material reciente, o practicar una habilidad, o descubrir una laguna en sus saberes, antes de seguir con las explicaciones (Center of Educational Innovation, 2019).

Algunas de las principales ventajas asociadas al aprendizaje activo, son (Center of Educational Innovation, 2019):

- Los estudiantes se involucran en algo más que una escucha pasiva
- Los estudiantes participan en diversas actividades
- Se aumenta énfasis en el desarrollo de competencias en los estudiantes, mientras se debilita el énfasis en la transmisión de información.
- Se enfatiza la exploración de actitudes y valores.
- Se incrementa la motivación del estudiante (especialmente para aprendices adultos)
- Los estudiantes reciben retroalimentación inmediata de sus instructores.
- Los estudiantes desarrollan habilidades de orden superior (análisis, síntesis, evaluación)

Las alternativas de aprendizaje activo contrastan fuertemente con el rol de escucha pasivo al que los alumnos están acostumbrados, y esto puede hacer que al principio se resistan al cambio. Pero si se les dan instrucciones precisas de cómo participar y aprender en estos modos no tradicionales, rápidamente se adaptarán, y apreciarán las ventajas. La implementación de estrategias de aprendizaje puede generar ciertos riesgos, por ello el profesor debe seleccionar aquellas en las que se sienta cómodo y considere que puede manejar (Bonwell & Eison, 1991).

ISBN: 978-987-544-908-4

La metodología de aula invertida

La metodología de clase invertida consiste en sacar los contenidos fuera del aula, para usar el tiempo de clase con actividades en donde el estudiante participe de manera activa. Esto implica preparar material sobre los temas que se impartirían en forma expositiva para que los alumnos los puedan estudiar antes de ir a clase. Y esto se puede hacer aprovechando la tecnología, ofreciéndoles medios audiovisuales para estudiar en casa. Lo más importante en este enfoque es la reestructuración del tiempo de clase, con un enfoque centrado en el estudiante (Bergman & Sams, 2012)

Algunas de las ventajas de la clase invertida son (Walsh, 2019):

- Aumenta el compromiso de los estudiantes, al usar el tiempo de clase con actividades en las que ellos participan
- Produce un aprendizaje más profundo, ya que el tiempo de clase se utiliza para actividades que apunte a las categorías superiores de la Taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) –analizar, evaluar, crear– mientras que las inferiores –memorizar, entender, aplicar– se utilizan en actividades fuera de la clase.
- Permite a los alumnos estudiar a su propio ritmo. A diferencia de una clase masiva, el alumno en su casa maneja sus tiempos, y por ejemplo, en caso de disponer del material en formato de video, pueden pausar para tomar notas, rebobinar y ver nuevamente, si lo necesitan. Y en clase, los alumnos más rápidos pueden ayudar a los que llevan un paso más lento.

Experiencia

La experiencia de aplicación de la metodología de aula invertida se realiza en el curso de Análisis Numérico y Cálculo Avanzado de tercer año de la carrera Ingeniería Industrial en la Facultad Regional San Nicolás, Universidad Tecnológica Nacional. Se viene aplicando en forma gradual desde el año 2016 (Caligaris, Rodríguez & Laugero, 2016), llegando al 2019 con la casi totalidad de los temas trabajados en esta modalidad.

Como material para que los alumnos estudien fuera de clase se utilizan videos y sitios Web sobre los temas de la asignatura, de diseño propio. Los videos desarrollados fueron publicados en YouTube, y realizados con herramientas como PowerPoint, Doceri, Camtasia y VideoScribe. Este material, que viene siendo producido gradualmente, desde el año 2016, incluye desarrollos teóricos y resolución de ejercicios, tal como se hacía previamente en las clases tradicionales, y capturas de pantalla con explicaciones de uso del software aplicado en la asignatura. La información se fracciona de manera de producir videos de no más de diez minutos de duración, y la asignación de la tarea de ver ciertos videos para la clase se realiza en la plataforma virtual

ISBN: 978-987-544-908-4

Moodle, en formato de lecciones, donde se intercalan preguntas de tipo opción múltiple para reforzar y/o afianzar conceptos. De estas lecciones se puede hacer un seguimiento en la plataforma, controlando cuántas veces los videos son vistos y si son vistos en forma completa, y el tiempo dedicado a cada uno, además de mostrarlos resultados de las respuestas a las preguntas. Los sitios Web que se utilizan fueron desarrollados por el grupo GIE (Caligaris, Rodríguez & Laugero, 2015) y están disponibles en el botón recursos de www.frsn.utn.edu.ar/gie.

Resultados

A partir del año 2017 aumentó notablemente la cantidad de alumnos que, habiendo aprobado la cursada, aprobaron la materia en el término del mismo ciclo lectivo o el siguiente. En la Tabla 1 se muestra por año, a partir del 2015, el porcentaje de alumnos que aprobaron la asignatura sobre los que aprobaron la cursada, teniendo en cuenta todas las mesas de examen disponibles a partir del ciclo lectivo correspondiente.

Tabla 1. Cantidad de aprobados por año sobre los alumnos que terminaron la cursada

Año	% aprobados
2015	43%
2016	45%
2017	70%
2018	69%

Además de la implementación de la metodología de aula invertida, a partir del 2017 comenzó a regir el nuevo reglamento de estudios de la UTN, donde se establece como obligatoria la aprobación directa. En la materia en estudio, se ofrecía anteriormente esta opción, pero con carácter de voluntario, y eran pocos los alumnos que accedían a rendir las evaluaciones extras que se requerían durante el cursado, para lograr la aprobación de la materia. En cambio, ahora todas las evaluaciones son obligatorias para todos los alumnos, y si las aprueban, promueven la materia.

Según la planificación, en el ciclo lectivo 2019, los alumnos deben aprobar seis instancias evaluativas distribuidas durante el año para aprobar la materia. La nota mínima de aprobación es 6, pero si obtienen notas entre 4 y 6 quedan en situación intermedia, pudiendo rendir un examen final. Si alguna de las notas es inferior a 4, deberán recursar la asignatura. Durante el primer cuatrimestre de este ciclo lectivo, se evaluó la mitad de la asignatura con tres evaluaciones, y se dio la oportunidad de recuperar una de las tres, según lo planificado. En la Tabla 2 se observan los resultados obtenidos, antes y después del recuperatorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Tabla 2. Resultados del primer cuatrimestre 2019

Situación	Después de la segunda evaluación	Después de la tercera evaluación	Después del recuperatorio
Aprobado	65%	25%	52%
Intermedio	17%	19%	31%
Recuperatorio	17%	46%	6%
Libres	-	10%	10%

Los resultados mostrados en la Tabla 2 evidencian el decaimiento del rendimiento del curso en la tercera evaluación parcial. Un factor que influenció fuertemente en este resultado es la presión que ejerce en los alumnos la carga de evaluaciones de todas las materias que tienen cerca de la fecha de finalización del cuatrimestre. Al realizar la instancia de recuperación, un tanto espaciada, se mejoró notablemente el porcentaje de aprobación, como se aprecia en la última columna de la tabla. El 6% indicado en la tercer fila en la columna de recuperatorio corresponde a cuatro alumnos que quedaron en una situación especial, a los que se les va a dar una opción de recuperación extra a fin de año.

Del total de los alumnos que se presentaron por lo menos a una evaluación, al finalizar el cuatrimestre abandonó el 10%. Esto muestra una buena tasa de retención en el curso.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en los últimos años muestran una mayor retención de alumnos en la asignatura. Se observa un decaimiento en los resultados al acercarse los finales de cuatrimestre que se debe a la sobrecarga de evaluaciones de todas las asignaturas, según la información obtenida en charlas informales con los alumnos. En base a la experiencia, se deben ajustar las fechas de las evaluaciones, para evitar este inconveniente. Se están pensando estrategias para el próximo año.

El esfuerzo invertido en la producción de videos vale la pena, ya que este material generó un impacto positivo en los estudiantes: se mostraron conformes con los videos, y lo consultaron en más de una oportunidad, especialmente antes de los parciales, además del momento en que habían sido asignados. Aunque al principio, costó que los alumnos cumplan con las asignaciones previas a la clase, así como con el cumplimiento de tareas.

El equipo de docentes de la cátedra continuará desarrollando acciones para innovar en la enseñanza, intentando mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Referencias bibliográficas

ISBN: 978-987-544-908-4

Anijovich R.; Mora S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Aique Grupo Editor. Buenos Aires. Argentina. 1° Ed.

Anderson L. & Krathwohl, D. (2001) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, New York: Addison, Wesley Longman.

Bergmann J.; Sams A. (2012) Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day. ISTE.

Bonwell, C. C., and Eison, J. A. (1991) "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom" *ASHE-ERIC Higher Education Report 1*. Washington, D.C.: George Washington University.

Caligaris M., Rodríguez G. & Laugero L. (2015) Using the Web as part of the classroom in Numerical Analysis Courses" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 182 596 – 600.

Caligaris M., Rodríguez G. & Laugero L. (2016) A first experience of flipped classroom in numerical analysis" *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217 838 – 845.

Center of Educational Innovation. University of Minesotta (2019). https://cei.umn.edu/active-learning. Ultima visita: julio 2019.

Fink, L. D. (2003) *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. (Jossey-Bass higher and adult education series) 1st ed. John Wiley and Sons

Walsh, K. (2019) Flipped Classroom Panel Discussion Provides Rich Insights into a Powerful Teaching Technique. https://www.emergingedtech.com/2013/06/flipped-classroom-panel-discussion-provides-rich-insights-into-a-powerful-teaching-technique/ Ultima visita: julio 2019

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

Eje 13

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior”

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN: 978-987-544-908-4

Antropologia sul mato grossense

Banducci Júnior Álvaro
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil
Braga Ramos Diógenes
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

banducci@uol.com.br
diogenes.bragaramos@gmail.com

Eje 13: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumo: A proposta do trabalho é discutir a implantação do Mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, localizada na cidade de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. O estudo visa discutir a estrutura do curso; sua abordagem temática, expressa nas linhas de pesquisa e nas produções relacionadas; sua política de ação afirmativa; e os desafios em promover o ensino e a pesquisa de pós-graduação em um estado marcado pelo conflito de terras e pela marginalização das populações indígenas. Serão observados dados disponíveis na Plataforma Sucupira, vinculada ao Ministério da Educação, que traz informações detalhadas sobre os Programas de Pós-graduação do país, além de informações obtidas com o corpo docente e discente do Programa.

Palavras chave: antropologia; mestrado; docentes

Introdução

Este trabalho visa de forma breve analisar como o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) se organizou e como o mesmo está estruturado.

Para isso, foram utilizadas informações coletadas na página da internet do Programa e nos órgãos reguladores do Ministério da Educação (MEC) que fazem as análises dos Programas os avaliando com notas e a partir dessas avaliações determinam regras sobre estes, e se necessitam de ajustes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desta forma foram propostas para essa descrição do Programa primeiro a contextualização do mesmo e posteriormente os desafios a serem dirimidos.

1. Contextualizando o mestrado na ufms em antropologia social

O curso de Pós-Graduação, mestrado em Antropologia Social, da Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul, teve sua indicação de criação em 30 de Novembro de 2016, segundo documento colhido na Plataforma Sucupira, órgão do Ministério da Educação responsável em armazenar os dados das Pós-Graduações no Brasil. Suas atividades iniciaram-se no ano de 2017, com a primeira turma de ingresso.

Segundo a descrição do programa na Plataforma Sucupira, o curso,

> [...] nasceu alicerçado numa experiência de mais de 15 anos do curso de bacharelado em Ciências Sociais (UFMS - Campus de Campo Grande) e na experiência da Licenciatura em Ciências Sociais (UFMS – Campus de Naviraí), com 7 anos de implantação. O projeto é concebido em atenção à crescente demanda de egressos desses cursos da UFMS, bem como de outros cursos de Ciências Sociais do estado, sendo dois da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e um da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e ao interesse de profissionais de áreas afins como da história, da comunicação, da filosofia, da educação e outras ciências, em busca de qualificação profissional para atuar no contexto regional caracterizado por imensa diversidade e complexidade sociocultural, por assimetrias de poder e por conflitos de terra, de fronteira, étnicos, raciais, de gênero, entre outros. A criação de um curso de mestrado em Antropologia Social na UFMS tende a contribuir para a formação de uma comunidade acadêmica atenta a esses e outros problemas do estado e comprometida com os destinos da região. (Plataforma Sucupira, 2019)

O curso foi proposto visando satisfazer ampla demanda por formação especializada na área de Antropologia e por abordar aspectos da realidade estadual que reclamam conhecimento analítico e trato técnico, tais como conflitos étnicos e raciais, problemas urbanos e rurais, relações de fronteira, questões identitárias, de gênero e sexualidade, entre outros. Com base nessas demandas, o curso foi estruturado em duas grandes linhas de pesquisa – Identidade, Cultura e Poder e Povos e Comunidades Tradicionais, Fluxos e Fronteiras –, concebidas de forma a abranger campos de investigação específicos e afins e, ao mesmo tempo, estimular o diálogo temático e analítico entre investigadores, docentes e discentes, de ambos os eixos de pesquisa.

A linha 1, Identidade, Cultura e Poder,

> [...] congrega estudos das relações de poder e de sentido que envolvem os processos de formação de identidades de grupos ou pessoas de diferentes escalas de cidade e nas interfaces entre o rural e o urbano. Os estudos inseridos nessa linha de

ISBN: 978-987-544-908-4

> pesquisa procuram olhar para a questão das identidades a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, tais como: a que as define como representações coletivas ou culturais, a que as encara como formas de consciência ou de subjetividade e a que as enxerga enquanto posições de sujeito ou modos de subjetivação. Para tanto, serão privilegiados estudos que problematizem a intersecção de distintos marcadores sociais de diferença, como gênero, sexualidade, classe, geração, região, religião, escolarização e raça/etnia. (ppgas.ufms.br, 2019.)

A linha de pesquisa 2, Povos e comunidades tradicionais, fluxos e fronteiras,

> [...] tem como foco estudos sobre populações indígenas e quilombolas, além de outros povos e comunidades tradicionais, em contextos de múltiplas conexões, apontando para processos de interações, assimetrias, demandas por direitos e manutenção de desigualdades. Questões relativas à educação, território, trabalho, saúde, ritualidades, cultura popular e patrimônio, políticas públicas, direitos humanos e equidade compõem o campo analítico investigativo privilegiado desta linha, em profunda interface com etnicidade, mecanismos de poder e seu enfrentamento, desenvolvimento econômico e desigualdade social. A linha de pesquisa reúne, da mesma forma, estudos sobre deslocamentos, migrações nacionais e transnacionais, turismo e fluxos transfronteiriços, atenta à dimensão histórica, territorial, cultural e geopolítica de diferentes grupos e pessoas em situações de interação social e conflitos, bem como à conformação de identidades em contextos interétnicos e transnacionais. Sinaliza para processos políticos e sociais de controle migratório; para impactos do turismo; redes internacionais de comércio, consumo e mobilidade humana; e para políticas de desenvolvimento e projetos econômicos, regionais e transnacionais. (Ibidem, 2019.)

O Mestrado em Antropologia Social possui estrutura curricular dividida em créditos, sendo que os acadêmico(a)s, para cumprir as exigências de defesa, devem cursar obrigatoriamente 24 créditos. Desses, 12 créditos são em disciplinas obrigatórias e 12 créditos em disciplinas optativas. São necessários também 08 créditos contabilizados na elaboração da dissertação do Mestrado e 2 créditos de Estágio Docência para os acadêmico(a)s que tenham bolsa de estudos. Por fim, o acadêmico(a) deverá apresentar a dissertação, defendida perante uma banca composta por 3 professores, sendo dois do próprio Programa e um externo. O curso deve ser realizado em 24 meses, com a possibilidade de prorrogação por 06 meses.

O Programa ofereceu, em seus dois primeiros anos de funcionamento, 2017 e 2018, 12 vagas para acadêmicos de Ciências Sociais e áreas afins, sendo 10 vagas de ampla concorrência e duas vagas de ação afirmativa. Essas últimas são destinadas a aluno(a)s indígenas e afrodescendentes. A oferta dessas vagas foi iniciativa pioneira na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, servindo de

ISBN: 978-987-544-908-4

parâmetro para a política de ação afirmativa da instituição implantada em todos os cursos da instituição a partir de 2019. Nesse ano, foi incluída uma terceira vaga de ação afirmativa no curso de Antropologia Social, destinada a atender alunos deficientes, ficando o Programa, desde então, com a oferta de 13 vagas/ano. De acordo com a política de ação afirmativa do Mestrado, as vagas a ela destinadas podem ser preenchidas indiferentemente, e num mesmo processo seletivo, por candidato(a)s de qualquer das três categorias de abrangência. Assim, se a demanda pela ação afirmativa num determinado ano for apenas e tão somente de alunos autodeclarados afrodescendentes, as três vagas poderão ser preenchidas por essa categoria de candidatos. O curso possui atualmente 04 alunos indígenas e um afrodescendente, de um total de 37 discentes matriculados.

O quadro de docentes é composto atualmente por 13 professore(a)s, sendo que destes, 10 docentes são do corpo permanente do Programa e 03 docentes são colaboradores. Além desses, o Programa conta com 01 pesquisadora sênior, que atua no curso na condição de professora visitante. Dos docentes permanentes o Programa tem por área de formação: 01 doutor em História, 01 doutor em Direitos Humanos, 06 doutores em Antropologia, 03 doutores em Sociologia. Dos docentes colaboradores por área de formação o Programa tem: 01 doutor em História e 02 doutores em Antropologia. Como professor visitante o Programa possui um professor com formação na área de Antropologia.

Conforme disposto na Plataforma Sucupira e no site do Programa, o curso possui 34 disciplinas em sua estrutura curricular. Destas, 03 disciplinas são obrigatórias, sendo elas Métodos e Técnicas de Pesquisa Antropológica, Teoria Antropológica I e Teoria Antropológica II, de 4 créditos cada, e o restante são disciplinas optativas, de 02 ou 04 créditos. Entre as optativas, a matriz disciplinar oferece disciplinas de “Tópicos Especiais”, que podem ter temáticas e ementas diversas conforme a proposta dos docentes que as ministram.

Até o momento foram defendidas 10 dissertações no Programa, sendo 5 da Linha 1 e 5 da Linha 2, havendo duas em processo de agendamento para banca. Além da defesa de dissertação, os alunos participaram de eventos científicos nacionais e internacionais, na área de Antropologia, e publicaram artigos e resenhas em revistas especializadas. Há, por parte dos docentes do Mestrado, o empenho em articular publicações e participação em eventos juntamente com os orientandos, prática essa que tem se mostrado bastante promissoras.

O curso de Mestrado de Antropologia da UFMS iniciou com a nota 3, na avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação do Ministério da Educação (MEC). Essa é a nota mínima necessária para a implantação de um curso de Pós-Graduação e, com exceção de Programas melhor estruturados ou propostos por instituições mais consolidadas, tende a ser a nota comum atribuída a jovens Programas.

2. Desafios do mestrado em antropologia social

ISBN: 978-987-544-908-4

O Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFMS foi criado e implantado em consonância com projeto amplo de consolidação da área de Antropologia no cenário acadêmico e científico nacional. Como resultado da política de expansão da pós-graduação da área, a Antropologia possui hoje ao menos um Programa de pós-graduação em cada estado brasileiro. Em Mato Grosso do Sul são dois os Programas em funcionamento e ambos em nível de mestrado.

Criado num contexto ainda favorável ao crescimento da pós-graduação no país, o Mestrado se vê atualmente diante de uma série de desafios, de ordem institucional, para o seu desenvolvimento. A educação brasileira, de modo geral, e o ensino superior em particular, sofrem com a contenção de recursos e cortes em investimentos de pesquisa e pós-graduação. A área de Humanas tem sido particularmente afetada pela política de contingenciamento do governo federal. Como tal, em se tratando de um jovem Programa, ainda não consolidado, o Mestrado em Antropologia Social da UFMS, tende a sofrer os reveses desse cenário, dispondo cada vez menos de recursos para pesquisa; para financiamento de alunos, mediante concessão de bolsas de estudo; para projetos de internacionalização, critério para o qual a CAPES vem dando relevância crescente no que diz respeito à avaliação de cursos; entre outros.

O Programa foi criado com um quadro expressivo de jovens pesquisadores, que estão em processo de consolidação científica, e tende a demandar mais tempo para atingir graus mais elevados de excelência acadêmica e mesmo para alcançar nota superior a de sua classificação inicial. Em recente edital de Credenciamento de Novos Docentes, o Programa, que dispunha de um quadro muito restrito de professores, indicador de fragilidade, conseguiu ampliar seu corpo docente, porém, os ingressantes encontram-se, da mesma forma, na condição de jovens pesquisadores.

A avaliação quadrienal da CAPES ocorrerá no próximo ano, quando então o Programa será avaliado em sua dinâmica, organização, competência científica e produção acadêmica, sendo essa última um critério determinante na classificação dos Programas. O cenário atual, com publicações ainda concentradas em alguns professores e com recursos parcos, se dificilmente indica o rebaixamento do curso, aponta para dificuldades em se obter pontuação superior a 03, concedida inicialmente, na classificação da CAPES. Tal situação não implica em ameaça direta ao funcionamento do curso, porém, exige esforços redobrados para sair do patamar mínimo, a fim de manter sua continuidade em uma próxima avaliação e mesmo propor sua ampliação, com a abertura de um Doutorado em Antropologia Social. O problema é que a classificação em índices pouco elevados resulta em investimentos menores no Programa por parte do governo federal e, como tal, exige o empenho e disposição do corpo docente e discente para alterar sua situação.

Outro grande desafio que o Programa enfrenta diz respeito ao diálogo que pretende estabelecer com universidades e Programas de Antropologia de países vizinhos, tais como Paraguai e Bolívia. A baixa oferta de bolsas de estudo tem sido um fator desfavorável à atração de estudantes provenientes desses países, política essa expressa no projeto de constituição do curso. Da mesma forma, dispondo de

ISBN: 978-987-544-908-4

número reduzido de professore(a)s, que por sua vez possuem demandas administrativas, técnicas e de produção; com investimentos contingenciados, ainda não foram estabelecidos convênios e parcerias com instituições de ensino desses países, de tal forma a promover intercâmbios e projetos conjuntos. Outras parcerias têm se desenvolvido com países como Espanha e Canadá, porém, o foco regional do Programa, em diálogo acadêmico com países vizinhos, ainda não se tornou realidade.

Considerações

Procuramos nesta explanação demonstrar como se estrutura o Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, observando as linhas de pesquisa, os professores e as normativas da CAPES relativas às Pós-Graduações.

O grande entrave encontrado que se torna o maior desafio do programa é sua manutenção, a inserção de mais professores na área de Antropologia, parcerias internacionais, publicações na área, a organização de uma revista e por fim, estabelecer o mestrado para se organizar o doutorado em Antropologia Social.

Referências

Site do programa de pós graduação do Mestrado da UFMS – www.ppgas.ufms.br/linhas. Acessado em 24 de Julho de 2019.

ISBN: 978-987-544-908-4

La lectura literaria en la formación inicial del Profesorado en Historia

Bazán, Sonia Alejandra
Galluzzi, María Concepción
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
mgalluzzister@gmail.com
bazansa@gmail.com

Eje: 13

Resumen: La formación de docentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria ha representado un desafío a lo largo de los años, en especial desde el retorno de la democracia. Los diseños curriculares y documentos jurisdiccionales producidos por la DGCyE de la provincia de Buenos Aires a partir del año 2007 son una muestra de arduo trabajo realizado para abordar la enseñanza de la Historia en el nivel medio del sistema educativo provincial desde una perspectiva socio cultural. Es a partir del cambio de paradigma y la demanda de nuevas posturas epistemológicas que se toma distancia de la enseñanza positivista y se incorpora al sujeto en el centro de la escena a partir de variables tales como la espaciotemporal.

Como integrantes del GIEDHiCS desde el año 2011 venimos desarrollando proyectos de investigación que tienen como eje central el abordaje del conocimiento didáctico del contenido en las Ciencias Sociales. La producción de material didáctico, el dictado de capacitaciones y diversas instancias de intercambio con los docentes y la formación de grado, ha sido el centro del trabajo desarrollado por cada uno de aquellos que conformamos el grupo de investigación. Entre las diversas acciones llevadas a cabo, hemos recuperado las voces de los docentes que habitan las aulas de las escuelas secundarias, quienes requieren enlaces entre los diseños vigentes y las acciones de formación continua. Los cambios producidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales representan un desafío para el graduado del Profesorado de Historia de la UNMdP, ya que las actuales demandas de la escuela secundaria, en término curriculares, no se reconocen en el plan de estudios vigente de la carrera que no distingue entre la formación disciplinar de los futuros licenciados y profesores.

En esta comunicación presentaremos una de las líneas abordadas en el grupo de investigación, la relación entre historia y literatura en el desarrollo curricular de la formación de docentes en Historia.

Palabras clave: Historia; Literatura; Formación Docente

ISBN: 978-987-544-908-4

La Historia y la literatura en la formación inicial del profesorado. Primeros avances

Presentamos los resultados de una investigación que se realizamos a partir de las propuestas de enseñanza de docentes que conforman cátedras del plan de estudios vigente de la carrera del Profesorado en Historia, y tuvo como propósito conocer el grado de vinculación que existe entre la formación inicial y las prácticas docentes que los graduados desarrollarán en la escuela secundaria en relación con los diseños curriculares vigentes. Cabe destacar que el plan de estudios vigente para el Profesorado en Historia corresponde al año 2003 y los diseños curriculares para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires son del año 2017. A partir de estos documentos seleccionamos propuestas de trabajo en las que se explicite el uso de textos literarios en la clase de Historia. Es importante destacar que en los diseños curriculares se sugiere, la lectura literaria como propuesta pedagógica, al igual que las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural ya que entiende que los sentidos de los textos son construidos en constante diálogo entre el lector, sus conocimientos, sus deseos, su contexto y el universo que el texto propone y habilita. Por tanto nos motivó reconocer si en la formación disciplinar podíamos registrar alguna práctica docente que incursionara en la relación textos de literatura y aprendizaje de la historia. Nuestra elección se fundamenta en la recuperación de la propuesta curricular que propone la inclusión de textos literarios en las clases de Historia para el 5º año de la escuela secundaria, de manera particular y en los otros años del nivel de modo aleatorio.

Las Ciencias Sociales se ocupan de un mundo social preinterpretado en el que los sujetos son activos y desarrollan significados que se articulan en sus prácticas con la constitución o la producción real de ese mundo que estudian. La narración como modo privilegiado de concebir y contar el mundo (Bruner, 2003) permite organizar la experiencia de los sujetos. El anclaje en lo social es el fundamento para la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria promoviendo un abordaje que integra todos los aspectos que atañen a la vida del estudiante en su entorno social. En tal sentido, las prácticas de lectura y escritura constituyen una estrategia privilegiada a la hora de planificar el conocimiento disciplinar ya que es a partir de los textos abordados en las clases que se produce el acercamiento empático con el contenido. Aquí, la tarea el docente cobra una dimensión particular ya que la apropiación del saber socialmente significativo es el resultado de la interacción entre los textos y los lectores y, el docente oficia de mediador entre esas lecturas y los saberes puestos en circulación.

Para abordar la investigación, partimos de los trabajos de Burdiel y Serna quienes sostienen que la lectura literaria permite “reconocer los procedimientos, como una forma de conocimiento y de práctica social productora de identidades y representaciones en conflicto que contiene su propia lógica, aunque esta pueda (y deba) ser tratada y analizada históricamente” (Burdiel y Serna 1996: 3). Es por ello que indagamos acerca de los criterios de selección de las obras incluidas por los docentes entrevistados, las concepciones que subyacen, los propósitos

ISBN: 978-987-544-908-4

enunciados en sus PTD y la relación que guardan con la práctica áulica. Estas variables nos permitieron tomar contacto con el modo en que se presenta la lectura literaria en la clase de Historia y la perspectiva de abordaje didáctico.

En una publicación reciente, Ivan Jablonka, realiza un interesante abordaje acerca de la relación dialógica entre la escritura de la historia y la escritura literaria. En su texto postula:

> "la escritura de la historia no es una mera técnica (anuncio del plan, citas, notas a pie de página), sino una elección. El investigador se encuentra frente a una posibilidad de escritura. De manera recíproca, una posibilidad de conocimiento se ofrece al escrito: la literatura está dotada de una aptitud histórica, sociológica y antropológica" (Jablonka, 2016: 14).

El autor postula así una vinculación directa entre la escritura de la historia y el acceso al conocimiento que esta práctica escrituraria habilita. En relación con este planteo Jerome Bruner señala que la frecuentación temprana de los relatos en nuestra vida nos ayuda a "comprender o explicar los que estamos haciendo" (Bruner, 2003: 16). Ambas afirmaciones ponen en duda los límites del cientificismo histórico como lo hicieran oportunamente Paul Veyne (1971), Hayden White (1982), y Michel de Certeau (1993). Veyne sostuvo que la historia es, ante todo, un relato y lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. Por su parte, White, identifica las profundas formas estructurales de la imaginación histórica con las figuras de la retórica y poética clásica, y de Certeau, sostiene que el discurso histórico en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad), pero bajo la forma de una narración (de Certeau, 1979: 196). Traspasado esos discursos posmodernos, volvemos a Jablonka, en su intención de superar las dicotomías o anulación del texto histórico. Este autor sostiene que:

> "reflexionar sobre la escritura de la historia implica pues rechazar los anatemas. El hecho es que la historia sea método, ciencia social, disciplina profesionalizada no significa que ya no tenga nada de literatura. La aspiración literaria del investigador no es una renuncia, una actividad recreativa luego del "verdadero" trabajo, un reposo del guerrero, sino un beneficio epistemológico; que signifique progreso reflexivo, intensificación de la honestidad, crecimiento del rigor, exposición del protocolo, discusión de las pruebas, invitación al debate crítico.." (Jablonka, 2016: 17-18)

Por su parte, Ricouer sostiene que la historia es conocimiento en la medida en que se establece una relación de sentido entre el historiador de hoy y lo vivido por los hombres de otros tiempos. Parafraseando a Ricoeur, el arte de contar se encuentra necesariamente vinculado a la complejidad ciega del presente tal como lo viven los propios seres históricos y que dicho arte está siempre sujeto al modo en que estos últimos interpretan sus acciones. (Ricouer, 2002: 35)

El lenguaje literario es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos,

ISBN: 978-987-544-908-4

sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social es portadora de un saber, un conocimiento más cercano al sujeto que lee. De este modo, se habita el texto y la experiencia lectora promueve el conocimiento de un modo de construir el pensamiento histórico desde una reconstrucción significativa del pasado. Es por ello que, suponer que la literatura es un arcón de saberes históricos es reducir el discurso literario a una única y lineal lectura posible. El acercamiento a este *campo interdiscursivo* debe estar presente en la propuesta pedagógica que brindan los docentes de las asignaturas donde se produzca el trazo de puentes entre la literatura y la historia.

En la práctica docente de cualquier disciplina, este se construye como un mediador y es allí donde su labor se resignifica en función de las habilidades en conocimiento didáctico del contenido. La importancia de este concepto reside en el quiebre de la ilusión de correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico. El saber que forma parte del sistema didáctico no es idéntico al saber científico, y su legitimidad depende de la relación que éste establezca desde el punto intermedio en el que se encuentra respecto a los académicos y del saber banalizado. Es por ello que, para esta investigación resultó necesario ir más allá de los planes de trabajo docente correspondientes a cada asignatura que compone el plan de estudios del Profesorado de Historia y recurrimos a la realización de entrevistas a aquellos docentes que proponían el trabajo con textos literarios. Estas entrevistas se fundamentan en la necesidad de conocer los motivos y modalidades de selección y trabajo propuesto en las clases a su cargo, en definitiva, por qué incluyen literatura en la bibliografía obligatoria.

Entre límites difusos: la investigación

Desarrollamos esta investigación con el aporte realizado por dos docentes de la carrera, y a partir del intercambio que se produjo en la entrevista, pudimos conocer la filiación de las prácticas de lectura literaria que se llevan a cabo en sus clases y los criterios de selección de las obras utilizadas en ellas. La primera entrevista realizada fue al profesor adjunto de la materia troncal ubicada en los primeros años de la formación inicial del profesorado. En primer lugar, el docente se remitió a su biografía académica para recuperar la experiencia personal de la formación inicial en su carrera de grado.

> “En nuestra formación, mi generación, se formó con fuentes literarias. Nuestro profesor era el profesor Barbero y el siempre trajo las fuentes literarias como modo de acceder al mundo medieval. Y era común que leyera junto a una crónica o a un testamento, leyera literatura española medieval, teatro. La literatura siempre estuvo presente”. (G.)

ISBN: 978-987-544-908-4

Habitar la literatura como un modo de conocer el mundo medieval no se agotó en la formación del profesorado sino que además, fue su tema en la tesis de licenciatura de la mano de los Romances Fronterizos. Sin lugar a dudas, esta filiación, tal como lo expresa G. en la entrevista, definió su práctica docente y la consecuente incorporación de la literatura en sus clases.

> Cuando estaba J. Estrella, dimos muchos años un seminario sobre cristianismo primitivo y ahí también trabajábamos con mucha literatura apologética, y apócrifa, más la literatura de los padres de la iglesia. Siempre tenemos la literatura como fuente importante. (G.)

Al preguntarle sobre el modo en que establece la relación entre la literatura y la historia en la clase, sostuvo que:

> *"*...tiene que ver con que nosotros, nuestra disciplina Historia Medieval, la literatura está muy presente en todo lo que son fuentes, y si bien durante, mucho tiempo se discutió sobre la literatura, los historiadores hoy no dudan de que la literatura es fuente. Entonces nosotros trabajamos desde esa perspectiva, la literatura es una fuente que te puede brindar muchísima información de época, más allá de un dato histórico. Porque probablemente el dato histórico no lo vayas a buscar o a contrastar en una fuente literaria, pero sobre todo para hacer Historia Social, Historia Cultural, Historia de las Mentalidades, todas estas obras literarias nos sirven. Es la función con la que nosotros realizamos la incorporación de textos literarios en la materia." G.

Esta primera entrevista nos permitió responder las preguntas que guían esta investigación ya que en el entramado de la misma se puede observar la concepción que posee el docente la literatura como fuente surge de manera inmediata pero no como texto secundario sino como una fuente necesaria para conocer aspectos de la historia que pueden ser presentados en el lenguaje literario.

La segunda entrevista la realizamos a la docente que dicta un seminario optativo que corresponde al último año de la carrera. Al definir el lugar desde el que se piensa el armado del seminario, la docente me responde que en virtud de la necesidad de abordar en la escuela la enseñanza del pasado reciente argentino, y ante la escasa bibliografía y manuales que lo hacen en profundidad, decidieron elaborar una propuesta que permita el trabajo de manera dinámica, incorporando una diversidad de recursos que permitiera hacer "atractiva" la enseñanza de la historia a los adolescentes de hoy. Para ello, era necesario buscar alternativas de trabajo áulico, con recursos didácticos aportados desde otros lenguajes artísticos como lo son el cine, el comic, la historieta, canciones, cine, diarios, programas humorísticos y la literatura entre otros. Es aquí donde surge la primera cuestión a tener en cuenta, ya que no nos encontramos con un texto de referencia como en el caso anterior sino que se ha conformado un corpus literario para ofrecer

ISBN: 978-987-544-908-4

diferentes perspectivas y abordajes desde autores argentinos que realizan sus lecturas sobre el período señalado. Esta categoría, la de corpus literarios, me permite acercarnos a la concepción de literatura que sustenta la propuesta ya que no se trata de un texto único que funciona como fuente sino que se traza un recorrido de lecturas que marcan un camino posible para comprender un pasado muy cercano del que a veces cuesta tomar la necesaria distancia para su abordaje.

> "Como trabajamos desde el 55 en adelante, teníamos que pensar qué material seleccionamos. En la primera unidad que va del 55 al 60 aproximadamente se aborda la caída del peronismo y cómo esta sociedad se reorganiza. Pensamos que se podía dar Operación Masacre, ya que caía de lleno, pero los estudiantes tenían otras oportunidades para leerlos. En cambio esto otros tres textos que seleccionamos para trabajar nos parecían que cubrían más el espectro de los que había producido "La Libertadora". Entonces elegimos los textos de Borges y Bioy, después el de Rozenmacher que es el más contemporáneo y después el de Cortázar porque ese siempre fue interpretado como el peronismo pero en realidad él nunca se pronuncia en ese sentido. Es esa la interpretación de Sebreli. Pero sin Sebreli, en mi primera lectura, también lo interpreté así. Esto es el peronismo, esto es la "*Casa tomada*", esta gente que cada vez se tiene que ir haciendo más pequeña. Después, incorporar la "*L'illusion comique*" que es la visión de Borges, la del grupo Sur, en la *Fiesta del Monstruo* que es la más despreciable en la ridiculización hacia un sentir que no comprenden los sectores antiperonistas. La idea es utilizarlo pero no como ilustración de un período sino trabajar esos recursos, como hacemos con todo el resto, como para que disparen cuestionamientos y se pueda trabajar el peronismo a partir de eso. Disparen no en el sentido del disparador inicial de la clase sino como una puesta en diálogo". M.

En esta explicación sobre el armado del corpus también se responde la segunda pregunta que guía este trabajo: el criterio de selección. Resulta interesante observar que ante las opciones disponibles se eligen aquellos textos que pueden no haberse leído en la escuela secundaria o a los que se podría recurrir de manera personal por fuera de la cursada. El corpus literario que constituye las fuentes de uso didáctico resulta particularmente interesante para identificar la concepción que subyace en la articulación de la Historia con el texto literario. Resulta así necesario comprender no solo el modo en que se concibe la lectura de estos textos sino también el modo en que se construye el corpus seleccionando qué autor lo integra y quién queda fuera del mismo. Es la carga semántica de los relatos literarios lo que permite el cruce de huellas accesibles con la Historia.

ISBN: 978-987-544-908-4

A modo de conclusión podemos decir que los docentes realizan una distinción entre el discurso de la historia y el de la literatura. Al recuperar la experiencia biográfica que replica prácticas que se consideran valiosas en uno de los docentes entrevistados, como así también, la conciencia que los estudiantes serán profesores de secundaria llevando adelante una propuesta en la que se despliega un abanico de recursos, en el segundo docente que participó de la investigación, nos permitió realizar un primer acercamiento al tratamiento del binomio Historia-Literatura. Queda pendiente saber cómo se realiza el ese tratamiento y cuál es la respuesta de los estudiantes Sin embargo, esta muestra acotada nos permite comprender que la distancia entre la formación inicial la propuesta curricular para la escuela secundaria se encuentra muy distanciada y que el egresado de la universidad no cuenta con experiencias que le permitan la adecuación de los conocimientos disciplinares a los lineamientos curriculares actuales.

Bibliografía

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida.* Buenos Aires. FCE

Chartier, R. (2007) *La historia o la lectura del tiempo.* Barcelona. Gedisa.

González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistorica, 3, e005. Recuperado de: http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05

Jablonka, I (2016) *La Historia es una literatura contemporánea*. México. F.C.E.

Ricouer, P. (1989) *Tiempo y narración.* México. Siglo XXI

Sarlo, B. (1991) “Literatura e Historia”, en: Boletín de Historia Social Europea. Nro. 3, UNLP.

ISBN: 978-987-544-908-4

La ESI en la Enseñanza de la Historia. Desafíos en su implementación.

Cigarría, Flavia
Rigueiro, Sebastián
ISP "Joaquín V. González", Argentina
flavialucigarria@gmail.com
srigueiro79@gmail.com

Eje 13: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: La Ley de Educación Sexual Integral establece el derecho de les estudiantes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos. La falta de su aplicación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la demanda por parte de les del Profesorado de Historia del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" de recibir, en su formación inicial, herramientas para implementar en sus futuras prácticas aspectos relacionados con lo antedicho nos llevaron a poner en práctica en el espacio curricular Enseñanza de la Historia II y Residencia una experiencia que les sirva en su futuro como docentes. En el presente trabajo narramos dicha experiencia.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Prácticas Pedagógicas; Nivel Superior; Enseñanza de la Historia; Propuesta Didáctica

La Ley Nº 26.206 de Educación Nacional establece, entre sus principios, derechos y garantías, que la educación es una política de Estado cuyos objetivos son la construcción de una sociedad justa, la profundización de la ciudadanía democrática y el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales. Al ser una política de Estado, el mismo tiene como principal responsabilidad proveer una educación integral, permanente y de calidad para todes les habitantes de la Nación, garantizando condiciones de igualdad y respetando las diferencias sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. En relación a la formación docente, dicha norma establece como fin la preparación de profesionales con la capacidad de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas comprometidas con la igualdad.

La Ley Nº 24.521 de Educación Superior incluye, entre sus fines y objetivos, la formación de personas responsablas, con conciencia crítica y solidaria, reflexivas y críticas; profesionales que

ISBN: 978-987-544-908-4

se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad a la que pertenecen. Asimismo, se propone promover una educación que satisfaga las expectativas y demandas de la población y las exigencias coyunturales del sistema cultural.

Por su parte, la Ley Nº 26150 de Educación Sexual Integral (a continuación ESI) en conjunto con el anclaje jurisdiccional de la Ley 2110 (CABA) dispone que todes les estudiantes tienen el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos, tanto de gestión estatal como privada. La mencionada Ley entiende como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. El Programa promueve la puesta en marcha de acciones en todas las instituciones educativas del país, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y busca que se incorporen dentro de las propuestas educativas conocimientos pertinentes, precisos, confiables, científicos y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la sexualidad, procurando igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Y cabe agregar a las personas trans y travestis.

Frente a este marco normativo, desde la cátedra de Práctica Docente II y Residencia en Media y Superior de la carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires nos propusimos incorporar entre los contenidos curriculares el abordaje de la ESI desde la disciplina histórica para que les futures profesores cuenten con herramientas conceptuales que les permita incorporar, en sus propuestas pedagógicas de la Residencia y en las que utilizarán en sus clases una vez recibides, tanto el abordaje transversal de los contenidos de ESI, como contemplarla en la vida cotidiana al interior de la escuela. Dicha decisión parte de los lineamientos profundizados a continuación.

La escuela se encuentra en el centro de la disputa y de la lucha más importante de nuestra sociedad en los últimos tiempos. Por un lado, se halla el sector que defiende a la sexualidad como un derecho humano con perspectiva de género y, por el otro, se encuentran los sectores que se autodefinen como defensores de la vida. Los primeros abogan por la aplicación de la ESI, mientras que el segundo grupo proclama que la escuela no debe enseñar en dichas temáticas.

En la escuela, la falta de aplicación efectiva de la ESI genera diversas situaciones que se asocian a la vulneración de los derechos humanos. Esto perpetúa un modelo de escuela tradicionalista excluyente y discriminadora. Tal como ya fue dejado en evidencia por Lohana Berkins al compartir los resultados de una investigación donde refleja la hostilidad con la que las travestis son expulsadas del sistema educativo, siendo la tercer institución más agresiva hacia la población trans y travesti. (BERKINS, 2005) Frente a esto, la ESI nos permite transformar esa escuela en un espacio de aprendizaje sobre derechos y legislación de salud sexual y (no) reproductiva, para que les estudiantes tengan herramientas en la defensa de sus derechos y en el aprendizaje de ellos para lograr una escuela y una sociedad más justa. La defensa del patriarcado se traduce aquí en la defensa de ese modelo educativo expulsivo. Este es un

ISBN: 978-987-544-908-4

elemento fundamental para su reproducción; puesto que, allí, se aprenden los primeros estereotipos y la violencia machista, entre otros elementos patriarcales.

Consideramos, por su parte a la Historia como una disciplina clave en este camino de deconstrucción educativa. Queda mucho por trabajar para liberarla del androcentrismo que la atraviesa, pero no ha escapado del movimiento que plantea repensarla en función de las nuevas necesidades actuales. Es necesario aclarar que si bien en los relatos historiográficos hubo varones que no fueron mencionados, ello no fue por su condición de género. Sino más bien por otras razones como lo son la clase o la etnia. Sin embargo, sobre las mujeres y más aún sobre las disidencias sexuales fueron múltiples las opresiones que operaron en su falta de aparición historiográfica, entre las cuales su género, es tal vez la principal causa. No queremos reproducir una historia compensatoria ni destacar a aquellas mujeres que realizaron acciones del reducido mundo masculino. Nos proponemos repensar la historia desde los vínculos, entender cómo era la vida cotidiana y los roles ocupados en distintos tiempos. Como así también la exclusión de sectores en el escenario público y la construcción de las opresiones a lo largo del tiempo y del espacio, entre otras cuestiones. Es indispensable para la deconstrucción de prácticas patriarcales su historicidad, allí se encuentra la clase de desnaturalización y posible posterior transformación.

Como cátedra proponemos la construcción de un enfoque de la enseñanza de la historia centrada desde el campo del conocimiento: en la transmisión crítica de la disciplina como proceso, resignificando el accionar de los actores sociales en especial “los de abajo”, los sectores subalternos que fueron olvidados por las historiografías oficiales (HOBSBAWM, 2002), sus voces y vida cotidiana (ROMERO, 1988); los espacios habitados y transitados, los niveles temporales braudelianos (BRAUDEL, 1983), los conflictos y la relación dialéctica pasado-presente. Privilegiamos una historia centrada en procesos y no en acontecimientos; una historia donde la información fáctica ofrecida desde el recorte del docente se encuentre articulada y al servicio de categorías explicativas, dejando de lado el relato histórico basado en los grandes acontecimientos dando lugar al estudio de procesos socioeconómicos, a las ideologías, a las mentalidades colectivas; en otras palabras: a las creencias y los modos de razonamiento de los grupos sociales a lo largo del tiempo. Desde el campo de la práctica pedagógica, recuperando las teorías del aprendizaje que privilegian la construcción del conocimiento (DELVAL, 1991), el conflicto cognitivo y las trayectorias reales de los aprendizajes (CAMILLONI, 2007); y la teoría de la enseñanza que facilite la construcción de un rol de profesor como intelectual autor de sus propias prácticas y armador de juego áulico.

Este es el enfoque que nos permite reflexionar en torno a la importancia de la aplicación de la ESI en el Profesorado, para lograr su posterior presencia en las escuelas medias.

ISBN: 978-987-544-908-4

A partir de todo el marco mencionado anteriormente, nos propusimos llevar a cabo una clase en Enseñanza de la Historia donde la propuesta pedagógica invite a les estudiantes del profesorado a reflexionar en torno a la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en sus futuras clases. Se tomó el caso de la Conquista de América y se analizaron diversas fuentes primarias: cuentos, poemas, canciones y pinturas. Con el doble objetivo de, repensar dicho proceso histórico con les estudiantes y, por otro lado, proponerles la creación de una clase donde la perspectiva de género sea el eje principal.

Comenzamos a trabajar con la selección de escenas del capítulo 4. Temporada 1. de la serie Rita. El objetivo fue intentar realizar un debate guiado con algunos interrogantes como los presentados a continuación:

-¿Qué mirada o concepción de la Educación Sexual subyace a lo largo del video? ¿Por qué?

-¿Qué aspectos de la sexualidad no son abordados y creen que sería importantes trabajar teniendo en cuenta nuestra realidad?

-¿Por qué a les docentes de la serie les presenta tantas dificultades enseñar dicha temática?

-¿Por qué creen que es importante trabajar la temática de la Educación Sexual Integral?

-Simulando que están en la misma situación de Rita: ¿qué estrategias utilizarían? ¿de qué manera abordarían la temática?

Luego fueron presentados, leídos y discutidos una selección de artículos de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) y una selección de una fuente secundaria a modo de continuar con la reflexión en torno a la importancia del rol docente y el marco legal regulador de nuestra práctica. La clase continuó con la observación de una serie de recursos entre los cuales se presentaron: fuentes escritas primarias y secundarias, cortometraje, imágenes, cuentos y una canción. Estos fueron entregados por grupos con una propuesta de trabajo que les invitaba a diseñar su clase de Historia a partir de las fuentes entregadas. Para ello debían seleccionar la temática a trabajar, seleccionar los recursos, diseñar las actividades y especificar los objetivos de su clase.

Para finalizar queremos mencionar que la actividad planteada es solo un instrumento. Sujeto a modificaciones y a una posible reelaboración. Y que lo decidimos compartir con el objetivo de continuar repensando nuestra práctica docente de modo colectivo, así como también nuestro lugar en las escuelas y nuestra capacidad de transmitir una Historia con perspectiva de género.

Referencias bibliográficas

Berkins, L. y Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio: Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Madres de Plaza de Mayo.

Braudel, F. (1983). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Tecnos.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Delval, J. (1991). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona, España: Crítica.

Romero, J. L. (1988). *La vida histórica*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

ANEXO

2006

Ley 26.150 de Educación Sexual Integral

ART. 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ART. 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;

c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;

d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ART. 9º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados.

Los objetivos de estos espacios son:

a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;

ISBN: 978-987-544-908-4

b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;

c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

Selección de textos y fuentes

1) La Historia de las mujeres es indispensable y básica para lograr la emancipación de la mujer (…) El argumento práctico nace de la observación de los fuertes cambios de conciencia que experimentan las estudiantes de Historia de las mujeres. Ésta transforma sus vidas (…)
Y, sin embargo, la mayor parte de las obras teóricas del feminismo moderno, desde Simone de Beauvoir hasta el presente, son ahistóricas y han descuidado los estudios históricos feministas (…) continúa persistiendo la distancia entre el saber histórico y la crítica feminista. (…) Las causas se encuentran en la relación, muy conflictiva y problemática, de las mujeres con la historia. (…)

Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización (…) los historiadores, fueran sacerdotes, sirvientes del monarca, escribas y clérigos, o una clase profesional de intelectuales con formación universitaria, han seleccionado los acontecimientos que había que poner por escrito y los han interpretado a fin de darles un sentido y un significado. Hasta un pasado reciente, estos historiadores han sido varones y lo que han registrado es lo que los varones han hecho, experimentado y considerado que era importante. Lo han denominado Historia y la declaran universal. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación. (…)

Por consiguiente, el registro del pasado de la raza humana que se ha escrito e interpretado es sólo un registro parcial (…) Lo cierto es que hombres y mujeres han sido excluidos y discriminados [del registro histórico] a causa de su clase. Pero ningún varón ha sido excluido del registro histórico en razón a su sexo y en cambio todas las mujeres lo fueron. (…) He llamado “dialéctica de la historia de las mujeres” al conflicto existente entre la experiencia histórica real de las mujeres y su exclusión a la hora de interpretar dicha experiencia. (…)

Estamos añadiendo la visión femenina a la masculina y ese proceso es transformador. Pero hay que obligar a dar un paso más (…) cuando miramos con un solo ojo, nuestro campo de visión es limitado y carece de profundidad. Si miramos luego con el otro, nuestro campo visual se amplía

ISBN: 978-987-544-908-4

pero todavía le falta profundidad. Sólo cuando abrimos ambos ojos a la vez logramos tener todo el campo de visión y una percepción exacta de la profundidad. (…) sólo cuando la visión femenina es igual a la masculina, percibimos las verdaderas relaciones existentes en el todo y la conexión entre sus partes. (…)

¿Qué tipo de historia se escribirá cuando se aleje la sombra de la dominación, y hombres y mujeres compartan por un igual la tarea de hacer las definiciones? (…) caminaremos bajo el cielo. Observaremos cómo cambia, cómo salen las estrellas y gira la Luna, y describiremos la Tierra y el trabajo que en ella se hace con voces masculinas y femeninas. (…) Ahora sabemos que el hombre no es la medida de todo lo que es humano; lo son los hombres y las mujeres. Los hombres no son el centro del mundo: lo son hombres y mujeres. (…) No tenemos ninguna obligación de describir qué hallaremos al final (…) Nunca lo sabremos hasta que no empecemos. El mismo proceso es el camino, es el objetivo.

Gerda Lerner, *La creación del Patriarcado,* Nueva York, 1986, Oxford University Press.

2) "…considerando la historia tal como sucedió, la conclusión es que descubrimiento y conquista pudieron consumarse sin ellas como presencia necesaria. Pero lo que no pudo haberse consumado jamás sin la mujer española, fue la tarea de colonización."

Teresa Piossek Prebisch, 1989.

3) "Por ventura tu misma en tu cuerpo hiziste algo por deleytarte? Por ventura as cometido el peccado nefando con otra muger? Por ventura alguna vez con enojo y yra, negaste el debito a tu marido, no le admitiendo? Deseaste algun hombre casado o soltero, o deudo tuyo, o deudo de tu marido, y en que grado, dilo?"

Confesionario por Fray Juan de Bautista, 1599.

4) "Acuerdate muy bien que tantas vezes la deseaste, por que avnque no lo pusiste por obra, por no poder más o no auer lugar, ya que con la voluntad determinada peccaste, y hiziste mal."

Confesionario por Fray Juan de Bautista, 1599.

5) "Dicen que nos hemos de casar con estos conquistadores. ¿Con estos viejos podridos nos hemos de casar? Cásese quien quisiere, que yo por cierto no pienso casar con ninguno de ellos. Dólos al diablo. Parece que escaparon del infierno según están estropeados. Unos cojos, otros mancos, otros sin orejas, otros con media cara y el mejor librado la tiene cruzada uno, dos o tres veces."

ISBN: 978-987-544-908-4

Jovencita andaluza al llegar al nuevo continente.

6) “Muy alta y poderosa señora: a esta provincia del Río de la Plata… hemos venido ciertas mujeres entre las cuales ha querido mi ventura que fuese yo la una y como la armada llegase al puerto de Buenos Ayres con mil quinientos hombres y les faltase bastimento, fue tamaña hambre que al cabo de tres meses murieron mil (…) vinieron mil hombres con tanta flaqueza, que todos los trabajos cargaban las pobres mujeres, así en lavarles la ropa como en curarles, hacerles de comer lo poco que tenían, limpiarlos, hacer centinela, rondar los fuegos, armar las ballestas cuando a veces los indios les venían a dar guerra… porque en ese tiempo, como las mujeres nos sustentamos con poca comida, no habíamos caído en la flaqueza como los hombres.”

Testimonio de Isabel de Guevara, 2 de julio de 1556.

7) “Vos, Doña Inés Suárez, vinistes conmigo a estas provincias a servir con ellas a su majestad, pasando por muchos trabajos y fatigas, así por la largueza del camino como por algunos reencuentros que tuvimos con indios y hambres y otras necesidades que antes de llegar a donde se pobló esta ciudad se ofrecieron, que para los hombres eran muy ásperas de pasar, cuanto más para una mujer tan delicada como vos (…) y vos, sacando de vuestras flacas fuerzas esfuerzo, hicistes que matasen a los caciques, poniendo vos las manos en ellos, que fue causa que la mayor parte de los indios se fuese y dejase de pelear viendo muertos a sus señores.”

Pedro de Valdivia a su amante, 1544.

8) “Las indias elegidas como concubinas por hermosas y jóvenes engendraban hijos mestizos, quienes, por lo general, eran ilegítimos y quedaban al servicio del señor (…) Esas indias, y sus hijas mestizas, que corrieron una suerte similar a ellas, tuvieron una situación mejor, al menos en parte, que las que no fueron elegidas y quedaron en sus tribus trabajando duramente, sometidas junto con los hombres a distintas formas de esclavitud. (…) El mestizaje (…) para los conquistadores fue una oportunidad para optar libremente por el abandono de la monogamia impuesta en su mundo europeo y practicar la poligamia, a veces desenfrenada (…) con mujeres sometidas y obligadas a adoptar la religión y la lengua de sus amos.”

Reyna Pastor, Mujeres en España e Hispanoamérica, 1993.

9) “En contraposición a la india sometida aparece otra figura, la de la cautiva blanca (…) obligada por su nuevo amo, el indio, atraviesa la frontera entre la civilización y la barbarie, dando lugar a una figura de gran fuerza erótica: la mujer que puede engendrar hijos con bárbaro,

ISBN: 978-987-544-908-4

que no tiene redención posible puesto que está manchada, que puede ser traidora. Los blancos cristianos tienen el imperativo moral de rescatarla (…) la redención de la mujer solo llegará. De alguna manera la cautiva consintió en ser raptada, ya que podría haberse dejado matar, por ello constituye una figura transgresora. Pero además el mito de la cautiva encierra otros significantes, el indio para robar a la mujer invade el espacio sacralizado del blanco, el espacio legítimo del conquistador y se la lleva al espacio salvaje. El indio viola dos veces, a la mujer y a la tierra legítima del conquistador."

Reyna Pastor, Mujeres en España e Hispanoamérica, 1993.

10) "Y decía que se llamaba Doña Beatriz de la Cueva, la sin ventura.
Y se reunió el cabildo para elegir Gobernador, y eligió a Doña Beatriz de la Cueva, Gobernadora.
Y fueron los señores Alcaldes y Regidores a su aposento, donde estaba encerrada,
Y le dijeron que la elegían y nombraban, en nombre de Su Majestad Gobernadora.
Y ella aceptó la Gobernación y firmó en el libro del cabildo
La Sin Ventura, Doña Beatriz."

Ernesto Cardenal, Doña Beatriz la sin ventura, 1929.

11)

1541

Santiago de Chile

Inés Suárez

Hace unos meses, Pedro de Valdivia descubrió este cerro y este valle. Los araucanos, que los habían descubierto algunos miles de años antes, llamaban al cerro Huelen, que significa dolor. Valdivia lo bautizó Santa Lucía.

Desde la cresta del cerro, Valdivia vio la tierra verde entre los brazos del río y decidió que no existía en el mundo mejor lugar para ofrecer una ciudad al apóstol

Santiago, que acompaña a los conquistadores y pelea por ellos.

Cortó los aires su espada, en los cuatro rumbos de la rosa de los vientos, y así nació Santiago del Nuevo Extremo. Así cumple, ahora, su primer verano: unas pocas casas de barro y palo, techadas de paja, la plaza al centro, la empalizada alrededor.

ISBN: 978-987-544-908-4

Apenas cincuenta hombres han quedado en Santiago. Valdivia anda con los demás por las riberas del río Cachapoal.

Al despuntar el día, el centinela da el grito de alarma desde lo alto de la empalizada. Por los cuatro costados asoman los escuadrones indígenas.

Los españoles escuchan los alaridos de guerra y en seguida les cae encima un vendaval de flechas.

Al mediodía, algunas casas son pura ceniza y la empalizada ha caído. Se pelea en la plaza, cuerpo a cuerpo.

Inés corre entonces hacia la choza que hace de cárcel. El guardián vigila allí a los siete jefes araucanos que los españoles habían apresado tiempo atrás. Ella sugiere, suplica, ordena que les corte las cabezas.

—¿Cómo?

—¡Las cabezas!

—¿Cómo?

—¡Así!

Inés le arranca la espada y las siete cabezas vuelan por los aires.

Se da vuelta la batalla. Las cabezas convierten a los sitiados en perseguidores. En la acometida, los españoles no invocan al apóstol Santiago, sino a Nuestra Señora del Socorro.

Inés Suárez, la malagueña, había sido la primera en acudir cuando Valdivia alzó la bandera de enganche en su casa del Cuzco. Vino a estas tierras del sur a la cabeza de las huestes invasoras, cabalgando a la par de Valdivia, espada de buen acero y cota de fina malla, y desde entonces junto a Valdivia marcha, pelea y duerme. Hoy, ha ocupado su sitio.

Es la única mujer entre los hombres. Ellos dicen: «Es un macho», y la comparan con Roldán y con el Cid, mientras ella frota aceite sobre los dedos del capitán Francisco de Aguirre, que han quedado prendidos a la empuñadura de la espada y no hay modo de abrírselos, aunque la guerra, por hoy, ha terminado.

Galeano, Eduardo. Memoria del fuego I. Los nacimientos, 2010.

ISBN: 978-987-544-908-4

12)

1542

Conlapayara

Las amazonas

No tenía mala cara la batalla, hoy, día de San Juan. Desde los bergantines, los hombres de Francisco de Orellana estaban vaciando de enemigos, a ráfagas de arcabuz y de ballesta, las blancas canoas venidas de la costa. Pero peló los dientes la bruja. Aparecieron las mujeres guerreras, tan bellas y feroces que eran un escándalo, y entonces las canoas cubrieron el río y los navíos salieron disparados, río arriba, como puercoespines asustados, erizados de flechas de proa a popa y hasta en el palo mayor. Las capitanas pelearon riendo. Se pusieron al frente de los hombres, hembras de mucho garbo y trapío, y ya no hubo miedo en la aldea de Conlapayara. Pelearon riendo y danzando y cantando, las tetas vibrantes al aire, hasta que los españoles se perdieron más allá de la boca del río Tapajós, exhaustos de tanto esfuerzo y asombro. Habían oído hablar de estas mujeres, y ahora creen. Ellas viven al sur, en señoríos sin hombres, donde ahogan a los hijos que nacen varones. Cuando el cuerpo pide, dan guerra a las tribus de la costa y les arrancan prisioneros. Los devuelven a la mañana siguiente. Al cabo de una noche de amor, el que ha llegado muchacho regresa viejo. Orellana y sus soldados continuarán recorriendo el río más caudaloso del mundo y saldrán a la mar sin piloto, ni brújula, ni carta de navegación. Viajan en los dos bergantines que ellos han construido o inventado a golpes de hacha, en plena selva, haciendo clavos y bisagras con las herraduras de los caballos muertos y soplando el carbón con borceguíes convertidos en fuelles. Se dejan ir al garete por el río de las Amazonas, costeando selva, sin energías para el remo, y van musitando oraciones: ruegan a Dios que sean machos, por muchos que sean, los próximos enemigos.

Galeano, Eduardo. Memoria del fuego I. Los nacimientos, 2010.

13)

1556

Asunción del Paraguay

Las conquistadoras

A sus espaldas cargaron la leña y los heridos. Como a niñitos trataron las mujeres a los hombres: les dieron agua fresca y consuelo y telarañas para las lastimaduras. Las voces de

ISBN: 978-987-544-908-4

aliento y de alarma brotaron de sus bocas, y también las maldiciones que fulminaron a los cobardes y empujaron a los flojos. Ellas dispararon las ballestas y los cañones mientras ellos se arrastraban buscando sombrita donde morir. Cuando llegaron a los bergantines los sobrevivientes del hambre y las flechas, fueron las mujeres quienes izaron las velas y buscaron rumbo, río arriba, remando y remando sin quejas. Así ocurrió en Buenos Aires y en el río Paraná. Al cabo de veinte años, el gobernador Irala ha repartido indios y tierras en Asunción del Paraguay. Bartolomé García, que fue de aquellos que llegaron en los bergantines desde el sur, masculla sus protestas. Irala no le ha dado más que dieciséis indios, a él que tiene todavía hundida en el brazo una punta de flecha y supo pelear cuerpo a cuerpo con los pumas que saltaban las empalizadas de Buenos Aires. —¿Y yo? Si te quejas tú, ¿qué diré yo? —chilla doña Isabel de Guevara. Ella también estuvo desde el principio. Vino desde España para fundar Buenos Aires junto a Mendoza y junto a Irala subió hasta Asunción. Por ser mujer, el gobernador no le ha dado ni un indio.

Galeano, Eduardo. Memoria del fuego I. Los nacimientos, 2010.

Selección de imágenes

Guaman Poma de Ayala, Nueva crónica y buen gobierno

Entrevista de Hernán Cortés y los embajadores de Moctezuma, lienzo de Tlaxcala, lámina 27.

Hernán Cortés con Doña Marina y emisarios aztecas. Escena del Lienzo de Tlaxcala.

Mauricio Rugendas, El rapto de la cautiva, 1845.

Mauricio Rugendas, *El regreso de la cautiva*, 1848.

Juan Manuel Blanes, *La cautiva*, 1880

Ángel Della Valle, *La vuelta del malón*, 1892.

Canción

Dorotea, la cautiva Letra: Félix Luna – Música: Ariel Ramírez

Yo no soy huinca, capitán
hace tiempo lo fui
deje que vuelva para el sur

ISBN: 978-987-544-908-4

déjeme ir allí

Mi nombre casi lo olvidé

Dorotea Bazán

yo no soy huinca, india soy

por amor, capitán

Me falta el aire pampa y el olor

de los ranqueles campamentos

el cobre oscuro de la piel de mi señor

en ese imperio de gramilla, cuero y sol

Usted se asombra capitán

que me quiera volver

un alarido de malón

me reclama la piel

Yo me hice india y ahora estoy

más cautiva que ayer

quiero quedarme en el dolor

de mi gente ranquel

Quiero quedarme en el dolor

de mi gente ranquel.

ISBN: 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

La escuela, los profesores y la historia: en búsqueda de experiencias de formación

Cosco, Karina
López Vila, Verónica
Volpini, Valeria Andrea
Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", Argentina
karinacosco@gmail.com
verylopezvila@hotmail.com
valeriavolpini@msn.com

Eje 13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo surge de nuestra formación en la especialización de la Enseñanza de la Historia I y trabajo de campo III (Plan 2010) / Enseñanza de la Historia I y prácticas de la enseñanza I (Plan 2015) y Enseñanza de la Historia II y Residencia (Plan 2010) del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González en el doble rol de adscriptos y de profesores auxiliares y, del trabajo de campo en las escuelas asociadas que se encuadra en ambos espacios curriculares.

En el marco de la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) en el artículo 72, capítulo 2, se señala que: "La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa".

El Instituto Superior del Profesorado nos ofrece, a través de las Especializaciones (Adscripciones), un espacio de formación continua en el cual nos construimos como colectivo de trabajo docente. Siendo profesores del nivel secundario en ejercicio, articulamos la experiencia en el aula del nivel medio y del nivel terciario para pensar y reflexionar sobre la práctica docente.

En este recorrido, pensamos, diseñamos, ideamos una batería de dispositivos destinada a la formación inicial de los futuros profesores de historia para que construyan el rol docente acompañándolos en los primeros desempeños. A partir de los diagnósticos y de la experiencia a lo largo de los años en estos espacios, pensamos en diversificar y complejizar las aproximaciones al espacio escolar en las clases de historia en escuelas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-908-4

La obligatoriedad de la Escuela Secundaria (Artículo 15 de la LEN) nos enfrenta a nuevos desafíos basados en la superación de las representaciones de una escuela situada en el marco de una sociedad disciplinaria (DELEUZE, 1991), en una escuela con docentes de brazos caídos y la posibilidad de pensar en una escuela centrada en la transformación en pos de la mejora para que todas/os aquellas/os que la habitan generen un vínculo significativo y trascendente conformando una comunidad educativa.

Nos proponemos pensar en una escuela inclusiva que rompa con la monocromía de los aprendizajes (TERIGI, 2010) cuestionando nuestras representaciones sobre el rol del estudiante y reflexionando sobre nuestras representaciones y acciones como docente para la construcción de un rol diferencial: "La presencia intensa del docente es la que no vacía lugares al ocuparlos. Desactiva automatismos y se despliega de un modo pleno." (…) "Para habitar las aulas es necesario hacer un desplazamiento del rol, un pasaje de docente árbitro a docente armador" (MARTINEZ, M. y HUERGO, D. , 2016).

A partir de la singularidad del vínculo entre el estudiante del profesorado en formación y el campo de la práctica, pensamos recorridos formativos en diversos contextos y ámbitos educativos. Como experiencias innovadoras, a las ya implementadas a lo largo de la historia de la cátedra como ser observaciones, clases de ensayo y residencias, incorporamos un recorrido didáctico ampliado que incluye un ciclo de "observaciones activas" compuesto por dos segmentos interrelacionados que implican, en una primera instancia, la inmersión en las escuelas asociadas y, en una segunda instancia, de una experiencia colectiva situada.

En esta presentación, intentaremos esbozar algunas potencialidades de estos nuevos dispositivos que apuntan a construir un docente crítico en el marco de la escuela contemporánea.

Palabras clave: recorrido formativo; observaciones activas; comunidades de aprendizaje

Referencias bibliográficas

Deleuze, Giles (1991): "Posdata sobre las sociedades de control", en Christian Ferrer (comp.) Lenguaje Literario, T° 2, ed. Northand, Montevideo.

Ley de Educación Nacional, 2016

Martínez, M. y Huergo, D. (2016) *El aula global y el maestro moderador*. En: http://www.revistaanfibia.com/cronica/aula-global-maestro-moderador/

Terigi, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. La Pampa: Ministerio de Educación.

ISBN: 978-987-544-908-4

"Artesofía de los Contenidos Sociales"

Una reconceptualización de contenidos y prácticas de la enseñanza en Ciencias Sociales e Historia desde una perspectiva artística

Goicoechea, José Hugo
Ispel N° 3 Eduardo Laferriere Villa Constitución- Santa Fe- Argentina
aquimismogrageas@gmail.com

Eje 13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: La ponencia reflexiona sobre un conjunto de experiencias pedagógicas en la formación docente producidas en las cátedras Ciencias Sociales y su Didáctica 1 (CsSc) de la carrera de Nivel Primario, los Talleres de Docencia 1 y 2 de la carrera de Profesorado de Historia y los espacios articulados del Área Estético Expresivas del Nivel Primario, en torno a preguntarnos ¿Cómo concebir la práctica docente en CsSc e Historia dentro de un espacio colaborativo de investigación y generación de recursos pedagógicos, focalizando la cuestión actitudinal en el compromiso asumido, tanto en el quehacer educativo como el del impacto pedagógico político social de su contenido? Y ¿Qué prácticas pedagógicas fusionan de manera estratégica y comprometida, la realidad política de los argentinos, la investigación académica histórica y la posibilidad de producir recursos y estrategias pedagógicas que, junto a los intereses y condiciones de posibilidad de los jóvenes estudiantes, generen un aprendizaje significativo y comprensivo de la realidad social?
Intentamos fundamentar como el "arte" opera como central perspectiva pedagógica y cultural a la hora de darle vida al llamado "contenido curricular"; articular los desafíos investigativos, la problematización política e histórica de los contenidos curriculares de la enseñanza de las CsSc y la Historia, el abordaje procedimental de la metodología de la Ciencia y la implementación de "metáforas estructurantes" categorías vivas de análisis para su abordaje. Estas resultaron importantes para nuestra experiencia, ya que

ISBN: 978-987-544-908-4

funcionaron como herramientas creativas para la investigación e interpretación de los complejos fenómenos históricos.

Concebir "el arte, como la luz de salida de nuestras cavernas curriculares" intento romper cadenas conceptuales y procedimentales decimonónicas y eurocéntricas: Pretender la "instalación artística lúdica y cultural de plataformas de producción pedagógica en contenidos sociales vivos, interactivos" generada de articular las producciones individuales de tantos estudiantes en la formación docente.

Palabras clave: Artesofia; Decolonial; Coonstenitextos

El "contenido curricular" nuestra Unidad de Análisis:

El ejercicio de problematizar los contenidos, su naturaleza conceptual y canalizar dicho procedimiento sobre la creación de recursos artísticos, nos llevó a la vez a pensar instancias de profundización y articulación de numerosos proyectos estratégicos. Nos propusimos reconceptualizar nuestras prácticas desafiantes desde lo "decolonial", reconociendo en el arte el campo que nos abre diques, puentes y nos invita a navegar todo el tiempo. Nos atraviesa el río del arte que reencausa flujos y sedimentos cognitivos, afectivos y volitivos.

Partimos de una larga experiencia en reformular el encuadre curricular de los planes y generar alternativos ejes nudos problemáticos, identificados a la par por módulos/talleres. Estos resultaron ser plataformas provocadoras de fundamentos, contenidos y acciones estratégicas que, en clave pedagógica, se problematizan permanentemente. El objeto es poder repensar las CsSs y la Historia, nuestra vinculación con su producción "científica" y su enseñanza en el nivel, con sus cruces a la hora de pensar sus potenciales trasposiciones didácticas.

Repensamos el llamado "contenido curricular" desde su naturaleza epistemológica y nos embarcamos desde una mirada "decolonial" de la pedagogía para desafiar los criterios de configuración, selección y transposición didáctica academicista y enciclopedista del sistema educativo. Desde esta perspectiva, nuestra propuesta de reformulación curricular puso en contante tensión dicha naturaleza epistemológica concibiendo dos ejes

ISBN: 978-987-544-908-4

metafóricos y problemáticos a la vez: ¿como **“lo social se hace cuerpo”**? y el ¿como el **“pasado se hace presente”**? Ejes que nos interpela todo el tiempo como agentes constitutivos y configuradores de contenidos educativos. A la idea de que si “depender es conocer mucho del otro y nada de mí mismo”, es posible traducirlo en torno a que con “tan solo conocer sin comprender, sigue siendo mucho de lo otro y nada de mí mismo, por lo tanto dependo” el objeto sujeto educativo de emancipación se hace imposible. ¿Cómo nos articulamos como contenido central de la obra social en y con los contenidos específicos del plan en Ciencias Sociales y de Historia junto a otros espacios curriculares? Proyecto/acción que implica pensar dicha “complejidad” al “contenido que nos contiene” Partimos del supuesto de que ni la naturaleza, ni la vida social presentan tipos puros. La hibridación y la complejidad son su marca distintiva. La simplicidad es la norma que impuso la tradición filosófica y científica de la modernidad. Bajo su sesgo se gestó y desarrolló un modo de producción de conocimiento basado en la erradicación de la diferencia y la diversidad, la eliminación de la irregularidad y la vaguedad, la extirpación de las impurezas y las mezclas.

En contexto nos planteamos ¿Por qué el enseñar y el aprender a diario son parte de nuestro particular proceso de hominización, de nuestra naturaleza histórica coevolutiva? Este proceso ¿refuerza nuestra estructura simbólica dominante, meramente adaptativa y reproductivista o refunda nuevas formas de ver, decir, pensar y actuar en el mundo? Si lo **“social se hace cuerpo”** como afirma Pierre Bourdieu ¿cómo represento mis propias representaciones sociales de lo social? ¿Por qué aprender las CsSs es arte y parte de mi lugar en la vida, en mi país, formar parte participativa de este particular mundo? ¿Cómo en el actual contexto de crisis, el investigar y aprender historia, geografía, economía, sociología etc. apuntala nuestra perspectiva política sobre nuestro presente y desarrolla las bases de nuestra sustentabilidad futura? ¿El posmodernismo anuló la idea y la práctica de un proyecto revolucionario? En el desafío de lo aparentemente imposible ¿Cómo enfrentar dicha tendencia cultural institucionalizada y promover cambios que trasciendan el formato escolar? La problematización pedagógica y las problemáticas disciplinares, político-epistémicas, van a la par; una investigación acción.

En este sentido, proponemos pensar las prácticas de “enseñanza aprendizaje” en la formación docente como verdaderas **“historias naturales de la**

ISBN: 978-987-544-908-4

acción/investigación/acción” en registro cualitativo. Una bitácora del trabajo de campo, que dialoga entre marcos teórico sobre diversas experiencias en curso y producciones pedagógicas desarrolladas. Un trabajo y proyecto marco a la vez, en borrador permanente de experiencias teórico prácticas de la práctica, a modo de investigación académica en problemáticas sociales y educativas, generador de producción pedagógica de recursos y estrategias didácticas alternativas.

La Práctica docente de enseñanza aprendizaje y la práctica de investigación social de contenidos sociales se confunden y complementan en la presente experiencia. A riesgo de no respetar taxonomías preestablecidas, es posible reflejar el dialogo entre intervención docente, problematización constante, reformulación curricular y la teorización necesaria para reflexionar sobre la actuado. Un potencial **diseño cualitativo de investigación acción**, y a la vez, orientado como recurso educativo del potencial maestro: la confección de mochilas didácticas, **manual personal y artesanal** de contenidos en CsSs y en Historia**.** Un trabajo reflexivo y proyecto teórico práctico a corroborarse en la práctica misma, sorteando experiencias nuevas, evaluando su real impacto en cuanto a su aplicación, pertinencia, objetivos.

¿Qué entendemos por el “contenido curricular”? ¿Cómo su particular concepción compromete el criterio de selección, planificación y enseñanza de los mismos? ¿Cómo incide el marco normativo curricular de los planes de estudios en dicha concepción y criterios de selección, planificación y enseñanza? ¿Cómo se concibe el contenido en las diferentes reformas curriculares? ¿Contemplamos una actitud solo de selectiva o intervenimos en el proceso de construcción de los mismos cuando planificamos? Advertimos cambios de paradigmas curriculares pero ¿comprendemos su naturaleza teórica concebida en su término y reconocemos su correspondiente coherencia práctica en las prácticas?

Entendemos que la naturaleza teórica epistemológica del contenido tiene su correspondencia práctica en las prácticas mismas, materia prima muchas veces soslayada a la hora de analizar el llamado proceso de enseñanza aprendizaje; muchas veces suponemos contradiciendo en el acto mismo de enseñar, nuestros presupuestos teóricos. El estudio del mismo como unidad de análisis básica de toda práctica de enseñanza preanuncia las particulares formas prácticas de su tratamiento.

ISBN: 978-987-544-908-4

El contenido qué enseñamos concretamente, expuesto en las practicas mismas, hace visible el cómo se lo concibe, y que apuesta pedagógica reproduce en dichas prácticas. ¿Qué relación existe entre su concepción y las posibilidades creativas de las prácticas? ¿La naturaleza del contenido define la estructuración estratégica de las prácticas? ¿El contenido curricular, expresado en su formalizada conceptualización, es creativo en sí mismo? Relación contenido y acto o proceso creativo es fundamental ¿Ciencia y creatividad pedagógica van de la mano? ¿Qué tan autónomo somos frente al contenido prescrito, al contenido oficial? ¿Por qué tendemos a pensar que esa objetividad es un valor en si mismo? ¿Cómo nos paramos frente a su estructura estructurante, instituyente? Nuevamente: ¿Qué es un contenido? ¿Pretendido conocimiento necesario? ¿Pretendida realidad? ¿Pretendido espejo objetivo de la realidad?

El presente contexto del contenido y su naturaleza constitutiva

¿Qué tan importantes son los "contenidos curriculares" para la vida? ¿Están pensados desde las necesidades de la vida, para los tiempos en que vivimos? ¿Y el contenido disciplinar de la Historia? "El pasado pisado", dicen los adolescentes. "El presente importa y nada más". Ante la incapacidad de producir cambios convincentes, el pasado se ve nostálgico o recesivo. El contenido de la Historia no existe, porque es el pasado. El pasado no existe. ¿A quién se le ocurre estudiar algo que no existe? Y de ser el relato descriptivo de la memoria de una persona, ¿quién acredita que todo eso que se dice, se escribe, sea lo que sucedió? ¿Solo información de acontecimientos pasados? ¿Qué valor tiene ese saber, ese contenido histórico?

El lazo educativo que proponemos es del orden de lo pedagógico, del hacer; el de recuperar aquello que este tan cerca de nosotros que no lo podemos ver, no lo podemos valorar. Quizás poder capitalizar este proceso de autonomización de los jóvenes, poniéndolos en desafíos de nueva o mayor autonomía. En estrategias y procesos de asumir y tomar conciencia del tiempo y mundo en que vivimos y de las dificultades para un aprendizaje en sintonía con dicho mundo. Que el contenido sea la vida y no la curricula. ¿Poder pensar juntos cual es el sentido y valor del contenido y que otros contenidos son indispensables para la formación general de los jóvenes hoy? El papel de la historia no sería tan importante en cuanto a sus contenidos, sino más bien en cuanto a su estratégica forma de ver la realidad, método más que hechos, para mirar aquello del pasado que nos

ISBN: 978-987-544-908-4

hace presentes. “Unir las raíces con las ramas” decían los mapuches, a la hora de recuperar nuestro acervo cultural presente. ¿Un rescate salvífico de la nueva tragedia humana? La de advertir que el tronco del árbol de la vida está podrido y por eso no circula esa sabia vital viva del pasado en nuevos frutos.

¿Porque somos el punto de partida y de llegada de nuestros propios viajes en el tiempo y en el espacio? ¿Viajar es conocer? ¿Conocer es viajar? Si viajo, ese saber es comprensión. ¿Un viaje salvífico de la humanidad? ¿El olvido es parte de nuestra tragedia cultural, social?

Seguramente tendremos consenso frente a esta idea, pero no tanto en cuanto poder pensar dispositivos para intervenir en este sentido. Transformar las aulas en historia y ciencias sociales en un museo o laboratorio de la memoria colectiva, parece ser un gran desafío. Museos vivos de sus sujetos. Huella vital de los seres vivos. La pedagógica cual historia, debe ser cultural. El contenido como producción cultural es estratégico a la hora de poder resistir la servidumbre de la urbe, de la digitalidad, como el de generar e inventar espacios vitales.

Artificios artísticos, manuales más que tecnológicos, en armonía con nuestras demandas concretas y escenario natural, a escala humana. Revalorizar lo que está por detrás, resistiendo el olvido. Sensibilizarse con el material, con el recurso docente, más que como fin último, como medio hacia otras cosas nuevas. Convertir los textos en la vida misma. En obras de arte. En dramatizaciones, diálogos; en historietas, en ilustraciones, pliegues y mitosis temporo espaciales. Convertir al lector en escritor. Convertir al escritor en lector. Al Dibujante en escritor lector. Al escritor lector en dibujante. Comprendemos cuando escribirnos, escribimos cuando comprendemos. Educar no es enseñar, sino recodificar nuestros símbolos culturales que podrían modificar artísticamente nuestras vidas y costumbres. Romper nuestra cultura servil dominada por el capitalismo es poder recuperar nuestra humanidad humanizante y humanizada. La memoria de nuestros pueblos, de nuestros pioneros es la historia de lo que disponemos, de nuestros modelos.

Entonces ¿qué es el contenido? De Unidad de Análisis a una Unidad de Sentido

Entendemos que el llamado “contenido curricular” (para nosotros concepto curricular, contenido muerto pero en potencia) es un particular recorte del universo de producciones

ISBN: 978-987-544-908-4

científicas, del concierto de diversos "conocimientos académicos", supuestamente validados empíricamente y que, por pretendida adecuación con la realidad concreta, se los suele considerar "objetivos", "verdaderos", "definidos". Nuestra visión de los mismos y nuestra propuesta artesófica pretende, por el contrario, entenderlos de otra manera. Concientizar la inevitable incidencia de nuestra intervención (humana, subjetiva) consciente e inconsciente (supuestamente neutral) en su creación, construcción. No son verdades dadas. Las cosas y los hechos no hablan por sí mismos. El Hombre es la medida de todas las cosas. Entonces todo contenido, como recorte de los conocimientos, es una particular categorización de la realidad; el recorte que también hace el maestro a la hora de seleccionarlos, enseñarlos y evaluarlos. Sin menospreciar el tamiz de nuestras propias limitaciones formativas y dependencias teóricas - que resultan ser la premisa fundamental a la hora de definir cuál es proceso de enseñanza aprendizaje adoptado en nuestras prácticas concretas- el llamado contenido no es verdadero en sí mismo, no es la "cosa en sí", resulta de una particular construcción, siempre humana e histórica. Su particular adquisición y su planificada enseñanza resultan de un proceso de construcción previa y de acción constante. Asumir ese proceso en acción constante es parte del fenómeno educativo y del vínculo concreto con los estudiantes.

Numerosos talleres realizados ponen en desafío retraducir diferentes recursos artísticos en potenciales contenidos vivos problematizados. Obras que nos invitan, en su recorte temático y artístico visual, sonoro, táctil, a producirlos a investigarlos. Advertir, como para empezar, como la sola presentación gráfica o sonora o táctil nos anticipa el tema central de la misma y dibujan los potenciales contenidos problema. Creemos que resulta ser un gran disparador para modificar la trama abstracta de los mismos y transformarlos en nuevas formas de concebir los contenidos.

Creemos que el arte está evocando el mundo de la vida misma, no del conocimiento como verdad dada. "Gris la teoría, verde el árbol de la vida". El arte es la subjetividad misma. Si a este proceso le sumamos formas creativas de producción, estrategias construidas que medien al proceso de problematización y resolución pedagógica, el arte resulta el lenguaje y la práctica de generación de teoría y de socialización comprensiva de su proceso. Pensar las prácticas de formación docente como la fábrica que construye las mochilas pedagógicas docentes que se van, como el efecto bola de nieve, expandiendo en sus

ISBN: 978-987-544-908-4

posibilidades y que, puestas a consideración, resultan generadoras de una potencial propuesta educativa y cultural.

¿Artesofía de los contenidos sociales? Una manera de sentirnos contenido creado

Artesofía es el amor sin límites al arte como estrategia de la no estrategia. No el contenido como concepto, no el hecho, consumado, definido, abstracto; Representaciones lejanas, externas, insignificantes. El contenido curricular es solo eso, cementerio de nuestras sensaciones, afecciones, sentimientos. La Artesofía, un abordaje por construir, plantea que "somos el contenido". Los llamados "contenidos curriculares" no son contenidos aún porque no fueron procesados, intervenidos por nosotros. Los "contenidos curriculares" son, en primera instancia, solo conceptos; nada más ni nada menos que conceptos, que nos invitan, desde la pedagogía y la artesofia, reconocernos en ellos. Estos conceptos curriculares ¿Qué contienen? ¿Nos contienen?

Nos contienen si nos constituyen como experiencia, como arte, y nos transformen en "sujetos obras de arte". De la interpretación social a la a la experimentación artística plena. Una "estética lúdica" en juego permanente. Una vitalidad no orgánica como intervención de lo nuevo, que inventa un experiencia siempre abierta, donde a partir de establecer las condiciones de emergencia de lo nuevo, lo no pensado aún, se expresa. Lo nuevo emerge como vitalidad en la obra artística, conmueve las fuerzas que le dan vida, y así la obra impulsa una experiencia pura que excede la sensación subjetiva y la materialidad objetiva, se instala en medio de éstas, inaugurando conexiones inesperadas y vitales. La "estética lúdica deleuziana", como modo de pensamiento creativo que afirma las intensidades inmanentes de las sensaciones, es una apuesta a la sensación porvenir, es decir, una búsqueda de las condiciones de sensibilidad que abren a nuevas sensaciones para que pueblen el desierto de lo sensible.

ISBN: 978-987-544-908-4

Desafíos actuales para la formación inicial en Ciencias Sociales en torno a la problematización de los contenidos desde la perspectiva de los futuros profesores. Experiencias desde la Cátedra de Didáctica Específica del Profesorado en Historia de la UNMdP

Marchetti, Braian
Bazán, Sonia
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
bazansa@gmail.com
bmarchetti89@gmail.com

Eje 13

Resumen Para enseñar a enseñar el pensamiento social consideramos necesario repensar las prácticas de enseñanza para que promuevan acciones de reflexión, comprensión e interpretación crítica en los estudiantes. En este marco, a partir de la propuesta conjunta entre cátedra y grupo de investigación (Cátedra de Didáctica Específica del Profesorado en Historia y del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata), y el desarrollo de una propuesta sostenida en los últimos tres años de cursada (2017 a 2019) hemos abordado la atención a la problematización como punto de partida de toda secuencia didáctica. Nos proponemos presentar algunos de los desafíos en la formación de los futuros profesores en relación con la problematización como estrategia didáctica como punto de partida y organización tanto de secuencias de enseñanza como para diseñar proyectos desde la interpretación de nuestra experiencia.

Palabras clave: Didáctica Ciencias Sociales; Formación inicial; Investigación y enseñanza; problematización de contenidos

Introducción

En la actualidad resulta visible la presencia de problemáticas que conllevan a discursos de odio, violencia y discriminación que tienen lugar en particular contra mujeres, jóvenes, inmigrantes,

ISBN: 978-987-544-908-4

"expulsados" y que en distintas ocasiones pueden ser ejercidas por el Estado, los medios de comunicación y/o entre los mismos ciudadanos. Estas manifestaciones de distintos tipos de violencia recaen en actitudes xenófobas, de abuso de poder, contra la diversidad sexual o reforzando divisiones sociales binarias en función del género, e intolerantes ante el respeto por el otro, y atentando directamente contra los derechos humanos y los ideales de democracia, igualdad y justicia.

En ese contexto, la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia tiene como desafío por delante construir propuestas formativas que interpelen a los y las estudiantes articulando los contenidos curriculares con las problemáticas sociales actuales en pos de construir una sociedad más justa e igualitaria. Además, excepto que entendamos a la Historia como un relato descriptivo y cerrado del pasado, no es posible concebirla sin vinculación a un problema. Si pensamos en la enseñanza a partir de situaciones problema es importante reconocer un eje que vertebre el conjunto de la propuesta de enseñanza. Ese eje se deriva de una perspectiva historiográfica que a la vez permite unir, relacionar y problematizar los diferentes temas del currículo. Sobre ese hilo conductor se entrelazan los contenidos, los conceptos (básicos, disciplinares, transdisciplinares) y las nociones estructurantes de las Ciencias Sociales (tiempo histórico, espacio geográfico y sujetos sociales) ordenados de manera secuenciada y jerárquica. En sintonía con la problematización, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como un circuito pedagógico complejo que coloca a los estudiantes en el centro del aprendizaje y de los procesos de construcción del conocimiento. Según Barrel (1999) es posible definir al ABP como "un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida" (p.21). De esta manera. El docente planifica situaciones de aprendizaje estimulantes que se sostienen en un problema, desafío o reto con el fin de interrogar y desnaturalizar la realidad. Orienta a los alumnos en la elaboración de posibles respuestas y explicaciones, así como en la búsqueda de evidencias para argumentar sus posiciones (Bazán y Devoto, 2019).

Ante esta necesidad se requerirá entonces que la formación inicial de los y las docentes contemple estrategias para problematizar con los y las estudiantes sobre las desigualdades e injusticias presentes en nuestra sociedad desde los contenidos curriculares de los distintos años y niveles. Desde este marco, en este trabajo presentaremos una indagación sobre la percepción y recepción de los estudiantes de la Cátedra de Didáctica Específica del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNMdP sobre la incorporación de la estrategia basada en la problematización para la enseñanza de la Historia. A partir de la autoevaluación de los y las estudiantes que cursaron en el primer cuatrimestre 2019 y que están en la etapa previa a la realización de sus prácticas docentes, se registró cómo percibieron la propuesta llevada a cabo, si esta fue disruptiva o no con la

ISBN: 978-987-544-908-4

forma de pensar los contenidos a enseñar, y cuántas conexiones pueden establecer entre el significado de la enseñanza basada en problemas y su formación durante el grado. Nos interesa identificar las posibilidades y dificultades presentes al momento de poner en juego la apropiación de los conocimientos disciplinares con las competencias didácticas necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad con justicia social.

Didáctica Específica y Práctica Docente de Historia en la UNMdP, hacia una enseñanza problematizadora

Didáctica Específica y Práctica Docente, es la cátedra anual que se cursa al final del ciclo de formación docente; dedica el primer cuatrimestre para el dictado de las clases teóricas, los trabajos prácticos y las observaciones de clases en el nivel secundario, mientras que durante el segundo cuatrimestre, los y las estudiantes realizan sus prácticas docentes. Durante la cursada del ciclo 2019 organizamos una secuencia interrelacionada entre las clases teórico-prácticas y las clases prácticas. En una primera etapa, partimos del análisis de los componentes epistemológicos, metodológicos y contextuales que componen las propuestas de clase y en qué sentido podemos identificar opciones de desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en las propuestas de clase. En las primeras clases se propuso una serie de ejercicios que proponen observar las relaciones entre problemas de investigación-historiografía y enseñanza. Una ejercicio consistió en partir de un listado de contenidos fácticos y encontrar en ellos un eje problematizador para explicitar luego que desde qué perspectiva historiográfica se partió o dados los contenidos del diseño curricular organizar una secuencia y selección explicitando propósitos de enseñanza.

En una segunda etapa trabajamos acerca de la construcción de secuencias didácticas a partir de: a) Reconocer problemas historiográficos: relación con la disciplina. b) Generar problemas para la enseñanza : relación con el mundo de los/as jóvenes c) Proponer secuencias a partir de fuentes y recursos: relación con el pensamiento histórico d) Redactar consignas: relación con la práctica. En esta segunda fase el desafío fue cómo conectar las actividades con intereses de los y las jóvenes y con sustento epistemológico. Llegados a este punto recalcamos nuestras ideas eje para la creación de propuestas didácticas: Partir de situaciones problemáticas, identificar problemas socialmente vivos y/o que involucren a las culturas juveniles, seleccionar tópicos controvertidos, plantear dilemas y/o posibilidades de resolución de los problemas presentados, desafiar intelectualmente a los estudiantes. En la tercera etapa avanzamos en la construcción grupal de situaciones problemáticas. Para ello asignamos a cada grupo de futuros/as profesores/as un tópico que debía ser convertido en una propuesta de enseñanza por proyecto. Los tópicos de este año fueron: infancia, género, migración, ciudades, trabajo, estado.

ISBN: 978-987-544-908-4

De este modo al iniciar el diseño de los proyectos se trabajó con los futuros profesores a partir de la siguiente secuencia: 1-Eje articulador y Delimitación del problema. 2- Contenidos a trabajar a partir del eje.3-Propósitos (tres). 4- Capacidades/competencias relativas al desarrollo del Pensamiento Histórico que se esperan desarrollar en los estudiantes (tres). 5-Anticipación del producto a mostrar o exponer (Publicar un periódico, elaborar un corto y/o video-documental, realizar una obra teatral y exhibirla; realizar una campaña de prevención; realizar un reconocimiento a una figura histórica; publicar una revista con ensayos; realizar un trabajo de extensión; participar de una Feria de Ciencias; etc, etc… 6- Actividad de inicio para proponer el problema de enseñanza .7-Preguntas críticas (Refiere a las preguntas y/o consignas que permiten interrogar el problema inicial interpelando al estudiante desde sus inquietudes, intereses, creencias y representaciones. Promover interpretaciones significativas, que produzcan conflicto con sus esquemas previos y que otorguen y recuperen múltiples sentidos). 8- Actividades de seguimiento: Agregar, adecuar y vincular uno o más de un: recurso, fuente, bibliografía. Plantear tareas para su tratamiento en diálogo con el problema estructurante de la propuesta. Al finalizar el tercer mes de clase los estudiantes mostraron a sus compañeros los avances logrados.

Encuesta y resultados

La encuesta se realizó en una de las clases teóricas de la cursada de Didáctica Específica en la cual asistieron dieciséis estudiantes quienes integran el grupo en condiciones de comenzar sus prácticas en el segundo cuatrimestre. Al comienzo de la clase se explicó que desde hace algunos años desde la cátedra venimos trabajando con la perspectiva de la enseñanza de la Historia a través de la problematización y se solicitó a los estudiantes que participaran de la encuesta de manera anónima eligiendo como pseudónimo para responder a un personaje histórico de su preferencia. La encuesta se conformó a partir de cinco preguntas abiertas que indagaban a los y las estudiantes sobre la recepción de la perspectiva de la problematización para la enseñanza de la Historia, sobre los desafíos y complejidades que dicha perspectiva implica para su implementación, sobre el lugar de la problematización en su formación de grado, y su utilidad a futuro en las clases de Historia.

La primera pregunta se encontraba formulada de la siguiente manera: “¿Cómo podés describir la experiencia de utilizar la problematización para abordar la enseñanza de la Historia que se propuso la Cátedra?”. En esta pregunta, todas las respuestas implicaron una recepción positiva en torno a la inclusión de la perspectiva de la problematización y en la mayoría de los casos destacaron su carácter novedoso. Entre algunas de sus potencialidades los y las estudiantes señalaron que la problematización “permite la mirada crítica”, “te obliga a una mayor formación”, y “permite lograr un mejor acercamiento a los estudiantes” e “interpelarlos de otra manera”. Otro aspecto a señalar en

ISBN: 978-987-544-908-4

este caso tiene que ver con la ruptura que implica la perspectiva problematizadora en relación a la visión más tradicional de la historia vinculada a una primacía fáctica y lineal. En este sentido, los y las estudiantes señalaron que la problematización "supera lo hechológico", "rompe con la perspectiva tradicional de memorización de sucesos" e "implicó modificar los métodos a los que estamos acostumbrados a trabajar". Incluso, este abordaje habilitó a la reflexión sobre la tarea docente y su rol dentro del aula, poniéndose de manifiesto en una de las respuestas que indica que "mi trayectoria escolar siempre fue de contenidos sin debate, la problematización hizo que reflexionara en mi futuro como docente".

"¿Haber conocido el enfoque del ABP generó algún replanteo en cómo abordar los procesos históricos?" fue la segunda pregunta presente en la encuesta. En este caso nuevamente todas las respuestas se manifestaron positivamente indicando que de alguna manera se habían encontrado frente a una situación que los interpeló directamente en relación a su concepción sobre los hechos históricos y cómo enseñarlos. En esta pregunta particularmente las respuestas de los y las estudiantes destacaron diversos aspectos de la estrategia de la problematización referidos a las potencialidades que esta estrategia habilita para "articular los ejes del diseño con los ejes del diseño curricular" tomando un "eje transversal para abordar las clases" y a partir de la posibilidad de "combinar contenido, problematización y proyecto".

En relación con la tercera pregunta, "¿Considerás que durante los años de formación en la carrera en relación a cómo abordar los procesos históricos?", resulta categórico el carácter novedoso de la perspectiva problematizadora para abordar la enseñanza de la Historia a partir de su presentación en la Cátedra de Didáctica Específica. La amplia mayoría de los encuestados señala que durante su formación o no trabajaron bajo esta perspectiva o lo hicieron sólo en contadas ocasiones en algunas clases prácticas de algunas asignaturas en particular.

La cuarta y anteúltima pregunta, "¿Identificás alguna dificultad o desafío para aplicar la perspectiva del ABP?", buscaba indagar sobre los desafíos que los estudiantes considerasen que la implementación de la problematización en sus planificaciones implicaba. En este caso las respuestas fueron variadas pero es posible identificar dos grandes grupos, por un lado aquellas respuestas que hacen referencia a cuestiones de índole institucional o limitaciones propias del sistema educativo como el hecho de la dificultad de obtener la titularidad de un curso, de mantener cierta continuidad con los estudiantes, o los tiempos disponibles para la preparación de las clases ante las características del "docente taxi". Por otro lado, aparecen aquellas dificultades propias a la problematización como "adoptar una perspectiva interdisciplinaria" o "generar proyectos de interés para los estudiantes".

ISBN: 978-987-544-908-4

Por último, "¿Encontrás alguna vinculación entre la perspectiva del ABP y las problemáticas sociales actuales para la enseñanza de la Historia?", es la pregunta que cierra la encuesta y en la cual se evidencia cómo los y las estudiantes encuentran posible la articulación de las problemáticas sociales actuales con una perspectiva problematizadora de la enseñanza de la Historia. Algunas de las respuestas consideran que "el ABP tiene que ser utilizado para conectar con las problemáticas sociales actuales", que "es importante para que la escuela rompa el aislamiento con la sociedad" y que tiene "el objetivo ser lograr esa vinculación y un impacto en la sociedad".

Algunas reflexiones acerca de la experiencia

Los resultados de la autoevaluación realizada por los y las estudiantes dan cuenta de que la problematización como estrategia de enseñanza es una perspectiva recibida positivamente y con potencialidades aunque reconocen que casi no se aplica en la carrera. En definitiva, un dilema se nos presenta ¿Cómo hacemos en una asignatura de didáctica para pretender transformar la lógica acerca del acceso al conocimiento con la que los estudiantes van a enseñar si ellos fueron formados en una lógica distinta durante sus 5 o 6 años anteriores? Consideramos que una formación que se proponga el abordaje de problemáticas sociales debe estar orientada al desarrollo de un pensamiento social, geográfico e histórico, crítico y creativo que habilite las condiciones para construir un mundo más justo, solidario y con lugar para todos como seres diversos y únicos. En esa formación del pensamiento social se combinan los conocimientos provenientes de investigaciones, de fundamentos teórico-metodológicos, de renovaciones historiográficas y del contacto con las culturas juveniles que habitan la escuela secundaria. En este sentido, creemos que una opción posible a transitar es aquella que permita la generación de los canales institucionales necesarios para profundizar los lazos de articulación entre la enseñanza de los contenidos históricos propiamente dichos durante la cursada de la carrera y la enseñanza de las perspectivas didácticas de su abordaje en el ámbito secundario, tomando a la problematización como un eje vertebrador de ambas instancias.

Referencias bibliográficas

Alderoqui, S. (2012) *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Lugar Editorial: Buenos Aires,

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique Educación

Barrel, J. (1999) *El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo.* Buenos Aires: Manantial

ISBN: 978-987-544-908-4

Bazán, S. y Devoto, E. (2019) “*Trabajo*

ISBN: 978-987-544-908-4

Arte, cultura y prácticas escolares vista desde una perspectiva holística donde el conocimiento toma valor estético. Experiencias dentro del ISPEL 3 y los desafíos de Formación Docentes con Directivos y Docentes de diversos niveles desde ARTESOFIA

Fernando Ríos
Supervisor de Dibujo – Zona 5 – Región VI
Ministerio de Educación - Santa Fe.
sup.dib.5.rvi@gmail.com

¿QUÉ HACEMOS CON EL ARTE?

Cuando en nombre del bienestar y el progreso los poderes hegemónicos de turno destrozan y contaminan la tierra, el aire y el agua. Mutilan cuerpos y espíritus humanos, manipulan cerebros, corazones e inteligencias.

¿QUÉ HACEMOS CON EL ARTE?

Necesitamos crear lenguajes que despierten cerebros y corazones.

Desde mi lugar pretendo, con toda mi energía, ampliar la mirada, sentir que se siente, trasponer culturas, volver al origen, ser el universo, repensar el mundo.

Mireya Baglietto. Artista Visual – Arte Núbico.

Resumen: El trabajo que se presenta aborda las experiencias de construcción e institucionalización de la producción de conocimiento y artística en la UADER, que como institución universitaria pública emergente, presenta una trama compleja de carreras y campos disciplinares, y transita un constante crecimiento en los diferentes ámbitos de enseñanza, investigación y extensión.
Desde su creación, la Universidad Autónoma de Entre Ríos ha fortalecido acciones de docencia, sostenidas en la expansión territorial de sus carreras de grado y posgrado, consolidando sus tareas de investigación y extensión universitaria. Estas tres funciones

ISBN: 978-987-544-908-4

educativas han configurado, no sin debates, tensiones y desafíos, su identidad y proyección socio-histórica, territorial e intelectual.

En relación a ello, las políticas desplegadas por la gestión institucional han tendido a dar respuesta a tres dimensiones: los modos de entender los campos disciplinares, lo que se representa como producción de conocimiento y producción artística y, lo que se sostiene en relación al sentido de lo público en la universidad.

En este marco, el devenir, consolidación y fortalecimiento de las propuestas y acciones político educativas de la FHAyCS, no pueden comprenderse sino participando de este proceso macroinstitucional.

En relación a la primera dimensión, la Universidad se presenta como un espacio heterogéneo, de debates, producción y perspectivas que se conjugan en la delimitación de los campos disciplinares. En este sentido, no es posible describirlos desde categorías uniformes, sino que hablamos de un espacio que presenta luces, sombras y grises. Así, en la FHAyCS, los campos disciplinares se presentan plurales y heterogéneos. De esta manera, se hace necesario trabajar en la intersección que se produce entre los discursos de los campos disciplinares, en un escenario polifónico.

Respecto a la segunda dimensión, la institucionalización de la investigación como forma válida de construir conocimiento junto a la hegemonía de la explicación formalizada en el texto científico, han invisibilizado y deslegitimado no sólo otros procesos de producción de conocimiento: literarios, orales, artísticos, míticos y otros; sino también a otros sujetos portadores de otros saberes: pueblos originarios, poetas, mujeres, no científicos, niños, orientales, etc. En este sentido, siguiendo a Tatián (2013), se hace necesario ejercer la “hospitalidad hacia los saberes populares”, “la convergencia política y cognitiva con movimientos sociales”, la “común formación de redes contrahegemónicas”, a partir de entender que la autonomía “no es indiferencia ni autorreferencialidad ni autismo, sino más bien articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea”.

En relación a la tercera dimensión, en Argentina, la universidad ha transitado la tensión entre una idea de un espacio de privilegio, para unos pocos, y la idea de universidad como derecho, para todos. Esa tensión, nos obliga a reflexionar acerca de qué y para quién es una universidad, así como de cuál es su relación con la sociedad (Rinesi, 2015). En las agendas de las corporaciones (económicas, mediáticas, profesionales), se reemplaza el “lenguaje de los derechos” por la “lógica de los intereses”. Expresiones

ISBN: 978-987-544-908-4

como “ajuste”, “modernización”, junto a “emprendedores” y “mentores”, son utilizadas para desembarazarse de las políticas públicas que años atrás fueron consideradas como “inversión social”. (Conno, 2015) Sin embargo, la noción de “autonomía” como organizadora de la universidad posreformista, hizo posible “defenderse de su malversación y ha logrado –al menos en buena medida– preservarse de su captura por el reino de la mercancía que establece la tasación de las vidas y las trayectorias académicas, de las ideas y de los conocimientos, como lo hace con cualquier otro objeto”, sosteniendo a la universidad en su condición de “pública”, espacio y territorio donde es posible la construcción de nuevas relaciones sociales. (Conno, 2015)

Desde esta perspectiva, es posible rescatar la articulación de los individuos con determinados nucleamientos de lo colectivo y el papel de estos en los procesos de reproducción social de la universidad. En este sentido, ha sido relevante el lugar que han ocupado los proyectos de investigación en sus diferentes formatos, los centros de investigación, y más recientemente los grupos de estudio, como unidad de producción de conocimiento, formación e iniciación a la investigación.

Esta situación plantea la necesidad de ir definiendo políticas acordes al escenario complejo que se presenta. De esta manera, y a partir de la identificación de aquellos nudos problemáticos que atraviesan el proceso y la dinámica de la producción de conocimiento y la producción artística en la Facultad, se implementa el Programa de Fortalecimiento de la Producción de Conocimiento y Producción Artística (Res. CD Nº 1021/2014) en el período 2015-2018 y actualmente el Programa de Consolidación de la Producción de Conocimiento y Producción Artística (Res. CD Nº 664/2019), se crean cuatro centros de investigación y se impulsa la conformación de Grupos de Estudio a través de dos convocatorias realizadas durante el 2018 (Res. Nº 2570/2017 “CD” Anexo I y II).

El *Programa de Consolidación de la Producción de Conocimiento y la Producción Artística* es una política institucional que asume el desafío de contribuir al debate intelectual sobre qué se investiga, quiénes y para qué intereses, preguntas que se conjugan a la hora de intentar definir el sentido de lo público en la universidad. Apunta al desarrollo de una praxis investigativa sostenida en un plan estratégico situacional que contribuye a consolidar la producción de conocimiento científico en diálogo con los campos disciplinares y profesionales y de sus ofertas académicas de grado y posgrado.

ISBN: 978-987-544-908-4

La creación de los Grupos de Estudio (GE) así como la institucionalización de los ya existentes, en articulación con los centros de investigación, ha permitido articular a investigadores formados, docentes, estudiantes de grado, estudiantes de posgrado y graduados que se inician en investigación, así como a idóneos, que sin pertenecer al ámbito académico, son portadores de un saber que adquiere valor para la universidad.

Palabras clave: arte; cultura; prácticas escolares; valor estético

Pensando en "cómo unir raíces con ramas" iniciamos desde el año 2016, junto al Profesor José Hugo Goicoechea (Ciencias Sociales), una experiencia que intenta entramar carreras y disciplinas en el ámbito del Instituto Superior del Profesorado Nº 3 "Eduardo Lafferriere" de la localidad de Villa Constitución. En cada oportunidad de diálogo y encuentro fuimos armando la trama de esta experiencia desde la práctica de los/as estudiantes y desde el oficio que cada docente desarrolla en su cátedra. Poco a poco fuimos organizando dentro y fuera del Instituto espacios de producción, con docentes y alumnos de distintos niveles, en Talleres, con el objetivo de plantear un nuevo formato de presentación de cátedras y prácticas.

Así fue que tomamos hilos de marcada trama para enredar saberes y desorganizar planes de trabajo recolectando experiencias individuales y re – pensarlas en futuros acontecimientos.

Hoy nos encontramos en un verdadero desafío de potenciar y recrear lo sabido para comenzar un viaje diferente en las olas de enseñar y aprender.

La gran pregunta es ¿estamos preparados los/as docentes para hacerlo con las nuevas generaciones del siglo XXI?

Si tomamos como referencia la potencia que crea transdisciplinar disciplinas y carreras, en la formación docente, con el sentido de aportar, desde diferentes espacios, a la creatividad para construir clases donde el sentido de la didáctica sea pensado como un nudo crítico en la estructura y el contenido que posee la enseñanza de saberes programáticos. Creo que es ahí donde nace una segunda pregunta. ¿Podremos poner en un lugar distinto los procesos y la construcción de una clase con sentido pedagogizante y en contexto con el resto de la institución educativa en el nivel y modalidad que sea?

Para empezar a discutir el alcance de esta forma de trabajo es importante poner en estudio el termino **nosotros**/as en una institución educativa. Componernos en esa situación implica situaciones de acuerdos, relaciones, procesos, construcción simbólica, espacio - tiempo en continuo cambio, democratización de los saberes, empatía, que conlleven a poner en situación de aprendizajes cada conocimiento, cada discusión, cada idea.

ISBN: 978-987-544-908-4

Empoderarnos de ideas, que conlleven a la exploración continua y compartida de los usos y costumbres en las prácticas dentro del sistema educativo, y aprovechar cada ocasión que lo amerite para socializar y experimentar "buenas formas de enseñar" en diferentes niveles escolares estableciendo nuevos nudos de encuentro para re pensar lo sabido y re pensar lo establecido.

Los Institutos formadores de maestros/as y profesores/as crean micro mundos de carreras y áreas con saberes fragmentados y es imprescindible que pongamos la mirada en este contexto con la idea clara de posibilitar a los/as estudiantes las herramientas que abran nuevas estrategias y consensos al momento de llevar adelante una práctica o en el futuro desempeño del rol docente frente a las nuevas generaciones de estudiantes en cada uno de los niveles.

Ampliar la mirada en los confines de extramuros pensando en posibles cruces entre materias, áreas y carreras nos desafía como docentes a complejizar el conocimiento ya sabido con la férrea decisión de ENSEÑARNOS para APRENDERNOS desde otro lugar del pensamiento ENTRE pares, ENTRE NOSOTROS/AS y poner a consideración del estudiantado una oportunidad más para pensar – pensarse en la tarea de educador/a y construir objetos artísticos, imágenes, obras o espacios como herramientas de enseñanza - aprendizaje y convertirlas en contenidos.

En las escuelas, el arte, no solo tiene que acompañar al resto de las disciplinas o áreas de conocimiento, sino que posee sus propios argumentos para poner en valor el sentido de conocimiento.

A través del arte y desde el área, materia o disciplina (depende como esté planteada curricularmente en el nivel) se puede tomar los elementos de comunicación y presentarlos desde otro lugar donde podamos jugar, tocar, componer, escuchar y transformarlos en metáforas de los contenidos que se quieren enseñar disciplinarmente.

El arte, desde el área plástica, puede potenciar con un sentido estético y simbólico el objeto de estudio. Es por esto que intervenir en otros campos de conocimiento, como son las Ciencias Sociales, genera ampliar las formas de representación más allá de una lectura de un texto, de un mapa, de un cuadro comparativo.

Apropiarse del arte hace visible una nueva mirada y re - construye lazos de comunicación y discusión que aportan a construir nuevos puntos de vista en el análisis y presentación de los acontecimientos históricos.

Desde este lugar se propone generar actividades que comprometan diversas situaciones de enseñanza transdisciplinar y ponerlas en perspectiva de:

ISBN: 978-987-544-908-4

1. Pensar un dispositivo lúdico que enmarque los acontecimientos y situaciones del momento histórico en referencia.
2. Proponer un lugar desde el arte para que se pueda crear objetos o situaciones estéticas artísticas con sentido lúdico.
3. Seleccionar textos, situaciones, imágenes para que se incorporen al proceso lúdico – estético y artístico.
4. Construirlos, argumentarlos y exponerlos al resto para verificar su carácter didáctico en el proceso de construcción de los aprendizajes siempre pensando en ¿qué estamos enseñando?
5. Organizar un itinerario con grupos de diferentes escuelas y niveles con el sentido de tomar estas experiencias como una practicar sensible, de carácter holístico, que pueda recuperar la participación colectiva y la pasión por enseñar en diferentes contextos.

Desde el ISPEL estamos poniendo en juego algunos elementos de construcción pedagógica como son los banners de la Muestra "Historias Ilustradas" desarrollada y donada a la municipalidad de Villa Constitución por el ilustrador e historietista Carlos Barocelli para enseñar las Ciencias Sociales con una perspectiva creativa donde el arte tome parte esencial y se trasforme en recurso didáctico. Es de esta manera que más de cincuenta estudiantes de las carreras de Historia y Maestros/as de grado están trabajando en equipo para contextualizar cada situación planteada en los guiones e imágenes estampadas en cada banner.

De este análisis saldrán distintos dispositivos y artefactos con valor estético para que otros/as estudiantes puedan volver a pensar la historia de nuestro país desde un nuevo campo visual.

En otro modo de presentar prácticas sensibles llevamos a grupos de estudiantes a las escuelas primarias para que tomen contacto con niños y niñas de séptimo grado y colaboren con propuestas de ARTESOFÍA con la idea de pensar en la historia reciente de nuestro país y construir pizarras y siluetas que hablen de la memoria y la identidad. En esta práctica se pudo apreciar el interés de los niños y niñas por escuchar y protagonizar un momento inédito y del valor y la dimensión que tomó para ellos y ellas el interés posterior para charlar sobre sus propias identidades. Haber captado su atención capitalizando los hechos de nuestro pasado reciente para transformarlos en los propios procesos de vida es muy importante para construir la subjetividad de estos niños y niñas en contextos y situaciones complicadas. Por otro lado, se pudo capitalizar el interés de las estudiantes del profesorado que acompañaron esta iniciativa viendo como sus caras y sus cuerpos se fueron descontracturando y se visibilizó el deseo de acompañar a cada niño o niña que los convocaba para obtener referencias de lo que acontecía.

Desde hace tres años, junto al profesor José Hugo Goicoechea, (Ciencias Sociales) compartimos experiencias de capacitación con docentes y directivos de escuelas primarias y del nivel inicial de la Región VI de Educación de la Pcia. donde potenciamos la Enseñanza de las Ciencias

ISBN: 978-987-544-908-4

Sociales a través de juegos de simulación y experiencias artísticas contemporáneas participativas y colectivas.

De cada experiencia se pudo evaluar las posibilidades de la transdisciplinariedad y la relevancia que poseen las prácticas compartidas y cómo desde el arte se pueden referenciar hechos y acontecimientos de manera sensible. En cada encuentro realizamos experiencias individuales de producción de acontecimientos propios y de historias de vida y lo re significamos en procesos colectivos de construcción para entender el entramado de diversos hechos y sus consecuencias, siempre poniendo en juego los roles que cada uno podemos poner en una comunidad y como influyen en el resto.

Cada encuentro produjo redes, personajes, escrituras no convencionales, proyectuales que poco a poco se juntaron para establecer una sola experiencia comunitaria.

Para este par de docentes, que venimos encontrándonos en los pasillos, patios y sala de profesores/as, pensarnos en compartir otros espacios ya académicos, generó una alianza ante la inercia del sistema escolar para provocar que lo enunciado tome forma en el ámbito escolar.

De esta idea propendemos a que otros/as docentes puedan - quieran - compartir territorio con la ilusión que cada vez seamos más los/as docentes que queremos que en nuestros institutos del profesorado potenciemos nuevos formatos académicos y nuevas ideas en colaboración para trasformar las prácticas de los/as estudiantes.

Instrumentar nuevos acuerdos académicos de promoción de los/as estudiantes en cada área de enseñanza y que estos/as alcancen la valoración estética utilizando el arte como medio, seguramente nos dará como resultados nuevos/as docentes, en cada nivel de formación, con mayor sensibilidad y un desempeño distinto en la construcción cultural escolar.

Posiblemente, en las instituciones escolares, renazca un imaginario donde podamos ampliar las miradas y pensarlas desde un ambiente entretejido por las suaves tramas coloridas del arte. …Resultante de pensar… ¿Qué hacemos con el arte? como nos interpela Mireya Baglietto.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 14

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

Construyendo Senderos

Albrecht Federico Rubén y Passarino Silvia Noemí
Instituto Superior de Profesorado Nº 4 Ángel Cárcano, Reconquista, Santa Fe, Argentina.
albrechtfederico@gmail.com
silviapassarino12@gmail.com

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En esta comunicación se identificará a los espacios culturales y naturales como una estrategia institucional para abordar diferentes propuestas en la Educación Ambiental. Se realiza un análisis organizado de aspectos fundamentales conceptuales para los docentes de todos los niveles sobre el ambiente como un recurso importante para la educación. Se propone diferentes actividades que constituyen los procesos de construcción para una realidad ambiental comunitaria.
Palabras clave: Ambiente; propuestas de aprendizaje; procesos de construcción; educación.

Introducción

En los últimos años, las instituciones educativas han recurrido a la implementación de espacios culturales como una estrategia para abordar diferentes propuestas a los alumnos en el tránsito de su trayectoria escolar y su etapa adolescente.

En la actualidad, el Instituto Superior de Profesorado N° 4 de Reconquista, Santa Fe, también ha fijado posición y definido claramente las líneas de política educativa que regulan y transforman un sistema de formación continua, que se inicia cuando el sujeto comienza a formarse en su trayectoria escolar, como una necesidad emergente de las tareas para la que debe prepararse, y tienen el derecho a conocer el ambiente y a vivir en una sociedad capaz de usar y aprovechar los recursos naturales en forma sostenible.

En este sentido la Educación Ambiental como práctica social y crítica tiene como objetivo principal brindar nociones y herramientas básicas para comprender el ambiente desde una perspectiva compleja y holística, ayudándonos a relacionar nuestro campo disciplinar con el campo ambiental.

Si pensamos que el campo de la educación ambiental tiene alrededor de treinta años de desarrollo, entonces nos preguntamos, ¿Qué ha pasado y qué es lo que pasa? Es fundamental conocer la interrelación entre el ambiente y el hombre y cómo este último puede favorecer o perjudicar.

ISBN: 978-987-544-908-4

Su conocimiento posibilita disminuir los daños, al tiempo que favorece la relación antedicha. Es por eso que ofrecemos esta herramienta, como una propuesta innovadora en la que recorriendo senderos temáticos se interpreta el ambiente en que nos encontramos.

El niño, el adolescente, debe saber que el agua, la tierra, los árboles, las flores, los animales, son parte de la vida. Una ciudadanía educada, informada y respetuosa del resto de los seres que cohabitan el planeta, puede ejercer sus derechos y responsabilidades y participar activamente en la preservación de nuestro planeta, en el presente y para las generaciones futuras.

Fundamentación

El Plan Estratégico de la Provincia de Santa Fe integra un conjunto de programas y proyectos, según la escala provincial y regional, sus líneas estratégicas son: Territorio integrado, Economía del Desarrollo y Calidad Social. Esta, "incluye las posibilidades de…poder participar en la vida social, política y económica de las comunidades que integran, con el objeto de alcanzar su máximo bienestar. Hay Calidad Social en una comunidad cuando todos sus habitantes están incluidos" (Plan Estratégico Provincial, 2009[1]).

En este sentido, "la política educativa provincial concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa e inclusión socioeducativa"[2]. Y, mediante el desarrollo de diferentes programas, el sistema educativo se fortalece ofreciendo una mejor educación a sus habitantes. Por ello se piensa la escuela, como institución que "recrea y reproduce en los actores sociales ciertos valores y bienes culturales seleccionados en un proceso de lucha de interese entre distintos grupos y sectores sociales, luchas que se expresan y concretan"[3].

Por otro lado, desde la sanción de la Ley Federal de Educación y con las normativas vigentes han fijado posición y definido claramente las líneas de política educativa que regulan y transforman un sistema de formación continua, que se inicia cuando el sujeto comienza a formarse en su trayectoria escolar, como una necesidad emergente de las tareas para la que debe prepararse.

Coincidiendo con el autor Zenobi "…esta crisis afecta supuestos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales, científicos y tecnológicos y da cuenta de una particular relación que tiene y ha tenido la sociedad con el ambiente" (Zenobi, 2006) y tienen el derecho a conocer el ambiente y a vivir en una sociedad capaz de usar y aprovechar los recursos naturales en forma sostenible.

Nos encontramos frente a una diversidad de problemáticas como también en la necesidad imperante de la conservación de espacios verdes entre otros. Por ello desde la educación inicial se lucha por promover una toma de conciencia por parte de la población santafesina acerca de los recursos naturales que tiene nuestro territorio.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estamos sumergidos en un modelo de desarrollo (occidental) en el que se surgen algunos interrogantes, dudas e incertidumbres de orden práctico y habituales (Ej. Contaminación del aire), pero también éticos (derecho del hombre a someter lo natural). Por ello, es necesario reconocer que la problemática ambiental no es simple. La complejidad del ambiente es evidente porque los sistemas son complejos, unos se combinan con otros, interactúan entre sus elementos, tienen características que son propias, con propiedades emergentes. Al respecto el sociólogo y filósofo Edgar Morin, (1997) señala que "nada es estático ni permanente, sino que lo que ocurren son procesos de transformación, en los cuales simultáneamente se da el orden, el desorden y la organización…"

Por otro lado, La Ley Provincial 11.717 de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable junto a un cuerpo de otras regulaciones constituyen en su conjunto el cuerpo de la normativa en el Capítulo VI "Educación y Medio Ambiente", hace referencia a la educación obligatoria sistemática, formal y no formal. Por ello la escuela es uno de los lugares donde se fortalecen las capacidades humanas y, por otro lado, brinda las herramientas para una mejor calidad de vida ciudadana en los docentes y alumnos. Desde esta perspectiva, los programas de Formación Ambiental, Escuela Abierta, las Tecnologías de la Información y comunicación son las que atraviesan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en los espacios curriculares de los profesorados de nivel superior.

En el Profesorado de Nivel Inicial, en el Campo de la Formación Específica, el espacio curricular con la modalidad de taller denominado Ambiente y Sociedad, se articula con los otros espacios: Comunicación y expresión oral y escrita y Resolución de problemas y creatividad conformando un Subcampo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento.

Esta unidad curricular (Ambiente y Sociedad) es planificada y propuesta por el profesor de Ciencias Naturales y el profesor de Ciencias Sociales durante el primer año de la carrera con cuatro horas cátedras semanales. De la integración e interrelación de estos campos disciplinares se intenta que los futuros docentes comprendan la complejidad del ambiente, sus problemáticas, la conservación y la sustentabilidad en la que la sociedad está inmersa a poniendo énfasis en la investigación-acción.

Por lo dicho anteriormente, el sistema ambiental se puede concebir como un entretejido de relaciones en el que un pueblo en su proceso de construcción permanente, atravesado por su cultura propia, muestra distintos mecanismos de adaptación en la relación naturaleza-sociedad.

Estas relaciones, sociedad-naturaleza, anclados en los campos del saber de las ciencias naturales y de las ciencias sociales crean el escenario para identificar el objeto a estudiar, sea cualquiera la problemática ambiental planteada y se ve en la necesidad de implementar la integración curricular que son formas de trabajo en las aulas fundamentadas en filosofías que asumen la

ISBN: 978-987-544-908-4

necesidad de integrar las experiencias de enseñanza y aprendizaje en las que participa el alumnado, en lugar de fragmentarlos.

Los problemas ambientales son sociales y para ello es necesaria una educación problematizadora. De esta manera se promueve en el aprendizaje basado en problemas a partir del enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad. Orientando el análisis de las complejas relaciones entre ambas y plasmándose en la enseñanza de las ciencias, en las aulas donde se torna imprescindible democratizar el conocimiento para la reapropiación social de la ciencia y la tecnología.

En este contexto, es que se propone a los estudiantes recorridos fuera del ámbito institucional, observando, interpretando una realidad propia e indagar sobre los problemas ambientales de su entorno, en su comunidad, en la región y del mundo. Y junto con ellos, los docentes aprendiendo como ciudadanos comunes en un proceso del aprendizaje social permanente. Para que esto ocurra los profesores, compartiendo con Méndez, M. en la conferencia en el Ciclo de Acompañamiento (2017), deben "…poner en juego el deseo de saber…El compromiso es doble: tener deseo de saber y además contagiar, esa es nuestra función…"

En la fundamentación del diseño curricular del espacio curricular Ambiente y Sociedad, (2009) se hace referencia al rol de los profesores responsables que "aportaran los medios, los espacios para que los estudiantes puedan reflexionar sobre los propios conocimientos en el área, se orienten hacia la búsqueda… que identifiquen las diferentes posiciones desde las cuales se aborda en función de las condiciones de contexto".

Pensar el en ello, para el trabajo en el aula, es pensar un acto político en múltiples sentidos, permitiendo generar espacios para desarrollar la creación, la innovación ante situaciones de problemáticas de salud o ambientales con las complejidades múltiples en las que se encuentran.

Desde esta perspectiva, la formación docente se concibe como un proceso social, con constantes cambios. El desafío es que los estudiantes y profesores logren un clima favorable de trabajo colaborativo donde ambos construyan los conocimientos del espacio curricular, desde su posición y desde su saber cómo sujeto. También es importante reconocer en los estudiantes, la heterogeneidad de sus trayectorias para darles la posibilidad de que todos logren abordar lo que se propone en el proyecto del taller. Por eso se torna inevitable mantener la función igualitaria de la política educativa provincial, tal como lo expresa el autor, "lo que se proponga estará dirigido a todos y a cualquiera" (Cerletti, 2010). Se intenta presentar las condiciones apropiadas para que todos se sientan incluidos en el mismo proceso de formación.

Así, el trabajo de taller en el aula es un escenario donde se adoptan diferente toma de decisiones, en las que se fomenta el trabajo con pares y otras personas de la comunidad educativa. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se tornan imprescindibles en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje. Sin dejar de lado que

ISBN: 978-987-544-908-4

las relaciones personales entre los estudiantes y con los profesores son favorables cuando se expresan en la acción, las emociones y los sentimientos libremente.

El interés particular de este artículo es aportar una propuesta de enseñanza para la interpretación ambiental, como estrategia que permite comprender la relación sociedad-naturaleza a través de la integración curricular.

Propósitos

La intención del docente para orientar el proceso de enseñanza es trabajar con los alumnos teniendo en cuenta el enfoque CTS, desde que se inicia cuando el sujeto comienza a formarse en su trayectoria escolar, como una necesidad emergente de las tareas para la que debe prepararse ya que tienen el derecho a conocer el ambiente y a vivir en una sociedad capaz de usar y aprovechar los recursos naturales en forma sostenible.

- Impulsar experiencias de indagación en el entorno del aula intentando el planteo de cuestiones y problemas que observa, buscando sus propias respuestas para luego revisar sobre los conocimientos disciplinares mediante el uso en forma crítica de información de diferentes fuentes.
- Alentar a la elaboración y construcción de proyectos multidisciplinarios y colectivos para intervenir en la resolución de problemas cotidianos, locales o regionales.
- Proponer el análisis de problemas ambientales y sobre problemáticas de la salud desde lo local a lo global, organizando informaciones de contenido científico, formular hipótesis, planificando acciones posibles a desarrollarse.
- Ofrecer espacios de encuentros interdisciplinarios donde los múltiples saberes se encuentran ofreciendo una manera de participación hacia el cuidado del ambiente y la salud.
- Fomentar la participación activa en los futuros docentes en la resolución de problemáticas saludables, en diferentes contextos de su entorno social.
- Propiciar desde el Taller, el diálogo, los debates, interpretaciones de la realidad y sus problemáticas ambientales y la escritura académica como una forma de producir el conocimiento en los docentes.
- Ofrecer espacios para generar la reflexión sobre las producciones individuales y grupales, concibiendo la evaluación como una forma de aprender permanente en la reconstrucción del trabajo colectivo.
- Favorecer situaciones de trabajo en equipo, donde se desarrollen propuestas en relación a los problemas que enfrenta la humanidad: crecimiento demográfico, pérdida de la biodiversidad, aumento de la contaminación atmosférica evidenciada en un mayor calentamiento global, deterioro de los suelos y del agua potable, entre otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

Propuesta Metodológica

El Instituto Superior de Profesorado N° 4 de Reconquista, Santa Fe se encuentra ubicado en el sitio Ramsar Jaaukanigás. Un extenso humedal conformado por ríos, lagunas, pastizales, bosques ribereños, islas de planicie de inundación del Río Paraná Medio. Coexisten en este sitio, hábitats acuáticos y ambientes asociados, que lo convierten en una de las áreas de mayor diversidad de nuestro país. Se destaca por el gran número de especies que habitan allí, y que son indicadores del estado de conservación del humedal y su alto valor como patrimonio natural. Los recursos que este sitio ofrece son claves para el desarrollo de la economía regional. Por eso, es indispensable desarrollar acciones en educación ambiental para los futuros ciudadanos. Su construcción es un proceso progresivo y complejo ya que se trata de recrear una institución educativa. .Es por ello que la organización institucional debió generar estructuras más flexibles y dinámicas a los fines de atender la integralidad y la especialización que la nueva formación y ejercicio docente exige. Esta iniciativa es un recurso indudable de necesidad de intervención orientativa en educación secundaria, requiere de instancias formativas y de aquello que compete, definiendo sus alcances y límites. Son ellos los protagonistas de nuestra institución educativa y debemos fortalecer y seguir profundizando tanto en la comunicación, el respeto y la inclusión.

La propuesta metodológica que atraviesa este espacio curricular para el desarrollo de los contenidos, es el aula-taller. Con esta modalidad se intenta que el docente asuma un rol de facilitador y co-participativo donde el trabajo colaborativo cobra importancia en la construcción del conocimiento. En un proceso que se constituye con el hacer creativo y reflexivo que permite organizar diversas propuestas metodológicas que permitan el desarrollo de estrategias de intervención en relación a singularidad de los futuros docentes adaptándose a los diferentes contextos.

Para llevar a cabo la propuesta, en primer lugar, se selecciona un espacio verde y se diseña un sendero para la interpretación ambiental. Luego docentes y estudiantes realizan la caminata interpretando las percepciones sensoriales del entorno que les rodea. El recorrido se realiza caminando y el sendero puede ser lineal o abierto y cerrado. El primero tiene un inicio y un final en diferentes lugares. Es cerrado cuando la caminata tiene un inicio y final en el mismo punto. Al ir caminando y observando detenidamente el entorno nos permite “ver” hechos, fenómenos o acciones con los elementos del ambiente que nos permiten detenernos para analizarlos y realizar una interpretación de los mismos.

Luego, en segundo lugar, se proponen indagaciones semi guiadas planteadas por el docente facilitador en una salida de campo para promover la observación. Se estimula a que los estudiantes realicen preguntas libres en las que surge la posibilidad de encontrarse con problemas de su entorno. Cabe aclarar que la cultura escolar se construye a través de la

ISBN: 978-987-544-908-4

producción colectiva de sentidos, de los principios de valores que se conjugan en la trayectoria de la formación docente inicial.

Los estudiantes y docentes realizan el recorrido del sendero con la ayuda de guías, señales interpretativas, señalamientos preventivos y fichas didácticas elaboradas con temáticas sobre fauna, flora, historia de ese lugar o también sobre actividades productivas propias de cada región de la provincia de Santa Fe.

Se sugiere que los recorridos por los senderos sean siempre guiados, es decir conducidos por los docentes-guías idóneos en indagación e interpretación ambiental y siguiendo una ruta definida de acuerdo a lo planificado con anticipación.

Estos senderos permiten la integración, participación e intercambio de los estudiantes y docentes con los valores sobre el entorno a los cuales se quiere dar un mensaje de cuidado del ambiente. Se genera "una comunicación interactiva y fluida entre profesores y docentes/alumnos y entre sí", en el triángulo didáctico alumno y objeto de conocimiento es lo que se prioriza. (De Longhi, A. y otros, 2003).

La planificación de cada sendero es diferente, tiene un objetivo específico que se sustenta en el desarrollo de las actividades programadas y secuenciadas gravitando en la interpretación ambiental como un arte dialogado entre la ciencia y la realidad observable.

Además, estos siguen un recorrido preestablecido a través de una serie de paradas donde se interpretan diferentes recursos que pueden ser desde elementos o procesos observables y atractivos, fenómenos, hasta evidencias de hechos pasados que en conjunto presentan un mensaje o tema relacionado con el conocimiento, la valoración y la conservación del espacio.

En el proceso de planificación se identifican los temas y situaciones de manejo que deben ser tratados por la interpretación ambiental, sugiriendo los medios y métodos diferentes para llegar a metas más globales de la Educación Ambiental.

Hay que establecer prioridades para maximizar la efectividad de la charla guiada con los docentes y estudiantes. Los métodos de interpretación empleados abarcan desde charlas informales durante las caminatas en senderos naturales auto guiado, también ayudado con letreros. Al mismo tiempo, con el trabajo en equipo con una filosofía interdisciplinaria, colaborativa y cooperativa, trata de ayudar a que "las personas que participan en los procesos de educación ambiental construyan su propio modelo de pensamiento y acción, como un acto libre y autónomo en el que los profesores son facilitadores de los aprendizajes" (Novo, 1996).

En este sentido el equipo docente es el que propone situaciones desde las diferentes áreas curriculares. En cada estación se proponen actividades que inciten a la indagación, a observar los sonidos, a emocionarse con los macros y micros detalles del paisaje. Las intervenciones son iniciadas por el docente-guía, pero puede iniciarlo también el alumno-docente indagando, revisando sus propios conocimientos.

ISBN: 978-987-544-908-4

Existen varios requerimientos para asegurar la calidad en las actividades de interpretación. La persona que tiene las responsabilidades interpretativas debe tener una combinación de idoneidad y habilidades interpersonales para que sean efectivos en su tarea. Se intenta que se pueda lograr "un conocimiento nuevo como producto de esa interacción". De Longhi, A. et al. (2003). Es una manera en que a través de la educación ambiental se comprenda la relación entre los seres humanos y la naturaleza, que está dirigida a lograr el conocimiento, aprecio y respeto del entorno natural expresados en el comportamiento del hombre hacia el ambiente.

Consideraciones finales

Se propone la implementación de senderos de interpretación ambiental como una herramienta pedagógica de gran potencial didáctico. Donde se realizan clases a cielo abierto, en contacto con la naturaleza, donde los valores del patrimonio cultural y de la biodiversidad de las diferentes regiones naturales son cada día más relevantes para promover la conservación y el desarrollo sustentable de sus recursos como también de potenciar la enseñanza de la ciencia por indagación.

Los senderos constituyen un escenario no formal pero planificado desde la educación formal. De esta manera el docente puede enseñar frente a un paisaje real, complejo, en contacto directo con las evidencias de problemáticas ambientales, entre otras.

En esta propuesta se sostiene que la evaluación se concibe como instancias superadoras del proceso continuo de enseñanza y el aprendizaje en la formación docente, en la que los docentes y estudiantes puedan:

- Interpretación de la información y distar entre la científica y la que no lo es.
- Analizar problemas desde el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad.
- Participar en los trabajos grupales, difundir su punto de vista en debates sobre diferentes problemáticas ambientales.
- Pensar herramientas propias y diferentes recursos en el desarrollo de los contenidos y las problemáticas seleccionadas.

Además, cada participante tiene las herramientas para diseñar un sendero de interpretación ambiental para trabajar en su institución educativa y explorarlo con sus estudiantes.

El impacto que se evidenció en los asistentes fue notablemente positivo, se observó alegría, asombro, una mezcla de necesidad por aprender y entusiasmo por descubrirlo personalmente. Se vivenció clases al aire libre donde se conjugan los sentidos para aprender contenidos o temas ligados a las diferentes emociones percibidas por cada uno en particular.

Referencias bibliográficas.

Bachelard, G. (1965). La poética del espacio. Plaza Edición. México.

ISBN: 978-987-544-908-4

Benejan, P.; Pagés, J. (coord.). (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. ICE. Barcelona.

Bombini, G. (2005). La trama de los textos. Colección Relecturas. Buenos Aires

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid. Taurus.

Candia, M. R. (2006). La organización de situaciones de enseñanza. Unidades didácticas y proyectos. Articulación con talleres. Actividades de rutina. Colección La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cerletti, A. (2010), Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas A. Revista Acontecimiento, XX, 38-39, pp. 95-104. Bs. As.

Chevallard, Y. (1985). La transposición Didáctica. Aique. Buenos Aires. Comprensión e intervención en la realidad. Grao. Barcelona.

Cullen, C. (1997). Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires. Paidós.

Cullen, C. (2004). Perfiles éticos políticos de la Educación. Buenos Aires. Paidós.

Diker; Gabriela, Terigi; Flavia (1995). La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta Paidós. Bs As.

Foucault, M. (1998). Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México

Freire, P. (1986). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires.

Frigerio, G. (1999). Prólogo. En Núñez, V. Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana. Buenos Aires.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). La transmisión. Buenos Aires: Noveduc/Cem.

Fumagalli, L (1997) El desafío de enseñar Ciencias Naturales. Educación Serie Flacso en acción. Troquel. Buenos Aires.

Funes Artiaga, J. (2008). El lugar de la infancia. Barcelona. Grao.

Furman, M. y Podestá, A M.E. (2009) La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Gaudiano González, E. (1997) Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi. México. Sistemas Técnicos de Edición S.A.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gil Pérez, D. (1983) Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las Ciencias, Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona.

Horsori Bolesso M. y Manassero M. (1999). Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o realidad? Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens.

ISBN: 978-987-544-908-4

Meinardi, E. y Revel Chion, A. (1998). Teoría y práctica de la Educación Ambiental. Buenos Aires: Aique.

Méndez, M. L. (2011). Procesos de subjetivación: Ensayos entre Antropología y Educación. Paraná: La Hendija.

Méndez, María Laura (2017). De la lógica de lo uno a las lógicas de la multiplicidad. Relación saber-poder y subjetivación. En conferencia Concurso de Titularización Nivel Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. Recuperado en: http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html

Ministerio de Educación de la Nación. (2006) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Buenos Aires. Argentina.

Ministerio de Educación y Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, (2011).

Morelli, Silvia (2016) Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. NIC. La Educación en Acontecimientos. Rosario, Homo Sapiens.

Morín, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires

Morín, E. (1999). Los siete saberes en la educación del futuro. UNESCO.

Morín, E. (2002). Educar en la era planetaria. Gedisa. España

Morín, E. (2002). Introducción a una política del hombre. Gedisa. España

Morín, E. (1997). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. España

Nebel, B. y Wright, R. (1999). Ciencias Ambientales. Ecología y desarrollo sostenible (6° edición). México: Prentice Hall.

Passarino, S. y otros. Senderos de interpretación ambiental. CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovación ISSN: 2385-6203. Vila Universitària. Bellaterra - Barcelona. España - 2016.

Rancière, J. (2003) El Maestro Ignorante. Leartes. Barcelona.

Tonucci, F. (1990). Enseñar o aprender. Buenos Aires. Losada S.A.

Tyler Miller, Jr. (1994) Ecología y medio ambiente. Grupo Editorial Iberoamérica.

Veglia, S. (2007) Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Zenobi, V. (2006). "Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas." Novedades Educativas, N° 183, marzo. Buenos Aires.

DOCUMENTOS OFICIALES Y NORMATIVAS

Apuntes Escuela Abierta (2014).Cohorte I. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Diseño para la Formación Docente. Profesorado para la educación inicial.2009.

ISBN: 978-987-544-908-4

Gobierno de la provincia de Santa Fe, (2009) Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Recuperado de http://www.santafe.gov.ar/index.php/plan_estrategico_provincial/content/view/full/120416

Gobierno de la provincia de Santa Fe, Educación. (2018) recuperado de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=195282

Gobierno de la provincia de Santa Fe, Educación. (2018) recuperado de http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=191403

La Ley Provincial 11.717 de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable

Ley Nº 20.206 – Ley de Educación

Ley Nº 25.675 - Ley General Del Ambiente

Núcleos de aprendizajes prioritarios. (2004) Consejo Federal de Cultura y Educación. Cuadernos aprendizaje del aula, Bs. As.

.

ISBN: 978-987-544-908-4

Análisis crítico de los planes de estudio de 2014 de las carreras de ingeniería de FCEIA-UNR desde la perspectiva de la educación ambiental transversal.

Huergo Juliana, Relling Verónica M. y Mabel I. Santoro.
Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
jhuergo@fceia.unr.edu.ar

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y el Nivel Superior

Resumen: La Educación Ambiental transversal es una perspectiva en la que la conciencia y las conductas sobre el cuidado del ambiente son incorporadas en los contenidos curriculares de las diversas asignaturas a lo largo de los ciclos educativos. Este paradigma está contemplado en la normativa argentina para los diferentes niveles, excepto para el nivel superior. La Ley de Educación Superior, (ley número 24.521) sancionada en 1995 por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, en el artículo 3 indica que uno de sus fines, entre otros, es el de "consolidar el respeto al medio ambiente".

La Universidad constituye un espacio formativo claramente estratégico donde se debe impartir el conocimiento científico de acuerdo a las necesidades y expectativas sociales. Es también el lugar donde se debe crear conciencia de que es el ser humano quien, con su actividad, ha provocado importantes cambios socio-ambientales en los últimos años; asimismo, formar integralmente personas capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. En este sentido, a las instituciones educativas de nivel superior les corresponde dedicar mucho tiempo a los grandes temas de interés social, que constituirán importantes contenidos curriculares, e implicarán significativos cambios en las orientaciones metodológicas de la enseñanza. Entre los temas de interés social, sin duda ocupan un lugar destacado los relacionados con la mejora del ambiente, la solidaridad social y la construcción de un futuro sostenible.

La Educación Ambiental que se imparte en las universidades debe llevar al estudiante a que conozca su entorno, tanto en las acciones humanas como en los fenómenos de la naturaleza. Para que esto suceda se requiere enseñar en forma práctica, teórica e innovadora, acciones y herramientas que propicien la mejora del ambiente.

ISBN: 978-987-544-908-4

Los ingenieros están acostumbrados a enfrentar una variedad de restricciones de diseño, desde las más objetivas leyes de la física y la termodinámica y las subjetivas restricciones presupuestarias. Las incertidumbres ecológicas agregan un conjunto adicional de restricciones. Ahora se espera que los proyectos de ingeniería resulten en productos o sistemas cuyo uso e implantación no ponga en riesgo condiciones y procesos ecológicos, en especial los más sensibles. Por lo tanto, una consecuencia es que los ingenieros deberán trabajar vinculados más estrechamente con profesionales de las ciencias económicas, sociales, ecológicas, científicas y legales de lo que lo han hecho en el pasado. Serán necesarios progresos tanto, en diseños de ingeniería y comprensión ecológica, como en la actitud ante la incertidumbre de los riesgos, si el hombre desea mantener su impacto dentro de los límites impuestos por el objetivo de "sustentabilidad".

En la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario se dictan, entre otras, las carreras de ingeniería civil, industrial, mecánica, electrónica, eléctrica y agrimensura. Los correspondientes planes de estudio fueron implementados a partir del año 2014. En los mismos se describe al egresado como un graduado universitario con sólida formación en ciencias y tecnologías básicas, además de formación general en tecnologías aplicadas y otras disciplinas complementarias. La formación generalista, y a la vez especializada en las diferentes áreas, comprende un balance equilibrado de conocimientos científicos, tecnológicos y de gestión, que le permitirán desempeñarse con solvencia y responsabilidad en el ejercicio de la actividad profesional. El futuro ingeniero debe desarrollar las capacidades necesarias para actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global. En relación con lo anterior, en el área Química actualmente se llevan a cabo actividades relacionadas con el manejo de sustancias químicas, la responsabilidad en la producción de residuos y la disposición final de los mismos. Estas actividades se desarrollan especialmente en las sesiones de laboratorio. Es decir, desde esta área se plantea el objetivo de generar conciencia y promover conductas relacionadas con el respeto por el ambiente, entendiendo a la Educación Ambiental como parte de la educación ciudadana y profesional. En este sentido, se considera fundamental consolidar una Educación Ambiental Transversal que permita a los estudiantes en distintos momentos de su formación académica, en diferentes asignaturas, y desde diferentes perspectivas, formarse, discutir, opinar, y desarrollar criterio propio en cuestiones ambientales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Con el interés puesto en construir una transversalidad cooperativamente con las demás asignaturas, no normalizado por la legislación vigente, en este trabajo se propone saber si hay, y cuáles son, las asignaturas que incorporan contenidos específicos respecto al cuidado del ambiente. Para ello, la metodología utilizada es el análisis de los contenidos relacionados con la temática ambiental que se desarrollan en cada asignatura de las carreras de ingeniería que se dictan en la FCEIA. En una primera etapa se examinan los programas sintéticos de cada asignatura. A continuación se seleccionan las asignaturas que evidencian la inclusión de temáticas ambientales y por último, se analizan los programas correspondientes a las mismas. Los resultados indican que sólo algunas asignaturas incorporan contenidos específicos de la temática ambiental y que en todos los casos se trabaja desde la individualidad, sin conocer qué ocurre en otras asignaturas. En síntesis, queda mucho camino que recorrer para llegar a implementar una Educación Ambiental Transversal en la FCEIA.

ISBN: 978-987-544-908-4

Contextualización de la enseñanza en un curso de Química General para futuros farmacéuticos

López Corral Ignacio, Sansberro Mariela y María Rosa Prat
Departamento de Química, INQUISUR (UNS-CONICET) y Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
ilopezcorral@uns.edu.ar
mariela.sansberro@uns.edu.ar
mrprat@criba.edu.ar

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Desde hace ya algunos años, nos venimos planteando, como profesores a cargo de la cátedra de Química General e Inorgánica, la necesidad de establecer una selección de los contenidos que resultan relevantes para un estudiante de la carrera de Farmacia. Esta inquietud adquiere especial importancia si se considera que los programas de las asignaturas introductorias de Química son muy extensos y presentan una gran variedad de temas, muchos de los cuales no suelen ser de utilidad para el futuro farmacéutico.

Por otra parte, profesores de asignaturas avanzadas de la carrera de Farmacia nos han transmitido la conveniencia de reforzar algunos contenidos en nuestra cátedra, en particular los temas “disoluciones” y “reacciones ácido-base”. Estos conceptos se encuentran íntimamente relacionados con la práctica profesional y resultan de suma utilidad en espacios curriculares posteriores.

En este trabajo damos cuenta de nuestro proceso de reflexión acerca de los desafíos encontrados y las dificultades surgidas durante la implementación de una estrategia didáctica que facilite la contextualización de nuestras prácticas, en un intento por favorecer un aprendizaje significativo en los estudiantes, que no se limite únicamente a la adquisición de conocimientos. Nuestra intención ha sido propiciar desempeños flexibles en nuestros estudiantes, a través de los cuales ellos mismos sean capaces de aplicar, relacionar e integrar sus conocimientos, involucrándose activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Palabras clave: contextualización; transformación de prácticas; enseñanza universitaria.

ISBN: 978-987-544-908-4

Antecedentes

Hace más de sesenta años que se está discutiendo a nivel mundial, la reforma en los programas de las asignaturas de Química General que se imparten a estudiantes de carreras como Medicina, Farmacia y Bioquímica, entre otras, que necesitan a la Química como herramienta básica para el abordaje de materias más específicas. Esta preocupación también se ha manifestado a través de organizaciones como la American Chemical Society, que constituye un referente muy importante dentro del área de la Química.

En 1997 Gillespie propuso las "grandes ideas de la Química" en respuesta al interrogante "¿qué debe enseñarse en Química General?". En su trabajo presenta seis conceptos que a su entender deberían sentar las bases de la Química Moderna: (1) átomos, moléculas e iones; (2) enlace químico; (3) geometría molecular; (4) teoría cinética; (5) reacciones químicas; y (6) energía y entropía. Gillespie sugiere que estas ideas sean tratadas en los cursos introductorios con una profundidad adecuada, de manera que los estudiantes puedan comprenderlas e incorporarlas con relativa facilidad. Según este investigador, uno de los principales problemas que se presentan en los cursos iniciales de Química es que los temas mencionados anteriormente se desarrollan con un detalle demasiado minucioso como para ser asimilado por estudiantes novatos, para los cuales la Química no suele ser el área de mayor interés.

Cooper (2010) opina que si bien que se han realizado muchos esfuerzos en diseñar nuevas estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje de los alumnos, no se ha reflexionado acerca de los contenidos de los programas de las asignaturas iniciales de Química para estudiantes de carreras que la utilizan como herramienta. Esta investigadora de la universidad de Michigan ha desarrollado, junto Mike Klymkowsky de la Universidad de Colorado, un programa "transformado" e interdisciplinar para Química General al que bautizaron CLUE (siglas en inglés que significan Química, Vida, Universo y todo) (Cooper, 2013).

Respecto a los programas de Química General, se pueden encontrar modificaciones en los de la Universidad de Purdue y el Colegio de Farmacia San Luis de Misuri, ambos de Estados Unidos, Shcnoebelen (2018) y sus colaboradores diseñaron cursos de Química General con enfoque biológico. Establecieron el curriculum llamado 1-2-1 que incluye cuatro semestres integrados y consecutivos en los que se completa la formación de los estudiantes en química general, química orgánica y bioquímica.

Por otra parte, Barth y Bucholtz (2017), teniendo en cuenta el trabajo de Gillespie, diagramaron un curriculum "enhebrado" para alumnos de la escuela de Farmacia, En este caso se reemplazaron las materias iniciales de Química General y Química Orgánica por asignaturas a las que denominaron "Química1", "Química 2", "Química 3" y "Química 4" en las que se relaciona la estructura de la

ISBN: 978-987-544-908-4

materia con las propiedades físicas, la reactividad y la función biológica y se establecen los fundamentos del análisis químico cualitativo.

Estos ejemplos de modificación de curriculum están relacionados con la incorporación de la "perspectiva CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad)" y de la "química en contexto" a la enseñanza de la Química, que tuvo sus inicios en la década del 60. La enseñanza contextualizada se fundamenta en el enfoque del aprendizaje situado. De acuerdo a esta teoría, para que la transferencia de conocimiento se produzca, el conocimiento debe ser adquirido en un proceso autodependiente y activo y en un contexto auténtico (Mandl y Kopp, 2005).

Motivación

Análogamente a lo que puede observarse en otros trayectos formativos propios de las Ciencias Naturales, la asignatura "Química General e Inorgánica" se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera de Farmacia, por lo que constituye uno de los primeros espacios curriculares que se propone a los estudiantes de esta carrera de la Universidad Nacional del Sur. La asignatura se encuentra organizada en consonancia con el patrón universitario tradicional para el dictado de las Ciencias Experimentales: clases teóricas, clases de consulta de problemas y trabajos prácticos de laboratorio. El cursado de la asignatura se considera superado una vez que el estudiante aprueba dos exámenes parciales, o sus correspondientes complementarios, y la totalidad de los cuestionarios de los trabajos prácticos de laboratorio, lo cual le permite acceder al examen final. La superación de esta última instancia implica, finalmente, la aprobación de la asignatura.

Sin embargo, luego de implementar en los últimos años este tipo de esquema organizativo, hemos advertido que la mayor parte de nuestros estudiantes evidenciaba un aprendizaje sumamente superficial, caracterizado por datos y conceptos inconexos, sin alcanzar una adecuada comprensión tanto de los distintos fenómenos presentados como de la vinculación existente entre ellos. En efecto, si bien durante el cursado nuestros estudiantes habían completado los distintos trabajos de laboratorio propuestos, y, al mismo tiempo, la mayor parte había sido capaz de resolver numéricamente los problemas planteados, notamos que en el momento del examen final las actividades anteriores no habían logrado facilitar la interpretación de los fenómenos trabajados, como así tampoco la integración de contenidos.

A partir de este diagnóstico, decidimos implementar en nuestra cátedra nuevas pautas y espacios alternativos, a través de los cuales nuestros estudiantes pudieran relacionar e integrar los conocimientos trabajados, de modo de favorecer que ellos mismos construyeran activamente su conocimiento, en un intento por propiciar un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados. Para ello nos propusimos modificar la organización del dictado de la asignatura, de modo de facilitar tanto la articulación entre teoría y práctica, como así también un mayor involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

ISBN: 978-987-544-908-4

En este contexto, creímos provechoso llevar a cabo una exhaustiva revisión del currículum de la asignatura, el cual es sumamente extenso y presenta algunos contenidos que no suelen ser de utilidad para el futuro farmacéutico. Al mismo tiempo, profesores de asignaturas avanzadas de la carrera de Farmacia nos transmitieron la conveniencia de trabajar con mayor detenimiento algunos contenidos específicos, en particular los temas "disoluciones" y "reacciones ácido-base", los cuales resultan de suma utilidad en espacios curriculares posteriores. Por lo tanto, decidimos identificar y enfatizar los contenidos que pudieran resultar más relevantes para un estudiante de la carrera de Farmacia, especialmente aquellos íntimamente relacionados con su futura práctica profesional, con el afán de promover la contextualización de nuestras prácticas y favorecer así la participación activa de nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Descripción e implementación de la propuesta

Teniendo en cuenta nuestras inquietudes y las sugerencias de los docentes de asignaturas específicas de la carrera, decidimos estructurar la asignatura en tres bloques centrados en distintas sustancias o preparados de interés farmacéutico, a saber: (1) solución fisiológica y tintura de iodo; (2) antiácidos; y, finalmente, (3) agua oxigenada. Los bloques se establecieron de forma tal de facilitar no sólo la contextualización, sino también la integración de conceptos afines pertenecientes a distintas unidades del programa de la asignatura. En el primer bloque se presentaron y discutieron aspectos relacionados con la estructura y la calorimetría de disoluciones líquido-líquido y sólido-líquido, con énfasis en la descripción de las fuerzas intra e intermoleculares presentes en y entre los distintos componentes. En el siguiente bloque se describieron y ejemplificaron reacciones y equilibrios ácido-base en los que intervienen sustancias con acción farmacológica, con especial atención sobre las preparaciones con capacidad antiácida o bien reguladora de la acidez. Por último, se hizo uso de la reacción de descomposición del agua oxigenada para estudiar diversos aspectos del estado gaseoso, la cinética química y las reacciones de óxido-reducción. En cada bloque se presentó información disponible en la Farmacopea Argentina referida a distintos preparados o procedimientos de interés para el futuro profesional, con el objeto de reforzar la contextualización de los temas a desarrollar.

Simultáneamente, decidimos modificar los contenidos y la dinámica de los trabajos prácticos de laboratorio, a fin de adaptarlos al nuevo esquema organizativo y fomentar una adecuada integración entre los distintos espacios en que se estructura la asignatura. Para ello se implementó una clase obligatoria previa a cada trabajo práctico, denominada comúnmente "la previa", basada en actividades y ejercicios orientadores, con el objeto de favorecer la discusión de conceptos básicos entre pares, en pequeños grupos de estudiantes, con la guía de un docente auxiliar. En un encuentro posterior, se llevaba a cabo un breve cuestionario de opción múltiple sobre los contenidos discutidos en la clase previa, a continuación se desarrollaba el correspondiente trabajo experimental, y más tarde se realizaba

ISBN: 978-987-544-908-4

una puesta en común de los resultados obtenidos. La propuesta finalizaba con la elaboración de un informe individual de las actividades realizadas.

La recepción de estas modificaciones en el dictado de la asignatura ha sido sumamente positiva, por parte tanto de los estudiantes como de los auxiliares de la cátedra. En efecto, es notorio el interés que ha manifestado la mayor parte de los estudiantes que cursaron la asignatura durante el presente año, sin que en ningún momento surgieran voces que cuestionaran la utilidad de trabajar o discutir algún contenido, a diferencia de lo observado en años anteriores a partir de enfoques pocos contextualizados. Asimismo, prácticamente la totalidad de los estudiantes que habían intentado cursar la asignatura en años anteriores consideró que el nuevo esquema organizativo resultó más eficaz que el empleado previamente, el cual no contemplaba un espacio de discusión anterior a cada trabajo práctico de laboratorio. Los docentes auxiliares también manifestaron su conformidad con la incorporación de las clases previas, ya que, de acuerdo a su propia vivencia, estos encuentros permitieron a los estudiantes afrontar adecuadamente los trabajos experimentales propuestos.

Al momento se ha registrado una notable mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes como resultado de la implementación de esta metodología. Efectivamente, el porcentaje de estudiantes que cursaron la asignatura durante este año alcanzó el 58% (66% sin considerar ausentes), mientras que en años anteriores dicho indicador no superaba el 40%. Este incremento sugiere que estas estrategias de contextualización e integración parecen promover el interés de los estudiantes hacia el estudio de los contenidos presentados, lo cual redunda en un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. Además, las modificaciones introducidas facilitan que los estudiantes puedan constatar su entendimiento de los conceptos trabajados en cada clase previa, posibilitando la corrección de metodologías de estudio poco eficaces.

No obstante, al mismo tiempo cabe mencionar que este tipo de implementación requiere una cuidadosa atención a la comunicación interna entre los docentes que conforman la cátedra, ya que esta metodología resulta efectiva sólo cuando todos los integrantes de un espacio curricular comparten la misma convicción respecto a la conveniencia de su implementación. En consecuencia, resulta fundamental la realización de reuniones periódicas, en las que los docentes auxiliares puedan comprender las características y los alcances de este tipo de enfoque didáctico, como así también realizar observaciones y proponer sugerencias. En este sentido, si bien se detectaron algunas diferencias respecto al modo de desarrollar las clases previas, debemos agradecer el enorme grado de compromiso con esta propuesta demostrado por nuestros docentes auxiliares, lo cual ha permitido obtener los resultados mencionados y nos alienta a profundizar aún más el proceso de contextualización de nuestras prácticas.

Conclusión

ISBN: 978-987-544-908-4

En este trabajo hemos descripto una nueva metodología de cursado implementada en nuestra cátedra, basada en estrategias que procuran contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química General y aumentar así el grado de participación de los estudiantes. Consideramos que las modificaciones realizadas han promovido la comprensión y la integración de la mayor parte de los contenidos curriculares, ya que se han obtenido mayores rendimientos académicos respecto a cursados anteriores. Asimismo, estas innovaciones han facilitado la labor de los docentes auxiliares durante los trabajos prácticos de laboratorio, al proponer espacios preliminares de discusión en los que los estudiantes pueden prepararse adecuadamente para llevar a cabo el trabajo experimental. Los resultados obtenidos son muy satisfactorios y nos alientan a continuar implementado herramientas de contextualización de nuestras prácticas.

Referencias bibliográfícas

Barth, B. S. y Bucholtz, E. C. (2017). Threaded Introductory Chemistry for Prepharmacy: A Model for Preprofessional Curriculum Redesign. Journal of Chemical Education, 94, 1060-1065.

Caamaño, A. (2018). Enseñar química en contexto: un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. Educación Química, 29 (1), 21-54.

Cooper, M. (2010). The Case for Reform of the Undergraduate General Chemistry Curriculum. Journal of Chemical Education, 87 (3), 231-232.

Cooper, M. y Klymkowsky, M. (2013). Chemistry, Life, the Universe, and Everything: A New Approach to General Chemistry, and a Model for Curriculum Reform. Journal of Chemical Education, 90, 1116-1122.

Gillespie, R. (1997). The great ideas of chemistry. Journal of Chemical Education, 74 (7), 862-863.

Mandl, H. y Koop, B. (2005). Situaded learning; Theories and models, en P. Nentwig, D. Waddington, (eds.) (2005): Making it relevant. Context based learning of science. Münster: Waxmann.

Schnoebelen, C.; Towns, M.; Chmielewski, J. y Hrycyna, C. A. (2018). Journal of Chemical Education, 95, 734-740.

ISBN: 978-987-544-908-4

La evaluación en la formación docente: análisis de una actividad de integración que facilita el cierre de la materia por examen final

Mancini, Verónica Andrea
ISFD y T nº 9 - ISFD Canossiano San José, La Plata. Bs. As. Argentina
mancinivero@hotmail.com

Eje 14- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Las prácticas áulicas demuestran que en las distintas Instituciones la evaluación (y sus criterios) preocupan a todos los docentes, tanto en las instancias parciales como final, en las que el profesor debe verificar/acreditar el desempeño de los alumnos. Este trabajo se propone compartir una experiencia realizada con alumnos estudiantes del profesorado de Educación Primaria de dos Institutos de Formación Docente del partido de La Plata (Bs. As.) Se presenta una propuesta de actividad integral en la materia Didáctica de las Ciencias Naturales I que pertenece al 2º año del profesorado de Educación Primaria. A partir del análisis de una catástrofe natural seleccionada por los alumnos se problematizó el fenómeno y se analizó desde la integración de los contenidos abordados en la materia y la consulta de nuevas fuentes. El objetivo consistirá en analizar y reflexionar acerca de esta estrategia didáctica como facilitadora del cierre de la materia por examen final. Para ello se encuestaron 30 alumnos que cursaron (y rindieron) entre los ciclos 2017-2018.
Analizando los resultados obtenidos podemos concluir que este tipo de actividad fue muy bien valorada por los estudiantes ya que: un 89 % manifestó que hacerla les facilitó mucho estudiar y rendir la materia. Se evidencia además, un mejor rendimiento reflejado en sus notas, al momento de presentarse al examen final y mayor índice de confianza. También favoreció que los alumnos rindieran el examen final próximos a haber finalizado la cursada, acortando de este modo la brecha temporal entre cursada y examen final. Esta estrategia didáctica puede convertirse en una práctica inspiradora para trabajar ABP (aprendizaje basado en problemas), tal como lo proponen los marcos teóricos del Diseño Curricular vigente para el nivel primario (2018) ya que las catástrofes naturales podrían ser analizadas con el aporte de distintas disciplinas, además de las ciencias naturales.

Palabras clave: evaluación; actividad de integración; problematización del contenido; enseñanza de las ciencias naturales.

Introducción

ISBN: 978-987-544-908-4

Las prácticas áulicas demuestran que en las distintas instituciones la evaluación (y sus criterios) preocupan a todos los docentes, tanto en las instancias parciales como final, en las que el profesor debe verificar/acreditar el desempeño de los alumnos. Se entiende por lo tanto a la evaluación como un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra en el diagnóstico y la retroalimentación (Feldman y Palamidessi, 2001).

Este trabajo se propone compartir una experiencia con alumnos estudiantes del profesorado de Educación Primaria de dos Institutos de Formación Docente: el ISDF y T (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica) nº 9 de la ciudad de La Plata y el ISFD Canossiano San José, de Berisso. Se presenta el análisis de una propuesta de actividad integral, que fue trabajada con los alumnos durante la cursada, posterior a los parciales, que sirvió como instrumento para rendir el examen final de la materia con el fin de acortar la brecha entre el período de cursada regular y el examen final. A partir del análisis de una catástrofe natural seleccionada por los estudiantes se problematizó el fenómeno y se analizó contemplando la integración de los contenidos abordados en la materia y la consulta de nuevas fuentes. El objetivo de este trabajo consistirá en analizar y reflexionar acerca de esta estrategia didáctica como facilitadora del cierre de la materia por examen final.

En la materia Didáctica de las Ciencias Naturales I que pertenece al 2º año de la carrera en cuestión, los alumnos abordan de manera general una serie de contenidos teóricos que sustentan, desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos disciplinares (el concepto de ciencia, características de los científicos, modelos didácticos, alfabetización científica y otras finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales, etc.). Además se desarrollan algunos contenidos de la disciplina tomados del Diseño Curricular (DC) vigente para el nivel. En este caso los alumnos trabajan contenidos del área de las Ciencias de la Tierra y Astronomía en general, incluyendo cuestiones de la Física, Química y Biología de manera imbricada. Particularmente, en esta asignatura de duración anual, analizamos a la Tierra como un sistema constituido por diferentes subsistemas en interacción, además de su ubicación en el sistema solar y sus movimientos.

Para facilitar el cierre de la materia hacia el período final de la cursada se les propuso a los alumnos que busquen en algún medio de comunicación gráfico (revistas, diarios, página web etc.) una noticia vinculada con una catástrofe natural: vulcanismo, terremoto, tsunami, inundación, etc. Cada alumno trabajó sobre el artículo seleccionado de manera individual. Para ello debió analizar el subsistema origen del fenómeno elegido (por ejemplo la geósfera y la teoría de tectónica de placas para un volcán activo o un terremoto) y una vez examinadas las causas y características del fenómeno seleccionado, en el que aplicaron los contenidos dados en la cursada, debieron analizar el impacto causado sobre los

ISBN: 978-987-544-908-4

otros subsistemas, haciendo de este modo una análisis complejo del fenómeno. También debían proponer estrategias para su enseñanza en el nivel primario y buscar el tema en libros de textos (manuales) para analizar su enfoque.

Este tipo de estrategia seleccionada se relaciona con el método didáctico de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que propone el nuevo DC (2018) para la enseñanza de las ciencias en el nivel primario. La catástrofe natural seleccionada por el alumno debe ser en principio, problematizada para ser posteriormente analizada a partir de algunos de los contenidos trabajados en la cursada, además de información extra sobre el fenómeno proveniente de diferentes fuentes. En este contexto problematizar un contenido significa darle carácter de problema a los fenómenos que podrían observarse como obvios, simples o naturales. Ante esto se genera una situación en la cual resultan insuficientes los conocimientos que el estudiante posee y surge la necesidad de aprender más sobre ese fenómeno (Angiorama, Baigorria, González, 2019). Para Restrepo Gómez (2005) comprender un fenómeno natural o social complejo es un problema y no comprender en su complejidad dicho fenómeno, también lo es.

Autores como Angiorama, et.al. (2019) proponen que este tipo de propuestas implican un trabajo multidisciplinario que brinda herramientas para comprender mejor el mundo, así como al mismo tiempo ofrece la posibilidad de acercar y contextualizar socialmente la actividad científica y tecnológica. Por ejemplo, al momento de analizar como fenómeno un terremoto o movimiento sísmico, el alumno analizará al mismo tiempo contenidos de las ciencias naturales como la estructura química y física de la Tierra, la teoría de la tectónica de placas; y además el impacto social, político y económico de este fenómeno como problemática del área de las Ciencias Sociales. Podrán manejarse valores en escala (como la escala de Richter) y el armado y redacción de ideas con los aportes de las Prácticas del lenguaje. De este modo, la problematización del contenido a partir del análisis de casos concretos promueve la búsqueda de respuestas, pero genera al mismo tiempo nuevas preguntas, controversias, reflexiones y toma de decisiones.

El rol de la docente de la cátedra, en este caso, será de orientadora, sugiriendo fuentes de información y acompañando en la interpretación de las lecturas, presta a colaborar con las necesidades del aprendiz (Restrepo Gómez, 2005).

Metodología y resultados

Para realizar este trabajo se encuestaron 30 alumnos que cursaron y rindieron el examen final de la materia Didáctica de las Ciencias Naturales I entre los años 2017, 2018 y febrero de 2019.

Para ello se diseñó una encuesta ad hoc anónima, en la que se le preguntó al encuestado: la edad, el año en que cursó la materia, el año en que rindió el examen final y la nota de calificación. También se le preguntó si realizó el trabajo de integración sobre una catástrofe natural para rendir y, de ser así, qué

ISBN: 978-987-544-908-4

tema seleccionó y si dicha actividad facilitó mucho- un poco- o nada estudiar y rendir la materia (se les ofrecieron las 3 opciones y debían marcar una de ellas). Por último se incluyó una pregunta abierta para que los alumnos, a voluntad, pudieran expresar algún comentario sobre la cursada y el final de la materia. Las respuestas fueron procesadas en el programa Microsoft Excel, con el cual se calcularon valores porcentuales para cada ítem analizado.

Los resultados obtenidos fueron: un 89 % de los 28 alumnos encuestados que manifestaron haber realizado la actividad de integración (2 de los 30 no la realizaron) para rendir el examen final, expresaron que hacerla les facilitó mucho estudiar y rendir la materia, al mismo tiempo que favoreció la transferencia de los contenidos aprendidos a una situación problema; solo un 10% expresó que les facilitó un poco. De los alumnos encuestados, 16 de ellos trabajaron la problemática de terremoto, 7 vulcanismo y 5 tsunami.

Como se mencionó, solo 2 de los encuestados no realizaron la actividad (ambos aprobaron igualmente el final). El 64% de los estudiantes se presentó a rendir el exmane final el mismo año en que cursó y el 35,7% al año siguiente de haber cursado. Cabe mencionar que de los alumnos encuestados, un 25% fue calificado con nota 10 en el examen final oral; un 35,7% con nota 9 u 8 y un 35,7% 7 o 6 puntos de calificación; solo uno de los encuestados fue evaluado con nota 5.

Respecto de la pregunta abierta, 27 de ellos la respondieron e hicieron comentarios positivos respecto de la cursada y el examen final. Usaron calificativos como: la cursada… " fue muy buena" "excelente" "interesante y significativa" "productiva", "activa" "entretenida". Seis de ellos valorizaron además, la visita al Museo de Ciencias Naturales de la ciudad de La Plata que realizamos durante la cursada para recorre la sala de "La Tierra y el Universo". Siete de los alumnos que respondieron este ítem volvieron a comentar la utilidad de haber realizado el trabajo de integración para rendir el final, y lo calificaron en general, como facilitador. También algunos incluyeron comentarios sobre su interés por los textos y su análisis durante la cursada.

Discusión y Conclusiones

A partir de los resultados podemos concluir que este tipo de actividad fue muy bien valorada por los alumnos ya que una notable mayoría manifestó que hacer la actividad de integración a partir del análisis de una situación problema asociada a un fenómeno natural les facilitó mucho estudiar y rendir la materia, al mismo tiempo que favoreció la transferencia de los contenidos aprendidos a una situación problema. Se evidencia además, analizando las notas obtenidas, un mejor rendimiento de los alumnos al momento de presentarse al examen final y mayor índice de confianza. A partir de los datos analizados se deduce que la estrategia también favoreció que los alumnos rindieran el examen final próximos a haber finalizado la cursada, acortando de este modo la brecha temporal entre cursada y el examen final para el cierre adecuado de la asignatura. Los encuestados realizaron además,

ISBN: 978-987-544-908-4

valoraciones muy positivas respecto de la cursada, los textos utilizados y algunas estrategias, como la visita al Museo de Ciencias Naturales de la ciudad.

Se considera, que esta propuesta didáctica puede convertirse en una práctica inspiradora para trabajar ABP (aprendizaje basado en problemas), tal como lo proponen los marcos teóricos del Diseño Curricular vigente para el nivel primario (2018) ya que las catástrofes naturales podrían ser analizadas con el aporte de otras disciplinas, por ejemplo en el área de las sociales visibilizar el impacto en los aspectos económicos, políticos, humanos, sanitarios, etc.; también por las prácticas del lenguaje para la lectura, escritura y análisis de textos argumentativos y los aportes de la matemática si se incluyeran mediciones con escala (Angiomara et al., 2019 y Restrepo Gómez, 2005).

Esta propuesta metodológica tiene la potencialidad de facilitar el análisis y la reflexión con enfoques actualizados que se promueven desde la formación docente para problematizar la enseñanza de las ciencias en interacción con otras disciplinas. Favorecen en los estudiantes del profesorado en EP un cambio en la forma de observar los fenómenos naturales, de interpelarlos con curiosidad y mirada crítica. Estos cambios de actitud favorecerán su enseñanza y la transposición de los contenidos cuando estén en ejercicio del rol, ya que problematizarlos aportará a la motivación del alumnado para el estudio de contenidos de la ciencia. En coincidencia con Jiménez Alexaindre y Sanmartí (1997) se sostiene que los problemas escolares tienen que estar contextualizados en la vida real, en situaciones familiares, de tal modo que los estudiantes puedan percibir su relevancia y utilidad en la cotidianeidad.

Referencias bibliográficas.

Angiomara, Ximena.; Baigorria, Daniel. y Gonzalez, Fabiana. (2019). Alfabetizar en y desde ciencias: un desafío posible. Actas del X Congreso Iberoamericano de educación científica. (p.p. 568-578). Uruguay. https://drive.google.com/file/d/16yaMlbqJj8f8abCwLurYN_ilkqZiYNER/view

Diseño Curricular para el Nivel primario. (2018). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado desde https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf.

Jiménez Alexaindre, María Pilar y Sanmartí, Neus. (1997). ¿Qué ciencia enseñar?: objetivos y contenidos de la educación secundaria, en Carmen, del L. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la educación secundaria. (p.p.17-46). Barcelona: ICE-Horsori.

ISBN: 978-987-544-908-4

Restrepo Gómez, Bernardo. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores (en línea), volumen 8; p.p. 9-18. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803> ISSN 0123-1294

ISBN: 978-987-544-908-4

Cinética Química y Cambio Químico: enseñanza a través de la pedagogía para la comprensión

Marino Luis Alberto, Reyes María Silvina, Granados Dora Inés, Martinez Silvia Noemi y Nora Ojea
Cátedra de Química General e Inorgánica. Facultad de Humanidades y Ciencias. Departamento de Ciencias Naturales. Escuela Secundaria, Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
luismarino65@gmail.com

Eje 14- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En el presente trabajo, se presentan los resultados obtenidos al emplear una secuencia didáctica basada en la pedagogía para la comprensión, para la enseñanza del tópico generativo relativo a Cinética Química y su relación con el Cambio Químico.
La pedagogía para la comprensión sustenta que todas las estrategias didácticas utilizadas al enseñar un tópico generativo deben estar dirigidas a conseguir que el estudiante alcance ciertas metas de comprensión, que le permitan transferir y utilizar el conocimiento construido en la resolución de nuevas situaciones problemáticas y en diferentes contextos. La propuesta se desarrolló con los estudiantes del primer año las carreras de Licenciatura en Biodiversidad y Profesorado en Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).
El instrumento utilizado fue una evaluación sumativa criterial basada en el estudio de casos, destinada a evaluar el progreso en el aprendizaje (bajo, medio u óptimo) obtenido al finalizar la secuencia didáctica, relacionada con los contenidos de Cinética Química.
El instrumento se aplicó a 40 estudiantes del Profesorado en Biología y la Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), cuyas edades estaban comprendidas entre los 18 y 20 años. Todos los estudiantes de la muestra habían aprobado el curso de articulación disciplinar de química dictado por la UNL con la finalidad de nivelar los conocimientos mínimos iniciales requeridos en dicha área.
Los primeros resultados nos permiten inferir que los fundamentos pedagógicos puestos en juego en esta propuesta, mejora en los estudiantes la comprensión sobre los conceptos de Cinética Química y su relación con el Cambio Químico, como así también su transferencia a la resolución de cuestiones prácticas propias de su centro de interés.

Palabras clave: Pedagogía para la compresión; Cinética Química; Estudiantes universitarios.

ISBN: 978-987-544-908-4

Marco teórico

La enseñanza para la comprensión involucra activamente a los educandos en sus propios desempeños, para cuyo efecto es necesario responder algunas interrogantes y elementos. Las preguntas clave determinan qué contenidos deben comprenderse identificando temas relevantes y pertinentes a través de tópicos generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellos.

Blythe (1999) sostiene que la comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

En el marco de la enseñanza para la comprensión y dentro del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, se enlazan "los 4 pilares de la pedagogía" (Perkins,1998) con los 4 elementos de planificación e instrucción como se puede observar en la figura 1.

Figura 1: L os cuatro pilares de la Pedagogía de la Comprensión



Tópico generativo para la enseñanza por comprensión del "Cinética Química"

La Cinética Química es uno de los tópicos centrales dentro de la Química como "Ciencia del cambio". Permite analizar cómo evoluciona en el tiempo una reacción química en función de las variables del sistema. En particular, a los alumnos de las carreras del Profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral) les permite comprender que las reacciones metabólicas a nivel celular deben realizarse en un tiempo determinado para que la vida sea sustentable y para que esto sea posible es indispensable la acción de las enzimas o catalizadores biológicos.

La Cinética Química es un tópico que presenta especificidad, abstracción y la necesidad del manejo de ciertas herramientas matemáticas para el análisis e interpretación de los datos experimentales. Para su aprendizaje requiere de la comprensión y manejo de otros conceptos como reacciones químicas, estequiometría, equilibrio químico y termoquímica.

Metas y desempeños de comprensión para Cinética Química

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Qué consideramos que el alumno debe comprender en relación al tópico generativo "Cinética Química"? En relación a los conceptos, procesos o relaciones que surgen se establecen las actividades didácticas para alcanzar dichos propósitos. Las metas de comprensión para el tópico "Cinética Química" se establecen en base a los objetivos planteados por la asignatura "Química General e Inorgánica" dentro de los currículos de las carreras Profesorado en Biología y Licenciatura en Biodiversidad. En la tabla 1, se presenta la primera meta relacionada a los contenidos curriculares con los cuales se relaciona y los desempeños de comprensión. Estos tratan de responder al interrogante ¿Qué pueden hacer los estudiantes para desarrollar y demostrar su comprensión? El valor de los desempeños es clave en el proceso, ya que este enfoque centra su atención en los estudiantes, por eso se priorizan los criterios, indicadores y sub indicadores de desempeño.

Tabla 1: Planteo de Metas y desempeños de comprensión

Metas	Contenidos disciplinares	Desempeños de comprensión
Que el estudiante comprenda	Cinética química	Que el estudiante
Que la velocidad de reacción está relacionada con la velocidad con que desaparecen (aparecen) los reactivos (los productos) Que hay una relación (ley) entre velocidad de una reacción en una etapa e irreversible y la concentración de los reactivos en productos. Que dicha relación a temperatura constante depende del orden de reacción respecto a cada reactivo y el orden global de la reacción.	Concepto de velocidad de reacción.	Analice como varía la concentración de reactivos (productos) durante una reacción en una etapa e irreversible, a temperatura constante. Relacione la velocidad de una reacción con la velocidad de desaparición (aparición) de reactivos (productos), a temperatura constante. Analice como varía la velocidad con el tiempo de evolución de la transformación química, en función del orden de la reacción y la temperatura

En la Tabla 2 se muestran los diferentes niveles de comprensión esperados en el proceso de aprendizaje. Además, los mismos sirven como indicadores de los logros alcanzados por el alumno en el respectivo nivel de comprensión.

Tabla 2: Metas e indicadores de la progresión del aprendizaje

ISBN: 978-987-544-908-4

<table>
<tr><td colspan="3">Contenido disciplinar: Concepto de velocidad de reacción e interpretación de la Ley de velocidad de reacción.</td></tr>
<tr><td>Metas de aprendizaje: Que el alumno comprenda</td><td colspan="2">La relación entre velocidad de una reacción en una etapa e irreversible y la velocidad de transformación de los reactivos en productos.
Que la velocidad de reacción depende de la concentración de reactivos la temperatura del sistema y el estado de agregación de los reactivos.
Que hay una ecuación que relaciona la velocidad de una reacción con la concentración de los reactivos, sus coeficientes estequiométricos y la temperatura.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Progresión del aprendizaje</td><td>Bajo</td><td>Reconoce que factores modifican la velocidad de una reacción.
Vincula los valores de las concentraciones de reactivos, la temperatura y su estado de agregación con la velocidad de reacción</td></tr>
<tr><td>Medio</td><td>Analiza como la concentración de reactivos y la temperatura influencian sobre la velocidad de reacción.
Puede operar con la ecuación de velocidad de reacción.</td></tr>
<tr><td>Óptimo</td><td>Analiza y extrae información de los gráficos concentración de reactivos (o productos) en función del tiempo.
Determina en base a ellos la velocidad de una reacción, como varía en el tiempo y su orden.
Puede determinar como modificar las condiciones de reacción para alcanzar la conversión en el tiempo requerido.</td></tr>
</table>

Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se basan en el enfoque constructivista (Jorba y Sanmarti, 1996) el cual considera las siguientes etapas:

Etapa de orientación y explicitación de ideas previas (experiencias, videos y un simulador)

Etapa de construcción del aprendizaje (clases teóricas – prácticas).

Etapa de aplicación de los conceptos para resolver diferentes cuestiones problemáticas. (coloquios y ejecución de trabajos experimentales)

Etapa de transferencia (aplicación de los conceptos para explicar nuevos fenómenos, talleres de resolución de cuestiones problemáticas).

ISBN: 978-987-544-908-4

A estas se adicionaron actividades de evaluación presentes en cada etapa de este enfoque, para propiciar la retroalimentación necesaria y mejorar el grado de comprensión alcanzado.

Metodología de la investigación

Se aplicó un instrumento acorde a un estudio de casos, destinado a evaluar la progresión en el aprendizaje (baja, media o alta) al final de la secuencia didáctica, en relación a los siguientes contenidos disciplinares: a) Concepto de velocidad de reacción e interpretación de la Ley de velocidad de reacción; b) Teoría de las colisiones, teoría del estado de transición y ecuación de Arrhenius; c) Conceptos de mecanismos de reacción y etapa controlante.; d) Acción de los catalizadores.

El Instrumento se aplicó a 60 alumnos del Profesorado en Biología y la Licenciatura en Biodiversidad que se dictan en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL), cuyas edades oscilaban entre los 18 y 20 años. Todos los alumnos seleccionados habían aprobado el curso de articulación disciplinar de química dictado por la UNL con el objeto de nivelar los conocimientos mínimos iniciales de los alumnos en dicha área.

Ejemplo del caso número 1 planteado en el Instrumento de evaluación

1.- Dada la siguiente reacción:

$CO(g) + NO2(g) \quad\quad CO2(g) + \cancel{NO(g)} \blacktriangleright$

Suponiendo que se parte de concentraciones equimolares de ambos reactivos; ¿cómo varía cualitativamente la concentración de ambos?

Suponiendo que ocurre en una sola etapa ¿Cuál sería la ley de la velocidad de reacción?

Se han efectuado 3 experiencias, obteniéndose los siguientes valores de las concentraciones iniciales y velocidad de desaparición de los reactivos a 400 °C.

Experiencia	CiCO (mol/L)	CiNO2 (mol/L)	vinicial (mol/s)
1	0,1	0,1	0,005
2	0,2	0,1	0,001
3	0,2	0,2	0,002

. Determine los órdenes de la reacción respecto a cada reactivo de acuerdo a dichos valores y compárelos con los valores supuestos; ¿coinciden o no? ¿Qué información nos brinda esto?

Calcular el valor de la constante de reacción a 400 °C.

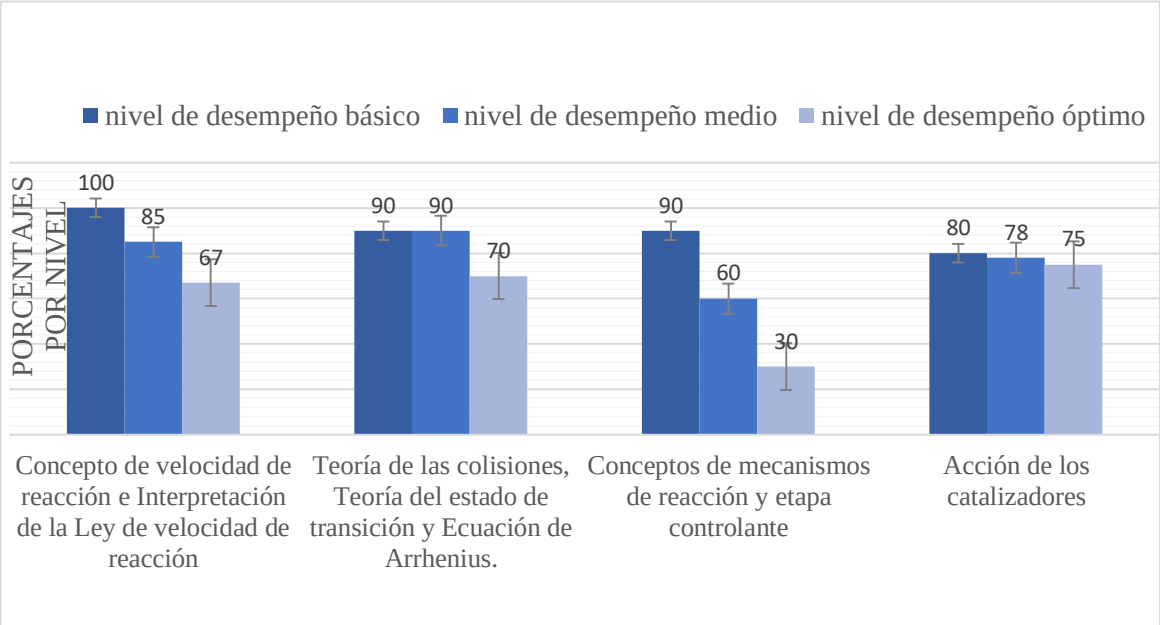
¿Cuál es la velocidad de reacción cuando en la experiencia 1 la concentración de CO ha bajado a la mitad? Analice como puede reducir el tiempo anterior a la mitad

Resultados Obtenidos

Los resultados en términos porcentuales se reflejan en la siguiente gráfica:

ISBN: 978-987-544-908-4

Grá



Conclusiones

Del análisis de los resultados obtenidos, podemos ver que un alto porcentaje de alumnos logró un nivel de comprensión óptimo. La principal dificultad se relacionó especialmente con los análisis cuantitativos que demandaron el manejo de diferentes herramientas matemáticas e interpretación de datos en formatos de tablas o gráficas. Un desempeño pobre se observó en aquellas actividades enfocadas a analizar en función de los datos cinéticos cuál era el mecanismo de reacción posible y la etapa controlante del proceso. Esta información es de utilidad para implementar a futuro y en conjunto con las cátedras de química orgánica y química biológica un taller destinado a trabajar sobre estas metas en diferentes niveles de complejidad.

Referencias Bibliográficas.

Blythe, T. (1999). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuesta didáctica para las áreas de ciencias de la naturaleza y las matemáticas. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura.

Perkins, D. (1998). Enseñanza para la comprensión. Introducción a la teoría y su práctica. Mime.: Harvard University.

ISBN: 978-987-544-908-4

Intervenir en la enseñanza y el aprendizaje de química en la universidad

Monetti Elda, Lescano, Gabriela y Elba García.

Departamento de Humanidades y Departamento de Química, Universidad Nacional del Sur. Argentina

marga@criba.edu.ar
glescano@criba.edu.ar
garciaea@criba.edu.ar

Eje organizador 14: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En nuestra universidad1, la mayor parte de las asignaturas de Química correspondientes a los primeros años de las distintas carreras presentan cursos numerosos, de más de cien estudiantes. Los docentes se enfrentan a una serie de dificultades en su tarea, entre ellas podemos citar las cuestiones de orden institucional, organizacional (horarios, aulas, recursos didácticos, número de estudiantes por curso, etc.) así como didáctico-pedagógicos derivados, entre otros aspectos, de la escasa o nula formación docente. Es en este contexto que desde el año 2013 un equipo interdisciplinario constituido por docentes-investigadores de las áreas de Química, Ciencias de la Educación y Psicología está desarrollando una investigación centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la química en el primer año de las carreras universitarias. El estudio se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa.

En una primera etapa (PGI-UNS 2013- 2016) los resultados alcanzados permitieron, por un lado, contar con construcciones teóricas que profundizaron la comprensión de los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la Química en las distintas asignaturas de primer año de las carreras de la universidad. Por otro lado, se elaboraron recomendaciones sobre posibles líneas de acción a instrumentar con referencia al fenómeno en estudio. Asimismo la dinámica de la investigación participativa facilitó la creación de un espacio de formación docente universitaria, entendiendo a esta última como un proceso de desarrollo personal mediado, así como una oferta institucional para que dicho proceso se realice.

En una segunda etapa, (PGI-UNS 2017-2020) que comprende el proyecto de investigación actualmente en curso, se retoman las construcciones teóricas acerca de los aspectos que inciden la enseñanza y el aprendizaje de la química y se proponen y realizan formas de intervención en la enseñanza. Dichas intervenciones contemplan, en forma paralela, la puesta a punto de unidades didácticas diseñadas especialmente por el equipo de investigación en temas troncales de la currícula, así como la enseñanza y el aprendizaje de contenidos que los docentes consideran relevantes y al mismo tiempo difíciles de aprender por los estudiantes. Es de destacar que en tanto esta investigación

[1] Nos referimos a la Universidad Nacional del Sur. Argentina

ISBN: 978-987-544-908-4

es de corte participativo, en todo momento se propicia la colaboración de los docentes de las distintas cátedras lo que contribuye a darle continuidad al espacio de formación docente universitaria que ya se había consolidado a lo largo del primer proyecto de investigación.

En este trabajo se presentan los fundamentos del actual proyecto de investigación y los primeros resultados obtenidos referidos a dos tipos de intervenciones en la enseñanza: la primera de ellas refiere a la enseñanza de un contenido considerado medular por los docentes como es la nomenclatura y escritura de fórmulas químicas. La segunda intervención es aquella que tiene como eje la reestructuración de los contenidos con su consecuente modificación de trabajos prácticos y dinámicas didácticas que se están produciendo en el dictado de una de las materias de química de primer año.

Palabras clave: enseñanza de química; universidad; aprender química.

Introducción

Desde una perspectiva ético-política, se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo, se reconoce desde una mirada macrosocial, que la formación del capital humano redunda en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y, en general, aumenta la calidad de vida. Simultáneamente la masificación de la educación superior parecería acompañar la valoración que hacen los sujetos, de esta instancia de formación.

Sin embargo, es un fenómeno mundial, del que no escapa nuestro país, la disminución de la matrícula de estudiantes en ciencias experimentales así como las dificultades para completar satisfactoriamente las asignaturas del área de las ciencias exactas y naturales en el primer año del ingreso a la universidad.

En lo que respecta a la Química, el rendimiento académico muestra un alto porcentaje de dificultades a la hora de aprobar el cursado de la misma en los ciclos básicos de otras carreras universitarias tales como Ingeniería, Medicina, Bioquímica, Farmacia y Biología, entre otras.

En la Universidad Nacional del Sur existe una preocupación en torno a esta situación por lo cual se han intentado formas de revertirla. En este sentido, los cursos de nivelación para Química -presenciales y a distancia-, la implementación de tutorías, el incremento de cargos docentes para las materias de los primeros años, la inclusión dentro del Plan Estratégico 2011-2026 de objetivos y acciones puntuales son algunas de estas.

Aun cuando la bibliografía específica marca la complejidad del fenómeno, producto de múltiples causas, uno de los factores que se identifica como relevante refiere a las prácticas de enseñanza y aprendizaje instauradas en la universidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

Nuestra línea de investigación gira en torno a esta temática con especial referencia a la enseñanza de la Química.

En nuestra universidad, la mayor parte de las asignaturas de Química correspondientes a los primeros años de las distintas carreras presentan cursos numerosos, de más de cien estudiantes. Los docentes se enfrentan a una serie de dificultades en su tarea, entre ellas podemos citar las cuestiones de orden institucional, organizacional (horarios, aulas, recursos didácticos, número de estudiantes por curso, etc.) así como didáctico-pedagógicos derivados, entre otros aspectos, de la escasa o nula formación docente. Es en este contexto que desde el año 2013 un equipo interdisciplinario constituido por docentes-investigadores de las áreas de Química, Ciencias de la Educación y Psicología está desarrollando una investigación centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la química en el primer año de las carreras universitarias. El estudio se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa.

En este trabajo se presentan los fundamentos del actual proyecto de investigación y los primeros resultados obtenidos referidos a dos tipos de intervenciones en la enseñanza: la primera de ellas refiere a la enseñanza de un contenido considerado medular por los docentes como es la nomenclatura y escritura de fórmulas químicas. La segunda intervención es aquella que tiene como eje la reestructuración de los contenidos con su consecuente modificación de trabajos prácticos y dinámicas didácticas que se están produciendo en el dictado de una de las materias de química de primer año.

1. Acerca del proyecto de investigación

El proyecto de investigación que estamos desarrollando tiene como propósito general la construcción de una propuesta de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Química en el primer año de las carreras de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, se espera que estos cambios constituyan un núcleo dinamizador que promueva la participación de otros docentes generando, de este modo, un efecto multiplicador.

En esta investigación se define a la enseñanza universitaria en general y de la Química en particular, como un proceso que un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes *y* en función de un contenido científico-tecnológico altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli,1998). Desde diversas perspectivas teóricas se define a la enseñanza como una práctica social (Barbier, 1999; Wenger, 2001; Kemmis, 2010), lo cual significa, en primer lugar, que está guiada por intencionalidades sociales e históricas. Asimismo, involucra interacciones sociales en las que un grupo de docentes y estudiantes co-participan. En este sentido, es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes, todos ellos participan desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen al espacio de la enseñanza. En tercer lugar, es posible y necesario estudiar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva individual tanto como social, cultural, discursiva e histórica. Por

ISBN: 978-987-544-908-4

otro lado, la práctica de la enseñanza, en tanto práctica social, es productora de transformaciones en su entorno físico, social e individual, por lo cual construye saberes, formas de actuar y de pensar que la diferencian de otro campo de prácticas universitarias como la investigación. Finalmente, en los espacios de práctica, se construyen identidades, ya que los sujetos que participan de ella se convierten en docentes y estudiantes universitarios de una carrera y materia determinada.

Aprender en la universidad significa el ser capaz, dar sentido y significado a los saberes altamente especializados que se ofrecen, poniendo en juego el deseo de saber. Implica no solamente la asimilación lineal de lo dado, sino la posibilidad de crear nuevos saberes desde una perspectiva crítica. En este proceso, el sujeto se construye como tal, deviene otro. Desde nuestra concepción de aprendizaje Desde una perspectiva constructivista, siguiendo la línea de autores como Vygotsky, Piaget y Ausubel, el sujeto aprende frente a conflictos socio cognitivos, por desestabilización y desestructuración de conocimientos previos. Incluye la comprensión, es decir, construir conceptos, generalizar y abstraer, aunque no se agota en ella pues abarca los aspectos afectivos y motrices. Se aprende más fácilmente a través de un tercero que posibilita la mediación: el grupo, los pares, el docente. En este contexto, el error no es una falta a subsanar sino una instancia a incluir como forma de autoevaluación y regulación formativa (Perrenoud.2008).

El docente universitario es un sujeto que realiza prácticas profesionales, en sentido amplio, vinculadas al saber acerca de la Química y su enseñanza, en las que transmite su conocimiento acerca de la disciplina. El saber disciplinar lo construye a partir de su formación de grado y posgrado. Es valorado y reconocido como un saber legítimo frente al saber didáctico. Por otro lado, el saber didáctico, aquél que se refiere a la enseñanza, es un saber experiencial (Monetti,2003) que lo construyó a lo largo de su carrera docente. Es valorado en tanto le es útil y necesario para enseñar. Desde esta perspectiva, se reconoce que enseñar Química en la universidad es una tarea para la cual el docente debería formarse (Bekerman y otros, 2010; Garritz, 2010; Talanquer, 2004; Mosquera y otro, 2008).

La Química ha ocupado un lugar central entre las llamadas Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, con una identidad vinculada a la preparación y a la caracterización de las sustancias, ya sea las que están presentes en la Naturaleza o las que se generan en el Laboratorio. La Química contribuye a satisfacer necesidades vitales, a través de la utilización y transformación de los recursos naturales. Su centralidad como disciplina, se ha sustentado históricamente en el marco de la estructuración jerárquica de las Ciencias, con la Física en su base y la Biología en su cima, dentro de un sistema de interacciones fuertes entre ellas. Los contenidos de las materias de Química del primer año son introductorios, es decir, abarcan principios, conceptos, habilidades y destrezas que giran en torno a la estructura de la materia, su organización y propiedades.

1.1. Aspectos metodológicos

La investigación se inscribe en la lógica de un estudio cualitativo con la modalidad de investigación participativa. Como continuación del proyecto anterior, en este nuevo período y a partir del

ISBN: 978-987-544-908-4

conocimiento construido, el equipo de investigación, junto a los docentes de las cátedras, diseñará propuestas de enseñanza que se implementarán y evaluarán. Estas nuevas experiencias se socializarán en espacios de formación docente que se constituirán en momentos de reflexión conjunta.

Los primeros resultados: Acerca de la enseñanza de la nomenclatura y la escritura de fórmulas químicas

Una de las dificultades detectadas por los docentes de química está centrada en las dificultades que presenta la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje de las fórmulas químicas. Enfocados en esta problemática se realizó una encuesta a estudiantes ingresantes que asistieron al curso de nivelación de Química durante el año 2018. Dicha encuesta se tomo antes del inicio de la enseñanza del contenido "Fórmulas Químicas" y después de haber desarrollado la secuencia didáctica, en una instancia previa a la evaluación de su aprendizaje. El análisis e interpretación de los datos permitió identificar lo que denominamos lenguaje escolar y lenguaje universitario (Monetti, Lescano, Ballesteros) con respecto a la manera de construir las fórmulas químicas. Así es posible pensar en la relación entre el hacer y el decir, entre las prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1970) y su anclaje en las instituciones en que se producen. Asociamos el lenguaje escolar a las formas de resolver y verbalizar la escritura de las fórmulas químicas en la escuela secundaria y el lenguaje universitario en la manera en que se realizan estas prácticas en la universidad. En este sentido, es posible afirmar que los saberes y los discursos utilizados, su persistencia o posibilidad de cambio están relacionados con lo que cada institución considera valioso aprender. Estos resultados se utilizaron para armar una propuesta didáctica para el curso del año siguiente en que se hizo especial hincapié en dar visibilidad a estos lenguajes que utilizan los estudiantes.

Los primeros resultados: La reestructuración de un programa de estudio

Dentro de las líneas de investigación del proyecto se ubica la propuesta de intervenciones en la enseñanza de la química. En este sentido, durante el año 2018 se está acompañando la implementación de una reestructuración y contextualización de los contenidos, con su consecuente modificación de trabajos prácticos y estrategias didácticas, en la asignatura Química General e Inorgánica de primer año de la carrera de Farmacia de la UNS. Uno de los objetivos propuestos en esta reestructuración es la de contextualizar los contenidos y favorecer así un aprendizaje significativo en los estudiantes, que no se limite únicamente a la adquisición de conocimientos fragmentados.

Se estructuró la asignatura en tres bloques centrados en distintas sustancias o preparados de interés farmacéutico, a saber: (1) solución fisiológica y tintura de iodo; (2) antiácidos; y, finalmente, (3) agua oxigenada. Los bloques se establecieron de forma tal de facilitar no sólo la contextualización, sino también la integración de conceptos afines pertenecientes a distintas unidades del programa de la asignatura. En cada bloque se presentó información disponible en la Farmacopea Argentina referida a

ISBN: 978-987-544-908-4

distintos preparados o procedimientos de interés para el futuro profesional, con el objeto de reforzar la contextualización de los temas a desarrollar.

Simultáneamente se modificaron los contenidos y la dinámica de los trabajos prácticos de laboratorio, a fin de adaptarlos al nuevo esquema organizativo y fomentar una adecuada integración entre los distintos espacios en que se estructura la asignatura. Para ello se implementó una clase previa a cada trabajo práctico, "la previa", basada en actividades y ejercicios orientadores, con el objeto de favorecer la discusión de conceptos básicos entre pares, en pequeños grupos de estudiantes, con la guía de un docente auxiliar. Durante la implementación de esta propuesta se observaron las clases y posteriormente se entrevistó a docentes y estudiantes que transitaron este cursado. Actualmente estamos analizando este material.

Referencias bibliográficas

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bekerman. Diana; Galagovsky, Lydia; Laborde, Sonia; Odetti, Héctor (2011) *Enseñanza de la química vs. investigación en enseñanza de la química: ¿divorcio, convivencia...o qué?* Revista Industria & Química (Asociación Química Argentina), N° 364, 49-55.

Garritz, A (2010) *La enseñanza de la química para la sociedad del siglo XXI,* caracterizada por la incertidumbre. Educación Química, XXI (1), 2-15.

Kemmis, S (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. En Clive K. (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer.

Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas en Lucarelli, E. *La didáctica del nivel Superior.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Monetti, E. (2003) *El saber didáctico: sus significados.* 3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Argentina

Mosquera, J. C y Furió–Más (2008) El cambio didáctico en profesores universitarios de química a través de un programa de actividades basado en la enseñanza por investigación orientada. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N.º 22, 115-154.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos.* Buenos Aires: Colihue.

Talanquer-Artigas, V. (2004) ¿Qué conocimiento distingue a los buenos maestros de química? *Educación en Química,* XV (1), 60-66.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. España: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

Origen de la vida e inicio de la evolución biológica: estrategias de enseñanza seleccionadas por residentes del Profesorado en Biología de un Instituto de Formación Docente del Partido de General Pueyrredón, para el desarrollo de sus clases

Rabino María Cecilia y Eduardo Audisio
Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional de Rosario, Argentina
mariaceciliarabino22@gmail.com

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En el presente trabajo se muestran los resultados de un estudio que tiene como objetivo clasificar y describir las actividades de enseñanza seleccionadas por futuros/as profesores/as de Biología, sobre el origen de la vida e inicio de la evolución biológica, como uno de los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Se trabajó con docentes en formación de un Instituto Terciario de Formación Docente del Partido de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El enfoque metodológico está centrado en una lógica cualitativa y se trata de una investigación de tipo interpretativo. Se estudiaron nueve casos. Los practicantes presentaron sus respectivas propuestas didácticas y desarrollaron las clases en diferentes cursos del Profesorado en Nivel Inicial y Primario. Las técnicas de recolección de la información fueron: análisis de los planes de clase, observación no participante con registro narrativo de las clases, fotografías y entrevistas personales semiestructuradas. Se utilizó para la clasificación de las actividades de enseñanza propuestas por los/las practicantes, una clave de identificación ya estandarizada, realizando una adaptación para las características del presente trabajo. Se encontró un predominio de actividades centradas en el/la alumno/a. Las estrategias seleccionadas, se corresponden en mayor grado con la didáctica general, y en una proporción muy escasa, se encontraron estrategias de enseñanza específicas de la didáctica especial.
Palabras clave: estrategias de enseñanza; origen de la vida; conocimiento didáctico del contenido; formación docente.

Introducción

Las prácticas de la enseñanza en la formación de futuros/as profesores/as representan un espacio sumamente valioso para mostrar en acción la transformación del conocimiento académico en *Conocimiento Didáctico del Contenido* (CDC). El pionero en los estudios sobre el proceso de

ISBN: 978-987-544-908-4

transformación de los contenidos para su enseñanza fue Shulman (1986), quien le asignó al CDC (en inglés: *Pedagogical Content Knowledge* – PCK) la categoría más distintiva del conocimiento que identifica al profesor, destacando que en este conocimiento se integran y transforman los diferentes componentes involucrados en la enseñanza.

En la didáctica de las ciencias, el CDC ha sido utilizado para describir cómo los/las profesores/as novatos/as aprenden gradualmente a interpretar y transformar el contenido temático en unidades de significado comprensible para sus alumnos/as (van Driel, 1998).

Este concepto fue ampliado por Valbuena Ussa (2007) para el caso particular de los/las profesores/as de Biología, quien propuso los siguientes componentes del *Conocimiento Profesional del Profesor de Biología*: el conocimiento y las concepciones de la materia que enseña; el conocimiento y las concepciones pedagógicas y didácticas; el conocimiento del contexto; el conocimiento y las concepciones metadisciplinares; el conocimiento cultural; y el conocimiento didáctico del contenido biológico específico (CDCB). Este último fue considerado como núcleo integrador en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de Biología.

Valbuena Ussa (2011) definió al CDCB como: "aquel conocimiento que le hace posible al profesor enseñar biología, lo cual trasciende una mera adaptación o simplificación del conocimiento biológico (el de origen científico) al contexto y realidades escolares" (p. 75).

El CDCB está constituido por dos componentes esenciales: el Conocimiento Biológico y Científico (CBC), y el Conocimiento Pedagógico y Didáctico General y de la Biología (CPDGB). El CBC comprende los contenidos concretos de enseñanza y la forma en que están organizados, estructura sintáctica y sustantiva. El CPDGB está constituido por los siguientes elementos: gestión de la clase, características de los/las alumnos/as y del aprendizaje, finalidades de la educación, contenidos de enseñanza, metodología de enseñanza, evaluación del aprendizaje y contenidos curriculares. En el presente trabajo se seleccionó la categoría *estrategias de enseñanza*, como equivalente de la metodología de enseñanza.

De acuerdo con Anijovich y Mora (2010), se entiende como estrategias de enseñanza al "conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos.Se trata de orientaciones generales acerca de como enseñar un contenido disciplinar considerando que creemos que nuestros alumnos comprensan por qué y para qué" (p.23).

Siguiendo a Mellado (2011), se considera que el conocimiento de las estrategias de enseñanza de las ciencias, incluye las estrategias, actividades, demostraciones, explicaciones, argumentaciones, diálogos, representaciones, etc, que utiliza el/la profesor/a para facilitar la comprensión de su materia.

Cada aula constituye un espacio donde, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñantes y aprendices que es única e irrepetible. Esto lleva a que no existe una sola forma de enseñar que resulte infalible y efectiva (Díaz Barriga, 2005).

ISBN: 978-987-544-908-4

Atendiendo a la importancia de la selección y ejecución de las estrategias de enseñanza como componente de la construcción del conocimiento didáctico sobre el origen de la vida, el propósito de este estudio fue identificar, clasificar y caracterizar las actividades propuestas en los planes de clase y su ejecución en el aula en practicantes avanzados de un Profesorado de Biología.

Metodología.

El enfoque metodológico está centrado en una lógica cualitativa y se trata de una investigación de tipo interpretativo. El método utilizado fue el estudio de caso, de acuerdo con el posicionamiento de Biddle y Anderson (1989). Se seleccionaron nueve alumnos/as del Profesorado de Biología de un Instituto de Formación Docente del Partido de General Pueyrredón, que cursaron durante el 2014 el último año de la carrera, y estaban realizando la segunda y última parte de su residencia docente. Cada una de las clases que llevaron a cabo los/las practicantes se encuadró como uno de los requisitos del espacio curricular Practica IV, que estaban cursando regularmente.

Las clases se desarrollaron en segundo año del Profesorado en Nivel Inicial, Nivel Primario y Educación Especial, dentro de la misma institución donde los/las practicantes cursaban su Profesorado en Biología. El tema propuesto para la clase, *Origen de la vida e inicio de la evolución biológica*, corresponde al espacio curricular *Didáctica de las Ciencias Naturales*, y se encuadra en el núcleo *Continuidad y cambio de los seres vivos y el ambiente: aspectos generales de las teorías que explican el origen y la evolución de los seres vivos*.

Las etapas de la investigación fueron: 1º) lectura y análisis de las propuestas didácticas solicitadas para el desarrollo de una clase de dos horas sobre el origen de la vida e inicio de la evolución biológica; 2º) identificación y clasificación de las diferentes estrategias de enseñanza propuestas por cada practicante en sus planes de clase de acuerdo a la Clave de Identificación de Actividades de Enseñanza (CLIAE) (Cañal de León, 2000), adaptada por Cutrera, Minnaard y Rabino (2013); y 3º) observación sistemática de cada una de las clases desarrolladas por los/las practicantes para describir las estrategias de enseñanza propuestas.

Análisis de los datos

En las planificaciones presentadas se observó un predominio de actividades centradas en el/la alumno/a. Solamente en tres casos se centraron en movilizar información desde el/la profesor/a a modo de clase magistral sin participación activa de los/las alumnos/as. Las actividades propuestas fueron variadas y, en términos generales, se desarrollaron en las clases de acuerdo a lo planificado.

Según la CLIAE, las actividades de Tipo I corresponden a *movilizar información*. Este tipo de actividades se observaron en la casi totalidad de las clases analizadas. En general, se orientaron a la indagación de ideas previas en la etapa de inicio de las clases. Pudieron identificarse diferentes fuentes

ISBN: 978-987-544-908-4

tales como: información personal, información bibliográfica, información audiovisual y medio socio-natural estudiado.

Como ejemplo de fuentes de información personal de los/las estudiantes, se pueden mencionar dos casos donde los/las practicantes realizaron la indagación de ideas previas pidiendo a los/las alumnos/as que definan el *concepto de vida* de supuestos seres extraterrestres, realizando una corta introducción teórica para contextualizar la pregunta. En uno de los casos, los/las alumnos/as realizaron los dibujos propuestos para los extraterrestres con una fuerte mirada antropocéntrica, y la mayor parte de las producciones se centraron en dibujar el nacimiento de humanos o se posicionaron en las etapas de desarrollo de una planta iniciando con la semilla.

Con respecto a las fuentes de información bibliográfica, una practicante en su actividad inicial propuso movilizar información a partir de material de lectura, proponiendo diferentes definiciones de vida. Otra practicante planteó la lectura de la introducción del libro de Oparin, *El origen de la vida*, y al finalizar la lectura, se realizaron preguntas sobre las opiniones de los alumnos sobre el origen la vida.

Otras fueron las actividades para movilizar información a partir de material audiovisual. En un caso se proyectó video para presentar una exposición tradicional que hace referencia teórica a las características los bioelementos. Otro practicante presentó un video, en el que se postula al creacionismo y al diseño inteligente como hipótesis científicas. No fue reconocida la intencionalidad del video ni por la practicante ni las alumnas.

Y también se observó un caso de actividades dirigidas a movilizar información del medio socio-natural. Después de un interesante intercambio de preguntas a partir de la comparación entre los minerales y las plantas y los caracoles, propuestos como representantes de los seres vivos, la practicante organizó en el pizarrón los conceptos dados por los estudiantes.

Por su parte, las actividades de Tipo II de la clasificación adoptada están orientadas a *transformar y organizar información*. Se identificaron actividades con este propósito en las clases desarrolladas por los practicantes. Las mismas fueron: realizar un resumen y un cuadro de doble entrada a partir de la lectura de las diferentes hipótesis sobre el origen de la vida; resolver un problema sobre características del pelaje y el ambiente en que viven los osos polares; explicar las características de multicelularidad a partir de la lectura de un texto; elaborar un organizador gráfico a partir de la lectura del experimento de Miller; y organizar información utilizando la flor de loto, esquema que estimula el pensamiento divergente.

Finalmente, las actividades de tipo III son las que están dirigidas a expresar información. Fueron identificadas las siguientes actividades pertenecientes a este tipo: modelización de las primeras moléculas de la atmósfera primitiva, utilizando esferas de telgopor; elaboración de una narración a modo de cuento sobre el origen de la vida en la tierra; un juego de roles para defender las diferentes

ISBN: 978-987-544-908-4

hipótesis actuales sobre el tema; secuenciar diferentes imágenes mostrando las diferentes etapas del proceso; y expresar a partir de dibujos lo aprendido sobre la temática analizada.

Conclusiones

La mayor parte de las actividades que se clasificaron en el presente trabajo, pueden enmarcarse en las propuestas de la didáctica general. Dentro del marco de la didáctica específica, si bien se encontraron actividades que proponían la contrastación de ideas, no se propusieron actividades de análisis de los diferentes diseños experimentales presentados para probar las diferentes hipótesis sobre el origen de la vida, como así tampoco para la identificación de las variables intervinientes. Tampoco se hizo referencia a su contextualización histórica. La historia y epistemología de la ciencia, no fue considerada en ningún caso como hilo conductor posible para la comprensión de la construcción de conocimiento científico. Como consecuencia, no se estimuló la identificación de los diferentes obstáculos epistemológicos que enmascaran cada hipótesis trabajada en clase.

Solo en dos casos utilizaron material concreto para inducir las características de los seres vivos. No se estimuló la generación de preguntas investigables en los/las alumnos/as, no se encontró entre las actividades propuestas en los planes ninguno orientado a la resolución de problemas o estudio de caso.

En coincidencia con Monereo, Castelló, Palma y Pérez (2000), los resultados encontrados muestran en los/las futuros/as profesores/as una tendencia a considerar el contenido a enseñar y a los/las estudiantes como entidades relativamente estáticas. Si bien se realizó indagación de conocimientos previos, los mismos no fueron reconsiderados al finalizar la clase. De acuerdo con los mencionados autores, se refleja en la forma de plantear las actividades una concepción ingenua del constructivismo ya que si bien fueron numerosas, variadas y originales, no se pudo reconocer una secuenciación clara de las mismas en cada uno de los planes. Se entiende dentro de esta concepción ingenua, que hacer actividades lleva directamente al aprendizaje de lo que se quiere enseñar. Este pensamiento puede desestimar tanto la actualización de la propia disciplina y de su didáctica específica.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.

Biddle, B., y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I*, (pp. 95-149). Barcelona: Paidós.

Cañal de León, P. (2000). El análisis didáctico de la dinámica en el aula: Tareas, Actividades y Estrategias de enseñanza. En F. Perales Palacios y P. Cañal de León, Didáctica de las Ciencias Experimentales, (pp. 209-339). España: Marfil.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cutrera, G., García, B., Minnaard, V., & Rabino, M. C. (2013). *Las representaciones sobre la naturaleza de la ciencia*. Mar del Plata: Icono Ideas.

Díaz Barriga, F. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Trillas.

Mellado, V. (2011). Formación del profesorado de ciencias y buenas prácticas: el lugar de la innovación y la investigación didáctica. En P. Cañal de León (coord.), *Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 9-25). Barcelona: Graó.

Monereo, C., Castelló, M., Palma, M. y Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Sanmartís, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. En F. Perales Palacios, y P. Cañal de León, *Didáctica de las ciencias experimentales*, (pp. 239-266). España: Marfil.

Shulman, S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.

Valbuena Ussa, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Madrid.

Valbuena Ussa, E. (2011). Hipótesis de progresión del conocimiento biológico y del conocimiento didáctico del conocimiento biológico. Parte I: referentes teóricos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 30, pp. 30-52.

Van Driel, J.H., Verloop, N. y de Vos, W. (1998). Developing science teachers'pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), pp. 673-695.

ISBN: 978-987-544-908-4

La necesidad de comprender química no solo para aprobar sino para conocer los vínculos entre la química y la ingeniería.

Rodríguez Cristina S., Relling Verónica M. y María E. Disetti.
Grupo de Investigación en Educación Química, Área Química, Departamento de Física y Química, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario.
cristina@fceia.unr.edu.ar

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En esta presentación se muestran los resultados obtenidos de una indagación realizada a priori de comenzar una investigación mucho más amplia. Motiva esta indagación previa, la necesidad de construir instrumentos idóneos que permitan caracterizar el desempeño de los estudiantes en la asignatura Química en el período 2019-2020. Para este estudio preliminar se tomaron encuestas al comienzo de una clase, con los estudiantes que se encontraban en ese momento y que desearon participar voluntariamente. Los encuestados eran estudiantes de todas las carreras, entre los cuales había ingresantes al curso y repitentes. De la lectura de las respuestas y, principalmente la de los estudiantes repitentes, se destacan algunos motivos que, según la mayoría de estos alumnos, son los que contribuyen a la repitencia. Uno de ellos se refiere a lo extenso del contenido para el tiempo disponible, mientras que muchos estudiantes se refieren al lenguaje propio de la química como una dificultad. Los cambios producidos en el plano conceptual y en el estructural de la asignatura devinieron en contenidos potencialmente significativos pues, se trata de la enseñanza de la química involucrada en la solución de problemas ingenieriles. Así, la resolución de problemas no significa aplicar exclusivamente leyes para la solución numérica, conlleva modelizar fenómenos ingenieriles, argumentar la toma de decisiones y justificar procedimientos, marcos teóricos, resultados y conclusiones. Esta característica tan propia de la asignatura es una de las posibles razones por las cuales los estudiantes deben dedicarle más tiempo y, constituye un desafío constante y permanente que asumen los docentes para que los estudiantes reconozcan la pertinencia y la importancia de la necesidad de comprender química.

Palabras clave: química; vínculos; ingeniería no química.

I-Introducción

I.1-Características de la asignatura Química en la FCEIA

ISBN: 978-987-544-908-4

En la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura se cursan carreras de ingenierías no químicas, en cuyos currículos la Química representa un escaso porcentaje de las ciencias que se enseñan. La asignatura es promocional, cuatrimestral (dieciséis semanas) con una carga horaria de cinco horas.

Sumado a la complejidad propia de la disciplina los futuros ingenieros que no serán químicos deberán reconocer y resolver situaciones problemáticas; solicitar asesoramiento de especialistas en química, trabajar en grupos interdisciplinarios; y comunicarse de forma eficiente con ellos. Es por ello que los docentes destacan la importancia de un aprendizaje en contexto, relacionado con otras disciplinas y fundamentalmente que privilegie procesos de comunicación eficientes.

La enseñanza se basa en el desarrollo de competencias genéricas y específicas que permiten a los estudiantes valorar lo relevante y pertinente de comprender química y sus vínculos con la ingeniería. En este sentido aporta conocimientos básicos para comprender estructura, función y propiedades de los materiales como así también; para la toma de decisiones en cuanto a la selección y uso de materiales; para entender propiedades y procesos a partir del estudio submicroscópico; para comprender el deterioro de los materiales, su prevención y el impacto que, sobre el medio ambiente, poseen los residuos que se generan. Es por ello que los docentes del GIEQ (Grupo de Investigación en Educación Química) vienen desarrollando importantes cambios en el diseño curricular con el propósito de acercar la asignatura a las necesidades e intereses de los ingenieros favoreciendo así las actitudes positivas hacia el estudio comprometido y continuo (Relling et al., 2018; Huergo et al., 2019). No obstante, y debido a las serias dificultades que presentan los estudiantes en la expresión de las ideas científicas, se desarrolla una enseñanza deliberadamente planificada de la lectura y escritura de textos científicos por lo cual, en el diseño curricular de química se postula la enseñanza conjunta de contenidos específicos y de los géneros lingüísticos argumentar, justificar y explicar científicamente en química (Rodríguez, Santoro y Relling 2015; Rodríguez, Santoro y Huergo, 2016). Sin embargo, aún constituye una preocupación en el seno de la cátedra y en la comunidad de estudiantes el alto porcentaje de estudiantes que no logran aprendizajes significativos.

I.2-Las desventuras de los actores

Un destacado indicador de las desventuras de docentes y estudiantes es la repitencia del estudiantado. Este fenómeno tiene implicancias en la comunidad de jóvenes estudiantes en términos de demora en el avance de la formación, así como emocionales y actitudinales. Los estudiantes ven cercenadas las posibilidades de avanzar en la carrera y, en la desesperación, pretenden aprobar la asignatura sólo asistiendo a la instancia de evaluación. No logrado el objetivo, comienzan a experimentar sentimientos de rechazo que hace aún más costosa la acreditación. Entran así en un círculo vicioso donde el rechazo y la actitud desfavorable hacia la química (su enseñanza y aprendizaje) no les permiten rectificar errores y construir conocimiento valioso para el aprendizaje. La falta de una actitud crítica respecto del propio desempeño, impide que el estudiante diagnostique sus problemas, reconozca equivocaciones y

ISBN: 978-987-544-908-4

solicite la ayuda necesaria, hechos todos, que acrecientan aún más dichos sentimientos negativos. Por otro lado, se ha detectado que la repitencia puede deberse no solo a cuestiones académicas sino también al abandono del cursado por diferentes motivos. Esta situación, la cual se podría considerar deserción, tiene también consecuencias económicas para la institución e implicancias organizativas para la cátedra, que debe estar preparada para recibir y albergar durante un cuatrimestre trescientos cincuenta estudiantes, disponer de un número alto de docentes para trabajar en formación experimental de alumnos (laboratorio) que no serán químicos, y de insumos para un trabajo seguro y de calidad académica.

Debido a que el GIEQ no dispone de la información en cuanto al desempeño, sentimientos, causas de repitencia y deserción, ha presentado un proyecto ante la UNR, actualmente en evaluación, que intenta dimensionar esta situación. En esta presentación se describe un estudio exploratorio que es valioso como insumo para el proyecto.

II-Objetivo

Indagar respecto de la opinión de los estudiantes sobre las dificultades y obstáculos en el aprendizaje de química y las causas de recursado, en la FCEIA a través de dos encuestas aplicadas al comienzo de una clase en los primeros cuatrimestres de los años 2018 y 2019.

III- Metodología

Es una indagación de tipo transversal descriptivo de recolección única de datos que constituye el preámbulo de una investigación más amplia. El propósito es comenzar a conocer las causas de la repitencia en Química de estudiantes de ingeniería de la FCEIA de la UNR, como así también los factores que dificultan el aprendizaje de la asignatura. Para ello se construyeron dos instrumentos, que contestaron individualmente los estudiantes, uno (Instrumento I) para la primera clase del primer cuatrimestre de 2018 y el otro (Instrumento II) para una clase luego de un mes de cursado del primer cuatrimestre del 2019.

Ambos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes que se encontraban en ese momento y que desearon participar anónima y voluntariamente. Los encuestados eran estudiantes de todas las carreras, entre los cuales había ingresantes al cursado y repitentes. Tanto el Instrumento I como el Instrumento II consistieron en preguntas cerradas y abiertas. En esta presentación se muestran las respuestas y la interpretación de las mismas a las preguntas relacionadas con: repitencia, sus posibles causas y los obstáculos para el aprendizaje.

IV- Resultados e interpretación

El Instrumento I fue contestado por 119 alumnos que representan una muestra del 46% de los que se inscribieron a la asignatura en el primer cuatrimestre del 2018. Ante la pregunta “Tuve Química en la escuela media (SI/NO)” un 87 % contestó afirmativamente. Se consideró como recursantes o repitentes a aquellos estudiantes que iniciaron las actividades obligatorias (laboratorio) en cuatrimestres anteriores y que por distintos motivos no acreditaron la asignatura, por lo cual luego del

ISBN: 978-987-544-908-4

análisis de la pregunta "Asistió a algún laboratorio en cuatrimestres anteriores" se concluyó que solo treinta estudiantes (35 %) se caracterizaron como recursantes. En un intento por sondear a priori cuales son las actividades que se proponen realizar los estudiantes desde el primer día de clase, se analizó la siguiente pregunta: "Marque con una cruz todas las opciones que usted se ha propuesto realizar durante el cursado: *Asistir y atender en clases,*Asistir a las consultas, *Estudiar los contenidos en casa". De los 119 alumnos encuestados, solo veintiún estudiantes (18 %), se proponen el primer día realizar todas las opciones. Al enfocarnos particularmente en los treinta recursantes que contestaron la encuesta, solo cinco de ellos (17% de los recursantes) se propone realizar todas las instancias. Esta situación reflejaría un bajo compromiso con la asignatura y es, en algún sentido, una muestra del poco esfuerzo que le dedicarán. Los resultados hasta aquí analizados no permiten conocer el por qué de este bajo compromiso e interés con la asignatura. Con respecto a la pregunta "Considero necesario incorporar química al curso de ingreso (SI/NO/NO CONTESTA)" la mayoría (81%) de los encuestados, con un alto porcentaje de ingresantes al curso, está a favor de incorporar un curso ingreso de Química. Esto podría interpretarse como una autoevaluación de sus propios saberes previos y la toma de conciencia de la imposibilidad de comprender una química aplicada a cuestiones ingenieriles sin suficientes conocimientos. En cuanto a la pregunta "Considero necesario dividir en Química I y Química II (SI/NO)" la mayoría (53%) propone que se desdoble lo cual podría interpretarse como que consideran mucho contenido para un solo cuatrimestre. Se resalta la opinión de los ingresantes, cuyas respuestas están fuertemente influenciadas por rumores o por los relatos de experiencias de vida de compañeros que ya han cursado.

El Instrumento II fue contestado por 131 estudiantes que representan una muestra del 35% de los que se inscribieron a la asignatura en el primer cuatrimestre del 2019. Se caracterizó a los estudiantes que realizaron al menos un laboratorio como recursantes del curso de Química. De las respuestas obtenidas se concluyó que el porcentaje de recursantes es 44% constituido por estudiantes que abandonaron por causas desconocidas y por aquellos que rindieron mal alguna de las evaluaciones. Al respecto, se analizó la pregunta abierta "Enuncia posibles causas de repitencia" contestada solamente por recursantes. La mayoría de los estudiantes escribió una única causa mientras que algunos optaron por dos o más causas. Muchas de las respuestas están relacionadas con las siguientes expresiones: se dan muchos contenidos en poco tiempo (18%); dificultad en la comprensión (13%); problemas de disponibilidad horaria,correlatividades (12%); dedicación personal (11%); paros docente, de transporte (10%); falta de conocimientos previos (10%); falta de tiempo (8%); problemas con la asignatura (forma en la que se dicta) (7%); complejidad de los exámenes (6 %); otros (5%). Algunas de estas expresiones pueden considerarse de carácter académico como "se dan muchos contenidos en poco tiempo", "complejidad de los exámenes", "problemas con la asignatura (forma en la que se dicta)". Otras expresiones pueden considerarse de carácter institucional como, "paros docente, de transporte", "problemas de disponibilidad horaria, correlatividades" además de "se dan muchos contenidos en

ISBN: 978-987-544-908-4

poco tiempo" por ser una asignatura cuatrimestral. Por su parte "dedicación personal, "dificultad en la comprensión" y "falta de conocimientos previos" podrían considerarse factores de carácter personal o individual que podrían afectar al recursado. De esta manera quedan definidos 3 ejes: académico, institucional e individual para profundizar respecto de las posibles causas del recursado y posibles abordajes a esta problemática para mejorar el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a la pregunta "Dónde consideras que están las dificultades más notables para aprender química: Material de estudio / Coordinación entre las actividades / Lenguaje específico de la Química / Explicaciones de los/las docentes / Dedicación personal del estudiante / Otra (especificar)" la expresión seleccionada con mayor frecuencia (60 %) corresponde a el lenguaje específico de Química. A criterio de los docentes la dificultad respecto al lenguaje utilizado tendría relación con varias cuestiones entre las cuales se destacan, los códigos y los términos específicos de la disciplina, la interpretación de los enunciados de los problemas ingenieriles y la expresión de conclusiones justificadas y argumentadas con las teorías de la Química.

V-Conclusiones

Esta indagación previa ha sido útil para conocer superficialmente cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a las dificultades y obstáculos con los que se enfrentan para comprender y aplicar la química a los problemas ingenieriles y, aprobar esta asignatura. Expresiones tales como mucho contenido en poco tiempo o las dificultades las provoca el lenguaje podrían ser indicadores de que el aprendizaje de Química vinculada con la problemática de la ingeniería, resulta más dificultoso aunque necesario, que el aprendizaje de una química desprovista de todo contexto, descriptiva, memorística, y con recetas para la resolución de ejercicios tipo. Al considerar las capacidades necesarias para vincular todos los contenidos es posible que dieciséis semanas de cursado sea escaso tiempo. Otro indicador del poco tiempo que poseen para aprender química, su vinculación con la ingeniería y promover la asignatura tiene que ver con sostener que es mejor dividir la asignatura en dos partes en diferentes cuatrimestres. Asimismo, sostener la necesaria inclusión de un curso nivelador preuniversitario a pesar que la mayoría tuvo curso de química en la escuela media, podría considerarse un indicador de las debilidades derivadas de un aprendizaje poco significativo. Estos indicadores llevan a nuevos interrogantes como por ejemplo ¿cuál aspecto del lenguaje químico es el que mayor dificultad les presenta?, ¿por qué?, ¿cómo podría superarse ésta dificultad? Para lograr respuestas a estos interrogantes, el grupo GIEQ se propone profundizar la investigación en un nuevo proyecto.

Referencias bibliográficas

Huergo, J; Relling, V.M.; Faccendini, P.L.; Disetti, M.E.; Santoro, M.I. y Rodríguez, C.S. 2019 Caracterización del desarrollo profesional de docentes de química en carreras de ingenierías no químicas. Lat.Am.J.Sci.Educ. 6(1), 12013-12019.

ISBN: 978-987-544-908-4

Relling, V.M.; Huergo, J.; Disetti, M.E; Faccendini, P.L.; Santoro, M.I.; Rodríguez; C.S. 2018. Los textos justificativos expresados por los estudiantes influencian las estrategias didácticas para la enseñanza de resolución de problemas de química. Programa del X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI). Argentina ISBN: 978-950-33-1453-1

Rodríguez, C.S.; Santoro, M.I. y Relling, V.M. (2015) Competencia en resolución de problemas. Anuario Latinoamericano de Educación Química 2(30), 38-43.

Rodríguez, C.S.; Santoro, M.I. y Huergo J. (2016) Resolución de problemas numéricos de Química. El rol de la justificación explícita. Anuario Latinoamericano de Educación Química 31, 54-58.

ISBN: 978-987-544-908-4

Propuesta didáctica aplicada a la enseñanza de las Ondas Mecánicas en las carreras de ingeniería.

Toscano Julieta
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
jtoscano@fceia.unr.edu.ar

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta didáctica diseñada para una unidad académica de la asignatura Física II, que forma parte del Bloque Curricular de Ciencias Básicas de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario.

La formación de futuros ingenieros comprende el conocimiento de los fenómenos físicos básicos que funcionen como base de las disciplinas específicas de cada carrera. Por lo tanto, es de suma importancia que el aprendizaje de los estudiantes sea efectivo.

Se trata de una asignatura semestral que comprende, principalmente, el estudio de la termodinámica y de los fenómenos ondulatorios, siendo este último el tema seleccionado para desarrollar la propuesta en cuestión.

La propuesta didáctica se aboca específicamente a la enseñanza de lo que se denomina práctica de Ondas Mecánicas, es decir, casos de aplicación del fenómeno que puedan estudiarse a partir del desarrollo de un modelo teórico.

Se presenta una forma de aprendizaje en la que el estudiante cumple un rol activo y se vuelve relevante el vínculo con sus pares, dejando al docente en un papel secundario, pero no así menos importante, ya que será quién diseñe las actividades de manera tal que permita al alumno desarrollar sus propias capacidades. Cabe destacar que la idea general de la propuesta puede ser aplicada en el estudio de otras temáticas, manteniendo la forma de trabajo.

Palabras clave: ingeniería; Física; ondas mecánicas; didáctica.

ISBN: 978-987-544-908-4

I - Introducción

Los fenómenos ondulatorios se manifiestan cuando un sistema en equilibrio es perturbado y luego esta perturbación se propaga a otras regiones que forman parte del mismo. El sistema está compuesto por el emisor, el medio de propagación y el receptor. Una característica fundamental del fenómeno es que, a través del medio de propagación, lo que se transporta es energía, no materia. Ejemplos típicos son los sonidos musicales o las ondas producidas en la superficie del agua al lanzar una piedra.

Las representaciones espaciales y temporales del movimiento estudiado y la relación entre las mismas exigen al estudiante un nuevo desarrollo en sus funciones mentales. Las dificultades que se evidencian en los estudiantes al momento de describir matemáticamente el movimiento de la onda, de reconocer información presentada gráficamente y de resolver determinadas situaciones problemáticas planteadas, se identifican como una oportunidad de mejora en cuanto a la forma de enseñanza empleada hasta el momento.

A modo explicativo, se menciona que el modelo de enseñanza que se utiliza comprende clases teóricas y prácticas, dictadas en módulos diferentes, de manera expositiva. Se adiciona material de estudio como notas de clases o presentaciones de PowerPoint y se mantiene una plantilla de ejercicios prácticos que enuncian diferentes casos que contienen datos numéricos en la mayoría de estos. La resolución es realizada por el profesor a cargo, solo de algunas situaciones problemáticas, empleando las fórmulas desarrolladas en las clases teóricas y dejando a disposición del alumno el desarrollo las restantes.

En este caso, se puede evidenciar un papel pasivo por parte del estudiante, que se encuentra a la espera de los ejercicios que se resuelven y que realiza participaciones orales al momento de consultar dudas respecto a la resolución en el pizarrón o de los ejercicios sugeridos.

II – Marco teórico

La fundamentación de la propuesta didáctica subyace en consideraciones del psicólogo ruso Lev S. Vygotsky (1886 – 1934) que plantea la importancia del desarrollo de la personalidad del alumno, y cómo la práctica docente es la que debe ocuparse de la creación de las condiciones necesarias para esto se produzca. Entonces, no se concibe a la enseñanza con un carácter impositivo, sino como un proceso colaborativo en el cual el docente actúe como guía del estudiante, especialmente hacia zonas de desarrollo potencial.

Así mismo, en este proceso colaborativo puede intervenir tanto el docente como también desarrollarse entre compañeros. La importancia de las actividades grupales que hagan énfasis en el trabajo colaborativo, permite el desarrollo de las funciones mentales del alumno. Se han realizado varios trabajos en los que se compara el accionar individual con el grupal, especialmente en la resolución de

ISBN: 978-987-544-908-4

problemas, en los cuales se han obtenido resultados favorables respecto de la efectividad del trabajo en grupo y de los beneficios que produce en cada uno de los integrantes del mismo. Se puede citar lo siguiente:

"Durante esta construcción conjunta de una solución, los miembros del grupo pueden solicitar explicaciones y justificaciones de algún otro. Esta crítica mutua podría clarificar el pensamiento de todos los miembros acerca de los conceptos de la física y los conceptos a ser usados, como esos conceptos y principios deben ser aplicados a un problema particular. Además, cada miembro puede observar que otros despliegan diversas funciones mentales que él o ella debería realizar de manera independiente y silenciosa en la asignación de problemas individuales." (Heller y otros, 1992: 2)

En este sentido, si se piensa al alumno como un futuro profesional, es decir, un ingeniero que tendrá una amplia variedad de herramientas para resolver problemas y proponer optimizaciones en su área de conocimiento, su papel dentro del proceso de aprendizaje debe ser fundamentalmente activo, para que pueda desarrollar sus capacidades potenciales y adquirir las competencias necesarias. El papel fundamental de la socialización de los conceptos y conocimientos, procura pensar en la aplicación de metodologías que reconozcan la comunicación entre los estudiantes como una herramienta relevante para la internalización de los mismos, en conjunto con el desarrollo del pensamiento del estudiante.

El aprendizaje en conjunto con otros estudiantes tiene como objetivo suscitar la denominada "ley de doble formación" que define Vygotsky, en la cual se plantean dos etapas. Por un lado, el desarrollo de las funciones mentales y el significado de los signos se manifiestan primeramente a nivel colectivo, facilitando siempre la participación del alumno. Luego, la segunda etapa, consiste en la internalización de estos significados por parte del estudiante. En palabras de Vygotsky:

"En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos" (Cita de Vygotsky tomada de Briones, 2013: 4).

De acuerdo con esto, también es imprescindible que el docente realice el seguimiento del desarrollo cognoscitivo del estudiante, que provoque dicho aprendizaje, y que pueda brindarle herramientas que lo alienten a alcanzar lo que se denomina "zona de desarrollo próximo".

Se destaca, entonces, la importancia de la interacción entre pares al momento de resolver situaciones problemáticas para luego lograr una resolución de manera individual de una consigna similar, tal como se plantea en las actividades que se presentan a continuación en la propuesta didáctica, cuyo objeto principal es un proceso de enseñanza orientado al alumno y al desarrollo de su potencial.

Se prevé, fundamentalmente, la cuidada selección de las actividades por parte del docente, y la relación que pueda apreciarse entre cada una de éstas, y así consolidar, en cada encuentro, un nuevo desafío para el alumnado.

ISBN: 978-987-544-908-4

III - Descripción de la propuesta didáctica

Se presenta una propuesta didáctica cuya aplicación se proyecta en la unidad académica Ondas Mecánicas correspondiente a la asignatura Física II, incluida en el ciclo básico de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario. Fue diseñada para estudiantes de los primeros años del nivel superior, que han elegido una profesión en común, es decir, ellos mismos son los que eligen participar de las clases y deciden ser parte de la comunidad educativa. Además, es habitual que los estudiantes aún no hayan creado vínculos entre ellos y muchas veces ni si quieren se conozcan entre sí, lo que se supone como una ventaja respecto a la organización que se plantea en la propuesta.

En el contexto particular de la asignatura elegida, el grupo de estudiantes está constituido por 50 a 60 alumnos, de entre 19 o 21 años. La mayoría no ha estudiado en detalle ninguno de los fenómenos físicos que se presentan en la asignatura. Respecto a la asistencia a clases, si bien no se realiza un control sobre la misma, se mantiene estable a lo largo del semestre. La duración de la clase se considera de 120 minutos, con una frecuencia de tres clases semanales, intercalando práctica y teoría.

El dictado de las clases se realiza en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, cuya sede principal cuenta con aulas amplias que disponen de mesas grandes en las que pueden trabajar tres estudiantes cómodamente, acompañadas de sillas que pueden moverse y ubicarse de distintas formas, lo que permite utilizar el espacio de diversas maneras.

La propuesta didáctica se sustenta en la construcción social del conocimiento, a través del trabajo colaborativo. Se plantea, al comienzo de la clase práctica correspondiente a la unidad, la división del alumnado en grupos y se esquematiza una forma de trabajo que integra actividades grupales e individuales, destacando un vínculo entre cada una de estas. Se considera que ante un ejercicio desconocido, la resolución grupal promueve el trabajo colaborativo entre pares.

Se les presenta a los estudiantes la nueva modalidad de trabajo que supone la conformación de grupos de cuatro o cinco integrantes. La distribución de los estudiantes se puede realizar en base a diferentes criterios, como por ejemplo las relaciones personales que ellos comparten, orden alfabético de apellidos o nombres o por las carreras de grado elegidas. Este último, se prefiere ante los otros ya que permite la aplicación de situaciones que estén estrechamente relacionadas con conocimientos específicos de cada ingeniería.

Una vez que se forman los grupos, se dispone a los grupos en una o dos mesas enfrentadas con las sillas alrededor, a modo de mesa redonda, en el que puedan mirarse unos con otros, reconocerse, hablar y escucharse mutuamente.

La función del docente se dirige a monitorear el proceso de desarrollo y construcción de los resultados, ya sea que se realicen de forma conjunta o individual, respondiendo preguntas o evacuando dudas e interviniendo para que la participación de todos los integrantes del grupo esté garantizada.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conforme a que esto se logre, se sugieren algunas herramientas como designar diferentes roles dentro del grupo y que vayan rotando clase tras clase, o la conformación de dos subgrupos en el caso de que alguno o algunos de los estudiantes mantenga una escasa interacción.

Se proponen el desarrollo de consignas que fomenten la indagación y la reflexión por parte de los grupos, cuyos resultados deban presentarse en forma conjunta. Las actividades deben seguir un orden lógico y secuencial, con un nivel de dificultad ascendente entre una consigna y la siguiente.

A continuación, se presenta una clase modelo en la que se propone desarrollar las siguientes actividades, con un tiempo de duración estimado de 25 a 35 minutos cada una.

III.I - Actividad 1

Forma de resolución: grupal

Desarrollar seis ejemplos, detallando los siguientes elementos:

- Descripción del fenómeno ondulatorio.
- Determinación del emisor.
- Determinación del medio de propagación.
- Determinación del receptor
- Tipo de movimiento realizado por la onda.

Se enuncia una primera actividad que invita a los integrantes del grupo a exponer sus ideas y reflexionar sobre ellas conjuntamente. El objetivo es que puedan indagar sobre los fenómenos ondulatorios, teniendo en cuenta lo que fue desarrollado en la clase teórica previa, determinando de manera concreto elementos relevantes dentro del tema estudiado.

Seguido a una actividad grupal, se propone una actividad de resolución individual de una situación problemática que cuya solución puede ser genérica. Se busca que el estudiante logre realizar un análisis cualitativo del problema, evitando brindar datos numéricos sobre el mismo. Esta herramienta de resolución invita al estudiante a reflexionar sobre los datos que necesita y como podría obtenerlos, buscando desarrollar una actitud inquisidora en él, “de este modo, los alumnos, al imaginar y desarrollar hipótesis, profundizan su visión física, cualitativa, de la situación” (Gil Pérez y otros, 1988: 14).

III.II - Actividad 2

Forma de resolución: individual

En una cuerda muy larga se propaga una onda sinusoidal de izquierda a derecha que comienza su movimiento desde su máxima amplitud y velocidad instantánea nula. Dibujar esquemáticamente el desplazamiento y velocidad de la misma.

La actividad siguiente incorpora el análisis gráfico junto con la identificación de las distintas formas de onda, incluyendo aquellas que se desarrollan en el curso como otras que serán estudiadas posteriormente. Nuevamente, se busca generar un espacio de discusión entre los integrantes del grupo.

III.III - Actividad 3

ISBN: 978-987-544-908-4

Forma de resolución: grupal

Reconocer las principales características de los fenómenos ondulatorios que pueden visualizarse a través de las distintas gráficas. Elegir una de las gráficas y describir su ecuación de movimiento presentando el medio de propagación y los parámetros principales.

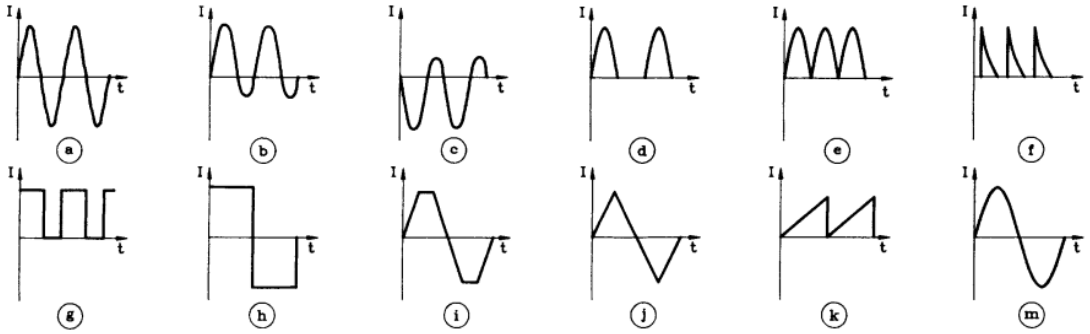


Imagen 1: Conjunto de gráficas genéricas de diferentes fenómenos ondulatorios en función del tiempo, diferenciadas por las letras a a m utilizadas en la realización de la actividad 3.

A modo de seguimiento del ejercicio grupal anterior, se plantea el análisis gráfico de la onda, y la identificación paramétrica a partir de éstos junto con la vinculación de las condiciones iniciales, para obtener la solución a la ecuación de movimiento.

III.IV - Actividad 4

Forma de resolución: individual

En una cuerda elástica se mueve una onda progresiva transversal sinusoidal. Determinar su ecuación de movimiento conociendo la elongación en función del tiempo para el origen, que ocupa la posición x = 0 m., y los desplazamientos de los elementos de cuerda en el instante t=0s. Encontrar la expresión de la velocidad y graficarla para los instantes t = 0s. y t = T/2.

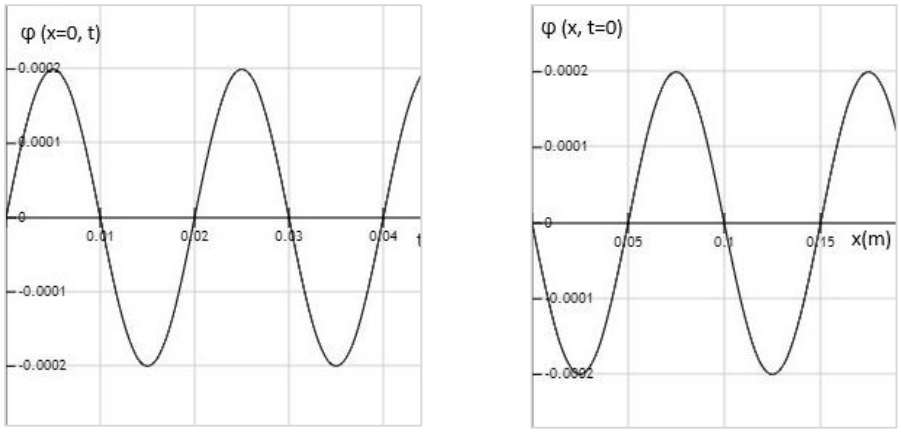


Imagen 2: La primera gráfica muestra el desplazamiento de una onda mecánica en función del tiempo para una posición fija. La segunda, muestra, para un tiempo fijo, el desplazamiento de la misma onda mecánica respecto del espacio acotado por la misma.

III.IV - Actividad Final

ISBN: 978-987-544-908-4

Como última ejercitación, se propone a modo de cierre del encuentro, una actividad adicional que se presenta de forma de autoevaluación, pero en un sentido informal. Se trata de dos actividades, de resolución grupal e individual, respectivamente.

La primera radica en que cada grupo desarrolle una situación problemática que presente un fenómeno ondulatorio, que pertenezca a los estudiados durante la o las clases, indicando detalladamente sus características y los datos necesarios para hallar la ecuación de movimiento del mismo y realizar el análisis gráfico.

A partir de esto, la segunda actividad consiste en realizar un intercambio de estas situaciones problemáticas entre los grupos para que luego cada integrante pueda resolver de manera individual dicho problema diseñado por otros estudiantes.

El cierre de un tema o una secuencia didáctica a partir de la producción narrativa de los estudiantes permite visualizar los avances que se fueron originando en los grupos, que, si bien pueden influir otros factores propios de la formación previa de los estudiantes, la contextualización de las situaciones, los datos seleccionados, el vocabulario y otras características, bridan información relevante acerca del desarrollo potencial de los estudiantes, que puede ser utilizada para adaptar las actividades siguientes en pos de alcanzar un nuevo nivel de desarrollo.

IV - Conclusiones

La propuesta didáctica se basa en la construcción social del conocimiento, a través del trabajo colaborativo entre pares. Por lo tanto, para que pueda desarrollarse efectivamente en necesario generar un ambiente que propicie la comunicación entre los estudiantes. El diálogo se constituye como herramienta fundamental para la construcción de conceptos y las relaciones entre estos.

El papel del docente se traduce sustancialmente en ejecutar actividades de mediación y orientación, reconociendo el desarrollo de cada grupo y sus avances a través de las clases. Es entonces, que se vislumbra como un posible obstáculo para la implementación de la propuesta didáctica, esta descripción arbitraria de las funciones del docente que depende fundamentalmente de su forma de desarrollarla. Así mismo, la confección de actividades que puedan relacionarse entre sí y crear una secuencia lógica comprende una de las funciones más importantes para que el estudiante logre un aprendizaje verdadero.

Si bien el estudiante es quien cumple un rol activo dentro de la clase, posicionándose como protagonista de la misma, es en el trabajo con el otro en donde radica el sustento de la propuesta. Dicho esto, es necesario remarcar la importancia de asegurar la participación de todos los miembros del equipo.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias bibliográficas

Briones, Guillermo (2006). Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación. México: Trillas.

Gil Pérez, D., Dumas Carré, A., Caillot, M., Martínez Torregrosa, J. y Ramírez Castro, L. (1988). La resolución de problemas de lápiz y papel como actividad de investigación. Revista Investigación en la Escuela. Volumen 6, 3-20.

Heller, P.; Keith, R.; Anderson; S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. American Journal of Physics. AAPT. Volumen 60, 627.

ISBN: 978-987-544-908-4

Investigación documental: Identificación de competencias ambientales asociadas a la actividad farmacéutica y/o servicios profesionales, en ámbitos propios de su desempeño

Welter, Adriana Beatriz; Vázquez, Ana María
Universidad Católica de Córdoba, Argentina
adrianawelter@gmail.com

Eje 14 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior: análisis crítico de documentación.

Resumen: En la actualidad, la temática referida al cuidado del medioambiente ha tenido una creciente consideración pública y se ha constituido como uno de los problemas prioritarios de la humanidad y, por lo tanto, de la educación. En este contexto, los farmacéuticos tienen la responsabilidad y es necesario un gran compromiso, debido a que los medicamentos, al ser desechados, generan residuos perjudiciales para la salud de las poblaciones y la naturaleza, calificados como contaminantes emergentes de alto riesgo. En este trabajo se presenta un avance del proyecto de investigación "Competencias ambientales en la formación del farmacéutico", a través de la investigación documental de 4 publicaciones relacionadas con la temática en estudio, lo que permitió identificar, formular y/o reformular 45 competencias ambientales que deberían desarrollarse durante la formación superior del farmacéutico, para que las futuras generaciones de profesionales sean capaces de contribuir desde lo científico, tecnológico y ético a mejorar, no solo la salud de las poblaciones, sino también la del medioambiente. 2

Palabras clave: investigación documental; actividad farmacéutica; competencias ambientales; educación superior.

ISBN: 978-987-544-908-4

Introducción

El deterioro ambiental es una de las problemáticas más importantes del siglo XXI, ya que cuestiona la supervivencia de la humanidad. Dado que los productos farmacéuticos constituyen uno de los contaminantes ambientales emergentes más riesgosos, los profesionales farmacéuticos son, en consecuencia, responsables principales de corregir las conductas farmacofílicas de los individuos y actuar comunitariamente para la protección de la salud ambiental.

La Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud OPS/OMS. (2017) promueven actividades para el fortalecimiento de los sistemas de salud y, en este sentido, hacen hincapié en la profesión farmacéutica y, en particular, en las competencias que debe desarrollar el farmacéutico durante el desempeño de sus servicios profesionales. El presente caso indagará acerca de las competencias ambientales farmacéuticas -CAF- necesarias para proteger el ecosistema de los inminentes daños causados por los productos farmacéuticos, entre los cuales se incluyen: medicamentos, productos médicos, higiénicos, cosméticos, antisépticos, desinfectantes, y otros.

Los residuos tóxicos generados han pasado inadvertidos a lo largo de los años debido a sus bajas concentraciones y a la escasez de tecnología disponible para detectar sus trazas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha comenzado a valorar el efecto acumulativo producido y se ha verificado científicamente el alto riesgo a que están expuestos los individuos y el medioambiente. Los productos farmacéuticos se incorporan al ambiente, básicamente, a través de los líquidos residuales vertidos, en especial, por las industrias que los fabrican, hospitales y efluentes domésticos y municipales, lo que genera farmacocontaminación ambiental (Medrano, 2019). Esto implica que pueden estar presentes en aguas, suelos, aire e incluso en el agua potable, lo que conlleva, por otro lado, peligros colectivos incluso para quienes no son consumidores directos de medicamentos.

Metodología

El objetivo del análisis documental fue identificar las competencias ambientales relacionadas con el quehacer farmacéutico, ya sea a través de la transcripción de aquellas que estaban establecidas en el documento de la OPS 2017, la formulación de nuevas a partir de la lectura de documentos relacionados con la temática o la reformulación y/o adecuación de otras que pudieran no estar contempladas como tales en los mismos, cubriendo así las áreas de vacancia.

La estrategia metodológica utilizada fue la investigación documental, a través de un estudio interpretativo-exploratorio fenomenológico hermenéutico (Ricoeur, 1981). Para ello, se seleccionaron, revisaron y analizaron 4 documentos bibliográficos conceptualmente diferentes, publicados a nivel regional e internacional, relacionados de manera directa o indirecta a los campos disciplinares de las ciencias farmacéuticas y ambientales:

Documento 1: Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. División de Inclusión, Paz y Desarrollo Sostenible. Código de identificación: UNESCO. 3

ISBN: 978-987-544-908-4

Documento 2: NORMAS ISO 14001:2015: Proteger el medioambiente y responder a las condiciones medioambientales cambiantes. Código de identificación: ISO.

Documento 3: Laudato SI: Encíclica papal referida al cuidado del medioambiente, Papa Francisco. Código de identificación: LAUD.

Documento 4: Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional. Código de identificación: OPS.

La herramienta estadística utilizada fue descriptiva y multivariada. Las variables investigadas fueron de tipo cualitativo: a) variables nominales: competencias ambientales identificadas, formuladas y/o reformuladas, y b) variables nominales: áreas temáticas.

Para los estudios estadísticos se utilizó Infostat versión 2019 y MS Excel 2016.

Resultados

Con el objetivo de organizar el análisis documental, se construyó una matriz completa de "Áreas Temáticas" vs. "Competencias Ambientales Farmacéuticas" -CAF-. Para ello, las competencias se clasificaron según áreas temáticas que responden a 6 categorías y 17 subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1: Áreas temáticas correspondientes a las CAF.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1- Medioambiente y acciones antropogénicas fisiológicas y provocadas.	1.1- Eliminación fisiológica de medicamentos y sus metabolitos.
	1.2- Descarte de medicamentos vencidos, sobrantes, falsificados.
	1.3- Uso Racional del Medicamento (URM).
	1.4- Mal uso y abuso de productos farmacéuticos.
2- Medioambiente y salud de las poblaciones.	2.1- Contaminación del agua por productos farmacéuticos.
	2.2- Contaminación del suelo por productos farmacéuticos.
	2.3- Polución del aire por fármacos. Cambio climático.
	2.4- Pérdida de la biodiversidad por farmacocontaminación.
3- Medioambiente y energía.	3.1- Aspectos relacionados con el uso de energías sustentables.
4- Medioambiente y saneamiento. Producción industrial. Legislación vigente.	4.1- Industria farmacéutica, laboratorios, etc. (química verde).
	4.2- Análisis relacionados con el saneamiento ambiental.
	4.3- Farmacocontaminación en aguas sólidos y gases residuales.
	4.4- Descarte de residuos generados durante procesos varios.
	4.5- Legislaciones sobre productos farmacéuticos y ambientales.
	4.6- Reciclaje de material de acondicionamiento.
5- Educación Ambiental	5.1- A profesionales farmacéuticos y comunidad en general.
6- Ética Ambiental	6.1- A profesionales farmacéuticos y comunidad en general.

A partir del análisis documental se identificaron, formularon y/o reformularon 60 CAF relacionadas con las subcategorías descriptas en los siguientes documentos:

ISBN: 978-987-544-908-4

1- Documento UNESCO: se identificaron 29 CAF, las cuales se reformularon.

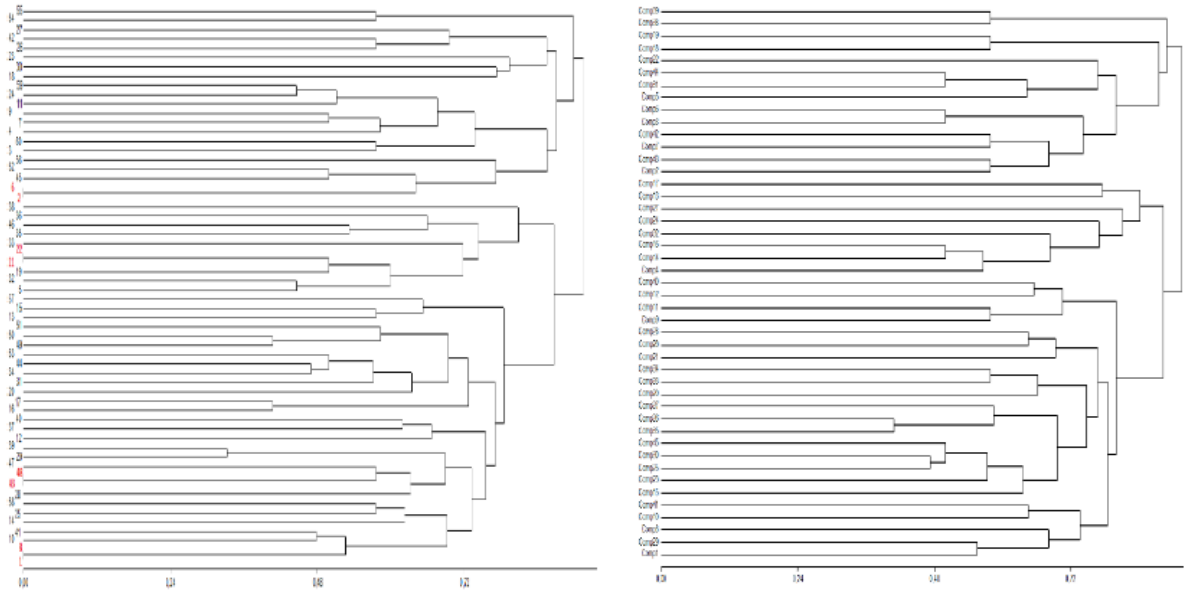
2- Documento ISO: se formularon 8 CAF específicas para el profesional.

3- Documento LAUDATO: se formularon 5 CAF para el profesional.

4- Documento OPS: contenía ya formuladas 10 CAF, de las cuales 4 son genéricas y solo 6 específicas. Después del análisis documental se formularon 8 CAF más.

Es importante destacar que las CAF extraídas directamente del documento OPS solo hacen referencia a la eliminación de medicamentos caducados, falsificados o sobrantes de tratamientos, por lo que las 50 CAF restantes fueron formuladas o reformuladas teniendo en cuenta áreas de vacancia, como eliminación fisiológica, biodiversidad, contaminación industrial, energía sustentable y otras.

Las 60 CAF se clasificaron utilizando un análisis multivariado de conglomerados sobre la matriz competencias vs. áreas temáticas (categorías y subcategorías de la Tabla 1) (Figura 1a). Aquellas que resultaron con distancias Jaccard menores a 0,50 se consideraron muy semejantes (en rojo en el gráfico), por lo cual se procedió a reformularlas para reducirlas a una. Así, finalmente se identificaron, formularon y/o reformularon 45 CAF (Tabla 2). La (figura 1b) muestra el análisis de conglomerados para la nueva matriz de las 45 competencias vs. áreas temáticas.



(a) (b)

Figura 1: Análisis de conglomerados con distancia Jaccard de la matriz competencias ambientales para el farmacéutico vs. áreas temáticas. (a) corresponde a las 60 competencias de la primera versión; (b) a las 45 competencias luego de reformular las de distancias menores a 0,5.

Tabla 2: Áreas temáticas correspondientes a las CAF formuladas y/o reformuladas.

ISBN: 978-987-544-908-4

DOCU-MENTO	N°	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
UNESCO	1	Conoce, comprende y evalúa de manera sistémica los riesgos y consecuencias que generan los productos farmacéuticos cuando ingresan al medioambiente.
	2	Reconoce, advierte y comunica los peligrosos escenarios posibles en relación con los productos farmacéuticos.
	3	Desarrolla e implementa estrategias para contrarrestar el mal uso de fármacos.
	4	Colabora y participa en la sostenibilidad ambiental, respecto a fármacos y afines en hospitales, industrias farmacéuticas, plantas de tratamiento de efluentes.
	5	Solicita y explica la urgencia de incorporar los medicamentos y sus subproductos en las legislaciones ambientales vigentes.
	6	Entiende y reflexiona acerca de su rol social. Respeta acciones propuestas sobre el uso racional del medicamento, eliminación y/o reciclaje de los mismos.
	7	Propone formas de abordar el uso y consumo de medicamentos para generar el menor perjuicio posible a las poblaciones y al medioambiente.
	8	Conoce y aplica los conocimientos relacionados a la sostenibilidad ambiental.
	9	Aprovecha toda oportunidad para difundir los efectos negativos para la salud de la población producidos por la acumulación de medicamentos y sus metabolitos.
	10	Investiga y comunica los resultados de análisis ambientales realizados sobre principios activos tóxicos de medicamentos en aguas, aire y suelos.
	11	Entiende y conoce las dificultades para remediar las complejas interrelaciones generadas en el ambiente entre el agua, los medicamentos y sus metabolitos.
	12	Participa en actividades relacionadas con el saneamiento de recursos hídricos.
	13	Conoce y transmite a la sociedad las ventajas de las energías renovables.
	14	Coopera tecnológicamente con la comunidad industrial productora de fármacos.
	15	Promueve acciones para el acceso a energías sustentables como paneles solares.
	16	Conoce, comprende y transfiere los conceptos de infraestructura sostenible y resiliencia, desafío para la industria farmacéutica y emprendimientos afines.
	17	Conoce, transmite y aplica prácticas verdes de producción y eliminación responsable de productos farmacéuticos.
	18	Conoce y concibe el actual cambio climático como un fenómeno antropogénico, del cual algunos productos farmacéuticos son responsables activos.
	19	Motiva y comunica el diseño de estrategias que minimicen el cambio climático.
	20	Conoce, reflexiona y demuestra que las necesidades y hábitos alimentarios se ven afectados por la contaminación farmacológica de mares, océanos y ríos.
	21	Investiga y comunica sobre anomalías que ocurren en la población acuática, debido a la presencia de fármacos y metabolitos en cuerpos de aguas.
ISO	22	Conoce y respeta las responsabilidades ambientales de cada puesto de trabajo.
	23	Apoya y promueve la prevención, el evitar emisiones gaseosas, vertido de efluentes y uso de energía convencional en industrias farmacéuticas y afines.
	24	Implementa, mantiene y mejora el Sistema de Gestión Ambiental en la compra, manufactura, control de calidad y conservación de productos farmacéuticos.
	25	Reconoce y responde a situaciones potenciales de emergencia ambiental.

ISBN: 978-987-544-908-4

	26	Incorpora nuevos conocimientos asociados a los productos farmacéuticos y a las remediaciones ambientales necesarias en su organización a su cargo.
LAUD	27	Conoce las causas que generan el cambio climático y las graves consecuencias ambientales, sociales y políticas que causan los productos farmacéuticos.
	28	Comunica las urgentes medidas a tomar por la pérdida de la biodiversidad.
	29	Detecta y diagnostica la contaminación ambiental provocada por medicamentos.
OPS	30	Participa en elaboración de normas contra el consumo abusivo de medicamentos.
	31	Supervisa la eliminación de líquidos residuales generados durante los procesos de producción y control de calidad de los productos farmacéuticos.
	32	Conoce y ejecuta análisis microbiológicos y físico-químicos de calidad de aguas, superficiales, profundas, residuales, potables, suelos, fangos, aire, biota.
	33	Participa en la gestión de políticas en organismos públicos y deontológicos en el dictado de normas para el control de las drogas de abuso y precursores químicos.
	34	Sensibiliza a la sociedad sobre la disposición no adecuada de medicamentos.
	35	Propone el agregado visible de leyendas en envases donde se describa el destino final de medicamentos caducados o vencidos y no utilizados por el paciente.

Conclusiones

Desarrollar CAF implica una combinación de capacidades cognitivas, habilidades físicas y valores éticos respecto a la producción, uso racional y eliminación de fármacos para prevenir y/o remediar el medioambiente de los daños ocasionados por estos contaminantes emergentes. En este sentido, los 4 documentos analizados refieren sus contenidos al cuidado y prevención del medioambiente, pero solo uno de ellos, el de la OPS/OMS (2017), describe competencias genéricas y específicas relacionadas con el farmacéutico. En cuanto al desarrollo de competencias ambientales, la mención solo se refiere al descarte de medicamentos vencidos, no utilizados o adulterados.

A partir del análisis documental se lograron identificar, formular y/o reformular CAF correspondientes a 6 categorías temáticas y 17 subcategorías, que permitieron construir una matriz de variables para análisis de conglomerados con distancia Jaccard. La herramienta estadística utilizada resultó ventajosa para objetivar los resultados cualitativos nominales, no cuantificables, lo que permite otorgarle carácter científico y evitar el criterio personal en el procesamiento de datos.

Finalmente, se lograron identificar, formular y/o reformular 45 CAF, las cuales deberían desarrollarse durante la formación universitaria del farmacéutico, para que las futuras generaciones de profesionales sean capaces de contribuir desde lo científico, tecnológico y ético a mejorar, no solo la salud de las poblaciones, sino también la del medioambiente.

Referencias bibliográficas

Francisco I. Carta Encíclica. Carta Encíclica Laudato Si': sobre el cuidado de la casa común. 24 de mayo de 2015. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

ISBN: 978-987-544-908-4

ISO. (2015). 14001:2015. Sistemas de Gestión Ambiental. Requisitos con orientación para su uso. https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:14001:ed-3:v1:es

Medrano, J. (2019). Farmacocontaminación: un problema de gran actualidad. Folia Humanística, 3(12), 40-50.

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud - OPS/OMS. (2017). Propuesta de Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la Práctica Profesional. http://iris.paho.org

Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation. Cambridge university press.

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 15

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4

ISBN: 978-987-544-908-4

La Filosofía de las Ciencias en el Nivel Superior: tensiones didácticas e institucionales

Corbacho, Verónica
Pac, Andrea
Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.
vcorbacho@uarg.unpa.edu.ar

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: En este trabajo se expone un diagnóstico de la situación institucional los desafíos didácticos de Introducción al Conocimiento Científico en la UARG-UNPA. El diagnóstico se apoya en los índices de aprobación de la asignatura, el análisis de las respuestas en los parciales y una encuesta que releva la percepción de los estudiantes sobre sus dificultades académicas y las estrategias para superarlas. Se identificaron variables institucionales que confluyen con el posicionamiento como estudiante universitario, la especificidad del espacio curricular y la distancia entre los niveles educativos en cuanto a las estrategias requeridas para la formación superior. El objetivo de realizar este diagnóstico es contribuir a mejorar la permanencia de los estudiantes y optimizar las condiciones de aprendizaje.

Palabras clave: Diagnóstico; Enseñanza; Ingresantes; Universidad; Humanidades

Introducción

En la Unidad Académica Río Gallegos de la UNPA, Introducción al Conocimiento Científico (ICC) es una asignatura obligatoria para el primer año en la mayoría de las carreras. Como tal, enfrenta diversos desafíos. En primer lugar, grupos numerosos y heterogéneos de estudiantes, entre los que se cuentan ingresantes, recursantes y estudiantes avanzados que postergaron el cursado de la asignatura. En segundo lugar, los contenidos son percibidos como ‘no específicos’ -y, por tanto, poco relevantes- tanto por estudiantes como por colegas docentes de otras áreas. Por último, desde hace aproximadamente dos años ha ido creciendo un cuestionamiento institucional de la pertinencia del espacio para los Planes de Estudio en las diversas carreras.

En este marco, durante los años 2015-2016 desarrollamos un proyecto de investigación denominado cuyos objetivos fueron: examinar desde las perspectivas de la filosofía, las ciencias naturales y las ciencias sociales, los supuestos epistemológicos sobre los que se apoya la presencia

ISBN: 978-987-544-908-4

de Introducción al Conocimiento Científico (ICC) en las carreras de la UNPA y de Epistemología de las Ciencias Naturales en los Institutos de Formación Docente; desentrañar las dimensiones políticas de estos supuestos epistemológicos; e indagar en la mirada de los estudiantes sobre la relevancia de la Filosofía de las Ciencias. Todo ello con el fin de resignificar esos supuestos epistemológicos y políticos a la luz de las nuevas corrientes teóricas. Los resultados de ese proyecto contribuyeron a precisar el diagnóstico sobre las tensiones que atraviesan al espacio y a proponer modificaciones en las estrategias de enseñanza.

Este tipo de investigaciones converge con estudios sobre las percepciones de la ciencia y la tecnología (Gartnert Isaza: 2010; Corbacho y Pac: 2017), las investigaciones y proyectos de escritura académica en diversas universidades (Pac: 2015; Padilla: 2012; Carlino: 2005) e investigaciones sobre didáctica en el Nivel Superior. Esta convergencia no es arbitraria, sino que responde a que cada una de estas perspectivas aborda dimensiones de una problemática compleja que desafía a la Formación Superior en la actualidad. Las trayectorias escolares desacopladas de los recorridos esperados por el sistema (Terigi: 2014), los factores sociodemográficos, socioeconómicos y educativos que influyen en su rendimiento, la insuficiencia de conocimientos básicos y estrategias de estudio, el tiempo que requieren para integrarse al nuevo sistema educativo y sus reglas de juego, son algunos de los factores que constituyen ese conflicto.

En este trabajo presentaremos un diagnóstico actual de la problemática del espacio ICC en la institución y de los estudiantes en el periodo 2016-2019. Para esto último, utilizamos encuestas abiertas, entrevistas y análisis de parciales.

Situación de ICC en la UNPA

La Resolución 124/98 del Consejo Superior de la UNPA establece que todos los primeros años de las carreras de grado y pre-grado tendrán tres asignaturas comunes: Análisis y Producción del Discurso, Ciencia Universidad y Sociedad, e ICC. Es verdad que, así como se revisan los Planes de Estudio, los contenidos mínimos y fundamentos de estas asignaturas necesitan ser revisados y actualizados. Pero la actitud que se ha adoptado en la UNPA en estos últimos años ha sido un poco más 'agresiva' que esa revisión razonable. En el Consejo Superior del 12 de octubre de 2017, se conformó una *Comisión para analizar Ciclos Básicos y Asignaturas Institucionales* con el fin de llevar a cabo una *Auditoría.* Pero los docentes responsables de esas asignaturas no hemos sido notificados de ello, ni hemos sido convocados a tomar parte de instancia alguna del proceso. En el mismo año, las asignaturas han sido excluidas tanto de los Planes de Estudio de carreras nuevas (como la Licenciatura en Comunicación Audiovisual) y de la renovación de Planes existentes (como la Licenciatura en Enfermería). Aun cuando las autoridades y los colegas no tienen conocimiento de los fundamentos, objetivos y contenidos de nuestros Programas, la opinión

ISBN: 978-987-544-908-4

generalizada es que éstos no serían relevantes para la formación de los diversos perfiles profesionales ni para el apuntalamiento de los estudiantes ingresantes, y sólo tenemos una función de *filtro*.

Por último, cabe señalar que el equipo docente para ICC está integrado actualmente por tres docentes y sólo uno de ellos tiene dedicación exclusiva.

La percepción de los estudiantes

En la investigación sobre la percepción de los estudiantes, elaboramos cuatro categorías a partir del análisis de sus respuestas a un cuestionario abierto que indaga, entre otras cuestiones, la función de la Filosofía de las Ciencias en su formación. Las categorías elaboradas son: instrumental, propedéutica, epistemológica y crítica. La primera incluye la consideración de la asignatura como un instrumento o herramienta para aspectos específicos de su formación. La segunda considera su aporte preparatorio para la formación futura. La tercera prioriza la valoración del conocimiento específico. La última destaca su aporte al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que alcanza otros saberes pero que también tiene importancia en la vida cotidiana (Pac, Corbacho y otros: 2018).

Esos resultados pusieron de manifiesto, entre otras conclusiones, que mientras nosotras tenemos la intención de proponer una perspectiva problematizadora del conocimiento científico, los estudiantes no esperan tal cosa al iniciar la asignatura. Con todo, las entrevistas llevadas a cabo luego de la cursada son alentadoras en este sentido dado que al menos algunos de los estudiantes reconocieron esta intención problematizadora y hasta la hicieron propia. Éste fue un punto a seguir trabajando. Conocer las perspectivas de los estudiantes permite hacer un diagnóstico más ajustado de las dificultades que se observan en la cursada.

Sin embargo, ese trabajo se centró más en los contenidos y función de la materia que en la perspectiva del *ser estudiante*. Ésta reúne una serie de habilidades y actitudes que ya no es posible dar por supuesto en el Nivel Superior dado que la percepción de los estudiantes, en especial de los ingresantes, de su situación como alumno universitario entra en conflicto con lo que dicho rol demanda de ellos. La superación del conflicto reside en que los estudiantes perciban los factores que inciden en cada uno y puedan resolverlo de manera que permita la continuidad de sus estudios. Aquí es donde hemos puesto el foco de nuestra indagación este año, que inspira los resultados y conclusiones que siguen.

Diagnóstico actual de ICC en la UNPA

Año Académico 2019

ISBN: 978-987-544-908-4

Según las Actas de cursado, en el periodo 2016-2018 el porcentaje de aprobación del espacio curricular es en promedio de un 15%. La situación no presenta variaciones relevantes en 2019. Las Actas arrojan, sobre un total de 1097 inscriptos un 9% de aprobados, 12% desaprobados y 79% de estudiantes libres. No obstante, estos números requieren algunas precisiones. En primer lugar, al primer parcial se presentaron solamente 462 de los 1097 inscriptos. Esto implica que, de los estudiantes evaluados el índice de aprobación es del 21% y de desaprobación (ya sea por haber desaprobado el recuperatorio del primer parcial o el del segundo) es del 29%. El 50% restante está compuesto por estudiantes que abandonaron en alguna de las etapas de evaluación. El abandono se constituye por no presentarse al recuperatorio del primer parcial; no presentarse al segundo parcial aun habiendo aprobado el primero; no presentarse al recuperatorio del segundo.

Estudiantes evaluados	**Aprobados**	**Desaprobados**	**Abandono**
Estudiantes evaluados Primer parcial (N=462)	81	381	N/A
Estudiantes evaluados Primer Recuperatorio (N=178)	76	102	203
Totales Primer Parcial	**157**	**102**	**203**
Estudiantes evaluados Segundo Parcial (N=149)	55	94	4
Estudiantes evaluados Segundo Recuperatorio (N=72)	40	32	N/A
Totales Segundo Parcial	95	32	22
Totales Cursada	**95**	**134**	**229**

Como refleja el cuadro, los porcentajes finales son producto en gran medida del abandono y, en menor medida, de la desaprobación. Esto no pretende relevarnos de la responsabilidad como docentes ni, mucho menos, ser un consuelo. Se trata de identificar el problema que enfrenta el espacio. Estos resultados muestran que es tan importante abordar los motivos de la desaprobación como los del abandono -que, posiblemente, coincidan en cierta medida, aunque la desaprobación no es causa directa del abandono-.

Consulta a estudiantes

Una vez finalizada la cursada de la asignatura se realizó una encuesta digital que consta de siete preguntas. Seis de ellas con opciones múltiples no excluyentes y una en la que se solicita respuesta a desarrollar. En la encuesta se requiere información sobre la carrera que cursan, año de ingreso, cantidad de veces que cursó la asignatura, cantidad de asignaturas simultáneas con ICC. Lo central

ISBN: 978-987-544-908-4

en las preguntas propuestas es indagar en las razones por las cuales los estudiantes consideran que aprobaron o no la asignatura. La encuesta fue resuelta por 147 alumnos. De los aproximadamente 450 alumnos que cursaron efectivamente la materia aproximadamente el 33% resolvió la encuesta. De ellos el 48% corresponde a alumnos ingresantes en 2019, el 23% a alumnos que ingresaron en 2018, el 15% a alumnos que ingresaron en 2017, el 7% a alumnos ingresados en 2016 y el 7% restante en los años 2015 y 2014. De ellos el 63 % cursó la asignatura solo una vez, el 22 % cursa por segunda vez, el 11% tres veces, y el 4 % restante más de tres veces.

En referencia al número de asignaturas cursadas simultáneamente, el 50% cursa entre 4 y 5 asignaturas (pregunta 4), aunque sólo el 23% entiende que el cursado de varias asignaturas simultáneamente podría ser causa de desaprobación de ICC (pregunta 5) por superposición de horarios o de parciales. De las posibles razones de la desaprobación, las opciones con mayores porcentajes son: la falta de estudio o lectura, 42%; la complejidad de los textos, 40%; dificultad de los temas, 24%; inasistencia a teóricos o prácticos, 15%. Sólo el 2% eligió la opción "problemas económicos". Cabe aclarar que, a partir de este año, todo el material de la asignatura está digitalizado y subido al aula virtual, con lo que se facilita su acceso a través de cualquier dispositivo digital. En la ampliación de las respuestas, algunos alumnos dan cuenta de dificultades en la comprensión/lectura de los textos y el desarrollo de las respuestas en los parciales como la mayor dificultad. Las posibles razones de aprobación son: la dedicación al estudio, 40%; la asistencia regular a teóricos y prácticos, 56%; seguimiento sistemático de la bibliografía, 20%; resolución de los trabajos prácticos sugeridos, 24%.

Análisis de parciales

Dada la cantidad de estudiantes, se implementó por un lado un formato de opciones múltiples. Las sugerencias de los estudiantes revelan que algunos encontraron un obstáculo en este formato. Otro ejercicio requería identificar el marco teórico o la verdad/falsedad de algunas afirmaciones y justificar la selección. En este punto, observamos que es difícil para los estudiantes identificar palabras/conceptos clave que permitan contextualizar y argumentar. Por ejemplo, en una afirmación la racionalidad en el contexto de descubrimiento, el desarrollo de las respuestas no incluye la palabra *racionalidad* ni referencias explícitas a ella. Se limita a describir los contextos de descubrimiento y justificación (esta descripción cuenta para los estudiantes como una comparación). Algo similar sucede con respecto a una afirmación referida al progreso de las ciencias en Kuhn. Por un lado, muchas respuestas no incluyen la palabra *progreso*. Otras, lo describen pero no establecen relaciones explícitas con el fragmento dado. Asimismo, una gran cantidad de respuestas desarrollan los rasgos de la ciencia normal sin aludir a la noción de progreso. Presumimos que esto se debe a que la frase dada contiene la expresión *ciencia normal*.

ISBN: 978-987-544-908-4

En general, el desarrollo de las respuestas no diferencia lo que se dice sobre la actividad científica de lo que se dice sobre la filosofía de la ciencia y lo que se dice sobre la historiografía de la ciencia. Esto es parte de una dificultad más amplia para identificar metalenguajes: en ejercicios referidos a la clasificación de enunciados se evidencia que no se distinguen las cosas de los enunciados.

Otra consigna solicitaba parafrasear afirmaciones falsas para que resulten verdaderas. En este caso, la mayoría de las respuestas tendían o bien a negar la afirmación o bien fundamentar la falsedad. Son escasas las paráfrasis elaboradas. La dificultad para parafrasear se observa también en las respuestas obtenidas en justificaciones a resolver con la modalidad de *libro abierto*.

Consideraciones finales

La evaluación de las Actas de cursado, las encuestas y el análisis de los parciales da lugar a las siguientes reflexiones. Los porcentajes de aprobación dependen de la confluencia de varios factores: una inscripción que no coincide con el cursado efectivo de la materia; una proporción de doscientos a trescientos estudiantes por docente; la responsabilidad que implica atender a los trámites específicos de la vida universitaria y la organización del sistema, que deviene un obstáculo para la permanencia. Con estas variables institucionales confluyen las dificultades personales para administrar los tiempos de estudio, así como la especificidad del espacio curricular y la creciente distancia entre los niveles educativos en cuanto al desarrollo de las estrategias requeridas para la formación superior. Existe una brecha entre los niveles medio y superior que, a pesar de las advertencias de los docentes y el esfuerzo propio de los estudiantes, sólo se hace visible cuando fracasan. Por dar sólo un ejemplo, en el sistema de educación santacruceño, los alumnos acceden a numerosas instancias de recuperación y la asistencia no es obligatoria (Acuerdo 075/2014 CPE). La disposición con la que inician sus estudios superiores, pues, supone estas mismas condiciones.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, la lectura y escritura es un aspecto clave: el estilo de lectura, entendiendo por ello una lectura *lineal* y *desintegrada*, no favorece la comprensión de textos complejos. Asimismo, los conceptos que se abordan en el nivel superior suelen ser metalingüísticos, metacognitivos y metaconceptuales. El análisis de las producciones de los estudiantes pone de manifiesto dificultades para moverse con soltura en la identificación de estas distinciones entre niveles de abstracción (Pac: 2015).

Esta situación nos interpela profundamente como docentes. Cada año proponemos cambios en el programa, nuevas estrategias de enseñanza y evaluación, rediseño de trabajos prácticos. También ofrecemos más horarios para reducir el número de alumnos por clase y para consultas individuales o en pequeños grupos, con el fin de dar respuesta a una realidad crítica. Es nuestra intención que

ISBN: 978-987-544-908-4

la elaboración de este diagnóstico contribuya a mejorar la permanencia de los estudiantes y optimizar las condiciones de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Corbacho, V. y otros (2018). Tensiones en los modelos epistemológicos sobre la ciencia en estudiantes de ciencias exactas y naturales de la UNPA, Río Gallegos. Disponible en http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/jeanscen_corbacho.pdf.

Isaza, G. (2010). Percepción acerca de la ciencia y la tecnología en estudiantes y docentes de la Universidad de Caldas. En *Revista Luna Azul* (30), 29-59.

Pac, A. (2015). Dificultades habituales en estudiantes del primer año de la universidad. En B. Gabbiani y V. Orlando (Eds.), *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*. Montevideo: Ediciones Universitarias Universidad de la República.

Pac, A. y otros (2018). Presupuestos de los estudiantes de nivel superior sobre las asignaturas de introducción al conocimiento científico. Comprensión de las representaciones para enriquecer las estrategias didácticas. En *Revista CTS. 13* (39) 59-83.

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación 5* (10).

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

ISBN: 978-987-544-908-4

Replanteo de la Enseñanza de Inglés en los Nuevos Escenarios Virtuales

Fernández, José María
Herrán; Joana
Facultad de Agronomía - Universidad Nacional de La Pampa
jomafer123@gmail.com

Eje 15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El Consejo Superior de la Universidad de La Pampa, mediante Res. 354/17 creó el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la UNLPam "con el propósito de lograr un mayor compromiso por parte de los docentes con el uso de herramientas tecnológicas y la educación a distancia, a fin de hacer accesible los contenidos de las disciplinas y lograr una mayor proximidad a los estudiantes".

La siguiente ponencia surge del trabajo realizado mediante la utilización de la plataforma virtual Moodle en la asignatura Inglés para Propósitos Específicos y el Espacio Curricular Optativo Inglés Nivel II en la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Pampa. Nuestro trabajo parte de describir cómo desde la docencia en Inglés para Propósitos Específicos se han ido incorporando la utilización de nuevas tecnologías en el dictado de clases con el fin de lograr que nuestros estudiantes construyan saberes relacionados con estrategias de comprensión lectora utilizando las TIC.

Entre los numerosos desafíos que actualmente enfrenta la educación superior sobresale la urgente necesidad de transformar la enseñanza convencional presencial, las estrategias y modalidades de su oferta curricular. Usar educativamente los recursos tecnológicos permite reformular la obsolescencia de la pedagogía universitaria convencional (generalmente muy rígida y centralizada en la enseñanza presencial).Se apunta a ofertar y extender la construcción de saberes a sujetos que por diferentes razones no pueden acceder a la enseñanza presencial, a favorecer un proceso de aprendizaje activo y experiencial del alumno sobre el conocimiento utilizando los recursos digitales, y hacer que los profesores dejen de ser meros transmisores de información para convertirse en gestores del conocimiento de una manera colaborativa y constructivista.

Palabras clave: virtualización; aprendizaje significativo; TIC; Blended Learning

ISBN: 978-987-544-908-4

El Consejo Superior de la Universidad de La Pampa, mediante Res. 354/17 creó el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la UNLPam "con el propósito de lograr un mayor compromiso por parte de los docentes con el uso de herramientas tecnológicas y la educación a distancia, a fin de hacer accesible los contenidos de las disciplinas y lograr una mayor proximidad a los estudiantes".

La siguiente ponencia surge del trabajo realizado mediante la utilización de la plataforma virtual Moodle en la asignatura Inglés para Propósitos Específicos y el Espacio Curricular Optativo Inglés Nivel II en la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Pampa. Los participantes que intervienen en nuestra propuesta metodológica innovadora son estudiantes de las asignaturas mencionadas, quienes en su mayoría se encuentran cursando el segundo y tercer año de las carreras de Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Administración de Negocios Agropecuarios. Nuestro trabajo parte de describir cómo desde la docencia en Inglés para Propósitos Específicos se han ido incorporando la utilización de nuevas tecnologías en el dictado de clases con el fin de lograr que nuestros estudiantes construyan saberes relacionados con estrategias de comprensión lectora utilizando las TIC. Se trabaja con material auténtico y la metodología empleada en el dictado de clases es *Blended Learning* o *B-Learning (*Heinze, Procter y Scott: 2007), es decir, el aprendizaje facilitado a través de la combinación eficiente de diferentes métodos, recursos físicos y virtuales, entre ellos el uso de las TIC. Se apunta a un aprendizaje ubicuo on-line, en el cual los estudiantes, utilizando tecnología 2.0 (O´Reilly: 2005), y siguiendo un enfoque constructivista, acceden y trabajan sobre la plataforma virtual Moodle de la Facultad. Si bien puede resultar complejo definir precisamente lo que se entiende por *enseñanza* podemos tomar la definición de Fenstermacher “un intento de transmitir cierto contenido a otra persona”. En el acto complejo de la enseñanza, se afirma que siempre debe haber tres elementos: alguien que tienen un conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, alguien que carece de él, y un saber contenido de la transmisión. Enseñanza y aprendizaje parecen tener una estricta relación de causalidad, son “dos caras de la misma moneda”.

A través de una metodología colaborativa, *B- learning* dentro del enfoque IPS (Ingles para Propósitos Específicos), los docentes cumplimos el rol de profesor, colaborador, diseñador del curso y del respectivo material, investigador y evaluador (Dudley Evans: 1998), a lo largo de las etapas fundamentales de: análisis de las necesidades académicas, diseño del curso/materiales, proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación. Bajo esta metodología, se permite desarrollar procesos formativos donde se combinan actividades o tiempos académicos implementados en entornos presenciales como otros tiempos y tareas puestos en práctica a través de entornos virtuales o digitales.

ISBN: 978-987-544-908-4

Se pretende acompañar el proceso de Enseñanza para la Comprensión, como propuesta metodológica de enfoque constructivista que permita desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos y de transferir o emplear sus conocimientos y saberes para resolver problemas de la vida cotidiana, profesional, laboral, a través de un conocimiento para la comprensión, activo, que se recuerda siempre y que se puede transferir, ligado a la acción, a la capacidad de dominar los conocimientos y aplicarlos a otras situaciones o contextos diferentes.

De esta manera, se apunta a que las exposiciones didácticas mediadas por tecnologías se constituyan en formas de planificar, y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza donde claramente se ve al sujeto que enseña (profesor) que presenta un conocimiento ya elaborado, procesado, que los estudiantes deberían estar en condiciones de aprender. Siguiendo a David Ausubel, se apunta a un fomentar la construcción de saberes en forma organizada, desde los conceptos más amplios a los más específicos, basados en conocimientos previos de los estudiantes, estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica de modo tal que se ayude a ordenar y categorizar la información y los conceptos/habilidades importantes en un marco que propicie el aprendizaje significativo.

Entre los numerosos desafíos que actualmente enfrenta la educación superior sobresale la urgente necesidad de transformar la enseñanza convencional presencial, las estrategias y modalidades de su oferta curricular, así como las competencias y conocimientos para que se adecúen y den respuesta a las exigencias de una sociedad compleja, global y digitalizada, en un nuevo modelo de escenario para la enseñanza universitaria que se caracteriza por la coexistencia de distintos entornos de aprendizaje que combinen la actividad docente en espacios presenciales con acciones en el ámbito virtual.

Usar educativamente los recursos tecnológicos hace posible reformular la obsolescencia de la pedagogía universitaria convencional (generalmente muy rígida y centralizada en la enseñanza presencial).

La virtualización de contenidos y/o de espacios curriculares en el nivel universitario surge de la necesidad de acercar el aula, aquella tradicional y presencial, al alumno que hoy está inserto en una sociedad flexible en donde las nuevas tecnologías han ocupado un lugar predominante. Así, el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la Universidad Nacional de La Pampa “parte del diagnóstico que indica la necesidad de desarrollar estrategias didáctico-pedagógicas para traspasar los muros de la institución, haciendo accesible el conocimiento y flexible el uso de los tiempos y espacios dedicados al estudio.” Esto requiere que los jóvenes se apropien de diversas herramientas tales como las tecnologías de comunicación e información.

Estas “nuevas tecnologías” son definidas como aquellos elementos tecnológicos que facilitan la comunicación y el acceso a la información. Sin embargo, esta definición tan amplia y ambigua

ISBN: 978-987-544-908-4

ha generado una re conceptualización no sólo del término sino también de su significado. Cabero Almenara (1996) nos invita a repensar el concepto de "nuevas" tecnologías, debido a que "tendemos a centrarnos demasiado en el vídeo y la informática; que, si bien es cierto, que en su momento fueron Nuevas Tecnologías, en la actualidad son tecnologías tradicionales y usuales en nuestro contexto cultural." (p.4)

También, Gutiérrez cuestiona "cuánto tiempo podemos considerar nuevos los conocimientos, instrumentos y procedimientos que vayan surgiendo en el desarrollo cultural de la humanidad" (1997, p.21). Consecuencia del avance tecnológico y de la globalización, los modelos de comunicación, la producción de la información, la conceptualización de los sujetos, la enseñanza y el aprendizaje se han redefinido.

En las asignaturas Inglés para Propósitos Específicos y el Espacio Curricular Optativo Inglés Nivel II en la Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de La Pampa, decidimos adoptar y ampliar este concepto a *Nuevas tecnologías multimedias* (NTM). *Nuevas* debido a que, si bien los estudiantes están familiarizados con videos, audios, mails, computadoras, entre otros, la cátedra los adopta como una manera *novedosa* de construir conocimiento. También, *tecnologías multimedia* debido a que no sólo se enfoca en lo audiovisual o en la comunicación de información, sino que integra diversos medios, códigos y lenguajes, favorecida por la digitalización (Gutiérrez, 1997, p.23). Gutiérrez también presenta diversas características de estas NTM: rápida implementación, versatilidad, ubicuidad, flexibilidad, globalizadoras, interactividad. Algunas otras que agrega Cabero Almenara (1996): "inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad" (p.4).

Las asignaturas en las cuales participamos cuentan con dos bloques: uno teórico, en donde se explican y se introducen temas relacionados específicamente a la lengua extranjera y al vocabulario específico de Agronomía y Agro negocios, y otro práctico en el que los alumnos aplican y transfieren lo explicado a un texto especifico. El objetivo ha sido virtualizar cerca del 70% de las actividades prácticas, y subir a la plataforma virtual Moodle el marco teórico con el que trabajamos en clase. Esta metodología se basa en distintas fases que comprenden proporcionar una visión general del tema, plantear un puente entre lo que se expondrá y los conocimientos previos de los estudiantes, organizar previamente, presentar los contenidos de lo general a lo particular, realizar monitoreo de comprensión, fomentar la construcción de un verdadero dialogo y participación activa, y finalmente incluir una etapa de revisión y cierre.

La plataforma *Moodle*, junto con otros recursos tales como *Genially o Quizlet*, permiten al alumnado tener disponible la documentación (textos, artículos, diccionarios, *PowerPoints*, actividades interactivas) trabajada en el aula, permitiéndole a los estudiantes que construyan su

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendizaje cuando ellos decidan, y no en un horario rígido y estructurado. Esto da como resultado la flexibilización de espacios y tiempos.

En síntesis, a través de esta propuesta, se apunta a ofertar y extender la construcción de saberes a sujetos que por diferentes razones no pueden acceder a la enseñanza presencial, a favorecer un proceso de aprendizaje activo y experiencial del alumno sobre el conocimiento utilizando los recursos digitales, a basarse en la autonomía de trabajo de los estudiantes y hacer que los profesores dejen de ser meros transmisores de información para convertirse en gestores del conocimiento de una manera colaborativa y constructivista.

A modo de conclusión, como profesores críticos y transformadores debemos enfrentar este reto pedagógico para asegurarnos que nuestros estudiantes puedan aprender más y mejor, con una mayor variedad de recursos que orienten a un aprendizaje activo en una nueva cultura del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Ausubel, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Cabero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. En *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Camilloni, A. W. y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Dudley, Evans, T y St. John, M. (1998) *Development of English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Ediciones La Torre.

Heinze, A., C. Procter y Scott, B. (2007). *Use of Conversation Theory to underpin Blended Learning*. International Journal of Teaching and Case Studies 1(1 y 2) 108–120.

O´Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software.* O´Reilly Network.

ISBN: 978-987-544-908-4

Cosecharás tu siembra. La construcción de estrategias de comprensión lectora en el ingreso a las carreras de la Facultad de Agronomía (UNLPam)

González, María Virginia
Melchor, Daniela
Fernández, José María
Facultad de Agronomía
Universidad Nacional de La Pampa
jomafer123@gmail.com

Eje - 15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Desde hace años, el ingreso universitario es una problemática objeto de reflexión y debate en los claustros docentes, sobre todo, del primer año de la carrera. Pensar en el entramado de este problema supone revisar aristas que van desde las desigualdades en el acceso a la educación hasta las condiciones de permanencia y las prácticas de enseñanza-aprendizaje cristalizadas en cada ciclo formativo. Debido a la deserción y el desgranamiento durante los primeros años de las carreras universitarias, desde hace décadas se han implementado diversas estrategias que buscan amortiguar el paso del ciclo medio al superior. La Universidad Nacional de La Pampa no es ajena a esta problemática y se han desarrollado programas que ofrecen acompañamiento, sostén y herramientas de alfabetización académica a les ingresantes.

Desde el 2000 se llevaron adelante prácticas para el ingreso, pero fue recién en el año 2010 cuando, con el Programa de Ambientación a la Vida Universitaria (Resolución N° 542 CD), se elaboró un marco institucional que dio forma, sustento y proyección a las diversas prácticas que se venían realizando en forma aleatoria. Este programa tiene distintos objetivos: dar información sobre los modos de organización de la vida universitaria, facilitar la vinculación de las y los ingresantes en el ámbito universitario, ofrecer un diagnóstico inicial de habilidades del grupo y posibilitar una primera aproximación a algunas lógicas y modos de pensamiento del área de estudio. En este contexto se inserta el Curso de comprensión lectora de la Facultad de Agronomía.

Palabras clave: Ingreso universitario; Comprensión lectora; Producción de textos

ISBN: 978-987-544-908-4

Historizar la práctica

A partir de la implementación institucional, la Facultad de Agronomía llevó adelante diversas estrategias para revertir la situación de deserción y desgranamiento que se venía registrando. Las primeras actividades del Programa de Ambientación a la Vida Universitaria en la Facultad de Agronomía fueron el Curso Nivelatorio de matemática para ingresantes de todas las carreras (desde el 2014 al 2018).

Más allá de las actividades específicas que buscan la ambientación y familiaridad de las y los ingresantes con el ámbito universitario o que reponen/repasan saberes disciplinares específicos (Matemática), distintos diagnósticos e instancias de intercambio entre los equipos coordinadores detectaron, como problemas comunes a las carreras, dificultades en dos ejes: la escritura y la lectura comprensiva. No resulta novedoso advertir que la lectura y el pensamiento crítico son indispensables en la educación superior, especialmente para el desarrollo óptimo profesional y el mejoramiento del desempeño intelectual/cognitivo. De aquí surge la importancia de la promoción de la lectura en todo sistema educativo, y la trascendencia de estimular un tipo de lectura profunda y crítica.

Por eso, en el año 2017 se realizó por primera vez el curso *Comprensión lectora y abordaje de consignas* y, en el año 2018 y 2019, el curso *Comprensión lectora de textos en el marco de los negocios y la producción agropecuaria*. En la educación superior, las y los estudiantes se enfrentan a situaciones y tareas que involucran la lectura y escritura expositiva y argumentativa, así como el desarrollo del pensamiento crítico para resolver problemas académicos cognitivamente demandantes. El dominio progresivo en un campo disciplinario requiere el uso competente de los procedimientos de elaboración y comunicación en ese campo, por lo cual se hacen necesarias propuestas educativas donde las y los estudiantes, como miembros de la comunidad académica, puedan aprender a entender, elaborar textos escritos y promover la construcción de aprendizajes significativos y relevantes. Se necesita, por lo tanto, disponer de un concepto de lectura que sea, a la vez, integral, amplio y sistémico. Atendiendo a la dificultad de presentar este tipo de actividades en la Facultad de Agronomía es que el curso se ha organizado a partir de la intervención de docentes del área disciplinar ubicados en el primer año de la carrera y docentes con formación en procesos de comprensión y producción escrita (Letras e Inglés).

Derivas de una práctica (in)cierta.

En el año 2016, la Facultad de Agronomía participó del Programa de Mejoramiento de Indicadores Académicos de la UNLPam elaborado en conjunto con las Facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas y Naturales, bajo la coordinación de la Secretaría Académica de la UNLPam. Una de las actividades propuestas, en el Subprograma para Primer Año, fue la realización de

ISBN: 978-987-544-908-4

Talleres de lectura comprensiva y redacción de texto cuyos destinatarios eran las y los estudiantes de las asignaturas de primer año. En esta instancia se presentó como propuesta el dictado del *Curso de comprensión lectora y abordaje de consignas* durante febrero y marzo de 2017 que tuvo como destinatarios a ingresantes de todas las carreras de la Facultad de Agronomía.

En un ciclo de talleres para docentes (Resolución CD 168/17), quienes estaban a cargo de las materias de primer año señalaron que las y los estudiantes tenían dificultades en la interpretación de consignas, lecturas de gráficos y redacción de respuestas. A partir de esto, en el año 2018, se implementa el *Curso de comprensión lectora de textos en el marco de los negocios agropecuarios*. La característica central de este curso es que se planteó como un trabajo colaborativo de docentes de todas las materias de primer año con la coordinación general del área de Letras.

A partir de la información recabada en las encuestas, podemos señalar que el curso fue valorado positivamente por las y los estudiantes, si bien las y los docentes participantes detectaron fallas en la organización y coordinación. El ingreso del corriente ciclo lectivo tuvo características diferentes. Mantuvo el mismo nombre que el curso dictado el año anterior, *Comprensión lectora de textos en el marco de los negocios y la producción agropecuaria*, pero la dinámica y la organización fue diferente. El equipo de trabajo lo integraron dos docentse de Letras (Comprensión y producción de textos, LANA), un docente de Inglés (Inglés para propósitos específicos / Inglés LANA/IA) y dos docentes de Biología (Biología/Biología Agrícola IA/TPVI). Al igual que en el año 2017, se organizaron dos comisiones coordinadas por un docente de cada especialidad; esto permitió un intercambio de perspectivas de análisis que enriqueció notablemente el trabajo áulico. En todos los casos, el curso se propuso como una instancia de fortalecimiento de las competencias lectoras de las y los estudiantes, en particular de los géneros académicos, con el objetivo de conocer y analizar las diversas características y superestructuras de los textos de tipo explicativo y argumentativo; proporcionar las herramientas necesarias para familiarizarse y decodificar las diversas convenciones que rigen la escritura académica (formas de citación, bibliografía, referencias, notas al pie, etc.); interpretar consignas con el objetivo de mejorar la elaboración de respuestas en parciales u otras instancias de evaluación.

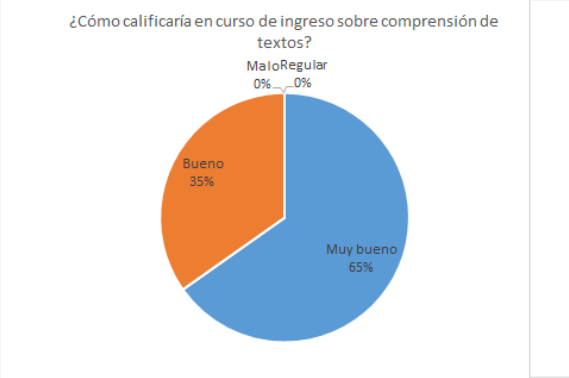
(Re) evaluar la práctica

Inmersos en esa nebulosa de tantos conocimientos frágiles, y aprendizajes superficiales -que generalmente responden al dispositivo de simultaneidad sistémico-metódica (Naradowski: 1994)- hasta hace muy poco tiempo, a nadie parecía importarle la enseñanza de habilidades que permitieran continuar aprendiendo durante toda la vida, desarrollando competencias para enfrentar los cambios constantes en cada uno de los diversos ámbitos.

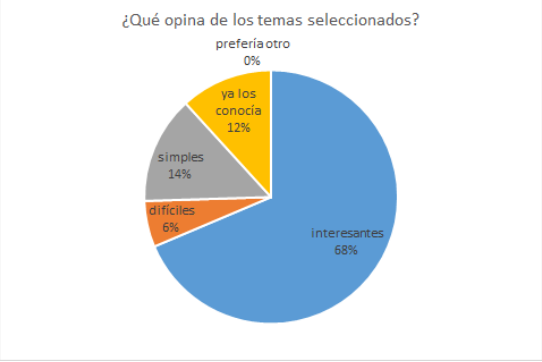
ISBN: 978-987-544-908-4

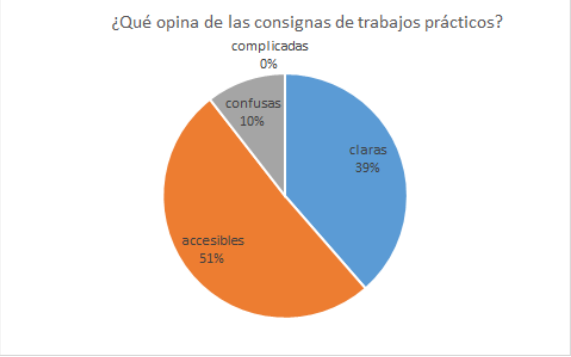
Para analizar los alcances, las dificultades del curso y evaluar posibles aspectos a modificar para mejorar los primeros recorridos de los ingresantes por el mundo universitario tomamos distintas variables de observación: la mirada sobre el curso, la revisión sobre los contenidos desarrollados en el curso, evaluación de los resultados del trabajo de escritura final del curso, el trabajo en conjunto con docentes de distintas cátedras durante el dictado de curso y la vinculación posterior entre cátedras del primer año.

Una práctica sistemática que aplicamos en la finalización del curso consiste en solicitar alas y los estudiantes que evalúen diferentes aspectos del dictado del curso. A los efectos de este trabajo nos interesa presentar algunos datos relevados este año con una matrícula de aproximadamente 110 inscriptos. De ese total obtuvimos respuestas a esta encuesta de 71 estudiantes. A continuación, incorporamos algunos gráficos que nos parecen significativos en cuanto a la percepción y evaluación de las y los participantes en el cursado.









Si tenemos en cuenta los datos recabados en las encuestas podemos evaluar que el resultado fue positivo, es decir, las y los estudiantes valoran la propuesta que acercamos y la consideran útil. Lo mismo sucede cuando les preguntamos qué opinan de la conducción de las clases (clases muy buenas", "profes explican muy bien", "los docentes muy claros", "Muy bueno que sean diferentes profesores porque tienen diferentes explicaciones", "profes copados, con mucha paciencia",

ISBN: 978-987-544-908-4

"están buenas las clases y además son llamativas", "las clases fueron útiles y necesarias", "la conducción era entretenida, no te aburrís").

Todas las actividades planteadas están estrechamente vinculadas con el aprendizaje significativo (Ausubel: 2002) que requiere actividades dinámicas, la exploración activa de situaciones y contextos diversos.

Tratamos que las y los estudiantes desarrollen procesos de transferencia significativa que posibiliten la adquisición de un método autónomo de trabajo frente a un nuevo conocimiento.De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando, e iniciar así un proceso de auto-aprendizaje simultáneamente.

Desde este espacio, entonces, ha resultado visible que no solo es un tema de estudiantes sino que la comprensión lectora y producción escrita debe ser parte del espacio de práctica y desarrollo de las materias como un contenido a ejercitar, ya que luego para estos docentes es un contenido importante en las evaluaciones.

Creemos que esta falencia en las cátedras puede revisarse a partir del trabajo en conjunto a lo largo del curso (y en la confección del cuadernillo) con otros docentes de las materias de primer año de las carreras de Agronomía.

Esta misma interrelación que proponemos para la confección y el dictado del curso de comprensión y producción escrita también es provechosa para el desarrollo de las materias durante el cuatrimestre a partir de las informaciones y posibilidades de interacción con cátedras del 1º año. El trabajo de este año 2019 permitió intercambios y vinculaciones entre docentes de las materias de primer año y a partir de ahí la revisión de sus prácticos, abordaje del material teórico utilizado y posibilidades de revisión de aspectos referidos a la textualización de respuestas de parcial. Esto permitió una intervención de los docentes que abordan la comprensión lectora (Letras e Inglés) en la cátedra de Biología luego del primer parcial con una actividad de revisión de escritura en la resolución de consignas como práctica de escritura.

A modo de conclusión, enseñar y estudiar en una Universidad Pública y gratuita supone una gran responsabilidad para con la sociedad de la cual somos parte. Crear las condiciones para la equidad de oportunidades en el ingreso, permanencia y egreso de la universidad pública no es una cuestión voluntarista de unos pocos, sino que es ante todo y sobre todo, una opción política. Es preciso generar acciones concretas que aseguren el tránsito y el éxito por cada etapa de la educación superior. La primera de estas etapas es el ingreso universitario, durante la cual el estudiante se encuentra con una nueva cultura institucional que le es desconocida.

ISBN: 978-987-544-908-4

En palabras de Gisela Vélez (2002), llegar a ser estudiante en la universidad es un oficio que se aprende e implica transitar distintos tiempos, involucrando aprendizajes académicos y no académicos que de todos modos atraviesan las prácticas en la Universidad. En síntesis, apostamos a que la ambientación universitaria contribuya activamente en un primer momento en el que es preciso adaptarse a nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, focalizados en el desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos propios del ámbito universitario.

Referencias Bibliográficas

Narvaja de Arnoux, E. y otros (1998). *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividade*s. Semiología. Bs As: Eudeba.

Vélez, G. (2002). *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Facultad de Ciencias Humanas,* UNRC.

Ausubel, D. P. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Bruner J. (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Perkins D. (1995): *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Naradowski, M. (1994) *La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Cómo se abordan los textos en la Universidad? El aprendizaje desde una perspectiva lúdica

Guggiari Simonian, Martina
Verduci, Marina
Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología, Argentina
martinaguggiari@hotmail.com

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo busca reflexionar acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre cómo se abordan los textos universitarios en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dado que en esta carrera la formación es principalmente teórica, los textos académicos constituyen la mayor parte del material de estudio, lo que permite plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo se trabajan los textos académicos?; ¿Qué prácticas lectoras se encuentran dentro de las aulas universitarias?; ¿Se proponen estrategias lúdicas para abordar estos textos?

Al ser estudiantes recién graduadas y con intenciones de hacer el Profesorado de Psicología, en este momento nos interrogamos sobre las características de nuestra formación universitaria. El interés por este tema también se despliega a partir de nuestras tesis de grado, ambas referidas a situaciones de aprendizaje en la escuela. Una de ellas indagó el rol de la escuela primaria en la transmisión de prácticas lectoras, mientras que la otra el aprendizaje en la escuela media a partir de la experiencia y lo lúdico. En esta oportunidad consideramos que ambos trabajos podrían complementarse a la hora de analizar las formas de abordaje de los textos universitarios.

Palabras clave: prácticas lectoras; perspectiva lúdica; aprendizaje

Problema de estudio

Este estudio propone una reflexión acerca de las prácticas lectoras que se presentan en las aulas universitarias y su relación con el trabajo de los textos a través de una perspectiva lúdica. Si bien se encuentran diversas investigaciones dedicadas al juego y a diferentes situaciones de lectura en las escuelas primarias; en el ámbito universitario esto pareciera no ser un campo tan explorado. Consideramos que la importancia de estudiar esta temática radica en que los ámbitos educativos son espacios de constitución subjetiva, donde se producen posiciones sociales identitarias que funcionan como puntos de anclaje para que los sujetos signifiquen la

ISBN: 978-987-544-908-4

realidad (Reyes Juárez, 2009).

Preguntas y objetivos

El objetivo general de este trabajo es indagar acerca de la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de psicología de la UBA acerca de cómo se abordan los textos académicos en el aula. Los objetivos específicos son: a) reflexionar acerca de las prácticas lectoras que se proponen en las aulas universitarias b) realizar un breve análisis sobre las representaciones y situaciones de juego en el abordaje de textos universitarios c) indagar acerca de la importancia del vínculo con el docente en la transmisión de saberes.

Referentes teóricos

El modo en el que concebimos a los objetos de estudio epistemológicamente impacta sobre el modo en el que ejercemos nuestra práctica e intervenciones profesionales, por ello, en este apartado se definirán los conceptos centrales a partir de los que trabajaremos. En primer lugar, Kalman (2008) remarca la diferencia entre el alfabetismo funcional y la cultura escrita; el primero se relaciona con la capacidad de saber leer y escribir para su uso en la vida diaria, permitiendo la participación de un individuo en actividades que se consideran normales en su cultura o grupo, en cambio, la cultura escrita es entendida como una herramienta de emancipación, ya que consiste en el uso de la lectura y escritura como un medio para comprender las relaciones sociales que constituyen el mundo. En relación al juego y al aprendizaje, cabe destacar que para Vigotsky (1978) el juego es una actividad socialmente reglada que puede permitirle a los sujetos apropiarse de instrumentos culturales. Creemos que resulta importante trabajar desde una perspectiva lúdica, ya que jugar puede contribuir a la formación intelectual sin acarrear ciertas “conductas esterilizantes” (Dinello: 1990). Muchas veces en las instituciones educativas, las evaluaciones y los procesos de aprendizaje se centran en la repetición y procesamiento de datos; dejando por fuera la experiencia o lo *incalculable* que ocurre cuando cognición y pasión trabajan juntas (Larrosa: 2003). Los espacios lúdicos son aquellos en donde se habilita el tiempo para la creación, la reflexión y la unión entre pensar-sentir-hacer; se encuentran ligados al aprendizaje experiencial.

Metodología empleada

Esta investigación se enmarca en un estudio descriptivo-exploratorio, en tanto se busca identificar algunas variables o aspectos relevantes sobre las posibles relaciones entre prácticas lectoras, juego y aprendizaje en educación universitaria. En pos de recolectar información para poder responder a los interrogantes planteados, se realizaron entrevistas semidirigidas a 15 alumnos y recién graduados de la carrera de psicología de la UBA. Posteriormente, se procedió a analizar las convergencias y divergencias existentes entre los discursos de los entrevistados

ISBN: 978-987-544-908-4

para construir categorías de análisis. Se trabajó a partir de una metodología cualitativa, en tanto se buscó integrar los datos a partir de la perspectiva de los sujetos participantes. Además, se tomó en consideración que previamente a la salida a terreno se produjo un recorte epistemológico acerca del tema a investigar, lo que podría influir sobre los resultados.

Discusión de resultados

A continuación, se presentará una síntesis de los resultados, dividida en categorías de análisis que surgieron a partir de las convergencias y divergencias discursivas de los entrevistados.

Prácticas lectoras en las aulas

En relación al abordaje de los textos universitarios en el contexto áulico, todos los estudiantes destacan que éste dependerá de lo que el docente y la cátedra quieran transmitir. Señalan que hay dos tipos de clases: expositivas y participativas. Las primeras son aquellas en las que el docente se limita a explicar o subrayar los ejes que considera más importantes en el texto; mientras que en las clases participativas se fomenta que los estudiantes hagan preguntas o comentarios, y se utilizan diversas actividades como disparadores de trabajo. A la hora de estudiar, la mayoría de los estudiantes trabajan los textos considerando qué contenidos resultan importantes para la cátedra en base a los apuntes de clase y el programa de la materia. Gran parte de los entrevistados comentó que para estudiar leen, subrayan los textos, hacen resúmenes y en algunos casos esquemas gráficos; mientras que la minoría hace uso de otros recursos refiriendo que esto les permite contextualizar y comprender de otro modo el texto, enmarcándolo en un determinado tiempo histórico y social (Internet, blogs, videos, *role-playing*). Algunos estudiantes destacan la importancia de no solamente considerar lo que los autores dicen, sino también realizar una producción propia a partir de lo leído, aunque esta no resulte *útil* para contestar en un parcial.

Otro punto a considerar, es que todos los estudiantes señalan que resulta muy diferente leer un texto para la facultad que hacerlo por placer, y refieren que esto se debe a que para preparar un parcial hay que cumplir con determinados plazos temporales y seguir ciertas pautas o conceptos centrales de lectura que enmarca cada cátedra. Muchas veces, el formarse académicamente de modo permanente, acelerado o el contar con un exceso de información, puede obturar que los sujetos generen experiencias significativas en sus procesos de aprendizaje y detenerse a pensar, escuchar, mirar (Larrosa: 2003). Por último, resulta llamativo que parte de los estudiantes manifiestan que trabajar en grupo les resulta tedioso en la clase, pero como método de estudio remarcan la importancia de debatir el texto con amigos. A partir de esto, podría pensarse que cada docente debería crear las condiciones necesarias para que una determinada práctica lectora, en este caso el trabajo en grupos, funcione: por ejemplo, podría ser necesario realizar una actividad previa para que el grupo se conozca, ya que enseñar no

ISBN: 978-987-544-908-4

significa transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire: 2018).

Relación docente-discente

Como se ha señalado anteriormente, las prácticas lectoras que se propongan en el aula se verán fuertemente condicionadas por cada profesor, los procesos de formación y los factores institucionales jugarán un papel importante (Munita: 2016). Para la mayor parte de los entrevistados, el rol del docente resulta fundamental ya que será quien *haga llegar* las ideas o conceptos; y cómo decida hacerlo podrá facilitar -o no- el aprendizaje de nuevos conocimientos. Para los estudiantes, existen modos diferentes de enseñar; por un lado, existe el docente que trabaja generando vínculos empáticos con los alumnos, y por otro, el docente que da clases estandarizadas en todos los cursos sin tener en cuenta las particularidades de cada grupo. A su vez, diferencian entre un docente que utiliza la propia experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, es decir, lo familiar, para generar puentes con los nuevos conocimientos a transmitir; con respecto a docentes que se centran más en la enseñanza del texto sin tener estas variables en cuenta (Cazden: 2010). En relación a lo anterior, los estudiantes valoran positivamente a docentes que se manifiestan como agentes activos transformadores del conocimiento, agregando un componente personal a la hora de enseñar e intentando generar interés y preguntas en sus alumnos. El uso del humor, ejemplos de la vida real y el hecho de que los estudiantes se vuelvan protagonistas en la construcción del conocimiento, permiten *darle una vuelta al texto* y produce que los conocimientos circulen en la práctica y no se vuelvan saberes fijos y estáticos (Gore: 2010).

Un último elemento a considerar, es que algunos entrevistados refieren que existen diferencias en las clases teóricas o prácticas, por la cantidad de personas que participan en cada una. A partir de su discurso, se puede pensar que, en las clases teóricas, al ser más numerosas, podría resultar más complejo generar un vínculo con cada estudiante, por lo que el modo de transmitir el texto variará y las prácticas lectoras que se propongan se acomodarán a estas variables (por ejemplo: el uso de diapositivas de PowerPoint como método principal).

Concepción de Juego

Es importante destacar que en las definiciones que los estudiantes dieron acerca del juego, se vio reflejada la formación que atravesaron en tanto lo pensaban desde un autor o un marco teórico determinado. Por ejemplo, quienes respondían desde una perspectiva psicoanalítica utilizaban términos como “inconsciente”, “subjetividad”, “goce”, mientras que los entrevistados que respondían desde un marco teórico cognitivo lo definían como un desafío con distintos grados de dificultad. Resulta llamativo que la mayoría de los estudiantes considera que el juego está más ligado a la niñez y les fue difícil pensar situaciones de juego o

ISBN: 978-987-544-908-4

de espacios lúdicos en la adultez, de hecho, algunos piensan que la capacidad lúdica se va perdiendo con el tiempo. Al mismo tiempo, gran parte de los entrevistados considera que la creación, la diversión y el placer son elementos intrínsecos al juego, como también la posibilidad de cambiar de realidad temporalmente, guiándose por roles y reglas diferentes a los que operan cotidianamente. La creatividad se relaciona con que los sujetos se sientan capaces de modificar la realidad con sus acciones en vez de tener que encajar en ella (Winnicott: 1971). A través del juego pueden enriquecerse en intercambio con el mundo o la cultura; por lo que, si alguien pierde la capacidad de jugar, entonces también pierde el espacio de intercambio entre la realidad interna y la externa quedando reducido a uno de los dos polos.

En relación a la existencia de propuestas lúdicas en la universidad, algunos estudiantes refieren que estas son inusuales pero que cuando se utilizan generan climas de *distensión* y permiten volver concretos o recordar de otro modo algunos conceptos abstractos; consideran que esto se relaciona con lo novedoso del juego, que resulta ser un factor disruptivo en la rutina tradicional con la que, en general, se articula una clase.

El juego como una práctica lectora

En base a las respuestas de los estudiantes, podría inferirse que proponer el juego como modo de acercamiento a los textos universitarios sería posible, sin embargo, esta estrategia no es la más común en esta facultad. Algunos entrevistados consideran que incluso podría ser un modo novedoso para aprender nuevos contenidos, pero que en general no se considera que estudiar pueda ser *divertido* o *placentero*, sino que se asocia con la *seriedad* y la estandarización de procedimientos. Se puede pensar que existe una tensión entre la lectura como práctica social y cómo se trabaja en los contextos educativos ya que las prácticas lectoras tienen una naturaleza indisociable que se resiste al parcelamiento y a la secuenciación, que son justamente dos acciones fundamentales que permiten adaptar los contenidos para ser enseñados en los diferentes ámbitos educativos (Lerner: 2001). Si la educación solamente se reduce a que los estudiantes dominen técnicas, saberes y competencias mediante estrategias didácticas predeterminadas, no habría espacio para construir colectivamente nuevos modos de conocer. Esto permitiría abrir el debate acerca de las representaciones que se tienen sobre de la enseñanza y el aprendizaje, repensar estos procesos podría permitir nuevas propuestas en lo que respecta a las prácticas lectoras.

Conclusiones

La cultura escrita es una práctica social situada que involucra relaciones de poder en ciertos contextos específicos, por lo que no puede reducirse a una habilidad técnica y neutral, en tanto

ISBN: 978-987-544-908-4

nuestras creencias y lo que hacemos con ella tienen incidencia en su uso, enseñanza y expectativas (Kalman: 2008). En este sentido, las universidades son comunidades específicas de lectores que instituyen determinadas prácticas e interpretaciones comunes. Como señalan Corrado y Eizaguirre (2003), aprender a leer es un proceso que sigue desarrollándose en la vida adulta y es potenciado por la intervención docente junto con la búsqueda de significados colectivos compartidos. El juego puede considerarse como una práctica lectora muy utilizada durante los primeros años de escolarización de los niños, pero olvidada en el contexto universitario. Sería importante reconsiderar la importancia del juego en las instancias de aprendizaje, ya que este posibilita actuar sobre el mundo para comprenderlo (Freire: 2018). Como existen múltiples relaciones entre prácticas lectoras y perspectiva lúdica, se podrían evaluar en futuras investigaciones nuevamente, pero en otros contextos educativos o teniendo en cuenta otra muestra poblacional. Además, sería interesante indagar sobre la percepción que tienen estudiantes y docentes universitarios acerca de su capacidad lúdica.

Referencias Bibliográficas

Corrado, R. y Eizaguirre, M.D. (2003) El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. En *Revista Iberoamericana de Educación. 33* 1-9)

Dinello, R. (1990). *La expresión lúdico creativa.* Montevideo: Nordan

Freire, P. (2018). *Pedagogía de autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Gore, E. y Mazzini, M. (2010). *El aprendizaje colectivo*. En Gore, E. y Mazzini, M., *Hacer visible lo invisible.* Buenos Aires: Ediciones Granica.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana De Educación 48* 107-134

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura*. *Estudios sobre literatura y formación* México: Fondo de Cultura Económica.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor de una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos, 15* (2), *77-97.*

Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa 14* 147-174. México: Distrito Federal

Vigotsky, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. El papel del juego en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Editorial crítica

Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. El juego. La creatividad y sus orígenes. En Winnicott, D.. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

ISBN: 978-987-544-908-4

Gramática de la imagen fija y perspectivas pedagógicas

Hernández, Emilce Rita
Brizuela, Castro Antonella
Ayrolles, Hernández Matías
UNCA -Argentina
hernandez.er@hotmail.com

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas

Resumen: Nuestro trabajo se centra en describir las imágenes fotográficas a partir de ciertas caracterizaciones aportadas desde el campo de los estudios visuales para, a partir de allí, establecer fundamentalmente el valor pedagógico que el lenguaje visual tiene en los procesos de construcción del saber. Aspectos tales como la fijación de un tiempo pasado, el oficiar como operadoras de repetición, la suspensión de la temporalidad, el juego entre lo denotado o connotado son algunas descripciones constitutivas de las imágenes fotográficas que nos llevan a reflexionar acerca de cómo esta tipología de lenguaje plasma la organización de las narrativas regulando su fuerza simbólica. Resulta importante resaltar para nuestro propósito, que la producción de imágenes fijas se conforma como el modo de hacer consiente la observación, en tanto, transparenta la perspectiva de quien selecciona un momento/instante dentro de un continuo temporal. Asimismo, desde el carácter de opacidad que ésta contiene, el recorte se conjuga mediante construcciones de sentido conferidas en la fase de la interpretación. Desde tales consideraciones, lejos de cumplir un papel meramente representacional o transitivo de la realidad, las imágenes auspician el desarrollo de un carácter reflexivo del que se basa el juicio crítico para advertir que ninguna forma coincide plenamente consigo misma. Considerando que el pensamiento crítico es una práctica constitutiva de los formatos pedagógicos universitarios, se vuelve imperioso desarrollar un modelo crítico respecto a la construcción social de la experiencia visual con el fin de poner en tensión ciertas construcciones univocas derivadas de las representaciones visuales.

Palabras Clave: Imagen fotográfica; representación; alfabetización de la mirada; ideología

Gramática de la imagen

En el campo de los estudios visuales, las conceptualizaciones sobre el carácter representacional atribuido a la fotografía han adquirido diversos matices de análisis ligados fundamentarme a

ISBN: 978-987-544-908-4

cómo ésta afecta nuestra percepción de lo real. Los argumentos esgrimidos, especialmente los vinculados a perspectivas semánticas, horadaron los modos en que la fotografía se restituía al mundo como memoria, consignación, archivo, como un poner afuera, una mera exterioridad o, en palabras de Brea, como "una suspensión estatizada en el tiempo de la representación" (2016, p.11). Desde que Daguerre en 1839, inspirado en los primigenios experimentos fotográficos de Niépce de 1816, generó mediante la cámara obscura las originarias imágenes fotográficas llamadas daguerrotipos, la fotografía no ha dejado de situarse en el centro de intensas querellas. No vamos a detenernos en historizar su surgimiento y la conmoción social generada en la época; tampoco nos detendremos en el impacto amenazador y controversial que generó en las academias de bellas artes, llegando a pregonarse la muerte de la pintura. Nos interesa, en todo caso, reconstruir los sentidos que pueden atribuírsele a esta tipología de imagen que, a partir de las materias primas de la luz y el tiempo, condensan la materialización de la realidad viviente. La fijación de un continuo temporal que, sin embargo, o tal vez por esto mismo, no puede ser concebida como sustanciación analógica de la realidad, sino como un conjunto de componentes aislables, discontinuos, que se organizan llegando a operar como sistemas de significación. Nos importa discurrir en los aspectos que se implican en esta materialización, cuestionar su estructura de fijación fidedigna del *instante* en relación a su función representacional, para así introducir dentro de este plano antitético ciertos interrogantes ligados a la representación y a la interpretación. Estos abordajes nos proporcionarán algunas claves de análisis para inferir las formas pedagógicas que se disponen sobre los dispositivos visuales y los modos en que impactan en los procesos de construcción del saber.

Retomando los aportes de Roland Barthes, la fotografía debe ser entendida como la producción de imágenes cuya sustanciación interpreta algunos fenómenos visibles y fotografiables de un mundo particular, que existe en un espacio y una historia determinados. El autor de *La cámara lúcida* concibe que la fotografía repite mecánicamente lo que nunca más podrá repetirse existencialmente. En ella el acontecimiento no se sobrepasa jamás para acceder a otra cosa. La fotografía es el particular absoluto, la contingencia soberana, lo real en su expresión infatigable. Por ello, es incapaz que logre sobrepasar ese lenguaje deíctico que asume. Al no escindirse jamás de su referente, su materialidad siempre será invisible. Nunca es a ella a quien vemos sino al referente que se le adhiere. (Barthes: 1988, p.31-33)

Esa obstinación por el referente en la presentación de Barthes, escapa a cualquier pretensión de universalidad, e incluso de simbolización, generando intensos debates. Consideramos pertinente traer a este análisis los aportes de François Soulages, quien pone en tensión estos apotegmas en su obra *Estética de la fotografía*. Fundamentalmente, declara prejuiciosa la tesis de que la fotografía sea prueba de la existencia efectiva de un acontecimiento como, asimismo, cuestiona

ISBN: 978-987-544-908-4

el carácter contingente del referente. Entre varias argumentaciones que justifican su diatriba, el autor evoca las afirmaciones de dos reconocidos artistas en el campo fotográfico; la de Henri Luce, en el proyecto *Life* en 1934 y de Cartier-Bresson en *Le Monde* de 1974. Respecto a la producción de Luce, éste pretendía concentrar en sus fotografías el gesto universal, aquel continente de toda particularidad. Su credo era poder atestiguar los grandes acontecimientos del mundo y de la vida. Este valor de universalización se lograba ocultando la diversidad de las realidades, el contexto histórico, los procesos de producción y hasta aspectos pertinentes al objeto fotografiado. En cuanto a Bresson, habitado por el deseo de la métrica de la composición y siguiendo una lógica cartesiana, pretendía captar la estructura significativa del mundo. El acceso a la esencia de las temáticas fotografiadas se lograba por el develamiento de la estructura que las componía. Sus trabajos pretendían abstraer lo natural recogiendo ciencia, métrica y arte a través de la voluptuosidad de las formas.

Específicamente, la sentencia que organiza Soulages, inspirado en estas pretensiones de universalidad y esencialismo de Luce y Bresson y sobrepasando fundamentalmente el carácter referencial asignado por Barthes, tensiona la relación de identidad de la fotografía con la realidad. El autor pregona a la fotografía como dispositivo de artificialidad, en el que se remplaza la vida por el espectáculo y lo real por el simulacro. Proclama un carácter más ligado a interrumpir y provocar verdades que a constatarlas. Nos dice:

> Un acontecimiento existe no sólo en función de su reconocimiento por un testigo, sino sobre todo en función de su constitución como acontecimiento por ese testigo. No hay acontecimiento que preexista a su reconocimiento. No hay tanto un objeto-realidad por fotografiar como un sujeto que transforma un fenómeno visible en signo de un objeto por fotografiar (Soulages: 2015, p.41).

La acción de hacer de *algo* un acontecimiento conlleva procesos de manipulación y ficcionalización que transforman ese objeto-realidad en mera apariencia, despojando a la fotografía de todo valor de verdad, de crítica o de interrogación. Así, su función no puede estar unida a la producción de conocimiento o de un saber cualquiera, sino que responde a engranajes de poder a los que orientan esas intencionalidades. De este modo, la creación de un acontecimiento digno de fotografiarse atañe a procesos de ideologización (Soulages: 2015, p.42-43.).

Una de las disposiciones necesarias para despojar a la fotografía del noema *esto ha sido*, tan sostenido por Barthes, es comenzar a pensarla como elemento de simbolización, lo cual permitiría escindirla de la inmediatez del referente. Concebir a las imágenes fotográficas como una forma de lenguaje requiere la sustracción del atributo de representación unívoco y fidedigno

ISBN: 978-987-544-908-4

respecto a lo real y el reconocimiento de elementos factibles de ser aislables y vueltos objeto de sistematización.

Si bien resulta un tanto impropio escindir a la fotografía de este carácter analógico, es lícito reconocer desde una lectura iconológica que existen en ella ciertas formas discontinuas que habilitan lecturas en el plano de la simbolización. El mismo Barthes asume en algunos tramos de la *Cámara lucida*, la presencia de otra tipología de elementos contenidos en las imágenes fotográficas. Elementos que por ser comunes al universo social se encuentran culturalizados, convencionalizados, conformados como sustratos retóricos o de connotación. Profundizando esta noción, podemos referir al *sentido de lo obtuso* o tercer sentido[1] propuesto por el autor, en referencia a aquello que atrapa, irrumpe, aquello que señala algo distinto de sí alterando el orden de lo representado. Estos elementos retóricos incluidos en, por ejemplo, la composición o el estilo de una imagen, son susceptibles de funcionar independientemente como mensajes secundarios. Mediante procesos de connotación, esos mensajes terminan funcionando como lenguaje (Barthes: 1988, p.19).

Al respecto, no podemos dejar de mencionar una reflexión clave que indirectamente asume Barthes. El autor nos señala que la interrupción del tiempo como elemento conformador del acto fotográfico genera una suerte de doblaje de la realidad que provoca efectos en el observador más allá de su valor referencial. La evidencia de *lo que ha sido*, de *lo que ya no está*, va ligada esencialmente a la aparición de una duplicidad. La fotografía sólo adquiere su valor pleno con la desaparición irreversible del referente con el paso del tiempo y su reaparición como imagen. La fotografía se conforma en ese paradojal entramado entre la fugacidad temporal del acontecimiento y la continuidad de su representación. Esta duplicidad se patentiza en el orden etimológico del término *espectrum* (imagen) como *espectro* (lo fantasmático, lo que ya no está) y su duplicación como *espectáculo* (aquello que es objeto de reconstrucción, de ficcionalización o de ideologización).

Desde esta noción de la representación, consideraremos los aportes de Louis Marin, quien señala que el poder de las imágenes reside en el doble sentido que encierra la representación. Estos sentidos son, de presentificación de lo ausente y de autorrepresentación. La dimensión de la autorrepresentación o dimensión reflexiva que agrega el autor permite instituir al sujeto de la mirada a partir del efecto y el sentido instrumentado por la fuerza de la imagen. Así, la doble función de la representación se da en hacer presente una ausencia, pero también en exhibir su propia presencia como imagen (Marin: 2009, p.148). En esta doble función se incluye una

[1] "El tercer sentido" es un artículo publicado por Barthes en 1970 en el N° 222 de *Cahiers du cinema*, en el que analiza el fotograma y que, de acuerdo las estimaciones de Beceyro (2003:115), determina lo que diez años después en *La cámara lúcida* sería el 'punctum'.

ISBN: 978-987-544-908-4

nueva perspectiva respecto a las señaladas precedentemente, que inaugura una interesante articulación entre la transparencia de la imagen y su opacidad, y en la que deben considerarse las configuraciones históricas, culturales, ideológicas y políticas asumidas en la representación.

La dimensión reflexiva de Marin abre el análisis de los dispositivos iconológicos como formas que constriñen o entrampan al espectador según ciertas intencionalidades plasmadas en las formas. Pero, por otra parte, enuncia el distanciamiento con respecto a esas mecánicas persuasivas mediante la alfabetización de la mirada. La educación de la mirada, como propuesta formativa, se nos presenta como una práctica capaz de desnudar los resortes del dispositivo representativo y las condiciones mismas de su credibilidad. En la construcción de la representación, no sólo es necesario el reconocimiento del signo como signo, es decir, en su diferencia con respecto a la cosa significada, sino también el reconocimiento de convenciones compartidas que regulan la relación del signo con la cosa. Al respecto, Michel De Certeau nos ayuda a pensar estas operaciones a través de su planteamiento sobre cómo ciertos dispositivos construyen las creencias. El autor entiende por creencia "no el objeto del creer (un dogma, un programa, etc.), sino la adhesión de los sujetos a una proposición, el acto de enunciarla teniéndola como cierta; dicho de otra manera, una "modalidad" y no su contenido" (De Certeau: 2000, p.194).

Perspectiva pedagógica

En esta descripción de lo que podríamos llamar *la gramática de la fotografía*, no sólo advertimos un desplazamiento de las concepciones acerca de la imagen fotográfica -un corrimiento desde su adhesión al referente y su consecuente insuficiencia como lenguaje hacia un estatus ontológico que la faculta como presencia de representación- sino que también hemos dado lugar al sujeto de mirada, quien interpreta y decodifica los elementos de connotación presentes en la imagen. Esta función le reclama al sujeto agudizar su percepción óptica, para así articular en la lectura iconológica los diferentes elementos que conforman la imagen. En este sentido, referimos a los elementos visibilizados en ella como, asimismo, los que quedan implícitamente excluidos del recorte del acto fotográfico.

Berger (1998) nos dice que la fotografía contiene lo que se cree merece la pena ser visto a través de lo que voluntariamente no se incluye, en tanto ya está contenido en lo que se elige mostrar. En otras palabras, lo que muestra invoca lo que no muestra. Si concebimos que cada fotografía es un medio de confirmación de una visión totalizante de la realidad, debemos considerar cómo, en sus posibilidades de lectura, la imagen asume un valor relevante para la construcción de saberes y de luchas ideológicas.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una lectura iconológica debe partir inexorablemente del reconocimiento de las imágenes fotográficas como medios políticos, en los que la expresión visual no es más que un acto deliberado. La fotografía siempre persigue intenciones preconcebidas al acto de su creación que responden a intereses y voluntades concretas. Así, la función pedagógica con dispositivos fotográficos demanda un insoslayable desarrollo de criticidad que conjugue no sólo la sospecha sobre la manipulación posterior y externa al acto fotográfico ejecutado hábilmente por las nuevas tecnologías, sino la sospecha puesta fundamentalmente en cuestiones de encuadre, perspectiva, limitación técnica, intencionalidad o la impronta del fotografiado; circunstancias propias al acto fotográfico que adustamente rompen con el criterio de analogía con lo real.

Desde esta perspectiva, la construcción del sentido de la fotografía ya no queda fijado al referente, sino que opera dialécticamente entre la organización de la imagen como elemento significante y la intervención del sujeto interpretante que analiza, clasifica, despeja o desentraña. Estas operaciones de la fase interpretativa ponen en juego un conjunto de estrategias intelectuales tendientes a descubrir o *desocultar* sentidos profundos e implícitos, no sólo para poder ser conscientes de ellos, sino para reconstruir fundamentalmente formas de conocimiento.

La apertura a la interpretación iconológica para la construcción del saber está en correspondencia con la consigna del "giro pictórico*"* del que nos habla Mitchell, quien le atribuye al concepto "el descubrimiento de que la actividad del espectador (la visión, la mirada, el vistazo, las prácticas de observación, vigilancia y placer visual) puede constituir un problema tan profundo como las varias formas de lectura (desciframiento, decodificación, interpretación, etc.)" (Mitchell: 2009, p.23). En una dirección similar, Didi-Huberman señala que "para saber hay que imaginarse", hay que poder representarse visualmente ideas y conceptos, experiencias, sensaciones, y que esa imaginación no es un acto de libre asociación sino un tiempo de trabajo con las imágenes (Didi-Huberman: 2003, p.9).

Un modo de trabajo iconológico y una auténtica pedagogía consiste en permear las imágenes nuevas con las ya existentes en el marco de la cultura. La relación entre imágenes en los procesos interpretativos da lugar a construcciones de sentido, seguramente en direcciones muy distintas de las que ellas mismas producen en otros ámbitos culturales y sociales. Sin lugar a dudas, la imagen, en cualquiera de sus posibles formatos, es algo más que una representación icónica aislada. Por el contrario, merece ser concebida como una práctica social que se apuntala en esa representación pero que no se agota en ella, sino que supone operaciones de adhesiones, resistencias, institucionalizaciones que sobreimprimen sentidos. Como afirma Dussel, "no es tanto la imagen en sí lo que causa cierto efecto, sino la imagen en el contexto de culturas visuales, de las formas en que nos relacionamos con esas imágenes o las relaciones que establecemos entre ellas" (Dussel: 2010, p.8).

ISBN: 978-987-544-908-4

Como reflexión final, cabe referir a una idea central de las teorizaciones de Didi-Huberman (2003). Esta sostiene que para entender las imágenes hace falta considerar cómo ellas funcionan y se acoplan en un cierto discurso visual. Este entendimiento tiene como requisito prestar atención a la conjunción entre la forma (la organización de la imagen) y la mirada. Sólo desde esa vinculación se puede acceder al lenguaje de lo icónico y a la elaboración de experiencias de conocimiento u oportunidades de *explicación*. El trabajo de desandar las formas habituales de relación con las imágenes se trata, en definitiva, de poder elaborarlas, trabajar con ellas y a partir de ellas. La consigna esta puesta entonces en lograr mirar con criticidad pero sin enmudecer a la imagen en ese gesto.

Referencias Bibliográficas

Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía.* Buenos aires: Paidós.

Beceyro, R. (2003). *Ensayos sobre fotografía.* Buenos Aires: Paidós.

Berger, J. (1998). *Mirar.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Brea, J. (2016). *Las tres eras de la imagen. Imagen-materia, FILM, E- IMAGE.* Buenos Aires: AKAL/Estudios visuales.

De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

Didi-Huberman, G. (2003). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Barcelona: Paidós.

Dussel, I, y otros (2010) Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. En *Proyecto red de centros de actualización e innovación educativa, línea pedagogías de la imagen*. Documento de trabajo. Buenos Aires

Marin, L. (2009). Poder, representación, imagen. En *Prismas – Revista de historia intelectual 13* 155-153. Disponible en: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=387036808001>.

Mitchel, T. (2009) *Teoría de la imagen.* España: Akal/estudios visuales.

Soulages, F. (2015) *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: La Marca Editora.

ISBN: 978-987-544-908-4

Entre pedagogos y pedagogías: relatos de experiencias

Hernando, Gabriela
Arenas, Yésica Soledad
Balancici, Micaela
UNLP
hernandomgabriela@gmail.com

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la experiencia que venimos realizando como cátedra de Pedagogía II para la formación de profesores/as y licenciados/as en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En dicha asignatura nos proponemos profundizar, a la vez que retomar, preguntas, problemas, figuras y quehaceres asociados frecuentemente a la pedagogía. Relataremos en el presente trabajo las experiencias de formación vinculadas a la unidad *Figuras de maestros: entre la obra y el obrar*; unidad que oficia como eje articulador de la propuesta. Las figuras problematizadas son: el «maestro inventor» en la figura de Simón Rodríguez, el «maestro liberador» en la figura de Paulo Freire y el «maestro ignorante» en la visión de Jacques Rancière. Vinculadas a esta unidad, hace unos años venimos trabajando con actividades específicas de formación en torno a determinadas prácticas de lectura y de escritura que entendemos posibilitan la construcción de saberes pedagógicos en nombre propio. El sentido de trabajar estas figuras en estas experiencias nos permite pensar en los modos de ejercer el oficio de educar, de sus sentidos pedagógicos, políticos e históricos, desde los cuales condensar, reflexionar, tensionar y cuestionar el campo pedagógico hoy.

Palabras clave: pedagogía; figuras de maestros; experiencias de formación; prácticas de lectura y escritura

A modo de presentación

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la experiencia que venimos realizando como cátedra de Pedagogía II para la formación de profesores/as y licenciados/as en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

ISBN: 978-987-544-908-4

En la propuesta curricular de las carreras, Pedagogía II, se ubica en el tramo final de la formación básica y oficia como instancia de cierre del eje de la formación pedagógica. En ese marco, nos proponemos profundizar, a la vez que retomar, preguntas, problemas, figuras y quehaceres asociados frecuentemente a la pedagogía.

Los contenidos que conforman la propuesta programática atienden a un criterio de selección *minimalista* en tanto posibilita adquirir profundidad en su abordaje y estudio. A su vez, están organizados en una unidad de aperturas: *Pensar, leer y escribir en pedagogía* y en dos unidades temáticas: *I. Figuras de maestros: entre la obra y el obrar*, *II. Pedagogos y pedagogías*. Por otra parte, la unidad temática I oficia como «eje articulador» de un número de preguntas y conceptos que buscan describir y sistematizar, a la vez que problematizar, el funcionamiento propio del campo pedagógico, caracterizado por la multiplicidad y variedad de reflexiones, enfoques y perspectivas.

En esta presentación relataremos las experiencias de formación vinculadas a esta unidad articuladora cuyo eje de reflexión se sitúa alrededor de una serie de figuras de maestros/pedagogos o pedagogos/maestros: «inventor», «liberador» e «ignorante». Si bien estas figuras representan pensamientos y prácticas pedagógicas diversas en temporalidades y geografías diferentes, presentan potencialidades pedagógicas distintivas. En la línea de pensamiento de Adriana Puiggrós (2011), podemos señalar que dichas figuras lideraron, en primer lugar, experiencias educativas disidentes, de oposición, a las sociedades en las cuales emergieron. En segunda instancia, muestran capacidad productiva, en tanto se animaron a imaginar lo inimaginable, a pensar lo impensable y hacer lo inexistente. Además, aún hoy, conservan la potencia de incidir en la transformación de la educación. Por último, son figuras que a pesar de tener origen en vertientes teóricas y posicionamientos políticos distintos, habitan un espacio semejante de preocupaciones y compromisos, así como sus enemigos.

En esta unidad, entonces, convocamos a los/as estudiantes a pensar en los modos de ejercer el oficio de educar, de sus sentidos pedagógicos, políticos e históricos, desde los cuales condensar, reflexionar, tensionar y cuestionar el campo pedagógico. También en la otra unidad se propone vislumbrar en el oficio de educar que esas figuras componen, los sentidos y las concepciones que les otorgan a la relación educativa, los procesos de transmisión y formación, las complejas relaciones entre pedagogía y política a partir del problema de la igualdad, entre otras; al mismo tiempo recuperamos nociones de otros campos, como las provenientes de las corrientes feministas para leer dichas figuras y sus ideas. Metodológicamente el desarrollo de esta unidad es acompañada por una serie de actividades específicas en torno a determinadas prácticas de lectura y de escritura que entendemos posibilitan a los/as estudiantes la construcción de saberes pedagógicos en nombre propio.

ISBN: 978-987-544-908-4

A continuación, nos detendremos en la descripción de los aspectos centrales de esta experiencia como también compartiremos reflexiones finales acerca de los desafíos de seguir pensando el campo pedagógico en diálogo con la formación de profesionales en educación.

Leer y escribir sobre maestros

Desde el año 2015 venimos trabajando y revisando esta propuesta pedagógica que consiste en problematizar con y a través de las figuras de maestros el oficio de educar. En el transcurso de estos años algunas de esas figuras han permanecido y otras han ido variando. Sin embargo, las figuras del «maestro inventor» en la obra de Simón Rodríguez, el «maestro liberador» en la praxis de Paulo Freire y el «maestro ignorante» en la visión de Jacques Rancière, son aquellas por las que hemos optado continuar trabajando. A su vez estas figuras son objeto de análisis de los distintos espacios que la cátedra ofrece (clases teóricas y prácticas), a través de diferentes claves de abordaje y mediante distintas prácticas de lectura y escritura.

Organiza el recorrido por estas figuras de maestros, la lectura de la totalidad de una obra a elección de los/as estudiantes. Al mismo tiempo esta práctica se realiza articulando dos propósitos. En principio, posibilitar el diálogo con temas y otros autores propuestos en el programa. Y a su vez, realizar una lectura como experiencia que les permita, por una parte, problematizar cómo leen y el vínculo que establecen con aquello que les pedimos leer y, por otra, para armar el propio recorrido sobre esos temas y autores. Los libros propuestos son tres. El ensayo que realiza el filósofo Walter Kohan sobre las ideas pedagógicas del maestro latinoamericano Simón Rodríguez y en el que despliega una idea organizadora del relato: de qué manera este pedagogo hace escuela, qué escuela hace y para qué. El sagaz libro del filósofo francés Jacques Rancière en el que recupera la experiencia pedagógica del maestro Joseph Jacotot en los albores del siglo XIX y sobre la que construye un problema eminentemente político (Cerletti: 2003). *Pedagogía del Oprimido*, la obra cumbre del pedagogo brasileño Paulo Freire, en tanto lo hace conocido y reconocido internacionalmente pero también en la cual sistematiza los postulados centrales de su pensamiento pedagógico.

Tres son las claves de abordaje que interpelan la lectura y las figuras. En un inicio, la clave biográfica puesto que permite inscribir un pensamiento en una vida. Así dos preguntas centrales orientan el recorrido por esas vidas: ¿cómo esos maestros llegaron a ser quienes fueron? y ¿cómo llegaron a pensar lo que pensaron? Luego, la clave contextual posibilita situar esos pensamientos en ciertas coordenadas para analizar desde dónde se dice lo que se dice, con quiénes discuten, qué significan esas praxis educativas en su historicidad. Coincidimos con Jorge Huergo (2017), que cuando uno historiza pone en composición tres movimientos articulados: la desnaturalización, la problematización y la resignificación. Por último, la clave

ISBN: 978-987-544-908-4

pedagógica, en la que se abordan las figuras en primer plano. La pregunta que nuclea este abordaje es ¿qué nos posibilitan preguntar, pensar y aprender hoy estos maestros? Comprender sus ideas pedagógicas, cómo entienden la relación pedagógica, sus ideas educativas y categorías más importantes, se vuelve central en este análisis.

Además, el trabajo con las figuras se caracteriza por un especial e importante protagonismo de los/as estudiantes, a través de distintas producciones colectivas y prácticas de escritura, entre las cuales nos interesa compartir el armado creativo y las presentaciones grupales de las biografías de los distintos maestros. Para recorrer esas travesías se acordaron preguntas comunes con el objeto de advertir singularidades pero también distintos puntos de contacto de esas vidas. El trazado de cartografías entendidas como una herramienta que no solo nos permite situarnos en un territorio sino también analizar un modo de atravesarlo. Los/as estudiantes realizaron dos cartografías. Una al comienzo de la cursada dibujando colectivamente el trazado de un mapa que reconstruye el contexto de producción pedagógica de Rodríguez, Jacotot y Freire, plasmado en una especie de mural. La otra cartografía la realizaron al final de la cursada, en la que a partir de las ideas de Deuleze, les propusimos construir el cierre de Pedagogía II. Un cierre que no pretende cerrar sentidos, sino todo lo contrario, abrirlos para continuar pensando, y pensándonos, como educadores/as en este tiempo presente; para ensayar nuevos modos de pensar, e intervenir, pedagógicamente. Por ese motivo, retomamos la idea de cartografía como un transcurrir, un modo de existir y habitar este espacio y tiempo pedagógico.

Otro tipo de estrategia que se utilizó fue la de la escritura colectiva. En el abordaje de la clave pedagógica de las figuras, se les propuso que elaboraran un escrito por figura en la que señalen los rasgos pedagógicos más sobresalientes. Estos escritos fueron elaborados durante las clases, y luego, junto con otros recursos como videos, textos literarios e intervenciones, fueron expresados ante el resto de sus compañeros/as.

Además, a lo largo de toda la cursada produjeron diferentes resonancias de las clases, las cuales formaron parte de la dinámica de trabajo en el aula para recuperar aquellos pensamientos que se prolongaron en los/as estudiantes después de cada encuentro. Esta estrategia está inspirada, por una parte, en la didáctica no parametral propuesta por Estela Quintar (2009) para quien la actividad no termina con la sesión, sino que sigue resonando en el sujeto y su subjetividad. Pero, por otra parte, como una política de la escucha en el aula postulada por Silvia Duschatzky (2017). Para la autora la resonancia está estrechamente vinculada a la posibilidad de escucha de uno/a mismo/a y de los/as otros/as que a su vez desacomoda la inercia de un pensamiento y desbarata sentidos congelados. Byung-Chul Han (2017) también le otorga una dimensión política a la escucha ya que la considera una participación activa en la existencia de otros/as, una acción capaz de enlazar e intermediar entre los hombres, y mujeres, para formar una

ISBN: 978-987-544-908-4

comunidad. La escucha se convierte en una acogida hospitalaria, una invitación a que el/la otro/a hable.

El proceso de escritura y reescritura de una carta (primera instancia evaluativa) fue otro modo de trabajar las figuras. Hace varios años, ante la preocupación de cómo escriben y leen los/as estudiantes en el nivel superior, les proponemos escribir una carta en la que produzcan y compartan con otros reflexiones propias sobre los distintos temas que se abordan en la cursada; que se coloquen en protagonistas, creadores y productores de saberes pedagógicos. Este año les solicitamos escribir una carta a una maestra o maestro que haya sido significativa/o en su formación, retomando las lecturas del libro que leyeron y la de los/as autores/as trabajados/as hasta el momento. Algunas preguntas que orientaron esa escritura fueron: ¿qué ideas pedagógicas de las figuras trabajadas te gustaría conversar con esa/e maestra/o?, ¿qué te permiten pensar Freire, Kohan o Rancière en relación al presente?, ¿qué significa pensar la igualdad?, ¿qué significa pensar la opresión?, ¿qué significa hacer escuela?

Asumiendo la función epistémica de la escritura, decidimos realizar una devolución colectiva de las cartas. Para ello, luego de leer todas las producciones, construimos criterios que fueron trabajados junto a los/as estudiantes, para que pudieran volver a sus escrituras, y mediante una revisión, reescribir la carta. Para que la escritura se convierta en un instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras: 2000), es fundamental no solo atender a su función comunicativa, sino revisar y reflexionar sobre los conocimientos, ideas, creencias y representaciones que los sujetos tienen acerca de un objeto de conocimiento. En este mismo sentido, Mariana Miras afirma que el proceso que el/la escritor/a utiliza para producir un texto facilita el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre uno/a mismo/a y sobre la realidad.

Otra estrategia de escritura que utilizamos en esta propuesta es la producción de una revista digital de la cátedra (segunda instancia evaluativa), en la que los/as estudiantes no solo se convierten en autores/as de los distintos artículos que la componen, sino que también participan en su armado. Tanto en las secciones que conforman la revista como las temáticas que organizan las distintas producciones académicas han ido variando desde la publicación de su primer número, en el año 2016. Esas variaciones responden a las singularidades de cada grupo de estudiantes, a las problemáticas pedagógicas que configuran el programa de cada curso, pero además al calor de los sentipensares del tiempo presente. Una vez editada, en la instancia de coloquio, los/as estudiantes presentan sus escrituras ante el resto de sus compañeros/as.

ISBN: 978-987-544-908-4

Reflexiones finales

Los modos de leer y escribir en la universidad no son los mismos en todas las disciplinas que conforman una carrera universitaria; como plantea Paula Carlino "la especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro" (2012, p. 15), por lo que alfabetizar académicamente no es un saber que se enseña separado del contenido disciplinar en el que se está formando.

En Pedagogía II nos proponemos que los/as estudiantes construyan un pensamiento propio en diálogo con los contenidos de la disciplina; esto significa para nosotros/as una producción de la escritura desde uno mismo. Las diversas prácticas mencionadas en este trabajo se ubican dentro de las narrativas del yo, una escritura que «a través de la primera persona, el narrador se presenta como garante de sus enunciados, una especie de testigo de la verdad de la experiencia, aportando de este modo al juego especular de identificación y auto/reconocimiento» (Arfuch: 2005, p.3). Una escritura, como diría Jorge Larrosa (2006), en donde la primera persona no significa "uno mismo como tema" sino "desde sí mismo". Así, en las distintas estrategias de formación relatadas los/as estudiantes no solo se apropian de un saber disciplinar junto a determinadas prácticas de lecturas y escrituras sino también de una perspectiva pedagógica. Esto es, una forma de mirar, de pensar y de hacer educación, en este caso, en relación a los modos de ejercer el oficio de educar.

Referencias Bibliográficas

Arfuch, L. (2005). Historias de vida: subjetividad, memoria, narración. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación* FLACSO Virtual.

Byung, C. (2017). Escuchar. En *La expulsión de lo distinto*. Argentina: Herder.

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

Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante. La lección de Rancière. En *Revista de Educación y Pedagogía 15* (36) 145-151

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido.* Argentina: Siglo XXI.

Huergo, J. (2017). Las luchas por la emancipación y la formación del sujeto latinoamericano: Simón Rodríguez (1769-1854). En: *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares* (pp. 115-123). La Plata: Ediciones EPC de Periodismo y Comunicación, UNLP.

Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez.* Argentina: Miño y Dávila.

ISBN: 978-987-544-908-4

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.) *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Infancia y aprendizaje*, *23* (89) 65-80.

Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, *12* (13)1-11

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Las estrategias de enseñanza: un espacio de encuentro entre la formación de grado y las prácticas de enseñanza en educación superior

Nicolino. Alejandra
Tellechea, Juliana
Universidad Nacional de Luján. Argentina
alejandra_nicolino@hotmail.com

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: En esta ponencia nos proponemos caracterizar las principales estrategias de enseñanza desarrolladas a lo largo de la asignatura Didáctica I, correspondiente al Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nos centraremos en la propuesta didáctica de la asignatura cuyo diseño se enmarca en la conformación de un nuevo equipo docente desde el año 2015. La experiencia transitada desde entonces nos permite reflexionar sobre la construcción metodológica (Edelstein: 1996) diseñada por quienes integramos este equipo, centrándonos en las estrategias de enseñanza, con el objeto de someter a análisis el desarrollo de la asignatura, y compartirlo con otras/os compañeras/os de distintas universidades e institutos de nivel superior. Nos proponemos reflexionar sobre las estrategias puestas en práctica, considerando las múltiples determinaciones que intervienen en nuestra propuesta.

En un primer momento, se ubicará la asignatura Didáctica I en los Planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con el propósito de contextualizar el lugar que ocupa la formación didáctica en la propuesta curricular universitaria. En un segundo momento, se presentará la asignatura considerando tanto el programa como su desarrollo en el aula. Finalmente, en un tercer momento, se abordarán las estrategias de enseñanza entendiéndolas como aquel conjunto de decisiones que orientan el desarrollo práctico de la asignatura, con el fin de promover la comprensión y el aprendizaje en las estudiantes. Se buscará caracterizar y poner en relación las distintas estrategias didácticas utilizadas a lo largo de nuestras clases como: el estudio de casos, las preguntas, el trabajo en grupo, las narrativas y el cine de ficción. Pretendemos que esta sea una oportunidad para compartir nuestros avances, habilitar nuevos interrogantes y debatir solidariamente otras propuestas de enseñanza que posibiliten el *ingreso* de las estudiantes al campo didáctico.

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: didáctica; estrategias de enseñanza;construcción metodológica

Didáctica I en los Planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Didáctica I es una asignatura del quinto cuatrimestre de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Nuestro Equipo docente hace especial hincapié en el establecimiento de múltiples relaciones entre los conocimientos y las experiencias formativas que devienen de las diferentes instancias curriculares cursadas y por cursar por parte de las estudiantes[1]. En realidad, el área disciplinar a la que pertenece esta asignatura es la más 'devaluada' en los Planes de estudios, ya que está integrada únicamente por Didáctica I y Didáctica II. Para el caso del Profesorado se amplía con el Taller de Docencia I (9° cuatrimestre) y el Taller de Docencia II (10° cuatrimestre). Por lo tanto, para ambas Carreras se establecen relaciones con Didáctica II, ampliándose a los Talleres, anteriormente nombrados, en el Profesorado.

Además, se busca explicitar las relaciones posibles y necesarias con los otros campos de las Ciencias de la Educación, ya sea con las distintas asignaturas previas, como también adelantando las posibles relaciones con las próximas propuestas programáticas de las Carreras. Así, tendemos puentes con planteos provenientes de Sociología de la Educación, Teorías de la Educación I y II, Metodología de la Investigación y Estadística, y Epistemología. Por otra parte, el estudio de las prácticas educativas en el contexto social más amplio también se plantea en la perspectiva histórica, desde la que pueden comprenderse los distintos planteos teóricos sobre las prácticas de enseñanza. Para ello se acude a parte de los estudios provenientes de Historia Social de la Educación I y II. Además, valoramos las vinculaciones necesarias con las teorías del aprendizaje -sin olvidar las variables curriculares, organizacionales, sociales y éticas propias de la enseñanza en el contexto escolar- y para esto consideramos los conocimientos que devienen de Psicología Educacional.

Consideraciones sobre la propuesta programática y su devenir en el aula

Esta propuesta programática se inicia a partir de la conformación de un nuevo equipo docente en 2015. La experiencia transitada desde ese momento y hasta la actualidad nos permite compartir algunas de nuestras intencionalidades y cómo intentamos ponerlas en práctica junto a las estudiantes.

Didáctica I constituye el 'ingreso' de las estudiantes al campo didáctico, lo cual implica todo un desafío que necesariamente debemos considerar al momento de diseñar nuestra propuesta.

[1] La mayor parte de quienes conforman la matrícula total de estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación en nuestra universidad son mujeres, por lo que a partir de ahora nos referiremos a las estudiantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

Enfocamos el estudio de la Didáctica entendiéndola como la teoría de las prácticas de enseñanza que se ocupa de comprender y formular normas que orienten a estas prácticas, desde una pluralidad de perspectivas, enfoques y modelos, a lo largo de su desarrollo como disciplina científica y en un mismo momento histórico. Para poder abordar esta complejidad organizamos el programa en cinco unidades, siguiendo un sentido concéntrico, cuyos núcleos temáticos son: la didáctica como campo científico, enfoques de la enseñanza y del currículo; perspectivas teóricas sobre el currículo y experiencias de desarrollo curricular; la programación como `pre-visión´ de las prácticas de la enseñanza; la evaluación: políticas, prácticas e instrumentos; la "nueva agenda" de la Didáctica y la investigación en el campo didáctico.

Nuestro equipo docente entiende a la enseñanza como una práctica fundamentalmente ética y, por tanto, orientada por valores de acuerdo a fines deseables, siempre debatidos, en busca de alcanzar acuerdos intersubjetivos entre los sujetos involucrados. Estos supuestos, en tensión con las problemáticas previamente enunciadas, nos han llevado a tomar decisiones didácticas sobre los aspectos procesales del desarrollo de nuestras clases. En este sentido, optamos por redefinir el carácter de ellas constituyendo las dos clases semanales (cada una de 3 hs. reloj) en teórico-prácticas, con la intención de desarrollar el estudio de las temáticas apoyándonos en la mediación entre las teorías y las prácticas.

Otra de las decisiones que tomamos es que las estudiantes se pongan en contacto con prácticas de enseñanza situadas como fuente de problematización y análisis didácticos, con la intención de entramarlas con el estudio de los referentes conceptuales, y que su tratamiento se desarrolle a través de una variedad de estrategias didácticas, algunas de las cuales son estudiadas en la unidad III. Es decir, intentamos organizar la propuesta de modo de ofrecer a las estudiantes oportunidades de comprender e intervenir en la enseñanza, asumiendo su complejidad y la indeterminación propia de las prácticas.

Las estrategias de enseñanza en la asignatura Didáctica I

Entre las estrategias que priorizamos se encuentran el estudio de casos y el cine en el aula, las que adquieren una relevancia especial en esta asignatura ya que posibilitan que las estudiantes tengan un primer acercamiento al estudio de situaciones de enseñanza desde perspectivas didácticas, antes de la salida a terreno. Luego, en Didáctica II las estudiantes realizan trabajos de campo en espacios escolares y no escolares[2]. Entendemos que esta decisión promueve procesos progresivos de inmersión en la disciplina didáctica y mediaciones pedagógicas y cognitivas.

[2] Escuelas públicas primarias, museos históricos, museos interactivos de ciencias, entre otras instituciones.

ISBN: 978-987-544-908-4

Si bien las producciones cinematográficas que hemos ido incluyendo en las clases en diferentes años académicos no fueron pensadas con fines pedagógicos, al entrar al aula se vuelven objeto de otros discursos y su contenido es resignificado. Recurrimos al cine para analizar algunas de las temáticas y los problemas relacionados con la enseñanza que, a través de la ficción, podemos pensarlos y ponerlos en tensión con las teorías estudiadas, las experiencias provenientes de las propias biografías pedagógicas y/o las prácticas docentes. Al mismo tiempo, sabemos que -en tanto narrativa audiovisual- esta estrategia didáctica potencia la participación de las estudiantes en el desarrollo de las clases. En línea con nuestras finalidades, es necesario destacar que con el cine ingresan al aula experiencias significativas, algunas de ellas basadas en historias reales, que resultan convocantes y permiten la aproximación de las estudiantes a prácticas de enseñanza situadas en contextos que -aun siendo espacialmente lejanos- poseen rasgos comunes con nuestros barrios populares. Así elegimos: *Entre los muros*, *Escritores de la libertad* y *El buen profesor*[3].

La primera de las tareas es el visionado de la película completa fuera del aula, para luego visionar algunas escenas en la/s clase/s[4]. Luego, destinamos una clase al tratamiento de algunas temáticas de la unidad 1 a partir del análisis del relato cinematográfico, junto al trabajo en grupos y las preguntas como estrategias de enseñanza que se entrelazan con el cine. El desarrollo realizado en este encuentro culmina con la elaboración de una producción escrita grupal y domiciliaria, en la cual se analiza una selección de escenas buscando promover un análisis reflexivo a partir de la vinculación con las teorías y temáticas estudiadas; análisis ya iniciado y compartido en el grupo total durante esa clase. Entre las tareas analíticas se incluyen temas como: el docente como mediador social y cognitivo; los rasgos de la enseñanza en el contexto escolar; las prácticas de enseñanza situadas en esa escuela y en el contexto más amplio; "la buena enseñanza" y "la enseñanza con éxito" (Fenstermacher: 1989). Este es el primer encuentro de las estudiantes con situaciones de enseñanza analizadas desde el campo didáctico, su primera producción escrita en la que se pone en juego el "patrón temático" (Lemke; 1997) de la Didáctica, que a su vez recibirá como retroalimentación una devolución escrita cualitativa. A la película se vuelve una y otra vez en clases posteriores, de acuerdo a la potencialidad de la narrativa de ficción de la que se trate.

Durante las explicaciones mediadas por la interacción dialógica (Insaurralde y otras: 2019) las preguntas estimulan la participación; permiten monitorear el progreso de los aprendizajes y, en función de esto, posibilitan el ajuste de futuras decisiones; promueven la mediación entre los textos científicos y la comprensión de las estudiantes, buscando favorecer los procesos de construcción de los conocimientos. Preguntas formuladas por las estudiantes y las docentes que

[3]Títulos originales: "Entre les murs" (Laurent Cantet, 2008), "Freedom Writers" (Richard LaGravenese, 2007); y "Les grands esprits" (Olivier Ayache-Vidal, 2017).

[4] Para el visionado completo se brinda a las estudiantes una ficha técnica y una guía con orientaciones, con la intención de dotar de sentido esta tarea en función de los propósitos y los temas de la asignatura.

ISBN: 978-987-544-908-4

hacen posible establecer relaciones entre los conceptos o entre las teorías estudiadas y los problemas de la enseñanza planteados; a la vez que las estudiantes van examinando sus propios procesos de comprensión acerca de las temáticas estudiadas[5]. Pero también se incorporan relatos orales que condensan experiencias pedagógicas y procesos históricos que contextualizan los temas estudiados, y abren puertas de acceso a saberes que demandan verdaderos desafíos cognitivos en esta primera aproximación al campo didáctico. Al mismo tiempo, apelamos a algunas narrativas escritas que adquieren el carácter de textos pedagógicos que favorecen comprensiones más profundas de los problemas de la enseñanza en su dimensión humana (McEwan y Egan: 1998). Por otra parte, mediante ciertas narrativas las estudiantes se ponen en contacto con situaciones en que docentes deben tomar decisiones en escenarios dilemáticos. Por ejemplo, cuando estudiamos la programación didáctica, en una de las clases, se organiza su tratamiento a partir del análisis de los siguientes materiales: una planificación anual; el Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires referido a la asignatura Psicología; y una narrativa de la docente -autora de la programación- en la que relata sus propósitos, sus preocupaciones y las decisiones didácticas que debió tomar al momento de diseñar y llevar a cabo su propuesta. Elegimos la narrativa de una profesora porque entendemos que permite que las estudiantes se aproximen a las relaciones complejas que se establecen entre las intencionalidades de una docente, las disposiciones y normativas oficiales, la estructura conceptual de la disciplina a enseñar, los modos de apropiarse del conocimiento de sus estudiantes y el contexto institucional y más amplio que enmarcan sus prácticas. Pretendemos seleccionar situaciones que promuevan la reflexión y la comprensión de la enseñanza como práctica social, compleja y situada; al mismo tiempo que poder pensar, colectivamente, su transformación. Entendemos que propuestas de esta naturaleza hacen posible que las estudiantes se proyecten teniendo por horizonte sus futuras intervenciones profesionales.

Otra de las estrategias incluidas en nuestras clases es el estudio de casos en la enseñanza, ya que advertimos que convoca el interés y resulta central para el tratamiento de problemas dilemáticos (Wassermann: 1999) referidos a la enseñanza y al currículo. Con el inicio de la unidad II venimos incorporando un estudio de caso[6] basado en experiencias reales de enseñanza, situadas en diversos

[5] Tanto las explicaciones mediadas por la interacción dialógica (Insaurralde y otras: 2019) como las tareas realizadas en clase mantienen coherencia con las orientaciones que anticipamos en guías de lectura de la bibliografía, buscando a partir de ellas acompañar las tareas de estudiantar de las estudiantes (Fenstermacher: 1989). En estas guías incluimos breves referencias al contexto de producción del/a autor/a, núcleos conceptuales en los que es necesario reparar en la lectura y, a veces, preguntas de aproximación al texto.

[6] Los casos tratados en la asignatura han sido: "Una experiencia educativa participativa en la universidad de los ´70: el Taller Total" en la cursada 2019 (Equipo Didáctica I, UNLu, 2019); en 2018 "Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la escuela primaria" (Halpern, 2018); "El colegio de educación secundaria de Central Park Este: lo difícil es hacer que suceda" (Meier y Schwarz, en Apple y Beane., 1999) en el año 2017; en 2016 "La Escuela Fratney: un viaje hacia la democracia" (Peterson, en Apple y Beane, 1999); y en 2015 "La situación nos hizo especiales" (Brodhagen, en Apple y Beane, 1999).

ISBN: 978-987-544-908-4

contextos espacio temporales. Este año nos centramos en un caso que escribimos y denominamos *Una experiencia educativa participativa en la universidad de los ´70: el Taller Total*[7]. En la clase de presentación se visionó el documental *Taller Total Arquitectura UNC*[8], que junto a la lectura previa del caso, abrió la reflexión en el grupo acerca de la concepción de la arquitectura presente en el Plan de estudios del Taller Total y en el anterior; el papel del arquitecto en la sociedad; el enfoque epistemológico interdisciplinario; la inclusión en la formación de disciplinas de las ciencias sociales; la incorporación de pedagogas; la revisión de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación; los criterios que reorganizaban el trabajo y la participación en la toma de decisiones en cada Taller y en toda la Facultad; la vinculación de la enseñanza y la investigación en el terreno; los vecinos y el hábitat; y el contexto histórico en que esta experiencia surge y se desarrolla, va encontrando obstáculos con la Triple A y, finalmente, su cierre con la dictadura más sangrienta que nuestro país haya sufrido. Las casi tres horas de clase no alcanzaron. El caso resultó muy movilizador para las estudiantes y volvió a conmover a las docentes, no solo por la experiencia curricular sino por el clima de época y los compromisos que aparecían entramados en la escritura y en los decires de los protagonistas en el documental. También el estudiantado pudo visualizar lo que el estudio de las temáticas del programa de Didáctica I podía aportar a la comprensión de esta experiencia de enseñanza y de diseño y desarrollo de un Plan de estudios universitario.

El estudio de casos precisó un análisis progresivo a lo largo de las clases, con nuevas preguntas críticas que invitaran a profundizar las reflexiones iniciales y les ofrecieran a las estudiantes la posibilidad de plantearse nuevos interrogantes. Así se iban elaborando análisis fundamentados en los que se entramaban relaciones potentes con las temáticas estudiadas. También se organizaron actividades para favorecer que las estudiantes recurrieran a los materiales complementarios que figuraban en el escrito y que ellas emprendieran la búsqueda de otros en forma autónoma.

La diversidad de temáticas a estudiar requiere, desde nuestro punto de vista, la elaboración de construcciones metodológicas (Edelstein: 1996) que incluyan diferentes estrategias de enseñanza. Este estudio de caso, en particular, nos permitió elaborar un segundo parcial integrador grupal y domiciliario en el cual las integrantes de los pequeños grupos debían posicionarse en el momento del desarrollo curricular del Taller Total, en el marco de una pasantía junto a las pedagogas que intervinieron en aquella experiencia de la FAU-UNC, para desarrollar una serie de actividades

[7] El Taller Total (TT) se desarrolló en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde el 2 de noviembre de 1970 hasta el 24 de marzo de 1976, a causa del golpe de Estado. Fue una experiencia disruptiva dirigida a transformar las formas de entender y enseñar la arquitectura, que incluyó el compromiso con los problemas sociales, la incorporación de problemas del hábitat, la planificación urbana que la arquitectura hasta el momento despreciaba y una metodología de investigación colectiva que involucraba estudiantes, docentes, trabajadores y vecinos de los barrios, entre otros aspectos.

[8] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iBuphGLu7KE&t=1106s

ISBN: 978-987-544-908-4

ligadas a su futuro profesional. Algo así como recurrir a la simulación en una instancia de evaluación. No obstante, sabemos que nos queda seguir revisando nuestro trabajo diario a partir del estudio de casos y otras estrategias con la intención de posibilitar cada vez relaciones más potentes entre las experiencias, las temáticas y los problemas a investigar en nuestro campo disciplinar.

Referencias Bibliográficas

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza.* Tomo I. Barcelona: Paidós.

Insaurralde, M. y otras. (2019). *La enseñanza en Educación Superior. El caso de la formación de Profesoras de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires*. Informe final de investigación.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona: Paidós.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

ISBN: 978-987-544-908-4

Utilidad de lo inútil: la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Superior. Las Disciplinas Humanísticas en cuestión

Pozzoli, Cristián
Flacso/ Untref/ Instituto Superior del Profesorado N°16/ Normal Superior N°35 – Argentina
cristian_pozzoli@hotmail.com

Eje 15: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Convendría aclarar el oxímoron evocado en el título de la presentación. Al invocar tal paradoja se ha querido poner como punto nodal del escrito la idea de utilidad del pensar filosófico cuyo valor es ajeno a cualquier valor de utilidad socialmente dominante.
La Filosofía pareciera no tener lugar en un mundo entramado de utilidades conducentes. Sin embargo, en este mundo la filosofía saca su peor arma: la pregunta por el orden existente y por su *naturalización*: *Las cosas son así, pero bien podrían ser de otro modo.* En esta breve sentencia se pone de manifiesto la tensión entre lo natural y lo cultural. Que las cosas sean, efectivamente "así" significa que hay una determinada estructura histórico-social que nos ha llegado. Desnaturalizar el mundo de lo existe supone por una parte, cuestionar por qué todo tiene que servir para algo; y, por otro, a quién le servimos cuando todo tiene que servir para algo.
La reflexión filosófica pone en el centro de la escena la discusión abierta, crítica y reflexiva. La vida democrática tiene que posibilitar la pregunta, a ésta se llega mediante la duda; y con aquella debemos afrontar la consecuente complejidad propia de la miríada de discursos que ello entraña. Aprender filosofía es aprender a problematizar.
La necesidad de la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Superior se fundamenta en la imperiosa exigencia de des-naturalizar el mundo en el que vivimos, abrir-nos a la pregunta y, de este modo, erigirse (tal enseñanza) como sustento de la vida democrática.

Palabras clave: Filosofía/enseñanza; Nivel Superior; pensamiento crítico; desnaturalizar; democracia

¿Para qué enseñar un saber inútil en el Nivel Superior? ¿Para qué enseñar Filosofía en un Nivel en dónde lo que interesa es la adquisición de herramientas propias de la disciplina, esto es, el saber productivo? Ya no estamos para perder el tiempo con juegos intelectuales agregará algún

ISBN: 978-987-544-908-4

alumno al ver el programa de materias anuales y advertir la asignatura Filosofía en uno de sus años de cursado. La exclamación-pregunta, en estos casos, es recurrente, "¡Filosofía!, ¿para qué?"

Antes de abordar el "qué" de la utilidad vamos a interpelarnos sobre el *qué* de la definición. Al indagar sobre un término es usual remitirnos a su conformación originaria para comprender su devenir. Considerado lo anterior, *Filosofía* está compuesta por dos palabras griegas: *filo* (Philo), que significa amor o deseo; y *Sofía* (Sophia) que hace alusión a sabiduría o saber. En esta línea interpretativa, la nuestra, Filosofía daría lugar a "amor al saber"; y quien la practica, este es el filósofo, vendría a ser aquel "amante del saber" (Ferrater Mora: 2004, p.1270). El filósofo en tanto amante/buscador del saber se opone a la figura del *Sophos* (sabio), aquel que dice "poseer" el conocimiento.

Como vemos, la Filosofía al contraponerse a quien dice conocer, en este caso el sabio, encuentra una inutilidad fundante en su propia etimología. Pero ¿qué clase de inutilidad es propia del saber filosófico? Pregunta que nos abre a nuestro segundo *qué*, el qué de la utilidad.

Aristóteles, en su *Metafísica*, formula con claridad la idea de que el conocimiento en sus grados más elevados no constituye una ciencia productiva; cita: "Mas esta ciencia no es productiva, porque se origina en la admiración ante las dificultades. Pero quien se admira y queda perplejo ante dificultades reconoce su propia ignorancia y el mejor modo de huir de la ignorancia es cultivar el conocimiento por el conocimiento mismo. Es pues evidente que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a ésta como la única ciencia libre…" (Aristóteles: 2004, pp. 101-102).

Lo expuesto no alcanza para satisfacer aquellos a aquellos interrogantes[1] primeramente planteados, muchos suponen que la filosofía es una abstracción que, en el mejor de los casos, es un elegante pasatiempo para personas despreocupadas de lo cotidiano; cuándo no, sencillamente y sin ambages, no sirve para nada, entendiendo todo lo que tenga que ver con ella como una pérdida de tiempo en el mundo de la utilidad espontánea; inclusive, y más precisamente, su enseñanza en el Nivel Superior donde lo que debería priorizarse, dicen, es el saber específico que los hará triunfar como meros especialistas –cómo meros tecnócratas agregaríamos-. Basta para ello entrar por primera vez a un curso de Nivel Superior (en donde no se enseñe la Filosofía como carrera, desde luego) para notar la decepción inicial, -decepción, podríamos agregar, que con el transitar de las clases se va tornando, en la mayoría de los casos, en interés. Pero obviemos esta parte, y mantengámonos en la decepción inicial-.

[1] Interrogantes que, lamentablemente, no sólo se encuentran alojados en alumnos, sino también en funcionarios que se orientan hacia el descenso de los niveles de exigencia teóricas y de formación integral, para permitir que los estudiantes superen los exámenes con facilidad y hacer más "agradable" el aprendizaje transformando las clases en un juego interactivo superficial basada en las proyecciones de diapositivas, juegos con el cuerpo, etc. Materia de análisis en otro escrito.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ahora bien, haciendo nuestra la definición que el pensador de Estagira plantea en su *Metafísica*, podemos decir que la Filosofía es el saber más libre, porque no depende de ninguna otra cosa más que de sí mismo y no se encuentra en función de nada más -mostrando un carácter autónomo, no dependiente-. Por el contrario, todo lo que es *útil* sirve para otro fin en función de aquella necesidad a la que sirve de instrumento –se presenta como heterónomo, dependiente-.

En este marco, doblar la apuesta por la inutilidad de la Filosofía no parece la defensa más conveniente. Sin embargo, sostenemos que la Filosofía no tiene ninguna utilidad dentro de la forma de vida establecida y aceptada, dentro de la lógica medios-fines, ya que su función principal es la crítica. Supuesto esto, crítica en el marco del pensamiento filosófico no implica la condena, burla o señalamiento banal. Crítica, en sentido filosófico, representa un esfuerzo intelectual por no aceptar sin reflexión y por el simple hábito las ideas, los modos de actuar, los vínculos sociales y la forma de vida dominante.

Es oportuno, llegado aquí, recordar al filósofo Martín Heidegger en un pasaje de Ser y Tiempo, dice: "Lo más útil es lo inútil. Pero experienciar lo inútil es lo más difícil para el ser humano actual. En ello se entiende lo útil como lo usable prácticamente, inmediatamente para fines técnicos" (en Ordine: 2013, pp.71-72). El pensador alemán, buscando liberar la noción de utilidad de una exclusiva finalidad técnica y comercial, expresa claramente la dificultad general entre sus contemporáneos para entender la importancia de lo inútil. Para el ser humano actual de Heidegger, también para el nuestro, es cada vez más complicado sentir interés por cualquier cosa que no implique un uso práctico e inmediato con fines técnicos.

En este contexto, la utilidad de la crítica es no permitir que los grupos sociales se dejen llevar por las costumbres, las creencias, los modos, las maneras, los discursos de los Medios Masivos de Comunicación, las pautas publicitarias, etc. La crítica que se enmarca en el pensar filosófico consiste en des-naturalizar el mundo de lo existente, para ver en él sólo formas culturales, y nada más que ello. La reflexión filosófica se dirige, en definitiva, contra toda forma de oclusión del pensamiento libre. En términos más duros, contra toda manera de sometimiento. En esta línea, Gilles Deleuze no dice que (la filosofía), "Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Solo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas" (Deleuze: 2002, p. 149).

El pensar filosófico nos advierte contra toda forma de dominación, inclusive aquella, y específicamente, la que se construye en nombre de una supuesta libertad. En este sentido, la iniciación en la filosofía sin ser *útil* es lo más útil e importante en miras a una existencia que defienda los valores que hemos construido en democracia. La enseñanza de la Filosofía, y más aún en el Nivel Superior, tiene la misión transversal en toda especificidad de contribuir al proceso formativo del alumno en tanto sujeto crítico y desfundamentador con respecto a la

ISBN: 978-987-544-908-4

arquitectónica que edifica un sistema jerárquico y ocluido de valores en un intento por naturalizar un cierto orden de cosas.

Colocar la pregunta debes ser el acto democrático por excelencia de todo docente. En nombre de la verdad absoluta se han cometido los mayores exterminios, en nombre de la verdad absoluta se ha convertido la estupidez absoluta: se ha explotado al semejante e invisibilizado al diferente. Des-naturalizar los discursos de verdad y colocarlos en la esfera de la interpretación es la actividad pedagógica de toda educación democrática; pero, tal labor no es sencilla. "El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar (…) uno de los puntos de partida para la formación del educador o de la educadora, desde una perspectiva liberadora, democrática, sería esa cosa en apariencia tan simple: ¿qué es preguntar?" (Freire/Faundez: 2013, pp.70-71). Ahora bien, moverse en la esfera de la pregunta es revisar tanto el autoritarismo dogmático como la soberbia iluminista, pararnos en ese no-lugar tan incómodo, en ese "entre" del intelectual crítico, "…nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoide. Al contrario, es necesario que el educando cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él" (Freire/Faundez: 2013, p.73).

Aprender Filosofía es aprender a problematizar, el objetivo del problema filosófico es la totalidad, con lo cual la dimensión ontológica pervive en nuestra interpretación de la filosofía como saber desnaturalizador[2]. Entendemos la problematización como el trabajo del pensamiento libre para mostrar la carencia de necesidad de lo que se considera *lo real* o *lo natural*. Desde este punto de vista la Filosofía también implica una forma de activismo; el pensamiento se muestra insumiso a toda fundamentación absoluta, a toda imposición de verdad en términos absolutos, a todo totalitarismo, a todo *uno*, en suma, a toda forma que atente la vida en democracia.

Si hemos tenido suerte hasta aquí se ha mostrado o al menos vislumbrado que; por un lado, la Filosofía no consiste en someterse a ninguna utilidad técnico-social. Puede que el acto o experiencia filosófica tenga lugar, precisamente, en el instante en que el límite jurídico-político pueda ser interrogado o transgredido. Lejos de ver un proceder anárquico, la "clase -áulica- de filosofía" se constituye como lugar donde se alimenta y perfecciona la democracia, donde se desnaturaliza las estructuras solidificadas y anquilosadas de poder; paralizante de todo pensamiento autónomo. Por otro, y en vínculo con aquello, la justificación de la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Superior refiere al hecho de convertirse en un espacio en el cual visibilizar

[2] Esta es una aclaración técnica, para tranquilidad de aquellas filosofías tradicionales, indicándoles que no le hemos sacado nada. Si bien no nos interesa ya la búsqueda de una verdad en términos de absolutos y dirimimos de ello, seguimos pensando la totalidad. El objeto sigue siendo el mismo, el modo de abordarlo, otro.

ISBN: 978-987-544-908-4

las operaciones invisibles de toda práctica y profesionalismo, inclusive la propia estructura pedagógica subyacente.

Excursus: Palabras para no terminar

Pensar incomoda, pensar desacomoda. El desacomodamiento hace que lo *obvio* pierda su naturalidad. El alumno que se introduce en la reflexión filosófica no vuelve más a expresarse desde la obviedad. El desacomodamiento es la base misma de todo pensar filosófico. La interpretación filosófica implica estar en los pliegues de las formas comunes en que *se* piensa.

Poner todo en duda cuando todo se derrumba se diría que está bien, incluso que es hasta lógico y necesario; el tema es poner todo en duda cuando todo parece perfecto, o mejor dicho, cuando nos muestran que todo está bien.

Con lo dicho hasta aquí no se pretende, en modo alguno, obturar un saber en virtud de otro, (si me pierde el calefón en mi departamento, por caso, alguien tiene que venir con un saber técnico y específico y solucionarlo). El saber técnico, específico, disciplinar concibe su utilidad en la relación medios-fines, pero se vuelve inútil para generar una reflexión sobre los supuestos que nos condicionan. El saber filosófico, por su parte, es inútil para la consecución de fines concretos e inmediatos, es decir, para la forma de utilidad social, pero muestra sus armas -las armas de la crítica- a la hora de defendernos de todo poder que atenta a la libertad y a la vida en democracia, desnudando sus oscuras y solapadas intenciones. Se evidencia en lo expuesto la importancia y necesidad de la coexistencia de ambos saberes.

Como corolario a todo lo expuesto traemos a consideración al pensador griego Heráclito de Éfeso, denominado “el oscuro”, en su fragmento 40. Dice: “La mucha erudición no enseña a tener inteligencia” (Miguez: 1983, p.213). El tecnócrata erudito es un compulsivo del saber tecnificado, pero no de la reflexión. El erudito no se detiene nunca. La reflexión implica un momento de detención, poner al mundo –sistema-mundo- entre paréntesis. El erudito no se detiene nunca porque lo que quiere es siempre “saber-más-ahora-de esto”.

Hay dos caminos señalados por Heráclito; uno, intentar saber todo lo que me es posible; otro, animarse a pensar. En lugar de querer saberlo todo y acumular conocimiento compulsivamente, nuestra propuesta es que tratemos de pensarlo todo. El pensar no es la erudición, el pensar es el poder que tiene el hombre de preguntarse por el sentido profundo de la existente; y esto es, sin más, Filosofía.

Referencias Bibliográficas

Aristóteles (2004). *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamérica.

Deleuze, G. (2002). *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama.

ISBN: 978-987-544-908-4

Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía*, Tomo II. Barcelona: Ariel.

Freire, P; Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Heidegger, M. (2004). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: FCE.

Miguez, J. (Trad.) (1983). *Parménides-Heráclito. Fragmentos.* Barcelona: Orbis.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

ISBN: 978-987-544-908-4

Problemas y desafíos que presenta la enseñanza de Metodología de la Investigación en la Licenciatura de Psicopedagogía. Universidad Nacional de San Martín.

Tomic, Adriana N.
Drewes, Alejandro
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
adritomic12@gmail.com

Eje15- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos en la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: El siguiente trabajo tiene como propósito, reflexionar sobre la enseñanza de Metodología de la Investigación, en la formación dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad Nacional de San Martín, considerando las problemáticas y desafíos que presenta la formación de investigadores para los actuales contextos de la educación en el país y en la región. Partimos de un trabajo de investigación, que desarrollamos en la materia desde hace varios años. Consiste en una actividad de indagación sobre las creencias que tienen las y los estudiantes sobre: la ciencia, el campo profesional de la Psicopedagogía y posibles áreas de investigación psicopedagógica. Sostenemos que a partir de poner en crisis dichas creencias, se inscriben nuevos sentidos en el conocimiento (Geertz: 1983). Desde una epistemología centrada en el sujeto se interpela la construcción del sujeto neoliberal, atravesado por las luchas del significado, que, desde discursos políticos, ubican y nombran al sujeto y lo recolocan en una estructura de dominación (González Casanova: 2006) Las categorías analíticas como dislexia, ADD, son puestas en debate para ser analizadas desde las relaciones de saber – poder. Estas prácticas pedagógicas son avaladas por concepciones neopositivistas anacrónicas que sustentan modelos aplicacionistas en las prácticas de educación, en el campo profesional (Castorina: 2016) Pensamos, desde la Universidad, la apertura de un espacio que puedan generar diversos interrogantes, sobre la propia práctica profesional, para luego, reflexionar sobre la complejidad del objeto de estudio de la Psicopedagogía, en un campo de producción de conocimientos y saberes profesionales, atravesados por la Política, la Historia, la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Educación. La producción de conocimientos, su sentido y alcance, desde sus actores/escritores, darán lugar entonces a la apertura de interpretaciones, desde acciones trasformativas que interpelan y cartografían experiencias de aprendizaje de los sujetos en contexto. Buscamos que en un futuro puedan desarrollar, participar e involucrarse en proyectos de investigaciones no solamente para ampliar la complejidad del campo psicopedagógico sino

ISBN: 978-987-544-908-4

también, para construir nuevas miradas sobre intervenciones psicopedagógicas con sujetos situados, con diversas subjetividades y experiencias en los escenarios educativos emergentes.

Palabras clave: metodología de la investigación; psicopedagogía; complejidad; implicación profesional; producción colectiva de conocimientos.

Introducción

La materia Metodología de la Investigación I se cursa tanto en la carrera de Psicopedagogía como en la complementación de la Licenciatura en Psicopedagogía, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Para recibirse como finalización de su trayecto formativo, lxs estudiantes elaboran una tesina, como aproximación a la investigación en el campo de la Psicopedagogía. Al inicio de la cursada realizamos una actividad, la cual venimos sistematizando desde el 2014, cuyo propósito es indagar sobre las creencias que tienen lxs estudiantes sobre:

- Características que debe reunir una investigación para ser considerada científica.
- Problemas que presenta el campo de la práctica profesional.
- Temas de interés para realizar su tesina.

Estos tres ejes nos posibilitaron organizar la enseñanza de la materia, y reflexionar sobre las concepciones o saberes implícitos de nuestros/as estudiantes.

En su trayecto formativo, los y las estudiantes interpelan sus creencias, se apropian de nuevos conocimientos y sentidos sobre la metodología de la investigación y sobre la propia práctica profesional, en el entramado epistemológico de la materia.

La metodología de la investigación y la complejidad de los saberes

Consideramos las respuestas de mayor frecuencia de los y las estudiantes al inicio de la cursada, ante la pregunta: ¿Qué características tiene que tener una investigación para ser considerada científica? Habitualmente responden: “generar conocimientos universales”, (en tanto que pueda generalizarse), “partir de hipótesis que puedan corroborarse”, “verificar sus resultados”, “poseer un marco teórico” y “llegar a resultados a través de un método”. “Llegar a contrastar a través de la experimentación o la observación” “justificación a través de marcos teóricos”, “poseer un lenguaje adecuado”, “tiene que desarrollarse a través de pasos”, “resolver problemas”, “formular enunciados a través de resultados.”

Lo que pudimos observar a través de estos años es que dichas respuestas mantienen un patrón constante. Nos preguntamos entonces: ¿cómo se construyeron dichas creencias o teorías implícitas (Pozo y Gómez Crespo: 1998) sobre la investigación desde sus trayectorias de

ISBN: 978-987-544-908-4

formación? ¿Qué sucede en el campo de formación en cuanto a la producción y legitimidad de saberes?

Sostenemos que estas creencias se relacionan con el posicionamiento de la ciencia hegemónica, sustentada en el positivismo, empirismo ingenuo y en los procesos de ciencia sin sujeto, postura carente de consenso en la comunidad de epistemólogos, defendida por autores como Bunge (2013). Lo que subyace es la separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación invocada por el Circulo de Viena para intentar salvar las teorías científicas de la crítica de historicidad, (Reichenbach: 1938) En este marco, el contexto de descubrimiento, constituye el momento inicial de la producción de teorías científicas, en el cual se generan las hipótesis, surge la evidencia empírica mientras que el contexto de justificación constituye el momento donde se validan las hipótesis, las evidencias se corresponden con la afirmación de las teorías o se corroboran teorías, desde criterios lógicos que debe reunir una teoría para ser considerada científica. Filósofos de la Ciencia como Popper, Hempel y Carnap han adherido a esta división en la producción de conocimiento científico (Bárcenas: 2002). Este modelo lineal de producir conocimientos que comienza con la ciencia *básica* continua con la ciencia aplicada, o tecnociencia para impactar sobre las actividades profesionales y en los actores sociales. En este modelo, la posibilidad de revisión ética se considera al margen. Esta lógica de producción de conocimientos, sigue prevaleciendo en el campo de investigación y producción del conocimiento en Psicopedagogía. Es decir, lo epistemológico tiene su origen en las prácticas profesionales, las instituciones y en las políticas que sustentan dicha producción, sus usos y aplicaciones. La tecnociencia en Latinoamérica se ha desarrollado y ha sido parte también de los fundamentos de la organización académica de contenidos en algunas Universidades. Por ejemplo, las neurociencias, la educación emocional lo que Larrosa (2018) llama "capitalismo cognitivo" se introducen en las prácticas profesionales mediante artefactos enmarcados en relaciones de saber –poder producidos por el mercado de las editoriales - los test, manual DSM - A través de un diagnóstico niñes, y jóvenes son categorizados (etiqueta) asignándoles un" tratamiento adecuado". La Psicopedagogía por su parte, denota una estructura de conocimiento débil y de baja intensidad. No se evidencia trabajos académicos que den respuestas sólidas a dos problemas: el epistemológico y el metodológico (Ocampo González: 2018)

Sostenemos que la metodología de la investigación, como parte del campo de las Humanidades debe propiciar comprender la complejidad de los saberes que subyace a toda investigación.

Los objetos de conocimientos, en tanto formas de mediación social y teórica, atraviesan el campo de las prácticas profesionales en una red de significaciones: situada, diversa, multireferenciada, espiralada y en permanente diálogo. Se deben pensar los objetos de investigación en el campo psicopedagógico como "objetos intersticiales", (Ocampo González: 2018) de modo que

ISBN: 978-987-544-908-4

posibiliten la creación de nuevos conceptos para interpretar la realidad, que promuevan las interrelaciones entre diversos elementos, que generen movimiento; es decir, flexibilidad y apertura para construir nuevas formas de producir conocimiento. Reducir el sentido de la producción de conocimientos a su justificación lógica, es negar y desconocer los aportes los aportes del paradigma hermenéutico para la comprensión de los fenómenos indagados. Como también reducir la relación con los objetos a través del método o modelos explicativos, que a partir de una supuesta *neutralidad*, sustentados por estudios experimentales, pretenden predecir comportamientos a través de la relación de variables, como garantía de la validez del conocimiento obtenido para luego lograr eficiencia con las actividades profesionales. Aquí juega fuerte el contexto de aplicación, cuyas herramientas son producidas, por ejemplo, por el mercado editorial. De acuerdo con Castorina (2007) "Actualmente no podemos desconocer la complejidad de la trama de relaciones que presenta las prácticas educativas instituidas".

Las ciencias humanas, se anclan en el reconocimiento de las prácticas sociales, como prácticas históricas, culturales y políticas, ignorarla crea cierto "ilusión" e ingenua credibilidad en acercarse a un saber objetivo mediante modelos explicativos.

Reflexionar sobre las prácticas profesionales desde los intersticios de la Metodología de la Investigación.

Las y los estudiantes manifiestan los siguientes problemas en cuanto al campo de la Psicopedagogía:

- "No posee un método universal"
- "No tiene teoría ni herramientas propias"
- "Reproduce otros saberes para dar respuesta a problemas psicopedagógicos"
- "Poca intervención en ámbitos de educación y salud"
- "No es reconocida por otras disciplinas."
- "Dificultades para abordar interdisciplinariamente un problema en el campo educativo"
- "Uso de test como herramienta de indagación estandarizados"
- "Uso de drogas para intervenir en problemas de aprendizaje y atención"
- "Relación entre la teoría y la práctica de baja intensidad"
- "Mirada sustancialista del sujeto sin tener en cuenta el contexto".

No podríamos enseñar metodología de la investigación si plantearnos los problemas que se generan en las propias prácticas profesionales en la carrera de Psicopedagogía como parte del campo de las Humanidades. El carácter público de la ciencia, hace que nos interroguemos en la universidad sobre cómo son visibilizadas las prácticas profesionales, en qué contextos y con qué lógicas. La enseñanza desde la reflexión crítica, nos habilita a tomar decisiones no solamente

ISBN: 978-987-544-908-4

sobre los contenidos de la materia, sino sobre el enfoque epistemológico, político y ético. Desde lo epistemológico, la enseñanza construye el entramado donde se interroga las actividades, los conceptos, las herramientas, los métodos de intervención profesional. Es decir, la enseñanza de Metodología de la Investigación es siempre *in situ* con sujetos culturales y los problemas que hacemos visibles con relación a los problemas de aprendizaje.

La enseñanza de Metodología de la Investigación pone en tensión:

a) Posiciones epistemológicas: concepción heredada y perspectiva hermenéutica crítica. b) Posiciones culturales e históricas: la investigación que se realiza con abstracción del contexto, lo que Baquero llama "falacia de abstracción de contexto" (Castorina: 2016) y la investigación social desde procesos de escritura que sustentan aportes de descripciones densa (Geertz: 1993) y local, con participación de las voces de los autores como protagonista. La última tensión que queremos mencionar, es que se relaciona con la ética del cuidado, es decir aquí se ponen en juego las prácticas psicopedagógicas anclada en un enfoque político y ético frente a las prácticas consideradas como neutrales.

Los Proyectos educativos neoliberales promueven que aquello que requiere abordajes distintos, como la investigación básica y la enseñanza escolar, logran un reduccionismo, dejando de lado lo pedagógico, lo social y lo cultural y se afianzan en las lógicas del mercado, como por ejemplo el uso de medicamentos para aquellos niños y niñas que presentan dificultades de atención. Esta renuncia a la pedagogía como respuesta a los problemas que se presentan en las escuelas, se resguardan en el *prestigio científico* de las investigaciones como por ejemplo neurociencias y educación, solventada por una *legislación* que resguarda ciertos enfoques científicos. (Puiggrós: 2011).

Por otro lado, consideramos de interés reflexionar sobre qué tipo de investigador deseamos formar, teniendo en cuenta que la producción de nuevos saberes en humanidades, como desarrollo de las universidades públicas, es un interrogante que no podemos eludir. La pregunta es si formamos un investigador cientificista, tal cual lo define Silvia Rivera (2005) como "aquel investigador que se ha adaptado a este mercado científico que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándolo de los problemas políticos y entregándose de lleno a su carrera". O si formamos "un investigador social que ancle actividad en el trabajo colectivo, compartido por los actores sociales y que el conocimiento generado debe ser una clara trama de que articule lo cotidiano con el saber científico" (Sirvent, 2003)

La investigación debe crear horizontes donde se pondere desde movimientos epistemológicos la emancipación, como pilar la construcción colectiva, la lucha histórica de los sujetos en su trasformación social, la visibilidad de la intencionalidad política.

ISBN: 978-987-544-908-4

Conclusiones

Nos proponemos que los y las estudiantes se aproximen a la comprensión de producción de la estructura teórica del conocimiento y de las características que presentan los objetos de conocimientos desde la mirada de la complejidad (Morin: 1994) Construir conocimientos es comprender el entramado de significados desde donde se inscriben nuevos sentidos (Geertz: 1983) Desde los intersticios, se pone en juego las herramientas metodológicas, los conceptos, saberes y discursos. La Pedagogía y la Psicología en permanente diálogo con la Psicopedagogía, construye conocimientos desde procesos abductivos y analógicos, esto es diferente a pensar que la Psicopedagogía toma de las disciplinas anteriores, considerándolas hegemónicas a través de lógicas deductivas; desde esta lógica la relación teoría y práctica, no genera conocimientos genuinos para la comunidad ni amplia los márgenes de comprensión sobre los problemas que intenta abordar. En cambio, si consideramos la investigación como experiencia a cartografiar, entonces nos encontraremos con horizontes que posibilite recorrer distintos itinerarios, realizar desplazamientos, generar distintas narrativas para argumentar, territorializar, desterritorializar y re -territorrializar el saber, en tanto movimiento que se construye con otros en contextos atravesados por la economía, la política, la cultura y la historia. Coincidimos con lo que Ocampo González (2018) menciona como "estructuras de conocimientos en profundidad", algunas de sus características relevantes son: saber intersticial, en movimiento, e giro y dislocación permanente e intermediación con fuerza de producción.

Desde este posicionamiento epistemológico, valoramos así la construcción de una mirada compresiva sobre la singularidad de los aprendizajes de los sujetos en las nuevas configuraciones territoriales e interpelamos el propio *oficio* como *prácticas de cuidado*, atravesadas por la política y por la ética en el campo de las Humanidades. Esto permite el desplazamiento de concepciones de ciencia corporativa por parte de investigadores hacia prácticas de investigación situadas y genuinas, desde donde se construya una ciencia con todos los demás sujetos y actores involucrados en el acto pedagógico (Floriani, 2015) Sólo la implicación con la realidad que se quiere indagar, puede posibilitar acciones transformadoras y emancipadoras en el campo de la Psicopedagogía, como así también desde el posicionamiento en la investigación como práctica colaborativa, colectiva y reflexiva, para el abordaje, desde la multirreferencialidad que sustenta los diferentes problemas que se resignifican en el propio campo. Enunciar posibilidades, en lugar de certezas, como el antiguo empirismo lógico promueve la creación de una nueva trama vincular interdisciplinaria para la producción de conocimientos en contextos, situados, provisorios y siempre en revisión.

Finalmente, las prácticas de enseñanza en la universidad, deben interrogarse por el sentido de las prácticas de intervención y sus condiciones sociales de producción del conocimiento. Es decir,

ISBN: 978-987-544-908-4

hacer visible, cómo se han generado, en qué contexto histórico, cuáles han sido las herramientas metodológicas que han configurado el saber profesional como su intencionalidad política. Se trata mirar los problemas de aprendizaje, como objeto de investigación desde la creación de *dispositivos basados en la reflexión crítica*, para ampliar horizontes y no repetir las lógicas de conocimiento que afirmen lo que ya sabemos.

Referencias bibliográficas

Bárcenas, R. (2002). Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica. En *Acta Universitaria 12*(2), p.49.

Castorina, A. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación en Aisenson D., Castorina A., Elichiry N., Lenzi A. y Schlemenson S. (comp.), *Aprendizajes sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.

Castorina, A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. En *Pilquen*. *13*(2) 48 -62

Floriani, D. (2016). Las ciencias sociales en América Latina: lo permanente y transitorio, preguntas y desafíos de ayer y hoy. En *Polis* 41 Disponible en http://polis.revues.org/11149

Geertz, C. (1983). [1973] Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, J. (2018). Conferencia, Encuentro de Docentes. En *Diálogo sobre Pedagogía, a propósito de la escuela del siglo XXI* Ministerio de Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=_zw13d-CMzQ

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Ocampo González, A. (2018). En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía. En Vercellino, S. y Ocampo González, A: (comps.). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica.* Chile: Ediciones CELEI.

Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue

Rivera, S. (2011). Ciencia, Tecnología y Ética. En *Revista Voces, en el Fénix 2* (8) 78-83. Disponible en www.vocesenelfenix.com/content/ciencia-tecnologí-y-ética. 2017

Sirvent, M.T. (2003) La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, agosto de 2003.

ISBN: 978-987-544-908-4

Os desafios contemporâneos nos cursos de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil: as utilizações e concepções didáticas das disciplinas de história e cultura africana e afro brasileira.

Zarbato, Jaqueline A. M.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasil
jaqueline.zarbato@gmail.com

Eje 15: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior

Resumen: Este texto busca analizar de qué manera, se inserta las concepciones de la didáctica en las disciplinas de historia africana y afro brasileña en los cursos de Historia, en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul / Brasil. El objetivo del análisis es problematizar que conceptos y concepciones históricas se inserta en los currículos y de qué forma se proyectan en la enseñanza superior. El enfoque didáctico de la historia que contempla la obligatoriedad de la ley 10639/03, insertadas en diferentes espacios educativos, con vistas a los procesos de preservación, mantenimiento y valorización de las diferentes culturas (indígenas, africanas y afrobrasileñas, blancas).

De este modo, en la Enseñanza Superior, con la determinación de las legislaciones educativas por el Ministerio de Educación (MEC), se insertaron disciplinas con temáticas que pretendían problematizar e incorporar diferentes discursos y acciones didácticas en la formación inicial de profesores / as. Con eso, las disciplinas en cursos de las Ciencias Humanas, en especial en los cursos de Historia, deberían incorporar los enfoques sobre las concepciones africanas y afro brasileñas, indígenas. Fundamentando las prácticas educativas en la Enseñanza Superior, con el objetivo de enfrentar los desafíos contemporáneos de enseñar historia.

De esta manera, analizamos los currículos de Historia en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, la cual posee 6 cursos de licenciatura en Historia, todos en horario nocturno. El análisis realizado se centró en los currículos de la Enseñanza Superior, en la inserción de las legislaciones para la oferta de disciplinas, así como en el menú, en las dimensiones metodológicas de las disciplinas. En el caso de los cursos de licenciatura en Historia no tienen el mismo currículo, teniendo diferencias en las producciones de cada curso, los cuales están distribuidos en: en la Capital Campo Grande, Aquidauana (distancia a 200 km de la capital), Tres Lagoas, que hace divisa con São Paulo (se aleja 350 km de la capital), Coxim (se aleja a 300 km de la capital) Corumbá, se encuentra en la frontera con Bolivia, cerca del Pantanal

ISBN: 978-987-544-908-4

(distancia 350 km de la capital) Nueva Andradina, hace divida con el Estado de Paraná, (se distancia a 300 km de la capital).

En el currículo de historia, del curso en Aquidauana, hay las siguientes disciplinas obligatorias: a) educación de las relaciones étnico-raciales; b) historia de África; c) cultura afro brasileña. En el currículo del Curso en Coxim, hay las siguientes disciplinas: a) Historia de África y Cultura afro-brasileña, En el Curso en Nueva Andradina se tienen las disciplinas: a) Educación de las relaciones étnicas raciales; b) Historia y Cultura afro brasileña; c) (Historia de África / optativa). En el curso de historia en Três Lagoas, se tienen las disciplinas: a) práctica de enseñanza e investigación en historia, multiculturalismo, pueblos indígenas y diversidad; b) Introducción a la historia de África; c) Educación de las relaciones étnicas raciales; d) historia y culturas africanas (optativa). En el curso de historia de Corumbá / Campus Pantanal, se tienen las disciplinas: a) Educación de las relaciones étnico-raciales; b) Historia de África (optativa). En el curso de historia en Campo Grande (capital), se tienen las disciplinas: a) Enseñanza de historia y cultura afro brasileña y africana; b) la educación de las relaciones étnico-raciales; c) (Historia de África, Religiones afrodescendientes en Mato Grosso do Sul.

Al analizar las disciplinas relacionadas a la historia y cultura africana y afro brasileña, se ampara en las Leyes 10.639 / 2003 y 11.645 / 2008, pero específicamente, a la Historia ya la Cultura Afro-Brasileñas, que, con su obligatoriedad en los currículos y en la enseñanza de la historia implicó modificaciones en la formación inicial de profesores / as. Estas leyes se incorporaron a la Ley nº 9.394 / 96 (LDB), la cual atribuyó a los sistemas de enseñanza municipal, estadual y federal, y en sus respectivas instituciones educativas, el abordaje de las temáticas de la historia y culturas afrobrasileñas e indígenas, así como las relaciones étnico-raciales en sus espacios de enseñanza aprendizaje. El primer inciso del artículo 1 de la Resolución del Consejo Nacional de Educación CNA / CP 1/2004, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana, Enseñanza Superior, afirmando que:

[...] las instituciones de enseñanza superior incluirán en los contenidos de disciplinas y actividades curriculares de los cursos que ministran, la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, así como el tratamiento de cuestiones y temáticas que se refieren a los afrodescendientes "(MEC, 2004: p.01).

(2005) amplía los análisis sobre los desafíos en la Enseñanza Superior al enseñar la historia y cultura africana y afro brasileña, pues el otro desafío es construir una identidad negra positiva en una sociedad que históricamente enseña a los negros, desde muy temprano, que para ser

ISBN: 978-987-544-908-4

aceptado hay que negarse a sí mismo. Otras posibilidades de análisis de estos desafíos son las formaciones de los profesionales que actúan con investigación, proyectos

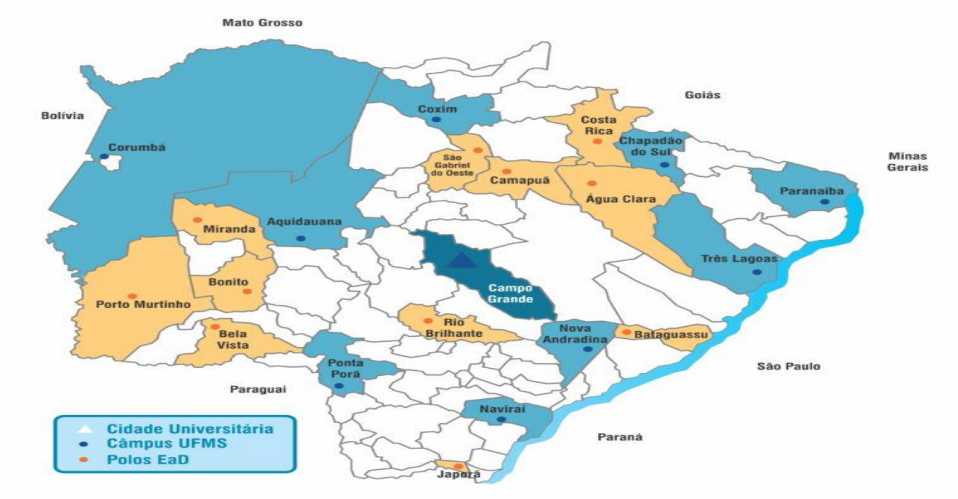
Palabras clave: Ciências Humanas; didática da história; Ensino Superior; patrimônio cultural.

Este texto visa analisar de que maneira, são inseridas as concepções da didática nas disciplinas de história africana e afro brasileira nos cursos de História, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Brasil. O objetivo da análise é problematizar que conceitos e concepções históricas são inseridos nos currículos e de que forma são projetadas no Ensino Superior. A abordagem didática da história que contemple a obrigatoriedade da lei 10639/03, inseridas em diferentes espaços educativos, com vistas aos processos de preservação, manutenção e valorização das diferentes culturas (indígenas, africanas e afro brasileiras, brancas).

Deste modo, no Ensino Superior, com a determinação das legislações educacionais pelo Ministério da Educação (MEC), foram inseridas disciplinas com temáticas que visavam problematizar e incorporar diferentes discursos e ações didáticas na formação inicial de professores/as. Com isso, as disciplinas em cursos das Ciências Humanas, em especial nos cursos de História, deveriam incorporar as abordagens sobre as concepções africanas e afro brasileiras, indígenas. Fundamentando as práticas educativas no Ensino Superior, com objetivo de enfrentar os desafios contemporâneos de ensinar história.

Desta maneira, analisamos os currículos de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a qual possui 6 cursos de licenciatura em História, todos em horário noturno. A análise realizada focou nos currículos do Ensino Superior, na inserção das legislações para a oferta de disciplinas, bem como na ementa, nas dimensões metodológicas das disciplinas. Cabe salientar que por ser um estado com grandes dimensões territoriais, os cursos de licenciatura em História não possuem o mesmo currículo, tendo diferenças nas produções de cada curso, os quais estão distribuídos em: na Capital Campo Grande, Aquidauana (distancia-se 200 km da capital), Três Lagoas, que faz divisa com São Paulo (distancia-se 350 km da capital), Coxim (distancia-se 300 km da capital) Corumbá, fica na fronteira com a Bolívia, perto do Pantanal (distancia-se 350 km da capital) Nova Andradina, faz divida com o Estado do Paraná, (distancia-se 300 km da capital).

ISBN: 978-987-544-908-4



No currículo de história, do curso em Aquidauana, há as seguintes disciplinas obrigatórias: a) educação das relações étnico-raciais; b) história da África; c) cultura afro brasileira. No currículo do Curso em Coxim, há a seguintes disciplinas: a) História da África e Cultura afro-brasileira, No Curso em Nova Andradina tem-se as disciplinas: a) Educação das relações étnico raciais; b) História e Cultura afro brasileira; c) (História da África/ optativa). No curso de história em Três Lagoas, tem-se as disciplinas: a) prática de ensino e pesquisa em história, multiculturalismo, povos indígenas e diversidade; b) Introdução a história da África; c) Educação das relações étnicos raciais; d) história e culturas africanas (optativa). No curso de história de Corumbá/Campus Pantanal, tem-se as disciplinas: a) Educação das relações étnico-raciais; b) História da África (optativa). No curso de história em Campo Grande (capital), tem-se as disciplinas: a) Ensino de história e cultura afro brasileira e africana; b) educação das relações étnico-raciais; c) (História da África, Religiões afrodescendentes em Mato Grosso do Sul.

Ao analisar as disciplinas relacionadas à história e cultura africana e afro brasileira, ampara-se nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, mas especificamente, à História e à Cultura Afro-Brasileiras, que, com sua obrigatoriedade nos currículos e no ensino de história implicou modificações na formação inicial de professores/as. Essas leis foram incorporadas na Lei nº 9.394/96 (LDB), a qual atribuiu aos sistemas de ensino municipal, estadual e federal, e em suas respectivas instituições educacionais, a abordagem das temáticas da história e culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como as relações étnico-raciais em seus espaços de ensino aprendizagem. O primeiro inciso do artigo 1º da Resolução do Conselho Nacional de EducaçãoCNE/CP 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, amplia para o Ensino Superior, afirmando que:

ISBN: 978-987-544-908-4

[...] as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes" (MEC, 2004, p. 01).

Nilma Gomes (2005) amplia as análises sobre os desafios no Ensino Superior ao ensinar a história e cultura africana e afro brasileira, pois o outro desafio é construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Outras possibilidades de análises desses desafios são as formações dos profissionais que atuam com pesquisa, projetos de extensão e de ensino sobre temas relacionados aos estudos de História e Cultura africana e afro brasileira.

Metodologicamente, analisamos as ementas das disciplinas de cada curso de história, visando perceber a inserção de concepções que tragam a diversidade histórica e a contribuição cultural dos grupos afros. Além disso, como se dá a oferta das disciplinas, se são obrigatórias ou optativas, analisando o projeto pedagógico de curso. E também analisando a produção acadêmica dos/as professores/as que ministram as disciplinas nos cursos de ensino superior, buscando perceber se estão em concomitância com as normativas das legislações.

Referências bibliográficas

Araújo, M; Granato, M. (2017). Entre o esquecer e o preservar: a musealização do patrimônio cultural da ciência e tecnologia. In: Granato, M.; Ribeiro, E.; Araújo, B. (Org.). Cadernos do patrimônio da ciência e tecnologia: instituições, trajetórias e valores. Rio de Janeiro: Mast,

Chuva, M. (2012). Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. Em *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional 1* (34) 147-165.

Poulot, D. (2017). A compreensão do patrimônio contemporâneo e seus limites. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 1(36) 107-136.

ISBN: 978-987-544-908-4

Estrategias didácticas en la enseñanza de la Crítica de Arte Actual en el Nivel Superior

Zuliani Belluschi, Andrea
Facultad de Humanidades y Artes UNR
zulliandre@yahoo.com.ar

Eje 15 - Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Enseñar crítica de arte contemporáneo en el ámbito universitario, implica poner en juego una serie de estrategias didácticas vinculadas al estudio del estatuto del texto crítico, sus cambios y relaciones, a nivel diacrónico, con corrientes estéticas y escuelas artísticas. También entran en dicho juego corresponder los conocimientos adquiridos con obras de artistas plásticos locales, nacionales o extranjeros. Luego investigar la complejidad de la producción del arte actual a partir del análisis de las tendencias, artistas, curadores, contextos artísticos, museos, centros de arte, galerías, ferias, eventos, el rol del artista y el de la crítica de arte y su difusión en diversos medios y formatos.
El objetivo de la ponencia es exponer las estrategias didácticas mencionadas que se llevan a cabo durante el cursado de la materia Crítica II de la especialidad de Teoría y Crítica de arte de la carrera de Bellas Artes, UNR. Las mismas versan en la articulación de lo antes expuesto con los distintos trabajos prácticos que se implementan siempre a posteriori de confrontar diversas teorías y de crear un espacio de reflexión crítica ayudando al alumno/a a forjar un estilo personal de escritura y de oratoria.

Palabras clave: Crítica; Arte; Enseñanza; Universidad; Estrategias didácticas

La crítica de arte es una disciplina humanística que, a manera de un rizoma, establece conexiones con otras disciplinas humanas como así también con la de otros campos. Durante el cursado de la materia, se trata de caracterizar los principales elementos de la crítica que entran en juego con el fin de brindar a los alumnos un panorama actualizado de la misma. Se realiza una selección de textos contemporáneos significativos proponiendo estudiar sus fundamentos teóricos y recorrer su diversidad de métodos y orientaciones en los siglos XX y XXI, haciendo hincapié en la década del 60’ hasta el presente. Se contempla así los cambios en la diacronía del estatuto del texto crítico y su vinculación con corrientes estéticas y escuelas artísticas. Se

ISBN: 978-987-544-908-4

estudian las principales tendencias del arte contemporáneo, los soportes y dispositivos productivos y de difusión según las épocas. También las políticas institucionales y de apoyo a los artistas actuales junto con el rol del crítico. Se analiza cómo la situación actual del arte está marcada por la conexión de diferentes agentes: artistas, críticos, curadores, coleccionistas, galerías, museos, centros de arte, fundaciones privadas y de qué manera de instalan y difunden los discursos críticos teniendo en consideración las más recientes modalidades vinculares a partir de la aparición de nuevas tecnologías.

Estrategias didácticas desde lo experiencial y lo reflexivo

Teniendo en cuenta que el crítico debe adquirir un estilo de escritura, recorreremos algunas de las estrategias que están dentro de la experiencia y la reflexión para tal objetivo. En relación al primer tipo de aprendizaje, se citará a Zabalza (2003) quien sostiene que a fin de que el mismo se logre en grado potencial, se tienen que incluir cinco fases:

"Fase de preparación que implica el diseño y anticipación de las posibles experiencias que se van a ofrecer a los alumnos y la consiguiente preparación de éstos para implicarse en ellas. 2.- Fase de realización de las acciones previstas en sus respectivos contextos. 3.- Fase de construcción (preferentemente en grupo) de los significados atribuibles a las acciones desarrolladas. La recodificación de la experiencia (a través de la narración, la representación, etc.) facilita esa significación de la experiencia: lo que se ha vivido básicamente como vivencia se reconstruye racionalmente y se convierte en experiencia pensada. 4.- Fase de generalización de la experiencia a través del análisis de elementos comunes y diferentes entre diversas experiencias. El intercambio comunicativo que permiten los Practicum por pareja es muy útil. En esta fase los aprendices se enriquecen no sólo con su propia experiencia sino también con la de los otros. 5.- Fase de reconstrucción y conceptualización de la propia experiencia a través de las aportaciones de la literatura especializada en ese tipo de situaciones o asuntos (libros, revistas, informes de otras personas)" (Zabalza en Roget: 2013, p.138)

"Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia" (Alonso, C. y Otros: 1994, p.22). Yendo por este camino, se parte de un proceso didáctico que involucra profesor, alumno, contenido y contexto. En este sentido, para que el alumno fortalezca su capacidad discursiva oral y su producción textual escrita, se trata de poner en relación varias metodologías que favorezcan un estilo de aprendizaje activo, reflexivo, teórico-pragmático:

Siguiendo a Zabalza, en lo que atañe a las acciones previstas, en cada clase, se confrontan diversas teorías -sobre todo se abordan aquellas que son postestructuralistas-, tratando de crear

ISBN: 978-987-544-908-4

un espacio de reflexión que ayude a la adquisición de un vocabulario crítico y forjar así un estilo personal de escritura.

Opera prima

Se preparan, en una primera fase, experiencias distintas dentro y fuera del aula, en la calle, espacios, museos y galerías de arte (lo cual se explicitará más adelante). Desde el inicio se charla sobre la materia y el rol del crítico en el panorama del arte actual. Se propone en clases escribir una *Opera Prima*, denominación del primer trabajo práctico en el que generalmente se le solicita un escrito a propósito de cualquier muestra que hayan visitado recientemente o consideraciones sobre qué es lo que entienden por crítica de arte. De esta manera contamos con saberes previos -a modo de diagnóstico-, que han adquirido en materias como Crítica 1 Semiótica, Estética I y II, Problemática filosófica, Sociología del arte, Historia del Arte, Problemática del Arte Latinoamericano, Arte Argentino, u otras.

En una segunda fase, se proyecta imágenes de obras y diagramas afines con las temáticas abordadas, lo cual da un porcentaje de mayor participación en detrimento de la clase enteramente magistral en donde el alumno sólo toma nota quedándose muchas veces con preguntas sin formular.

Se ha implementado dos talleres: un taller de lectura de los textos obligatorios o sugeridos que son de difícil abordaje. para apoyo del otro taller que es el de escritura En este caso se toman los conceptos principales y se razonan grupalmente en relación a otros autores ya vistos y al arte plástico para lograr un aprendizaje significativo. Desde este punto de vista, dentro del constructivismo, Ausubel (1983) piensa que tal tipo de aprendizaje promueve la interrelación entre conceptos que están dentro de la estructura de conocimiento de los estudiantes con los nuevos, dejando a un lado la repetición de los saberes magistrales.

Se introducen problemáticas relativas al arte a partir de teorías de autores que son de otras disciplinas por lo que las mismas se adecúan a la materia a través de la reflexión. El género discursivo que se trabaja todo el año es el ensayo como así también la crítica periodística y la entrevista. Se incorporan al taller de lectura obras de autores relacionados con la gramática del discurso y la pragmática para fortalecer la escritura -lo cual conduce a la tercera fase siguiendo a Zabalza-. Se leen autores como Escandell Vidal (1996), Jordi Pericot (1987), Van Dijk (1992), Bajtin (1982), Austin (1962). En esta instancia, se pasa a la cuarta fase donde la experiencia de acción prevista con el abordaje de los textos, implica que todos lean, opinen, aporten vivencias propias o ajenas suscitándose de esta forma un diálogo de intercambio entre docentes y alumnos. Este hecho permite generalizaciones de experiencias a través del análisis. La quinta fase se concretiza en el taller de escritura en el cual vuelcan en sus escritos lo

ISBN: 978-987-544-908-4

aprendido de las lecturas e intercambios de opiniones. Luego, las resultantes conducen nuevamente a las fases anteriores pues en el taller de lectura se leen los escritos producidos para la corrección de los mismos en forma conjunta mediante su proyección en una pantalla. Esta actividad permite que todos vean y opinen sobre estilos de escritura realizando en forma conjunta las correcciones pertinentes.

Entrevistas a personalidades destacadas de la crítica y del arte plástico

Entre las acciones previstas que se llevan a cabo dentro de la materia, está la invitación a críticos, curadores y artistas plásticos para dar charlas a cerca de su profesión y presentar sus obras para lo que, previamente, se explican los tipos de entrevistas. Las mismas, en las modalidades de abiertas o semi-cerradas, se realizan también individualmente a personalidades que responden a los intereses de los alumnos en forma presencial o por internet. Las entrevistas permiten acceder a conocimientos de índole coyuntural con respecto al nacimiento de las producciones plásticas, relatos curatoriales, temas del arte actual, etc. También se escriben textos críticos para periódicos o revistas especializadas donde las entrevistas pueden o no estar presentes. Éstas, en el caso de escribir un texto para un catálogo para muestras de obras, no se realizan pues se toma la obra como huérfana de autor con multiplicidades de lecturas que la hacen inagotable. Siguiendo a Barthes, quien decretó la muerte metafórica del autor en 1968, se parte del grado cero de las producciones plásticas para luego establecer la retoricidad de los textos con distintos determinantes pudiendo ser éstos sinestésicos. (visuales, auditivos, gustativos, olfativos, táctiles). Tal el caso de las Instalaciones que suelen apelar a varios de los sentidos del espectador.

Clínica, selección y lectura de las obras de arte para realizar curadurías

En la propuesta de hacer curadurías, se elige ir al taller del artista o que éste porte su producción plástica al aula con el primer objetivo de realizarle una clínica de obra. Luego se hace un registro fotográfico de la selección, el cual se proyecta con la utilización de un cañón en clases posteriores para realizar diagramas o "planos de consistencia (Deleuze-Guattari, 1988). Se establecen en estas clases "territorializaciones" y/o "desterritorializaciones" de sentido (Deleuze-Guattari), excesos y desenmascaramientos descentrando verdades absolutas, deconstruyéndolas (Nietzsche, Derrida, Foucault), en una pizarra en forma conjunta. A partir de este hecho se escribe un guión curatorial de manera grupal. Cuentan con la opción de ampliar o modificar los mapas conceptuales o diagramas, según sus informaciones pragmáticas respectivas, para escribir un texto para el catálogo de la muestra, instancia que es individual. Uno de ellos es seleccionado por consenso para ser impreso y publicado pero todos son

ISBN: 978-987-544-908-4

expuestos durante cada muestra que se cura con el fin que el alumno/a y los espectadores vean las "valideces" o perspectivas de lecturas críticas. Se estimula que hagan presentaciones orales en las muestras -Centro Catalán, Complejo Cultural de la Cooperación (2007-2015), Instituto Universitario del Gran Rosario y en otros espacios de arte-, y que adquieran confianza para mostrar sus producciones escritas públicamente.

El género del ensayo se trabaja desde el principio del curso. La transtextualidad (Genette:1989) se vincula con la metáfora del rizoma, modelo descriptivo o epistemológico desarrollado por Deleuze y Guattari, el cual es cercano al "paradigma del pensamiento complejo" de Edgard Morín (1997). Escribir en forma rizomática o leer cómo una obra de arte es un rizoma por el hecho que se manifiesta a través de distintos eslabones semióticos, permite la operación de asociación y la posibilidad de establecer un tejido o red entre textos. Otras operaciones que conlleva el ensayo son la identificación y la vinculación desde un punto de vista semántico-formal. También abre el umbral a la interacción pragmática del alumno por lo que, las hipótesis que éste podría realizar, tienen injerencia en el procedimiento de lectura interpretativa de la imagen.

De *flâneur* a visitante de museos, galerías y otros espacios de arte

Otra de las actividades es el recorrido -a modo del *flâneur* y en el sentido metafórico de un rizoma-, por las calles de la ciudad en busca de intervenciones urbanas para analizarlas en sus contextos. La ciudad es entendida desde una dimensión poética, escénica y política, esto es, como territorio donde se producen discursos simbólicos cuyas formas devienen a partir de la traducción de lecturas de la manera en que el espacio público es habitado, experimentado y apropiado por sus habitantes ya sea colectiva o individualmente. En este deambular por las calles, se entra a museos y espacios de arte donde se desarrollan las clases *in situ* pudiendo dialogar con artistas y curadores eventualmente. Los registros fotográficos o fílmicos de estas acciones, son recodificados posteriormente en clases durante el taller de lectura y análisis de imágenes en forma conjunta. Nuevamente citamos la fase quinta establecida por Zabalza, donde se escribe reflexivamente sobre las obras en museos e intervenciones urbanas con la bibliografía pertinente. La reflexión siempre está presente con vistas a enriquecer el pensamiento crítico del futuro crítico de arte. Al respecto, Schön (1987) diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: I. Conocimiento en la acción distinguiendo aquí el saber del libro del *saber en la acción*. II. Reflexión en y durante la acción donde se capta *in situ* diversas variables III. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Se trata éste de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto. Para Barnett (1992), la práctica reflexiva

ISBN: 978-987-544-908-4

es un procedimiento formativo "para hacer de los estudiantes universitarios unos profesionales reflexivos, ya habituados a utilizar sus capacidades críticas y reflexivas." (Barnett en Roget: 2013, p.161).

Parcial domiciliario

Los distintos prácticos que se implementan durante el transcurso del año se complementan con un parcial domiciliario donde la teoría es acompañada por el análisis crítico de obras de artistas preferentemente locales. El abordaje de las teorías es en relación al arte actual y, para tal fin, deben vincular conceptos, reforzar un estilo de escritura propio que se viene trabajando en los prácticos, analizando obras cuyas imágenes, en formato impreso o digital, deben ser incluidas en el trabajo. Éste lo realizan en el plazo de un mes, y las consultas sobre el mismo se dan en el taller de lectura y escritura. La implementación de este tipo de parcial favorece un aprendizaje significativo, reflexivo y no simplemente repetidor de conceptos vacíos en cuanto a su entendimiento. "Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas." (Díaz Barriga: 2003)

Trabajo final

Al finalizar el curso, se profundiza sobre las teorías revisadas en clase y se aborda nuevamente el género del ensayo, siendo el tema de propia elección, pero siempre relacionado con los contenidos del programa de la materia. Escrito rizomáticamente, el ensayo debe contar con ocho o diez páginas, como para ser presentado ante congresos, jornadas, o simposios. De hecho, los alumnos suelen participar con ellos en tales eventos. Actualmente se está organizando una revista digital para publicar los más relevantes de los últimos años. El día del coloquio, todos los alumnos/as deben traer leídos los ensayos de los compañeros/as con una crítica para cada uno. Luego rinden por pares, según la temática, autores que trabajaron y relaciones transtextuales. Esta modalidad de examen posibilita que, una vez que rinden por pares, se establezca el coloquio donde todos los presentes pueden opinar y expresar sus críticas ejercitando la oralidad además de la previa escritura. Las críticas son canalizadas a través de aportes conceptuales y bibliográficos, que acuerden o sean divergentes con las opiniones expresadas por cada alumno/a.

ISBN: 978-987-544-908-4

Referencias Bibliográficas

Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México DF, México: Trillas.

Barthes, R. (1980). *El placer del texto*. México: Ed. Siglo XXI.

Deledalle, G. (1996). La semiótica peirceana en *Leer a Peirce hoy*. Barcelona:Gedisa

Deleuze, G-Guattari. F. (1988): *Mil mesetas capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: ed. Pre-textos.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, En *Revista electrónica de investigación educativa 5* (2) Disponible en https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396 consulta junio 2019.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura al segundo grado*. Madrid: Ed. Taurus.

Roget, A. (2013) *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial Verlag. Disponible en file:///H:/curr%C3%ADculo/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Congreso Latinoamericano
“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

Eje 16

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior”

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela; Sicardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN: 978-987-544-908-4

Investigaciones basadas en la práctica artística. Los desafíos para su incorporación a la formación de grado

Bravi, Carolina A.
Universidad Autónoma de Entre Ríos
carolinabravi@gmail.com

Eje 16: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre la incorporación de las metodologías de Investigación Basadas en la Práctica Artística (IBPA) a las de las carreras de licenciaturas en artes, en particular a las orientadas a las artes visuales. Para ello se comienza definiendo estas prácticas en el contexto de su nacimiento, se describen sus características y sus formulaciones mas relevantes. Luego se indaga en las posibilidades de inserción de estos contenidos dentro de la estructura curricular de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y se presenta la propuesta desarrollada desde 2017 en la materia Taller de Producción e Investigación V (tesina final). Esta iniciativa tuvo como punto de partida la reglamentación existente en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de esta universidad respecto de las tesinas de grado que requiere la elaboración de un trabajo de investigación siguiendo los planteos tradicionales del campo académico, pero también habilita la realización de investigaciones que den cuenta del proceso de producción de una obra artística. Esta situación demandó de una necesaria articulación entre las prácticas, contenidos y metodologías propios la producción artística, con los requerimientos establecidos por los protocolos de la ciencia. La incorporación de los contenidos relacionados con las IBPA en la etapa final de carrera posibilitó dar respuestas en ambas instancias. Este trabajo presenta el planteamiento, la selección de contenidos y su implementación, y también reflexiona sobre las posibilidades de estas nuevas propuestas para: proveer a los estudiantes de sustento teórico y metodológico, y para ampliar sus posibilidades de búsquedas, teorizaciones y reflexiones críticas en las instancias finales de la carrera.

Palabras clave: investigaciones basadas en la práctica; tesinas; metodologías de investigación artística; art based research.

I-Las investigaciones basadas en la práctica artística

ISBN: 978-987-544-908-4

La enseñanza de las asignaturas relacionadas con las metodologías de investigación en el campo de las artes presenta hoy múltiples desafíos. Uno de ellos es la incorporación de las propuestas que incluyen a la práctica artística como parte del proceso de investigación, y que se presentan como "investigaciones basadas en la práctica artística" o "en (o desde) las artes" (en adelante IBPA) (Borgdorff, 2010; Sullivan, 2010; Hernández, 2006). Estas formulaciones, surgidas mayormente en el marco de los estudios de posgrado, buscan articular los procesos de producción y creación de obras con el planteamiento de un proyecto semejante a los empleados en la investigación científica.

Algunos investigadores como Borgdorff (2010) señalan el comienzo de esta tendencia durante los años noventa en las reformas educativas del Reino Unido que incorporaron la formación artística a las universidades. Otros como Hernández (2006) marcan el inicio en los trabajos de Elliot Eisner sobre la educación artística, y en el proyecto "Arts Propel" de la Universidad de Harvard liderado por Howard Gardner y David Perkins. Estas propuestas se basan en la idea de que el arte puede ayudar a ver y comprender las experiencias humanas desde una perspectiva diferente y complementaria a la de las ciencias (Eisner, 2011) debido a que permite abordar conceptos que no pueden ser presentados dentro de las estructuras históricas del conocimiento (Busch, 2009). Asimismo generan una apertura hacia nuevos métodos y metodologías de investigación, y hacia nuevas posibilidades de pensar y teorizar sobre el arte desde una perspectiva crítica.

Tal como sostienen Harry, Hunter y Hall (2005), una investigación académica basada en una práctica artística se define visibilizando sus alcances y señalando sus posibilidades. En este sentido, se puede afirmar que son indagaciones que utilizan elementos, técnicas y procedimientos artísticos para mostrar otras formas de mirar y representar la realidad. Son trabajos que plantean nuevos puntos de vista, señalan matices, o develan cuestiones ocultas o naturalizadas. Por lo tanto, no persiguen la búsqueda de certezas o de soluciones acabadas a los problemas sino que promueven una apertura hacia comprensiones más amplias y profundas.

Borgdorff (2010) identifica a este tipo de prácticas a partir de su capacidad de generar nuevos conocimientos y de presentar contribuciones originales e intencionadas. Para lograrlo destaca la necesidad de establecer algunos puntos de partida: una problemática o una pregunta contextualizada y fundamentada desde el conocimiento disciplinar, objetivos o fines que se persiguen con el trabajo, y métodos que serán empleados para lograrlos. Asimismo, reconoce la importancia de registrar el proceso para poder exponer el camino transitado y evaluar los logros obtenidos.

Hannula, Suoranta y Vadén (2014) describen estos trabajos como fruto de la confluencia de dos miradas, una sobre el proceso creativo y otra sobre el posicionamiento del artista frente a la realidad. En ambas instancias, explican los autores, se articulan la práctica empírica con la

ISBN: 978-987-544-908-4

reflexión conceptual partiendo de las situaciones que se generan en el hacer propio del artista. De este modo se produce una retroalimentación entre la teoría y la práctica que impacta tanto en la producción como en la reflexión. El resultado de ello puede ser expuesto y comunicado mediante la exposición de bocetos, fotografías, apuntes, etc. dando cuenta del recorrido seguido hasta arribar al resultado final.

En el mismo sentido, Sullivan (2010) reconoce la importancia que tiene en las IBPA, la articulación de las capacidades críticas y creativas, y sostiene que este tipo de proceso de visualización está en el corazón de lo que hacemos cuando creamos y respondemos al arte, y sirve como una base sobre la cual las artes visuales pueden ser vistas como una práctica de investigación. El modelo de investigación artística que propone el autor consiste en la conjunción de tres tipos de actividades, cada una de las cuales tiene un enfoque teórico y un método propio, que se desarrollan de manera entrelazada:

- la práctica empírica de ejecución de las obras, orientada a la formulación de problemas y a la creación
- la práctica interpretativa, orientada a la producción de significados
- la práctica de la crítica, orientada a la reflexión sobre la producción y a su relación con el contexto socio cultural.

Para llevar adelante estas investigaciones plantea un enfoque que llama “post- disciplinario”, basado en la superación de los límites de las disciplinas académicas tradicionales y en la integración de saberes y métodos provenientes del arte, de las ciencias, de las prácticas comunitarias, de la gestión cultural, etc. De este modo confluyen en un mismo trabajo, distintos tipos de conocimientos y de métodos que son seleccionados y orientados en función de los objetivos y los planteos particulares de cada propuesta. A su vez, afirma que estas indagaciones interdisciplinarias promueven nuevas miradas cuyo impacto no se circunscribe únicamente al campo del arte, sino que también pueden generar reflexiones (y acciones) sociales, comunitarias, etc.

Situación de partida

Este trabajo reflexiona sobre la incorporación de las metodologías de las IBPA a las carreras de licenciaturas en artes, en particular las orientadas a la práctica de las artes visuales, a partir de la experiencia iniciada en el año 2017 en la Escuela de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Esta propuesta tuvo como punto de partida la reglamentación existente en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales respecto de las tesinas de grado, que por un lado plantea elaboración de un trabajo de investigación siguiendo los planteos tradicionales del campo académico, y por la otro habilita la elaboración de investigaciones que den cuenta del proceso de producción de una obra artística. El interés entonces se centró en

ISBN: 978-987-544-908-4

explorar las posibilidades de estos nuevos contenidos para articular los requerimientos del campo científico y los del campo del arte, tratando de ir más allá de la dicotomía y la polarización para avanzar en formulaciones que amplíen las posibilidades de producción, teorización y reflexión crítica.

Articular ambas modalidades de producción de conocimiento no es una tarea fácil ya que implica revisar postulados propios de cada campo. Por ejemplo la inclusión y puesta en juego de la subjetividad al momento de realizar y de apreciar una obra, cuestiona la separación entre el sujeto y el objeto de la investigación como garantía de "objetividad" sostenido por la tradición positivista; o la necesidad de develar, explicar y fundamentar las decisiones que guían el proceso creativo, discute los planteos respecto de la autonomía y la inefabilidad del arte.

Para llevar adelante esta tarea entonces ser partió de entender a la IBPA como una forma genuina de investigación que, dentro del marco de las investigaciones cualitativas, utiliza procedimientos artísticos para poner en evidencia aspectos ocultos o invisibilizados, como por ejemplo las dimensiones simbólicas de la vida social, que en las investigaciones sociales tradicionales no siempre se logran captar en su total dimensión. Este planteo, que posiciona a la práctica artística como generadora de conocimiento, se fundamenta en las afirmaciones de Dewey respecto de que los saberes pueden derivarse de las experiencias, y de Schön (1992) respecto de la "reflexión en la acción" y "sobre la acción".

Asimismo, la validez de los conocimientos producidos por estos trabajos se legitima al hacer público el modo en que son obtenidos (mediante un método explicitado), brindando así la posibilidad de verificación (mediante experiencias, demostraciones, comparaciones, argumentaciones, etc.), y por los vínculos que establecen con otros saberes científicos. A partir de ello se sostiene que el aporte de la IBPA resulta adecuado para elaborar tesinas de grado que incluyan a la práctica artística como una parte de la investigación, ya que son trabajos que, siguiendo estas pautas, responden a los requerimientos generales de las universidades en esta instancia de legitimación de saberes adquiridos, y permiten al estudiante poner en juego los saberes prácticos adquiridos a lo largo del cursado.

Propuesta de articulación

La incorporación de estos nuevos contenidos se realizó tomando en cuenta la estructura curricular, el plan de estudio y los programas de las asignaturas. Para ello, y debido a las características de estos aportes mayormente destinados a estudiantes de posgrados, es decir a un lector con conocimientos previos y familiarizado con estas problemáticas, se decidió implementarlos en la materia Taller de Producción e Investigación V (tesina final). Además, en la selección de contenidos y de bibliografía se priorizaron criterios didácticos, como la

ISBN: 978-987-544-908-4

posibilidad de vinculación con saberes previos, la aplicabilidad a las tesinas, el uso del lenguaje, y la presencia de ejemplos y de explicaciones que fueran accesibles a un estudiante de grado.

Para su presentación y organización dentro del programa, se tuvieron en cuenta dos ejes ordenadores: la caracterización y fundamentación de las investigaciones basadas en la práctica, y las metodologías para llevar adelante estas investigaciones. En el primer caso se abordó la producción de conocimiento en el campo de las artes recuperando temas de materias de tercero y cuarto año, y se trabajó además con los conceptos de Schön (1998) respecto del "conocimiento en la acción", la "reflexión en la acción" y "sobre la acción". Además se tomaron los aportes de Borgdorff (2010) respecto de los tipos de objetos, métodos y conocimientos que generan las prácticas artísticas (conocimiento práctico, sensorial, capaz de generar una experiencia con potencial evocativo que trasciende el conocimiento intelectual, etc.). La decisión de desarrollar estos contenidos respondió a la novedad de los aportes y a la escasa difusión entre el profesorado, ya sea de artes o de otras disciplinas que forman parte de la misma facultad[1], y a la reglamentación existente respecto de la evaluación del proyecto de tesina por parte de tres docentes, uno de los cuales debe ser un especialista en metodologías de la investigación.

Para abordar las metodologías posibles de aplicar en el desarrollo de las IBPA se seleccionaron tres propuestas que describen algunas formas que pueden adoptar estos trabajos, dejando abiertas las posibilidades de incorporar más variantes. Una de ellas es la autoetnografía, es decir la narrativa en primera persona que, desde un punto de vista personal y subjetivo devela las reflexiones del artista sobre su propio hacer. Hernández (2006: 31) entiende que esta una herramienta útil para producir conocimiento vinculando las vivencias personales, las dimensiones sociales y políticas, y la teorización. Además, ayuda a la legitimación de estas prácticas poniéndolas en relación con otras tradiciones académicas consolidadas como los Estudios sobre Performances o la Antropología. De este modo, las propuestas de IBPA se integran a las Humanidades retomando saberes y métodos provenientes de otras disciplinas, al mismo tiempo que habilitan la indagación sobre las experiencias artísticas desde una mirada personal y reflexiva.

Por otra parte, se tomó el planteo de Edmonds y Candy (2010) respecto de la existencia de tres momentos diferenciados en la elaboración de IBPA: la producción de obras, la evaluación o mirada crítica, y la producción/recuperación de teorías. Estas tres actividades, que pueden presentarse en distinto orden y reiteradamente, fueron identificadas por los autores a partir del análisis de investigaciones participativas o interactivas en las cuales intervienen otros actores

1 La Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de UADER, donde se encuentra la Escuela de Artes Visuales, tiene diferentes titulaciones licenciaturas y profesorados en psicología, historia, artes entre otros.

ISBN: 978-987-544-908-4

además del artista, pero pueden ser consideradas como instancias generales presentes en todas las investigaciones basadas en la práctica.

Siguiendo este planteo de articulación entre producción, crítica y teoría, se incluyeron los aportes de Sullivan (2010) quien reconoce que las IBPA reúnen teorías, metodologías y actividades características de los paradigmas positivista (la experimentación empírica), constructivista (la interpretación de los significados) y crítico (la reflexión crítica y la vinculación con el contexto sociocultural). Asimismo plantea tres modalidades a partir de las cuales se presentan las investigaciones artísticas: la producción en sistemas, en comunidades y en culturas. La primera se refiere a los trabajos interdisciplinarios en los que las artes visuales entran en relación con contenidos y métodos provenientes de otras disciplinas influyéndose mutuamente. La segunda da cuenta de investigaciones donde el artista y su obra dialogan en medio de un espacio intercultural atravesado por intereses y posicionamientos. Así, las obras y su proceso de producción se abren a nuevas interpretaciones que reconocen el derecho de los otros a poner en escena nuevos significados que son construidos en el marco de estas comunidades. La tercera entiende a la imagen como generadora de sentidos e intenta proponer formas de representación que tengan la capacidad de revelar, criticar y transformar las visiones consolidadas de la realidad.

Estos tres aportes resultan relevantes porque presentan conceptos teóricos que tienen la capacidad de transformarse en operativos, es decir que permiten describir, comprender, interpretar estas prácticas y a la vez ayudan a generar propuestas, a orientar su implementación y a establecer vínculos entre los requerimientos académicos y los propios de campo del arte. También, como lo demuestran las tesinas presentadas, facilitan los procesos de reflexión y de integración de saberes, superando la fragmentación de las asignaturas, y creando un espacio productivo y enriquecedor.

Referencias bibliográficas

Borgdorff, H. (2010) El debate sobre la investigación en artes. En *Cairon: Revista de Estudios de Danza* (13), pp.25-46.

Busch, K. (2009) Artistic research and the poetics of knowledge. *Arts dand research. A journal of ideas, contexts and methods*. Vol.2 (2) 2-7.

Edmonds, E. y Candy, L. (2010) Relating Theory, Practice and Evaluation in Practitioner Research. *Leonardo*, Vol. 43 (5) 470–476.

Eisner, E. (2011) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós

Hannula, M.; Suroanta J. y Vaden, T. (2014) *Artistic research methodology. Narrative, power and the public*. Helsinki & Gothenburg: Academy of Fine Arts & University of Gothenburg.

ISBN: 978-987-544-908-4

Harry, A.; Hunter, M. y Hall, C. (2015) Critically evolving: critical approaches to arts- based research. *Critical approaches to art based research*. Vol. 5 (1) 1-14.

Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Gómez, M., Hernández, H.., & Pérez, L. *Bases para un debate sobre investigación artística*. (9-33) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, F. (2008) La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en la educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidos

Sullivan, G. (2010) *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Los Angeles. California: Sage.

ISBN: 978-987-544-908-4

Una diagnosis hermenéutica acerca de saberes previos de Estética. Problemática y conjetural alternativa. (Carrera de Bellas Artes – F.H.yAr. – UNR)

Candelero, Neldo
Universidad Nacional de Rosario
profesorcandelero@gmail.com

Eje 16: Prácticas, problemáticas y desafíos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior

Resumen: Acreditamos relevamiento diagnóstico en relación a saberes previos de Estética artística (alumnos cuarto y quinto años – Carrera de Bellas Artes – Universidad Nacional de Rosario - 2017 al 2019). Los procesos interpretativos –hermenéuticos– destacan, cualitativa y cuantitativamente, una presencia, vigencia y dominio de tesis, procesos, y valoraciones propias de una 'estética moderna' (mentada a modo heideggeriano, esto es: como interpretación del Ser –lo que, históricamente habilita a incluir tanto a Renacimiento, como al aún vigente Positivismo–). Declinamos y 'trabajamos' sobre algunas (cuatro) enunciaciones/informaciones 'clave': "El arte, producción bella"; "La belleza: concepto"; "La producción artística, como creación (razón/sentimiento)"; "La recepción (experiencia estética), bajo interpretación subjetiva". La problemática: Se piensa en modo moderno, mientras *hoy* y *aquí*, (nos) sucede posmodernidad –en obras e ideas. (La Alternativa y el Desafío: la procura y ejercicio de un pensar ya no fundado, sistemático, ni prescriptivo: sí un pensar testimonial, narrativo y descriptivo. (¿Más Arte, menos Ciencia…? Como en la Grecia antigua ¿el arte como portador de verdad?)

Palabras clave: saberes previos; modernidad; posmodernidad

I- Pre-logo

> Decir lo que el arte hace, no es definir lo que el arte es, pero sugeriría que lo primero es el objeto de una preocupación originaria y peculiar. La cuestión ulterior de cómo definir una propiedad estable a partir de una función efímera (…) no concierne sólo a las

ISBN: 978-987-544-908-4

> artes… (Nosotros) hemos centrado nuestra atención no tanto en lo que el arte es, cuanto en lo que el arte hace.
> (Goodman, 1990: 102.)

Los abundantes años de desempeño docente (2003) en las materias Estética I y Estética II, al interno de la carrera de Bellas Artes (Facultad de Humanidades y Artes – UNR), nos fueron dejando documentos escritos singulares pero a la vez regulares (exámenes parciales, trabajos prácticos, actividades áulicas…), en torno a cuestiones estético-artísticas; y es sobre tales documentos, sobre los que *hermenéuticamente* nos hemos aplicado[1]. Lo relevado, y de manera cuali-cuantitativamente homogénea: presupuestos estéticos artísticos 'modernos', en relación a los tópicos básicos de la Estética del Arte –esto es: obra de arte; belleza; producción; recepción.

Debemos aclarar que la presente comunicación no es ni tiene la intención de acreditarse como resultado de una pesquisa formalmente ejecutada –y es esta la razón por la que la tipificamos como 'ensayo'–, pues inversamente a lo que suele ocurrir, no está antecedida de ningún 'Proyecto de investigación' –que predeterminara, v. gr., 'objeto'. Contrariamente, fue lo que finalmente nos ocupó –las sostenidas interpretaciones 'modernas' de nuestros alumnos, para con las más básicas cuestiones estéticas en relación al Arte– lo que, por acumulación, acabó ofreciéndose a sí mismo como un dato, y muy contundente en volumen y homogeneidad, pues prácticamente no hemos encontrado posiciones estéticas ajenas a 'lo moderno' –sí variantes, pero no posiciones heterogéneas.[2]

No efectuaremos una definición ni una caracterización de lo 'estético-moderno' de manera explícita, pues a medida que abordemos las tesis *modernas* (cuatro en total), tal 'sentido' se hará explícito, pero sí anticipamos a modo de orientación, que lo reconocemos a modo heideggeriano; esto es, *lo moderno* se decide y define: como interpretación del Ser, y está, como Razón/Fundamento (Ser = Razón). (Hay una obra que acaso decline más explícitamente lo que tenemos *in mente* y entendemos como 'moderno: se trata de "La época de la imagen del mundo". En ella Heidegger apunta como "fenómeno esencial" de la "época moderna" a aquel proceso en que "se introduce al arte en el horizonte de la Estética" (Heidegger: 1998, 63). Tal proceso no es otra

---

1 Concebimos metodológicamente a la *hermenéutica* que aplicamos, como un proceso cognitivo que des-oculta en lo que aparece, aquello oculto, pero eficaz y operativo

2 Esto ya corre como interpretación: Mínimamente nos resulta una 'sospecha', que la Modernidad y sus tesis (y procesos, naturalmente) aún hoy impera…, y no sólo en el plano escolástico, sino por fuera de él, esto es: en el territorio de la *paideia* contemporánea –medios masivos, internet, redes sociales. Para un anclaje empírico de nuestra sospecha, debiéramos relevar esta información en ingresantes a la carrera –no en alumnos de 4to. y 5to. años, como es nuestro caso.

ISBN: 978-987-544-908-4

cosa que decidir lo que sea 'artístico', a partir de la definición o concepto de Arte –ser-razón-fundamento.)

Además de una diagnosis hermenéutica, la proponemos: 'problemática', y señalaremos seguida y brevemente alguna/s 'alternativa/s'. *Problemática*, no por un desencuentro o negación ideológica 'nuestra' para con *lo moderno*. Lo diremos de este modo: nos aparece como 'problemática' que los alumnos presupongan para *toda* cuestión/realidad del Arte interpretaciones 'modernas', porque ya (hoy nos) suceden 'otros modos' y 'otras cosas' que los modernas. Ahora bien, no es nuestra 'idea' que *lo moderno* deba fijarse y ser abandonado –lo que, por otra parte, no sería siquiera posible–; sí que no debiera plantearse y proponerse como discurso único. Insistimos: es que hoy, *fácticamente*, no es lo único que hay y ocurre. Las *alternativas*: tampoco se presentan como altisonantes ni imperativas o mandatarias, pues casi podríamos decir: la alternativa es: *haya alternativas -- divergencias*. Nosotros sólo somos capaces de algunas. Es todo. Finalmente, esperamos el mismo desarrollo del escrito (desocultamiento de lo implicado en las tesis modernas), sea un camino de ofertas divergentes.

Seguidamente, desplegaremos cuatro (4) tesis enunciadas 'aforísticamente': son ellas las tesis 'modernas' que colectamos de entre los escritos eventuales de nuestros alumnos (4to y 5to años, carrera de Bellas Artes, UNR). De tales tesis relevaremos y expondremos lo que ocultan (proceso hermenéutico), en la espera de que cada ocultamiento, en su despejamiento, mute de problema, a alternativa.

I.1- El arte: producción bella

El arte es producción bella… Un equivalente: "La obra de arte es cosa bella". La completa y homogénea invariabilidad de tal idea por entre los alumnos, nos obliga a pensar que tal tesis moderna devino creencia, y una vez creencia, 'categoría cognitiva'; escolástica y públicamente, un 'lugar común', una tesis irrestrictamente legitimada, que se extiende por entre todos –todos la entienden y aplican– y que al no revisarse resulta 'lugar' único, pero además 'verdadero', 'real' y hasta 'bueno'. En efecto, los propios alumnos/artistas 'ejercen' la idea con beneplácito…, pues ¡qué puede resultar más atractivo, conveniente y honroso que el arte que ellos estudian o producen, sea bello…! Sin embargo hay pérdidas, o mejor: ocultamientos. Y el señalamiento de tales 'olvidos' es lo que nuestro proceso hermenéutico pone en relieve.

Lo que se guarda en el reverso de la afirmación ("El arte: producción bella"): El arte es atractivo, gustoso, pero *falso*, *ficcional*, *inventado*. Y podría agregarse: Sólo a la Ciencia le es posible el conocimiento verdadero –en el sentido de adherido a los hechos. El arte, la obra de arte es *invención* humana; la ciencia, la teoría es *descripción* de los hechos. Es, tal posición, claramente Positivista,

ISBN: 978-987-544-908-4

pero además fuertemente *cientificista*: i. Confina al arte a un reducto de actividad pura y aislada. Carece el Arte/obra de arte de cualquier potestad de *portación de verdad*. ii. Entrega al Arte, y en relación al conocimiento (de máxima) un valor y rol apenas utilitario, instrumental, y por lo tanto auxiliar de la ciencia. El arte sería "para endulzar el contenido": un modo estéticamente *eficaz*, para un contenido científicamente *verdadero*.

Aparece aquí toda la preeminencia que tuvo desde la Modernidad la Ciencia y su Regla por sobre todos los otros *tipos de saberes* –arte, religión, técnica, filosofía–; pero además replica lo dispuesto y vigente 'educativamente' en Argentina en todos los niveles: pues los docentes de arte son: *auxiliares*. (Arte, subordinado a la ciencia: sólo 'valioso' cuando ofrece 'prestación'.) Si tenemos en cuenta que la Escuela de Bellas Artes forma Licenciados y Profesores, se hace explícita la inconveniencia (problema) de largar al foro cautivados militantes, replicantes de modernidad. Insistimos: una modernidad que no ha cesado, pero sí que ya no es única ni sola. El Problema en su raíz –esto es, dentro de la Escuela– no radica en la interpretación positivista/cientificista del arte, y tampoco en los eventuales 'cientistas' que la enarbolan y aplican, sino en que, de no interponerse variantes en las propuestas estéticas escolástico-formativas, alumnos y egresados adoptarán una identidad no sólo reductiva –pues *hay* arte que no es bello, ni instrumental, ni falso (como lo propone el moderno positivismo cientificista)–, sino lo que acaso sea peor aún, identidad única y exclusiva –lo que genera exclusión de lo vario, por elusión cognitiva.. Si así ocurriere, cada egresado será apenas un vocero de un pasado que, insistimos, no es el único que hoy nos pasa. (Llevado a las aulas, tal situación acaso nos ponga en conocimiento de por qué 'regularmente' la escolástica en general atrasa –y en ocasiones, siglos.)

I.2- La belleza, como concepto

Es por demás extendida la idea de que cada quien tiene una concepción (Concepto, Definición) de *belleza*. Una variante: cada *época* –los sujetos de esa época la comparten por pertenencia–, cada época tiene una interpretación específica de belleza. Lo que implica y se oculta: que la belleza *cabe* en una definición --tal es la posición 'moderna'. Pues es la Modernidad la que propone: la *idea* sostiene la *obra*; y la *obra* sostiene la *belleza*. Por transitividad; la *idea* sostiene a la *belleza*. La cautividad en esta propuesta acerca de la belleza, impide el recupero de 'algo' que ya Platón había descubierto –y antes que él, sus predecesores–: que "'La belleza es difícil'" (es ésta la cita de un proverbio griego con el que Platón finaliza su *Hipias Mayor*). Esto es, que la belleza es difícil para la conciencia: inconceptuable. Nos permitimos unas interpretaciones/conjeturas, las que abrirán variantes.

ISBN: 978-987-544-908-4

La propuesta moderna y aun hoy vigente de la 'conceptuabilidad de la belleza', además de egocentrismo, proviene de la ilusión que genera la multiplicidad y abundancia de conceptos-belleza. Sin embargo, si se observa minuciosamente podemos advertir: i. Que todas las concepciones de belleza están precedidas de un *acontecer bello* (obra, cosa silvestre): La Gioconda o Marilyn Monroe preceden al ideal-conceptual de belleza de su tiempo. El concepto de belleza no surge de una convención de sujetos: es la cosa/obra la que lo inicia. Del mismo modo que en el orden de la vida, señala Merleau-Ponty es "la caricia antes que (…) su significado intelectual" (Merleau-Ponty, 1985: 202): ii. La multiplicidad y sobreabundancia de conceptos de belleza no muestran más que el *exceso* de la belleza respecto la conciencia y sus obras: los conceptos. La belleza como disparo fenoménico promueve el pensar, pero a la vez, lo inhabilita. (La conciencia jamás obtiene licencia para gestionar belleza.) La belleza es excesiva para el pensamiento. El pensar se activa y multiplica: pero jamás la belleza como acontecer se ve agotada o precedida por una idea. iii. Si la belleza cupiera en un concepto, sería formulable. Y si así fuera: en cualquier día y espacio el artista podría hacer y hacerse belleza –del mismo modo que un ingeniero, en cuanto obtiene la fórmula, produce un hormigón. iv. Finalmente. Es verdad que la fórmula suele obtenerse. No es posible negarla: que las hay, las hay. Sólo que, en modo análogo a como Aristóteles construyó su *Poética* –abrevando y relevando los *modos* de los dramaturgos griegos–, toda fórmula es siempre *tardía*, es *pensamiento postrero* –siempre precedido por la eventual singularidad de un acontecer fenoménicamente eficaz: gestor: promotor. (Nosotros mismos aquí no estamos definiéndola: sino apenas 'aludiéndola'.)

Hemos ofrecido hasta aquí 'alternativas' –que hay. El problema: Cautivos de la idea de que belleza es 'idea' –esto en caso de que no se ofrezcan variantes al respecto, por cierto–, alumnos/egresantes transportarían y replicarían –a la vez que la tesis–, al menos una 'impercepción' (*an-aestesis*): a saber, la eficacia convincente de las eventuales y actuales *obras técnicas* –artefactos tecnológicos: los que van desde un celular, hasta un envase de yogurt. Desde la tesis moderna de que la belleza se decide en una idea…, toda obra –v. gr.– del Diseño industrial se califica como no-artística, pues se la presume utilitaria, cuando en realidad jamás compramos un yogurt por su contenido (cosa), y ni siquiera por su envase (obra) y menos aún por su 'ideal' finalidad, sino por su *modo de aparecer*: colores, formas, texturas –fenoménica. Vemos, claramente lo que podemos ver: y podemos ver, por lo general, lo que siempre ya-estamos-pensando o ya-tenemos-pensado.

Muy constituidos nos tiene *lo moderno* que todo el tiempo incluye y valida o excluye e invalida, según una obra entre o no en la *definición de Arte*. Pues bien, no deja de sernos una fecunda y posible alternativa recuperar aquella idea griega de que algo es real o verdadero, si eficaz. Sin embargo no lo proponemos por ser idea griega, sino porque es lo que nos aparece y contacta hoy. Lo griego vale, sólo porque resulta diagnóstico del aquí y ahora. Hay obras técnicas que saben ser

ISBN: 978-987-544-908-4

per se: hay envases que logran que 8 de cada 10 personas elijan un producto. Lo que intentamos señalar: que hoy nuevamente, como en la Grecia antigua, debiéramos incluir entre *lo artístico* –en el Arte– a lo que nominamos 'técnico'. En otros términos: hoy, como en la Grecia antigua, arte también y no menos es *téchne.* Insistimos. No por tradicionalismo, ni por oportunidad o variante siquiera, sino simplemente porque nos sucede. Hay obras que nos ganan como clientes por la eficacia de su acción fenoménica. (¡¿No lo registramos…?! Es sólo que nuestra capsularidad en ideas modernas nos tiene encandilados como si fuéramos habitantes de una sala de espejos.

I. 3- La producción: creación

Presupone e implica la idea de un *sujeto,* como creador: inventor. Antropológicamente un sujeto es *interioridad,* racional o irracional, mental o sentimental, pero además sujeto es *estar a cargo*: ser la fuente única, completa y proyectiva de la obra. No hay multicausalidad –como en Aristóteles–: el sujeto es uno y suficiente, y es el sujeto desde el que se 'expulsa' –expresa, constituye– la obra. El correlato 'estético' a esta interpretación de hombre a modo moderno: la noción de Genio.

Lo vedado, implicado y a des-ocultar: Es el artista indudablemente el 'lugar' desde donde la obra salta y surge a ser; sin embargo, ¡cómo arrogarse ser fuente única, cuando *toda obra de arte siempre ya presupone arte*! Solemos pensar desde la Modernidad que es el arte *algo que el sujeto hace*, lo que nos impide ver cuánto *arte trasero* hay a quien produce. El *cine* presupone el *teatro*; aunque no menos, el *cinematógrafo,* a las *catedrales*. Acaso podamos hablar entonces de sujeto: pero ya no como un creador *ex nihilo*, sino como *transformador*. No una 'chistera de mago' es el hombre, sino un instrumento de viento. Nada parece salir del hombre: si algo no le sopla dentro. Esta última idea de artista y producción es concordante –para nada casual, claro: pues hay una *herencia* griega en lo que somos— con la tesis griega de artista como 'endiosado' y de *poiesis* como "*theis moira"* –inspiración divina (vid.: Platón, *Ión*). Pero insistimos: no se hace necesario recuperar y pensar una idea por ella misma, sino sólo si aún nos pasa y afecta. Ahora bien, nos ocurre todo el tiempo: Que pensamos y hacemos arte según *pensamientos* y *obras* de origen ajeno, pero que sin embargo nos constituyen. En efecto, la obra –arte, técnica– hace ser al hombre a su *imagen y semejanza*: y lo que cabe al hombre, naturalmente, cabe al artista. (Hemos siempre hemos comprendido a *lo humano* a partir de artefactos: al cuerpo como 'mecanismo', o 'templo'; a la conciencia como 'espejo', o 'tabla rasa'. El arte y la técnica no se agregan al hombre, lo incluyen; y el constructor, no menos, es construido.)

ISBN: 978-987-544-908-4

I.iv- La recepción, bajo interpretación *subjetiva*

Esta tesis al igual que la anterior implica una concepción de hombre como sujeto. Un hombre en este caso individual y dueño de la perspectiva aplicada –esto es: además de individual, original: singular. Lo que se nos oculta… i. La 'recaída en la inmediatez' (Hegel). La obra olvida su origen: la enunciación oculta sus componentes: el espejo se sostiene en la opacidad de su repliegue, en la opacidad de su reverso. El sujeto individual aplica sus perspectivas teóricas sobre la obra, pero ignora que lo suyo es impropio –no sólo ajeno, sino precedente. Tal 'destino' no es evitable, aunque tampoco es una desgracia: el hombre *participa*, antes de *reflexionar –actúa*, antes de *pensar:* el *universal* viene del *singular*. Recuerdo aquella expresión de Borges en *Historia de la eternidad*: "(…) mi felicidad fue terrible cuando supe que ese redondel era 'pampa' y esos varones 'gauchos', pero antes, comenta lo inevitable: "De chico, veraneando en el norte de la provincia, la llanura redonda y los hombres que mateaban en la cocina me interesaron (…)" (Borges, 1971: 24).

La primera oferta del mundo es fenoménica. Y se hace necesario ver que en ese vínculo *no* somos *videntes*, sino *contactados* por lo que hay. Lo que aparece no dista, se infunde. Tal vez por ello el hombre frente al acontecimiento experiencial olvida todo el mundo: se detiene el tiempo, se capsula el espacio. Así, en la experiencia cinematográfica en ocasiones un personaje (fenómeno) materializado en colores, figuras y sonidos se aviene e instala en el cuerpo del receptor –y le pone a moverse según él. Ya, ahora, no es él (yo). Al menos no está solo: hay un otro en él: que le ofrece su modo y su tiempo: y él ahora apenas es 'lugar' en que lo ajeno ha cursado.

Pensar que somos 'dueños' de nuestras interpretaciones, pero además que la obra es apenas *la neutra ocasión* para que nuestra libertad crítica –judicativa– se dispare, despliegue y consigne, además de soberbia, es miopía. Pues *HAY* –no siempre, claro está, pero hay– ocasiones en que el receptor ya no es espectador, ya no tiene distancia ni espacial ni temporal, y por lo tanto es vulnerado por la obra en su fenoménica. En ocasiones la obra *triunfa* por sobre el sujeto y su subjetividad: es ella la que llama y clama. Umberto Eco señala acerca del O*bjeto dinámico*: "Algo-que-nos-da-patadas y nos dice '¡habla!', o '¡habla de mí!', o aún más '¡tómame en consideración!'" (Eco, 1999: 22)

I.v- Consideraciones finales.

El desafío –al interno no ya de la Escuela de Bellas Artes (UNR), sino de la escolástica artística en general–: Acaso no darle menos de Arte a los educandos, de lo que el Arte es y ha sido –sabe y supo ser. Como la vida silvestre, aventurada y diversa, acaso la enseñanza del Arte deba no menos ser enseñanza en-arte. Lo que sería: la procura y ejercicio de un pensar ya no 'sobre' el Arte, y menos aún fundado, sistemático, y

ISBN: 978-987-544-908-4

prescriptivo –como lo fue, propuso y dispuso la Modernidad–: sí un pensar testimonial, narrativo y declaratorio de todo lo que hay: siempre cambiante, siempre diverso –acaso lo único que merece ser pensado/enseñado. Todo lo demás, es simple invento. ¿Quién sabría hacerlo? Sin duda, más un pensar que abreva en el Arte, que un filosofar que a distancia, le juzga.

Bibliografía

Borges, J. L. (1971). *Historia de la eternidad*. Madrid: Alianza.

Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Madrid: Lumen.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Heidegger, M. (1998). "La época de la imagen del mundo". En *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

ISBN: 978-987-544-908-4

La formación docente en teatro de títeres en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina): fundación de la Escuela Nacional de Títeres (1974)

Soto, Ariel Alejandro
Guida, María Eugenia
Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. U. N. R. Argentina
arielalejandrosoto2014@gmail.com

Eje 16: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Resumen: A partir de los diversos viajes realizados por Javier Villafañe a mediados de la década del ’30, por todo el territorio nacional y países limítrofes, el lenguaje titiritero había ganado terreno tanto en el arte de la representación como en ámbito educativo. En las actas de los Encuentros Nacionales de Titiriteros (Córdoba, 1970; Tucumán, 1971; Bs. As., 1972; Neuquén, 1973) ya figuran diversas comisiones de trabajo dedicadas a la reflexión sobre las investigaciones en pedagogía con títeres y su posible implementación didáctica.

Así llegamos a Rosario, provincia de Santa Fe, donde en abril de 1974 se funda la Escuela Nacional de Títeres (actualmente Escuela Provincial de Teatro y Títeres Nª 5029) con el objetivo de formar docentes con esta especialidad, en el ámbito de la Educación Formal y Pública. Dependiente de la Dirección Nacional de Educación Artística (en adelante DI.N.A.D.E.A.) la escuela tuvo a Alcides Moreno como primer Rector.

La fundación de una escuela de estas características se da en el marco de un período de apertura de espacios oficiales de formación docente en artes en todo el país, impulsada desde la DI.N.A.D.E.A., bajo la dirección de Orfilia Pérez Román, configurando y consolidando ámbitos públicos de formación de docentes especializados en diversas áreas disciplinares.

Dado que la investigación en torno a la formación de profesores de teatro de títeres constituye un área de vacancia en la historiografía educativa, nos proponemos analizar sus orígenes en términos de institucionalización, es decir, pensar a su oficialización dentro del sistema educativo público, como un pasaje de “modos accionales” a “modos institucionales” en los que se produce un acontecimiento y regulación progresivos de los tiempos, los espacios, los agentes, los contenidos, los métodos, asociados al a transmisión de determinados saberes (Cucuzza, 2011)

ISBN: 978-987-544-908-4

Palabras clave: Arte; Educación; Teatro de Títeres; Formación docente

Informe de Investigación

Cuerpo del trabajo

Luego de la estadía de Federico García Lorca en nuestro país (entre octubre de 1933 y marzo de 1934) y en especial, luego de despedirse en el foyer del teatro Avenida de Buenos Aires, donde dio una función de títeres de cachiporra: "Amor de Don Perliplín con Belisa en el Jardín" a un grupo de artistas e intelectuales de la época, el teatro de títeres "cobró vida"[1] en Argentina. (Zayas de Lima: 1990)[2]. A partir de este hecho basal, los títeres comienzan a difundirse gracias al trabajo de animadores y creadores como Javier Villafañe y Mané Bernardo (ambos presentes en la despedida de Lorca en el teatro Avenida).

El presente trabajo se ubica en el terreno de los estudios referidos a la historia de la formación docente, y en especial en la formación de profesores en teatro de títeres, dado que constituye un área de vacancia en la historiografía educativa.

1. **El largo camino hacia la institucionalización de la enseñanza titiritera**

El proceso de institucionalización del arte de los títeres, en Argentina, se inicia con el mismo Javier Villafañe, cuando en 1942 creó la Escuela de Titiriteros que funcionó en el Instituto Nacional de Estudios de Teatro de Buenos Aires, en donde los mil doscientos titiriteros que egresaron fueron capacitados para construir sus propios títeres, realizar las escenografías, escribir sus propias obras y dar funciones para niños de diversas escuelas de la capital y el interior del país (Zayas de Lima, 1990).

En septiembre de 1956, se creó la Escuela de Títeres como organismo dependiente del Departamento de Actividades Culturales del Consejo de Educación de la provincia de Tucumán en el marco de una reforma educacional como consonancia de los avatares políticos del momento. Esta primera experiencia nace a partir de un primer cursillo de títeres dictado por el titiritero Héctor

1Si bien, en nuestro país hay registros desde 1700 de volatineros que solicitan permisos al Cabildo del Virreinato del Río de la Plata para hacer funciones de piruetas, comicidad y títeres (Joaquín Oláez Gacitúa y en 1806 José Cortés) y, hacia fines de 1800 llegaron al barrio de la Boca inmigrantes italianos que montaron teatrillos para pupis (Sicilia y San Carlino), a partir de la visita de Federico García Lorca este lenguaje escénico cobró relevancia y comenzó a replicarse por todo el territorio argentino.(Pellettieri, 2005)

2Ernesto Arancibia, que había sido quien construyera los títeres, la escenografía y el teatrillo para esta ocasión, junto con Julio Larco, resolvieron continuar el trabajo iniciado por Lorca y fundaron el retablo de Maese Perico, realizando funciones en ámbitos privados y oficiales. A este retablo confluyeron los más calificados plásticos, escritores y músicos de la época, como Alberto Morera, José Bonomi, los escritores María Rosa Oliver y José Luis Lanuzza, los músicos Ricardo Bernardez y José Larrocha.

ISBN: 978-987-544-908-4

Álvarez D´Abórmida[3], que en esa oportunidad había llegado a Tucumán con su teatrillo "Las Dos Carátulas" para dar funciones (de Vaca, 1968).

A la fundación de la escuela de Tucumán, le siguió la Escuela Provincial de Títeres de Neuquén (actualmente Escuela Provincial de Títeres "Alicia Murphy", en honor a la primera docente titiritera continuadora de la idea fundacional), en 1968, fundada por los titiriteros Alcides Moreno[4] y Cecilia Andrés[5]. Desde Rosario, Santa Fe, Alcides y Cecilia envían a la dirección General de Educación de Neuquén la propuesta de realización de un curso de Títeres para docentes, con fecha del 8 de abril de 1967. Con una duración de 6 encuentros, la propuesta brindaba espacios para la construcción, manejo e interpretación de obras de teatro para títeres, siempre sin la pretensión de formar profesionales titiriteros, sino la de brindar herramientas a los docentes un lenguaje para ser utilizado en la enseñanza en el ámbito escolar.

2. El Profesorado Nacional en Teatro de Títeres: primera institucionalización del arte dramático en la ciudad de Rosario

Tomamos la categoría de institucionalización para referirnos a la oficialización dentro del sistema educativo público de la formación de profesores que implica un pasaje de "modos accionales" a "modos institucionales" en los que se produce un acotamiento y regulación progresivos de los tiempos, los espacios, los agentes, los contenidos, los métodos, etc. asociados a la transmisión de determinados saberes (Cucuzza, 2011). Esta institucionalización se concretó progresivamente durante el siglo XX mediante la concreción de un entramado discursivo y normativo que comprende, entre otras cuestiones, la creación de carreras, la aprobación de planes de estudios, la creación de ámbitos de supervisión y regulación, la definición de incumbencias de titulaciones y especialidades.

En este sentido a partir de diversas gestiones realizadas por el titiritero Alcides Moreno y el psicólogo Alberto Tudurí ante el Ministerio de Cultura y Educación, la Escuela Nacional de Títeres

3Héctor Álvarez D'Abórmida (Bs.As. 1929; Bs.As. 1990) fue un titiritero argentino. Al finalizar sus estudios en el Instituto Nacional de Estudios de Teatro, creó la compañía "Las dos carátulas" en 1949, con la que viajó por diferentes regiones del país y montó sus propias obras. (Medina, 2009)

4Alcides Gregorio Moreno, nació el 28 de noviembre de 1939, en la ciudad de Pérez. En 1962 se suma al grupo de teatro donde trabajaba su hermano mayor, Oscar: "El Faro". Conoció a los títeres siendo ayudante de Héctor Di Mauro en una gira por la región del Litoral.

5Cecilia Andrés nació en 1944 en la localidad de "El Trébol". Egresó como Maestra Normal Nacional en la Escuela Normal Nº 1: "Dr. Nicolás Avellaneda". Una vez egresada, se vinculó con el M.A.J.N.U. (Movimiento Argentino de Juventudes Pro-Naciones Unidas). Con 22 años trabajando en una escuela muy humilde de la provincia de Buenos Aires, conoce a Alcides Moreno.

ISBN: 978-987-544-908-4

de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (actualmente Escuela provincial de Teatro y Títeres N° 5029) fue creada, el 1° de abril de 1974, dependiendo de la Dirección Nacional de Educación Artística (DI.NA.D.E.A.) La sede fue la Escuela de Comercio General "Las Heras" de Falucho 238 bis, en la zona norte de Rosario. Al acto inaugural, asistió el intendente de la ciudad, Prof. Ruggieri[6], representantes de los medios de comunicación y sus fundadores quienes ahora serían las flamantes autoridades de la Escuela: Alcides Moreno, rector y Alberto Tudurí, vice-rector. La dimensión organizativa y académica desde un principio contó con los cargos de Rector, Vice-rector, Regente, Secretaría, Tesorero, Profesores, y Gabinete de Psicopedagogía, este último, como cargo no rentado. Las clases comenzaron al mes siguiente.

Inicialmente llevó el nombre de Centro Pedagógico y Experimental de Arte "Joaquín Olaez"[7] y su fundación reemplazó al proyecto de creación de Escuela de Arte Dramático que se fundaría en Rosario. (Barón, 1986: 4).

La propuesta del Centro Experimental contó con dos niveles educativos: uno para adolescentes de entre 11 y 18 años, pertenecientes diversas zonas: centro de la ciudad y diversos barrios de la misma, y otro para adultos[8]. A los quince días de trabajo, se observó la necesidad de subdividir al nivel adolescentes en dos subgrupos, debido a la gran heterogeneidad y a la diversidad de intereses: uno con alumnos de 11 a 13 años y otro de 14 a 18 años. Sin embargo, esta organización, no respondía a la necesidad de formar adultos agentes especializados en el teatro de títere, que era la búsqueda original. Así, los concurrentes entendían que los títeres conformarán un taller más a transitar dentro de una formación artística general.

Dos años después de la inauguración, tensiones mediante, se transformaría cerrando el Nivel Adolescentes, por racionalización del presupuesto y, en 1981 se constituiría en Escuela Nacional de Títeres (Resolución Ministerial Nº 378/81 del Ministerio de Cultura y Educación), donde se otorgarían los títulos de Profesor de Teatro de Títeres y de Técnico de Teatro de Títeres ambas carreras de 3 años de duración, formando así, profesores especializados en la aplicación del títere en la educación (idea basal que tuvo Alcides, y que expresa en el proyecto de capacitación que envía a Neuquén). La aprobación de su primer plan de estudio y la fundación de la escuela en sí,

6Rodolfo Ruggieri, Maestro Normal Nacional, prof. de Geografía. Docente de diferentes escuelas de la ciudad de Rosario.

7Joaquín Olaez Gacitúa fue un volatinero que en 1791 solicitó permiso, por escrito al Cabildo del Virreinato del Río de la Plata, para realizar funciones de títeres los días jueves y domingos de cuaresma, dando por ello una contribución a la Casa de los Niños Expósitos. (Archivo General de la Nación, IX-12-9-8) (Bagalio, 1972)

8En el anteproyecto de fundación elaborado por Alberto Ignacio Tudurí y Alcides Gregorio Moreno, lleva el nombre de "Escuela piloto para niños y profesorado superior de Teatro de Títeres". Creada por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 2212/74.

ISBN: 978-987-544-908-4

dan cuenta de la configuración y consolidación en el interior del país y, en la ciudad de Rosario particularmente, de una particular mirada sobre la educación y las políticas públicas característica por estos años. (Tempestini, 1975)

Los vaivenes de la Política Educativa Nacional se hicieron notar en los continuos cambios de planes de estudio que sufrieron las diferentes carreras. En 1983, se dejan sin efecto las R.M. 378/81 y 682/82[9] y son reemplazados por la 336/83, con nuevos planes de estudio para ambas carreras. Si bien no varía la duración de las carreras, para el caso de profesorado, la currícula está organizada en tres bloques: Formación Pedagógica (con materias como Psicología Evolutiva, Psicología Educacional, Didáctica general y especial y Práctica de la Enseñanza), Formación Cultural General (con materias como Historia del Arte, Estética, Ética y Deontología profesional y Formación Cívica, entre otras) y Formación Profesional (con materias como Teatro de Títeres, Literatura dramática, Construcción de títeres y Escenotecnia, entre otras). Cabe destacar que el bloque Formación Profesional, es el que más espacios curriculares tiene (8 en total) y el que más carga horaria por materia tiene (un promedio de 4 hs. semanales). Además, es la primera vez que el Plan de Carrera cuenta no solo con la nómina de materias a cursar, sino que además presenta una breve descripción, fundamentación, objetivos y bibliografía sugerida, por cada materia.

4. Algunas palabras finales

El presente recorrido por la historia institucional de la formación docente en teatro de títeres, de la ciudad de Rosario, pone en relieve diferentes aspectos de la vida académica de este lenguaje:

En primer lugar, la capacidad que la institución y el cuerpo docente han desarrollado para adaptarse a los cambios curriculares, reformas educativas y cambios de gobiernos (democráticos y de facto) que sufrió la carrera desde su origen hasta la actualidad. Con la consecuente modificación de cargos y horas que hizo que los mismos docentes tuvieran que ir mutando de espacios curriculares.[10]

En segundo lugar, permite visualizar algunas razones por las que la carrera de profesorado de títeres presenta, en la actualidad, grandes dificultades para sostener una matrícula de alumnos. La

9 Ambas resoluciones aprueban las carreras de Profesor y Técnico de Teatro de Títeres, respectivamente.

10 En 1980 La dictadura Militar aplica la ley de prescindibilidad y prohibió a Alcides Moreno a actuar en el ámbito de la Educación y la Cultura en todo el país, expulsándolo a la vez de sus cargos de profesor y rector de la Escuela Nacional Superior de Títeres. Exiliado en España crea y dirige otra Escuela de Marionetas en Gelves, con el auspicio de la Junta de Andalucía y Fondo Social de la C.E.E. Cecilia Andrés, trabajando para el P.A.M.I. como trabajadora social, en 1980 es despedida sin motivo. La misma intentó ingresar dos veces a la Municipalidad de Rosario, examen mediante, sin lograrlo. Inmediatamente, en 1981 se exilia en Cuernavaca, México con sus tres hijos: Matilde, Martín y el recién nacido Emanuel (los dos primeros rescatados de una madre desaparecida). En México sigue su actividad titiritera, desde 1995 dicta talleres de títeres en la cárcel de Tlaxcala. Desde 1996 es miembro de la Asociación mexicana de Investigación Teatral organizando festivales, hasta la actualidad.

ISBN: 978-987-544-908-4

disminución de inscriptos específicamente en el profesorado de títeres, es de dimensiones considerables, llegando a tener cohortes de un solo alumno. Por otro lado, la Tecnicatura en Teatro de títeres fue cerrada hace más de diez años por falta de alumnos.

Por último, la lectura de las resoluciones ministeriales que regulan las diversas carreras, sus fundamentaciones y las bibliografías que sugieren, permiten visualizar, con el paso del tiempo, cómo se ha cambiado la concepción sobre el Teatro, la Actuación y los Títeres, enmarcadas en diversos discursos sobre educación artística. Partiendo con Alcides Moreno, propugnando los principios de la enseñanza por el arte y la libre expresión, donde buscaba formar a docentes en Teatro de Títeres que pudieran auxiliar la tarea docente y llegando a una visión profesional actual, donde se enfatiza la formación de artistas, productores de arte y que además den clases. En este sentido, la valoración de antecedentes profesionales para el cómputo y conformación de escalafones y listados oficiales, la implementación de programas rentados para alumnos recién egresados[11], son propuestas que cada vez toman mayor relevancia entre los egresados logrando siempre gran convocatoria.

Referencias bibliográficas

Bagalio, A. (1972) *Títeres y titiriteros en el Buenos Aires Colonial.* Bs. As. Ediciones A.T.A.

Barón, A., Cuneo, N., Lopérgolo, A. (1986) *Escuela Nacional de títeres. Investigación sobre su historia*. Informe final de investigación. Cátedra: Historia del Teatro de títeres. Docente: Aostri, M. Escuela Nacional de Títeres. Rosario.

Cucuzza, R. (2011) *El proyecto Histela: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos.* En Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (7), Bogotá. Retirado octubre 14, 2014 de http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co

de Vaca, A. (1968) *Escuela de Títeres-Tucumán. República Argentina.* Tucumán. Consejo de Educación.

Medina, P. (2009) Héctor Álvarez D'Abórmida, en World Enciclopedia of Puppetry Arts. Union Internationale de la Marionnette.

Moreno, A. (1967) *Propuesta de curso de títeres*. En Archivo Histórico de la Escuela Provincial de Títeres "Alicia Murphy". Neuquén.

Pellettieri, O. (2005) *Historia del Teatro Argentino. En Buenos Aires.* Bs.As. Galerna.

11 Nos referimos a la coordinación del Festival Anual de Escuelas Secundarias (con Bachiller Orientado en Arte: Teatro), la dirección de puesta en escena de final de las tecnicaturas y auxiliar el trabajo en la biblioteca institucional han hecho, de un tiempo a esta parte, otra posibilidad de ingresar al sistema para aquellos que recién egresan

ISBN: 978-987-544-908-4

Tempestini, G. (1975) *Experiencias con adolescentes.* DI.NA.D.E.A., Rosario. Asociación amigos de la Escuela Nacional de Títeres.

Villafañe, J. (1990) *Antología. Biografía y selección literaria de Pablo Medina.* Bs. As. Editorial Sudamericana.

ISBN: 978-987-544-908-4

Constelaciones didácticas. Metodologías de la enseñanza artísticos

Venica, Celeste

Morales, Marina

Sepúlveda, Ayelén

ESBA. Escuela Superior de Bellas Artes- Neuquén –Argentina

celevenica@hotmail.com

Eje 16: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Resumen: Relato de experiencias pedagógicas en proceso de transformarse de proyecto de investigación.

Docentes de la Escuela Superior de artes de Neuquén que piensan su rol de educadoras de arte, de sus prácticas como formadoras de formadores teniendo en cuenta algunas perspectivas: Una, la decolonialidad y desde allí pensar la colonialidad del saber y apostar a un conocimiento situado. Dos, la perspectiva de género desde una mirada más de feminismos contextualizados. Tres, teniendo en cuenta las anteriores, pretendemos una mirada de la educación disruptiva, contra la hegemonía normalizadora de la escuela moderna que persiste y plantea no sólo que todes son iguales y aprenden de la misma manera, sino que además divide mente/pensamiento/saber del resto del cuerpo. Apuesta entonces a revisar una concepción y predisposición en cuanto a relaciones, posiciones, saberes áulicos para intentar generar más dopamina.

Las experiencias se realizan en los espacios curriculares que coordinan con les estudiantes de la escuela y en algunos encuentros de formación, como actividad de extensión, con las escuelas colaborativas que trabajamos en los espacios de la Práctica y Residencia docente en la formación de los profesorados.

Básicamente el planteo áulico y teórico tiene que ver con pensar la enseñanza de la educación artística observando y aplicando los propios métodos de la producción artística. Observación y análisis de los procesos de investigación artística, atendiendo a los métodos de inspiración a los que recurren los propios artistas para llevarlos a la escuela.

Palabras clave: didáctica; arte; métodos otros

ISBN: 978-987-544-908-4

Cuerpo del trabajo

El presente resumen pretende ser un relato de experiencias pedagógicas, aunque está en un proceso de transformarse en proyecto de investigación.

Hace un tiempo algunas docentes de la Escuela Superior de artes de Neuquén nos hemos embarcado en el desafío de pensarnos como educadoras de arte, de repensar nuestras prácticas y nuestro rol de formadoras de formadores y lo intentamos hacer teniendo en cuenta algunas perspectivas: Una, la decolonialidad y desde allí pensar la colonialidad del saber y apostar a un conocimiento situado. Dos, la perspectiva de género desde una mirada más de feminismos contextualizados. Tres, teniendo en cuenta las anteriores, pretendemos una mirada de la educación disruptiva, contra la hegemonía normalizadora de la escuela moderna que persiste y que nos plantea no sólo que todes somos iguales y aprendemos de la misma manera, sino que además divide mente/pensamiento/saber del resto del cuerpo, descuidando el placer, las emociones y la generación positiva de dopamina en el aprendizaje.

Hay una falsa creencia que piensa que todo lo que suceda en el terreno del arte y su educación es liberador, deconstructivo, crítico… Nosotras hemos llegado al diagnóstico que una educación artística puede estar absolutamente alejada de los medios, modos, métodos del arte que pretende enseñar. Así nos cuestionamos cómo era posible que tuviéramos clases de arte (sean éstas teóricas, históricas o prácticas) tan acartonadas y canónicas como cualquier enseñanza áulica del siglo XIX o, incluso, como las asignaturas científicas.

Empezamos a intuir que arte y educación podían tener una estrecha vinculación, básicamente en cuanto a sus “modos de hacer”. Fuimos analizando, casi como estudiantes principiantes después de varios años de docencia, cómo se desarrollaban las investigaciones artísticas, qué cosas interesaban a los artistas, cómo descubrían o inventaban métodos de producción. Echando mano a diferentes recursos, observando otras disciplinas artísticas o no artísticas –sus medios y modos-, centrando los procesos en la investigación, el constante descubrimiento, la posibilidad de acción-reacción- error-reformulación, fuimos viendo que se abría un mar de posibilidades. Se generan nuevos desafíos de aprendizaje no sólo para les estudiantes de nuestras cátedras sino también al interior de nuestras dinámicas didácticas. Nuestro rol de enseñantes se altera hacia el de coordinadoras de procesos, cuando todes tenemos cosas para aprender.

Sentimos (y no en vano usamos esta palabra a la que intentamos darle una dimensión perdida en la educación) que este es un camino de ida, no porque no tengamos retrocesos en el viaje –lamentablemente nuestras matrices primarias de formación vuelven a jaquearnos cada vez, a distraernos de algunas cosas que creíamos haber visto- pero con la

ISBN: 978-987-544-908-4

convicción que no hay fin, en el sentido de un lugar certero o "verdadero" a dónde llegar. No hay "Un" gran relato a aprender, sino un constante hacer haciéndonos. Y en esto de construir relatos, venimos a ofrecer a este Congreso, crónicas de nuestro quehacer como docentes de arte de una escuela superior terciaria, donde pensamos con les estudiantes otros recursos o motores disparadores de una clase de artes visual. Corriéndonos del modelo de clases magistrales, intentamos generar encuentros donde se democratice la palabra, intentando no asfixiar las ganas de aprender, de hacer cosas y sobre todo de pensar juntas preguntas acerca del cómo. Ponemos atención en los contenidos y a la par en la "arquitectura" de transmisión de ellos, como diría María Acaso, creando metodologías para cambiar formatos. Proponemos construir saberes en comunión pensando los contenidos y las formas /modos/métodos a la par. Incorporando el placer, rompiendo con el aburrimiento naturalizado en la educación.

Hemos realizado experiencias en esta línea en los espacios curriculares que coordinamos con les estudiantes de la escuela y en algunos encuentros de formación, como actividad de extensión, con las escuelas colaborativas que trabajamos en los espacios de la Práctica y Residencia docente en la formación de los profesorados. Básicamente el planteo áulico y teórico tiene que ver con pensar la enseñanza de la educación artística observando y aplicando los propios métodos de la producción artística. Hemos observado y analizado los procesos de investigación artística, atendiendo a los métodos de inspiración a los que recurren los propios artistas para llevarlos a la escuela.

Una de las experiencias que deseamos compartir fue realizada en la cátedra "Proyectual II" de 5to año, del profesorado superior de artes visuales (a). La otra en el espacio "Práctica y Residencia 4 para nivel Primario y Medio" (b), ambas en la ciudad de Neuquén en la ESBA (Escuela Superior de Bellas artes).

a) En el primer caso el espacio curricular fue diseñado para que les estudiantes, futuros profesores de arte del nivel superior, con orientación en alguna especialidad –escultura/pintura/dibujo/ grabado y arte impreso- puedan desarrollar proyectos artístico pedagógicos.

En las clases/encuentros proponemos diferentes instancias de construcción del conocimiento donde pensar un desarrollo no lineal de la teoría a la práctica. Apostar a la reflexión que se articula con la teoría luego de pasar por vivencias de diferente tipo. Así las lecturas del material teórico (grupales y en voz alta) se relacionan con ejercicios corporales (individuales y colectivos), con escrituras y lecturas poéticas, disruptivas, dibujos, mapas y recorridos conceptuales, provocando extrañamientos al utilizar metodologías de otras disciplinas, buscando absurdos y falsas conexiones para dejar fluir

ISBN: 978-987-544-908-4

el inconsciente, permitir dejar salir miedos, dudas, certezas desde donde trabajar proyectos creativos que se transformarán en futuros planes y proyectos de clases.

En cada encuentro se planifican varios (a veces demasiados) ejercicios con distintas dinámicas para generar un ritmo de trabajo que al comienzo puede resultar caótico y del que luego se va conceptualizando y analizando. A veces se juega con la sorpresa, con una actitud más activa corporal o más intelectual; siempre se explica el para qué de esos encuentros y se comparte la planificación y estrategias del día con les estudiantes.

A modo de ejemplo de algunas de las experiencias que deseamos compartir:

Plan del día. Encuentro 1. Diagnóstico y presentación.

Ejercicio de presentación grupal. Les estudiantes se ubican encima de una alfombra y tratan de dar la vuelta sin dejar de pisarla, mientras se van presentando. Ejercicio de vinculación corporal.

Primer trabajo individual. Se les pide que saquen objetos de la mochila/cartera. Los dispongan de alguna forma, les den un sentido. Construyen verdaderas instalaciones espaciales. Socializan. Luego se explica la lógica de sentido del para qué hicimos esos 2 ejercicios. 1) Construyo /pienso/trabajo con otres. 2) Trabajo con los elementos que tengo y el conocimiento situado. 3) Elijo un criterio, discrimino, tomo decisiones. Trabajo a partir del deseo y las intenciones. Ejes que se trabajarán a lo largo de la cursada.

Luego de la presentación del programa, lectura colectiva del texto *Recetas* de Rafael Cippolini: "Tentaculizate". A modo de declaración de principios de lo que la cátedra piensa entorno a las artes visuales. ¡Precisamos el lugar de enunciación! Nos parece fundamental que les estudiantes conozcan nuestra mirada de mundo y el código a la hora de las observaciones, comentarios, devoluciones.

Nuevo ejercicio de diagnóstico. Se les pide hacer una receta sobre alguna de las siguientes opciones:

1) Como preparo mi ocre preferido.
2) Pasos para realizar una composición. Documentarla con una obra clásica y una de pintura contemporánea.
3) Instrucciones para realizar una performance.

Se cierra el encuentro con la entrega de unas fichas para completar: ¿Qué me queda de hoy? Al finalizar cada encuentro se les reparten unas tarjetas donde deberán anotar lo que se llevan del día de trabajo (concepto, idea, duda, lo que deseen).

Otro día. Otro ejemplo. Actividad 1. Amasando bola. De forma individual, a partir de un pedazo de arcilla, armar una bola. Luego pensar 5 acciones. Realizarlas con la bola de arcilla. Registrar esas acciones con un dispositivo (eje: foto, dibujo, audio, video.)

ISBN: 978-987-544-908-4

Actividad 2. Museo. Actividad grupal.

Se reúnen por equipos para realizar un "museo de sitio", entre todes, con las "piezas/bolas" de distinto tipo y los registros generados.

Realizan un texto curatorial de hasta 10 renglones sobre la exposición/instalación que quedó del "museo de sitio".

Actividad 3. Trabajo con programas de asignaturas. Volvemos al aula.

Como motivación de esta actividad muestreo de obras de artistas argentines que trabajan interdisciplinarmente o con otros oficios y disciplinas (Marina de Caro. Tejidos- esculturas blandas. Bagio. Cocina. Gripo y sus vínculos con la biología. Valeria Conte Mc Donell y la arquitectura, etc.)

-En tríos pensar oficios o profesiones que no sean las asignaturas habituales de la escuela. Hacer un listado de las acciones u operaciones que realicen esos oficios/profesiones. Ej: costurera: cose, corta, diseña, pega, arma moldes, etc.

1)Aplicar esa lista de acciones u operaciones a un programa o planificación áulicas. Luego plantear una actividad que surja de ese programa para presentar al resto del taller, en un afiche o formato disruptivo, como una acción, construcción de un objeto, etc.

Socializar lo trabajado al resto. Cierre reflexivo colectivo.

Caso b)

Experiencia en la Práctica IV, materia anual del último año del Profesorado de Artes Visuales.

Les estudiantes de la Práctica realizan residencias docentes en dos niveles educativos, primario y medio, en pareja pedagógica que acompaña el proceso y es parte fundamental al momento de la auto y coevaluación. Dos encuentros semanales donde además de diseñar estrategias áulicas y secuencias didácticas, se generan instancias de reflexión y análisis sobre la experiencia, apostando siempre a una construcción del conocimiento situado y colectivo.

La Práctica es un terreno complejo debido a múltiples factores. El ingreso a instituciones educativas y el encuentro con niñes y adolescentes -aunque se haya transitado por situaciones similares en los años anteriores de formación- la instancia de residencia es considerada, en muchos casos, como los primeros pasos en el ejercicio de la profesión y conlleva en sí misma una carga emocional importante. La particularidad de la formación en artes visuales arroja, además condicionantes. A menudo, la práctica artista y la pedagógica parecieran ir por caminos distanciados. Nos hemos animado a pensar la práctica pedagógica como una práctica artística, por lo que buscamos fortalecer la docencia echando mano en los modos de hacer artísticos. Como señala Camnitzer, es necesario generar una práctica social del artista que consista en compartir las metodologías creativas que fue desarrollando durante la vida profesional, no sólo recursos técnicos, sino modos de pensar, de poner las emociones al servicio del acto creativo, de adquirir conocimiento y construir sentidos. Algunas formas que fuimos

ISBN: 978-987-544-908-4

encontrando fue incluir en los planes de clases instancias lúdicas, ejercicios corporales, lectoescritura creativa e introspectiva, con dinámicas grupales e individuales que sean el insumo para que les estudiantes desarrolles secuencias didácticas.

Experiencias áulicas de la Práctica. Diagnóstico.

Actividad 1:

Trabajo colaborativo en duplas, las parejas se arman por afinidad. El objetivo de la actividad es poder conformar las parejas pedagógicas, realizando diferentes desafíos que le permitan conocerse y entablar vínculos de confianza a partir de la resolución de problemas.

a) Armado de un castillo de naipes: Armar un castillo de naipes de un piso. Cada participante puede usar solo una mano, pero lo pueden realizar de a dos.

b) Resolver una figura del Tangram: Observar la figura e intentar armarla.

c) Escribir en el pizarrón: Una de las participantes deberá transcribir en el pizarrón (para eso debe estar de frente al pizarrón) la frese que la compañera escribirá en su espalda (letra por letra). Si gustan a mitad de la actividad pueden cambiar roles

d) Recoger elementos del suelo: Cada una de las participantes se colocará una prenda de vestir. Las prendas están unidas en la espalda. Deben ponerse de acuerdo qué objeto junta cada una.

Actividad 2. Así lo imagino yo. (Producción Individual)

Expresar mediante un dibujo, ¿Cuál ha sido, desde la formación, mi experiencia en la Práctica docente y qué deseos/expectativas/ preocupaciones tengo para este año? Puesta en común. Incorporar el dibujo al cuaderno Bitácora que funciona como espacio de registro de experiencias de la Práctica.

0tro día. Actividad 1:

¿Cómo vengo/Qué me llevo? Instancia de escritura introspectiva donde cada estudiante proyecta mediante un texto o dibujo su estado anímico al ingreso y al cierre de la clase. En cada caso se ofrecen diferentes materiales donde realizar el escrito: papeles de colores, telas, papel de lija, etc. Esta actividad es en parte una excusa para dinamizar la escritura en el cuaderno bitácora a la vez que se habilita el *dejar fluir* las emociones.

Actividad 2: (grupal)

Revisión de últimas residencias por dupla. Hacer foco en las observaciones y registros de la pareja pedagógica.

Actividad 3: (individual)

ISBN: 978-987-544-908-4

1) Elegir 5 objetos. Redactar una breve definición de cada uno. Nombrar acciones que se puedan realizar con esos objetos. Generar preguntas que orienten una descripción de cada objeto.

Socializar las producciones. Esta actividad busca fomentar mecanismos de escritura que faciliten la redacción de planificaciones áulicas identificando el qué, el cómo y el para qué de las mismas.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2013) *Reduvolutio*. Madrid: Paidós Ibérica.

Camnitzer, L. (2018). *Hacia un socialismo de la creatividad*. Esfera pública. Consultado en julio 29, 2019 de https://esferapublica.org/nfblog/hacia-un-socialismo-de-la-creatividad/

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

ISBN: 978-987-544-908-4

La institucionalización de la formación de profesores de artes plásticas en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe, Argentina)

Welti, María Elisa
Semorile, Claudia
Facultad de Humanidades y Artes (UNR)
elisawelti@gmail.com
csemorile@express.com.ar

Eje 16: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza artística en la Universidad y el Nivel Superior

Resumen: La formación de profesores de las especialidades artísticas constituye un territorio de debates en el que se tensionan tradiciones y perspectivas diversas. En tal sentido, creemos que el análisis de la configuración histórica de estos trayectos formativos es un aporte relevante para la reflexión crítica de las propuestas curriculares y las prácticas actualmente vigentes. En este trabajo nos abocamos al estudio del proceso de institucionalización de la formación de profesores de la especialidad en la ciudad de Rosario. La creación a mediados de la década del 30 del Profesorado de Dibujo, anexo a una Escuela Normal, y la apertura de la Escuela Provincial de Artes Plásticas a principios de la década del 40 fueron hitos fundantes en este proceso.

Al iniciarse el siglo XX en la ciudad de Rosario existían talleres y academias particulares de enseñanza artística pero no instituciones públicas de formación especializada. En esas primeras décadas del siglo XX comienzan a crearse buena parte de las instituciones y agencias orientadas a regular y legitimar el arte y la cultura, proceso que se acelera durante las décadas del 30 y del 40: en 1937 se inaugura el Museo Juan B. Castagnino y en 1939 el Museo Histórico Provincial Julio Marc en la ciudad de Rosario. En el mismo sentido, la jurisdicción en 1940 se aprueba la creación de la Comisión Provincial de Cultura y en 1943 un museo histórico similar al de Rosario comienza a funcionar en la ciudad de Santa Fe.

ISBN: 978-987-544-908-4

¿Qué ocurre en este contexto de institucionalización creciente de las artes y la cultura con la formación de profesores de artes plásticas? En el mismo período, se crean las primeras instituciones oficiales de formación de artistas y profesores de la especialidad en la ciudad de Rosario (y en la ciudad de Santa Fe). En primer lugar, se produce la apertura en 1936 de un Profesorado de Dibujo, anexo a la Escuela Normal N°2 (actual Escuela Normal Superior N° 35 "J. M. Gutiérrez"), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y dirigido por el arquitecto Ángel Guido; profesorado que no alcanza a colmar las expectativas ni las demandas de los artistas locales. Esta carrera pasará a integrar durante la década del 40 la estructura universitaria local, siendo la base del Profesorado en Bellas Artes que actualmente se cursa en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

En segunda instancia, las autoridades de la provincia de Santa Fe -con Juan Mantovani al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento- impulsan la creación de ámbitos de formación artística y docente especializada: en 1940 comienza a funcionar la Escuela Provincial de Artes Plásticas en la ciudad de Santa Fe y en 1942 otra institución de idénticas cualidades en la ciudad de Rosario. Estas instituciones surgen, en gran medida, en respuesta a la intensa demanda del colectivo de artistas santafesinos.

Los procesos y contextos de creación de estos trayectos formativos fundacionales difieren de manera sustantiva, poniendo en evidencia tensiones y disidencias del campo artístico local y anticipando, además, condiciones y características de la formación de los docentes de la especialidad en la ciudad de Rosario hasta la actualidad.

Palabras clave: formación docente; artes plásticas; institucionalización