ENSEÑAR EN EL NIVEL SUPERIOR:
diálogos, proyectos y prácticas

LIBRO DE PONENCIAS DE LAS IV JORNADAS INTERNACIONALES
«Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior.
Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas»

Victoria Baraldi
Julia Bernik
Mariela Coudannes Aguirre
Oscar Lossio
María Virginia Luna
—
COMPILADORES

FHUC
UNL • FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Universidad Nacional del Litoral
Enseñar en el nivel superior : diálogos, proyectos y prácticas : Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas / compilado por Victoria Baraldi ... [et al.]. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2020.
Libro digital, Otros

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-253-1

1. Educación Superior. 2. Didáctica. I. Baraldi, Victoria, comp. II. Título.
CDD 378.125

Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas

Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas"

Autoridades

Rector UNL
Enrique Mammarella

Decana FHUC
Laura Tarabella

Vicedecano FHUC
Daniel Comba

Coordinación General
Victoria Baraldi, Julia Bernik, Mariela Coudannes Aguirre, Oscar Lossio y María Virginia Luna.

Comité Académico
Gabriela Andreozzi (UNS), Gabriela Augustowsky (UBA), Victoria Baraldi (UNL), Nélida Barbach (UNL), Susana Barco (UNCOMA), Julia Bernik (UNL), Gustavo Bombini (UBA), Alicia Camilloni (UBA), Mila Cañon (UNMP), Cintia Carrió (UNL), María del Carmen Castells (UNER), Susana Celman (UNER), Alejandro Cerletti (UBA), Mercedes Civarolo (UNVM), Walter Cohan (UERJ-Brasil), Mercedes Collazo (UDELAR-Uruguay), Sonia Concari (UNL-UNR), Mariela Coudannes Aguirre (UNL), Gloria Edelstein (UNC), Ana Fabro (UNL), Silvia Finocchio (UBA), Dilma Fregona (UNVM), Analía Gerbaudo (UNL), Violeta Guyot (UNSL), Mónica Insaurralde (UNLu-UNPA), Laura Iriarte (UNS), Jara Miguel (UNCOma), María Ledesma (UBA), Sonia Lizarriturri (UNVM), Lion Carina (UBA), Graciela Lombardi (UNGS), María López García (UBA), Gabriela Lorenzo (UBA), Oscar Lossio (UNL), María Virginia Luna (UNL), Mariana Maggio (UBA), Ana María Mántica (UNL), Diana Mazza (UBA), Raúl Menghini (UNS), María Amelia Migueles (UNER), Isabel Molinas (UNL), Elda Monetti (UNS), Andrea Montano (UNS), Héctor Odetti (UNL), Liliana Ortigoza (UNL), Liliana Petrucci (UNER), Marcel Pochulu (UNVM), Andrea Sarmiento (UNC), Sara Scaglia (UNL), Marta Souto (UBA), Mabel Rodríguez (UNIPe), Damián Rodríguez Kees (UNL), Liliana Tauber (UNL), Felipe Trillo (USC-España), Adriana Villa (UBA), Viviana Zenobi (UNLu) y Miguel Zabalza (USC-España).

Comité organizador

Victoria Baraldi, Nélida Barbach, Raquel Bedetti, Julia Bernik, Mariela Coudannes Aguirre, Ana Fabro, Rut Leonhard, Oscar Lossio, María Virginia Luna, Guadalupe Mettini, Isabel Molinas, Paula Renzulli, Fernanda Renzulli, Silvana Santellán, Lucila Santomero, Sara Scaglia, Liliana Tauber y Lía Zilli.

Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias y, en ella, especialmente al equipo de gestión y sus grupos de trabajo especialmente comprometidos con la realización de las IV Jornadas, por habilitar, acompañar y sostener la posibilidad del proyecto aún en tiempos inciertos para todas y todas.

Al equipo editorial de la FHUC, por facilitarnos las tareas específicas de producción de este ebook.

A las y los colegas de la Red por el apoyo en el proceso de planificación de las IV Jornadas, en la participación en trabajos de evaluación de propuestas y por la predisposición a la colaboración permanente.

A las y los colegas de la FHUC y de otras unidades académicas de la UNL que integran el equipo de organización de las Jornadas y que han colaborado desinteresadamente en su concreción, por el compromiso y la generosidad compartida.

A colegas y estudiantes que participaron con contribuciones y en diferentes propuestas en las IV Jornadas, por la confianza, el entusiasmo y la apuesta al diálogo.

A todas y todos las y los colegas y estudiantes con quienes nos cruzamos en nuestros menesteres académicos cotidianos en nuestra FHUC y en distintos espacios de la UNL, por las ocasiones y conversaciones fecundas a propósito de cada trabajo, proyecto y acción compartida, las que son un insumo fértil que nos permitió avanzar en la posibilidad de estas IV Jornadas.

Índice

Presentación

Eje 1: Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, prácticas y contextos

1. La estrategia de enseñanza es clave para la evaluación de competencias
Adriana Acosta, Romina Biotti y Ayelen Aquino

2. La formación en las Prácticas de Enseñanza en los discursos prescriptivos. El caso del profesorado de Historia en la UNLP y Profesorados provinciales de la Provincia de Buenos Aires
Marina Inés Barcia, Susana de Morais Melo y Silvania González Refojo

3. Límites y posibilidades de la curricularización de la extensión: algunas consideraciones situadas
María Belén Bedetti y Laura Morales

4. Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas en la UNL
Mariana Boffelli, Sandra Sordo y Evelyn Stepanic Pouey

5. Acerca de la enseñanza de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente
Renata Bruccini

6. El museo de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla como espacio educativo
Rosa Ana Cacciavillani y Elvio Angel Pilotta

7. La universidad en diálogo con la escuela media a través de la educación experiencial. Una propuesta desde la matemática
Viviana Cámara, María Magdalena Mas y Silvana Grisetti

8. La Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES): enfoques y experiencias de enseñanza, investigación y extensión en cultura letrada
Fabiana Castagno, Sonia Lizarriturri y Diana Waigandt

9. Inclusión curricular de la investigación en la enseñanza de la Ingeniería en Alimentos mediante un proyecto de innovación
María Belén Corrado, Carina Alejandra Soldá y Liliana Mabel Gerard

10. Variación en el sentido atribuido a la noción de modelización matemática por futuros profesores
María Florencia Cruz y Cristina Esteley

11. Conciencia Ambiental. Una asignatura pendiente
Leonardo Fassino, Claudia Beatriz Falicoff y René Osvaldo Güemes

12. La evaluación de las especializaciones médicas: diversidad de instrumentos e instancias de evaluación
Bernardo José Gandini, Alejandra Isabel Vargas y Marcela Lucchese

13. Programa Nexos: bitácora de una experiencia de integración y acompañamiento hacia la vida universitaria (Escuela Normal Superior N° 32 - UNL)
Federico Gigena y Silvia Giromini

14. Una propuesta didáctica para la enseñanza del método científico y la reflexión sobre la formación docente
María Fernanda Gonzalez Fraguas

15. Integración de enseñanza e investigación de las ciencias: resolución de un caso forense simulado para ingresantes universitarios
Pablo Lisowyj, Estefanía Colombo y Gustavo Belletti

16. Geografía y ESI: experiencia de integralidad de funciones universitarias en la escuela primaria
Oscar Lossio y Leticia Manassero

17. La ESI interpelando la formación inicial y continua de los profesores de geografía
Oscar Lossio y Diego Neffen

18. Abriendo puentes: descripción de prácticas de lectoescritura en los niveles medio y superior en dos instituciones del ámbito de las Ciencias Agropecuarias, Córdoba, Argentina
María Florencia Martini, Andrea Belmonte y Viviana Garay

19. Hidratación: una nueva propuesta académica en el marco de una alimentación saludable
Antonela Mellano, Yamile Henaín y María del Carmen Contini

20. Enseñanza y evaluación en las especializaciones médicas desde la perspectiva de los directores de carreras
María de Lourdes Novella, Salvador Lizzio y María José Güizzo

21. Coreografías didácticas: la metáfora visual como recurso de enseñanza y estrategia de aprendizaje
Mónica Pérez Andrada, María Mercedes Civarolo y Andrea Vartalitis

22. Investigación y enseñanza de la sociedad hispanoamericana del siglo XVIII en distintos niveles educativos
Juan Francisco Reinares

23. Lectura de literatura y alfabetización académica: algunas reflexiones sobre esta relación
Ana Inés Rondina

24. Concepciones de docentes acerca la enseñanza de la escritura profesional en el contexto de un proceso de asesoramiento didáctico
Pablo Rosales, Victoria Bianco y Lucía Paccini

25. Integración docencia y extensión: experiencia de una asignatura de Licenciatura en Nutrición
Natalia Sedlacek, Victoria Gigliotti y Nadina Boimvaser

26. Actividades de extensión como estrategia de articulación de contenidos en la enseñanza de la Ingeniería en Alimentos: elaboración de queso azul
Carina Alejandra Soldá, María Belén Corrado y María Verónica Fernández Martínez

27. Validación de un instrumento de evaluación por juicio de expertos
María Cristal Tomatis, Ana María Antuña y Silvina Mariel Trucchia

28. Tensiones y desafíos de la formación didáctica en la Educación Superior
María Sonia Unrein

29. Teoría de los juegos y juegos con teoría
Claudia Zanabria, Veronica Valetti y Cristina Rogiano

30. "Mi monstruo preferido": literatura y extensión, en un espacio de educación no formal
Ana Zanelli Pons, Myriam Noemi Olego y Micaela Sánchez

31. La innovación en la Educación Ambiental. Propuesta y perspectiva en los futuros Profesores de Educación Primaria
Georgina Zarate

32. Didáctica de la lengua: enseñanza de la gramática en la educación intercultural bilingüe
Liliana Zimmermann

Eje 2: Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior

1. Una mirada a las prácticas de enseñanza en la carrera de Enfermería. Avances de un proyecto en desarrollo
Claudia Agüero

2. Más allá de la agenda clásica de la didáctica: aportes para una lectura multirreferencial de las prácticas de la enseñanza
Sergio Andrade, Gabriela Domján y Celia Salit

3. Recorrer, observar y conocer. Construyendo conocimientos a través del patrimonio más cercano
Diego Arellano

4. Reflexiones en torno al impacto de la formación inicial en la práctica profesional docente. El caso de la Didáctica de la Matemática
Angélica Felisa Bastarrica, María Eulalia Mataluna y María Laura Pezzola

5. El Proyecto NEXOS como aporte para mejorar las prácticas docentes en el aula universitaria
Marcel Blesio, Anabella Cislaghi y Ivana Morelli

6. Recetas para enseñar. Algunas formas que adopta la prescripción en la didáctica del inglés
Flavia Bonadeo

7. La enseñanza de las Ciencias en la escuela primaria: De la rutinización e invisibilización a la propuesta didáctica de estudios de caso
Andrea Lujan Bonnet, Daniel Alejandro González y Ana Romina Sneider

8. Aprender a enseñar las clases de Educación Física
Fernando Julián Bravo

9. La observación como una estrategia de reflexión en la formación docente
Vanina Edith Chioma

10. Diálogo entre la didáctica general y la didáctica de la escritura académico-científica en inglés
Luciana Cignetti y María Soledad Guzmán

11. Problemáticas y prácticas de enseñanza en ciencias económicas
Yamila Ailén Clerici y Jimena Vanina Clerici

12. Abordaje del abstract como género discursivo: Una propuesta pedagógica
Analía Falchi y Soledad Alarcón

13. Las clases desde actitudes reflexivas: Contribuciones para que las prácticas de enseñanzas no estén de paso o con meros pasos en los profesorados
Fernando Ramón Ferreyra

14. Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Educación Infantil: algunas articulaciones identificadas a partir de la sistematización de una experiencia
Lila Ana Ferro

15. Potencialidad didáctica de la estrategia del Retrato Chino para el estímulo de las competencias lingüísticas en profesores universitarios de Ciencias de la Salud
Mauro Fioramonti y Maria Gabriela Lorenzo

16. Un estudio sobre la enseñanza de la cultura física en la formación inicial de profesores/as universitarios/as de Educación Física. Unlu. 2018-2019
Nancy Ganz y Belén Boychuka

17. Contrabandeando fronteras: Estrategias didácticas como punto de encuentro entre la Didáctica general y las específicas
Belén Henricot, Laura Iturria y Diana Valle

18. Miradas renovadas a la Evaluación. Un análisis desde la Didáctica de la Educación Musical
Rut Leonhard y Lía Zilli

19. Hacia un mejoramiento de las prácticas de enseñanza a través de proyectos innovadores en la universidad
Marcela Manuale

20. Espacio transaccional e intervención docente: poner en juego la Educación Superior
Paula Virginia Martinho

21. Alfabetización Ambiental: aproximaciones a las prácticas en el nivel primario y la formación docente de Santa Fe, Argentina. Primer análisis de la información recolectada
María Virginia Más

22. Distinción entre definiciones y teoremas. Una experiencia didáctica interdisciplinaria con ingresantes de carreras de ingeniería
Estela Mattioli y Analía Demarchi

23. El contenido: una categoría didáctica de difícil construcción en la formación docente universitaria
Elda Monetti y María Elena Molina

24. Un proyecto interdisciplinario para la formación docente: Notas de sus características y de algunas huellas de quienes fueron sus estudiantes
Alejandra Morzán

25. La repercusión de las buenas prácticas de enseñanza y su relación en la mejora en el rendimiento académico
Sofía Nassif

26. Didáctica y *Curriculum*: un diálogo necesario en la formación docente
Sofía Picco

27. Dispositivos que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en el ISPI N° 4023 “Los Colonizadores" de Santo Domingo
Maria Verónica Pighin

28. La previsión de las prácticas de enseñanza y los procesos de análisis didáctico en la formación de docentes a partir del uso de la narrativa
Ingrid Richmond y Ana Romina Sneider

29. Transversalidad de la alimentación saludable: articulación entre la didáctica general y la didáctica específica
Matías Vargas, Adelina Celeghin y Liliana Gavilán

30. Coreografías didácticas en la alfabetización académica en inglés lengua extranjera (ILE): Consideraciones preliminares en experiencia con la pedagogía de géneros discursivos (PG) desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)
Andrea Sonia Vartalitis, María Mercedes Civarolo y Mónica Pérez Andrada

31. Revisitando un espacio en común: encuentros y desencuentros entre la didáctica general y la específica en biología
Vanesa Vignolo y Jorgelina Rivarossa

Eje 3: Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos

1. Una experiencia didáctica disruptiva. Usos de dispositivos y herramientas digitales integrados en FADU UNL
Claudia Bertero y Lucas Bizzotto

2. Plataforma U como espacio digital integrador en torno al ingreso a la UNL
Anabella Cislaghi, Romina Kippes y Yamila Mazzón

3. Evaluación de una intervención didáctica mediada por TIC a través de Transiciones entre Perfiles Conceptuales
Claudio Enrique, Marta Yanitelli y Silvia Giorgi

***4*. Contribuciones de las tecnologías digitales a actividades matemáticas**
Magalí Freyre, Patricia Cavatorta y Ana María Mántica

***5*. Procesos de inclusión digital educativa: estudios evaluativos del Programa Conectar Igualdad**
Cristian Andrés Garrido

6. Escrituras multimodales y formación profesional docente
Laura Giménez, Susana Cagnolo y Jorge Gaiteri

7. Herramientas para facilitar la adquisición de capacidades en ingeniería: imágenes 360° y realidad virtual
Marcelo Gómez, Nancy Saldis y Carina Colasanto

8. El Blended Learning como configuración didáctica en la Educación Superior
Paula Virginia Martinho

9. Impresión 3d y evaluación. Innovación didáctica en prácticas evaluativas de la representación técnica gráfica
Sebastián Martini y Julio Bianchi

10. Herramienta virtual de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la antropometría
Antonela Mellano, Yamile Henaín yMaría del Carmen Contini

11. El cuerpo como categoría para desarrollar prácticas de enseñanza en comunicación social
Diego Moreiras y Fabiana Castagno

12. ¿Es posible modificar los propósitos iniciales del uso del Entorno Virtual?
Emilse Negro, Liliana Ortigoza y Gimena Dezar

13. Prácticas transmedia en Didáctica de la Educación Musical. Configurando escenarios de inclusión genuina de Tecnología Educativa en el ISM
Gustavo Omega, Mariano Porta y Gustavo Vergara

14. Las culturas digitales en la formación docente: El Museo para niños y niñas
Anabel Oviedo y Cintia Grenat

15. Estrategias educativas transmediales en talleres proyectuales del nivel de educación superior
Verónica Rinaudo y María Elena Tosello

16. Aplicaciones de Realidad Aumentada para la enseñanza y divulgación de la tabla periódica y modelos atómicos
Juan Pablo Sánchez, Gustavo Belletti y Paola Quaino

17. De tecnologías educativas y decisiones didácticas: una experiencia de trabajo en la clase de Química General en la universidad
Juan Pablo Sánchez, Paola Quaino y Julia Bernik

18. Videotutoriales y aplicaciones en el estudio de conceptos matemáticos por parte de estudiantes de profesorado de matemática
Tamara Sola, Marcela Götte y Magalí Freyre

19. La brecha digital al ingreso universitario como desafío en la educación superior
Virginia Yódice

Eje 4: Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

1. Didáctica y formación docente en ingeniería
Rita Lilian Amieva

2. Las comunidades de prácticas entre formadores, co-formadores y practicantes
Marina Inés Barcia, Silvina Justianovich y Silvania González Refojo

3. Construcción de las Prácticas Profesionalizantes. La visión de las/os estudiantes de música de los profesorados del Conservatorio Superior de Música "Ástor Piazzolla" - Expectativas y reflexiones – Año 2019
Paula Barragán, Alicia De Couve y Graciela Flores

4. Las prácticas docentes como 'prácticas de sí'
Silvina S. Baudino

5. Tensiones entre el perfil del/a egresado/a y las demandas del campo profesional docente en los niveles inicial y primario
María Belén Bedetti, María Belén Bertoni y María Sol Visnivetski

6. Los sujetos en transición entre la escuela y la universidad como objeto de la reflexión pedagógica
María Adelaida Benvegnú, Betina Plaza y Diego Ormella

7. Las prácticas de escritura en el Nivel Superior y sus sentidos en la Formación Docente
María Victoria Blanche y Cintia Grenat

8. El Programa Becas de Tutorías como política a resignificar: formación pedagógica y didáctica para la iniciación en la docencia universitaria
Marcel Blesio, Lucía Odetti y Natalia Díaz

9. De lo que trata habitar entre tensiones y escrituras de proyectos de cátedras
Renata Bruccini, Jorgelina Rivarossa y Natalia Rosich

10. Estrategias didácticas para la consideración de las competencias sociales en la formación de un futuro profesional: el caso de Medicina Veterinaria
Lilian Cadoche, María Cristina Scaglione y Marcelo Ruiz

11. Acerca de los criterios de selección de recursos didácticos para clases de Ciencias Sociales en planificaciones de estudiantes avanzados
Martín Céparo

12. Trabajo colaborativo y programación. Problemas matemáticos discretos
Carlos Colliard Schneider, Miguel A. Fedonczuk y Stella M. Vaira

13. Las competencias laborales de los editores en la Argentina
Hebe M. Dato

14. Diseño curricular en carreras de tipo profesionalizantes ¿existen espacios y materiales creados para aprender a pensar, indagar, reflexionar y decidir con enfoque sistémico?
Leila Rosana Di Russo y Santiago Hauque

15. Una Propuesta pedagógica para la enseñanza de la microbiología: experiencia de cátedra
Julieta Don, Maria Alejandra Bojanich y Ana Maria Zarate

16. Alcances y desafíos de una propuesta mediada por TIC para la enseñanza de las Ciencias Morfológicas
Ana Patricia Fabro y Valentina Degrave

17. Lo emergente, lo de siempre, lo pendiente: acuerdos necesarios para nuestro *hacer pedagógico* en nivel superior
Andrea Beatriz Ferreyra Folonier y Yamina Ileana Zarate

18. La incorporación de la Simulación Clínica en el curriculum de pregrado en Enfermería. Tensiones, oportunidades y desafíos
Rosana Elisabet Firpo

19. Enseñanza de Alimentación Saludable: una problemática compleja en la educación superior
María A. Fortino y Olga B. Ávila

20. Acerca del valor de la historia de la filosofía para filosofar en el aula
María Fernanda Frangella

21. Tres nociones entramadas. Aportes para estudiar saberes de la iniciación a la docencia
Patricia Gabbarini, Celia Salit y Dolores Santamarina

23. Una guía de enseñanza-aprendizaje de la Microbiología en Ciencias de la Salud Ignacio Gonzales Segura
Maria Victoria Toledo y Victoria Unamuno

24. Problemáticas y representaciones en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia en el nivel Superior
Verónica Gatti, Martín Céparo y Marcela Zatti

25. El caudillismo en la formación para la Educación Primaria: un análisis desde la Historia Social Argentina
Verónica Gatti, Gonzalo Jurado

26. La construcción de un instrumento de investigación en clave autoetnográfica
Emilce Gutiérrez, Laura Morales y Micaela Varela

27. Las Ciencias Sociales y su didáctica en la formación inicial del profesorado de Nivel Inicial. El plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo
Miguel Ángel Jara, Mariela Isabel S. Hirtz y Erwin Saúl Parra

28. Escapar a la pregunta. Representaciones en la formación de futuros docentes de música
Pablo Lang y Nicolas Sierra

29. Educación musical y formación docente. Visiones en el Instituto Superior de Música
Rut Leonhard, Candela Cristaldo y Sofía Quintana

30. Lenguas, interculturalidad y formación docente: notas sobre una discusión pendiente en Santa Fe
Micaela Lorenzotti

31. Metodología de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias específicas y de trabajo en equipo y comunicación en la asignatura Manejo de Fauna
Darío Ezequiel Manzoli, Ayelen T. Eberhard y María José E. Saravia-Pietropaolo

32. Un abordaje didáctico para el campo de las Ciencias de la Educación
Karen Martinez, Daiana Olivera y Camila Sandoval

33. Mi propia transición
María Clara Melchiori, Paula Adriana Rossi y Franco Alul

34. Formación de docentes universitarios. Revisión crítica de planes de estudio por parte de estudiantes-practicantes
Andrea Montano y María Elena Molina

35. *El sabor del encuentro*. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas
Andrea Montano, Ana Clara Yasbiztky y Berenice Ledesma

36. Tutorías: la importancia del acompañamiento en la formación docente desde lo interinstitucional
Maximiliano Alberto Morel y Nadia Soledad Schweizer

37. Prácticas en el nivel superior: reflexiones en torno al rol del docente y el lugar de los estudiantes en la FHAyCS - UADER
Ignacio Oscar Neto, Claudio Adrián Schimpf y Juan Martín Segovia

38. La beca como mecanismo de selección: Análisis de becas universitarias para estudiantes del nivel medio
G. Tomás O'Rourke

39. Geografía en las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires: ¿Cómo se enseña el contenido *organización de los espacios rural y urbano*? Primeros análisis en talleres de educadores
Rosana Perrotti, Lila Ana Ferro y Natalia Alejandra Kindernecht

40. Dispositivo de aproximación a prácticas situadas de enseñanza en la formación inicial de profesorxs de Geografía en la Universidad Nacional de Luján.
Rosana Perrotti, Natalia Flores y Fabio Andrés Flouch

41. Graduados de Biotecnología: percepciones sobre competencias profesionales
Juan Franco Quaranta, Claudia Beatriz Falicoff y Alejandro Raúl Trombert

42. Recursos Didácticos en Área Clínicade laPráctica Profesional, Licenciatura en Nutrición. Expectativas y percepciones de los agentes participantes
Sandra Ravelli, Claudia Falicoff y José Domínguez Castiñeiras

43. La formación docente como política para la mejora de la calidad educativa
Sebastián Martín Rinaldi y María Catalina Durand

44. Un abordaje de la Didáctica General para el campo del profesional en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy – UnJu-
Magdalena del Rocío Robledo y Mariela Lorena Vilca

45. En relación a las artes y el entretejido de saberes
Natalia Rosich

46. Aprendizajes en relación con la enseñanza en el contexto de una carrera de formación docente destinada a graduados universitarios
María Alejandra Salgueiro

47. La escritura profesional como componente de la formación docente inicial
María Alejandra Salgueiro y María Luz Galante

48. Entre la planificación y la implementación: Tensiones en una propuesta de integración para la enseñanza de Química Inorgánica
Germán Hugo Sánchez, María Belén Manfredi y Héctor Santiago Odetti

49. Las estrategias de enseñanza en la planificación de la clase: reflexiones que habilitan su construcción
Mariela Sansberro y Sonia Sapini

50. Los saberes del formador de Ciencias Sociales en la Educación Superior. Un acercamiento a los problemas que se presentan en la práctica de enseñanza
Silvia Agustina Sosa de Esteves, Ana Scoones y Romina Mozzicafedo

51. Alfabetización… ¿estás ahí? Sobre letras, *curriculum* y formación docente
Lucila Santomero y Florencia Gietz

52. Tareas académicas como oportunidades para la construcción del rol profesional. Una experiencia desde la Didáctica con estudiantes de Psicopedagogía
Arabela Beatriz Vaja, Daiana Schlegel y Paola Verónica Paoloni

53. Una propuesta didáctica: relaciones posibles entre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje
Juliana Tellechea, Natalia Grise y Alejandra Nicolino

54. Aprender a planificar en la formación docente: una propuesta de articulación curricular en torno al desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas
Silvia Veglia y Maricel Lederhos

55. La didáctica universitaria desde una propuesta de investigación-acción
Mónica Zanotti y Mirta Sgaramella

56. Innovación y universidad, una oportunidad para repensar nuestras prácticas docentes
Marcela Zatti y Melina Zamarripa

57. La formación docente en la Educación Musical. Dimensiones para re-significar los territorios
Lía Zilli, Lucía Escobar y Emanuel Ferrero

Presentación

Se compilan aquí las contribuciones que colegas y estudiantes presentaron para las Mesas de Trabajo en el marco de la convocatoria abierta de las IV Jornadas Internacionales sobre Enseñanza en el Nivel Superior "Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas" –originalmente planificadas para agosto de 2020– reprogramadas con participación en entornos virtuales y desarrolladas los días 6, 13, 18, 19 y 20 de noviembre del corriente año, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Dicho evento, organizado por las cátedras de Didáctica General y de Didácticas Específicas nucleadas en el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) y en el Instituto Superior de Música (ISM) de esta Facultad, contó también con la participación de grupos académicos preocupados por la enseñanza en campos profesionales particulares de otras áreas y unidades académicas de la UNL.

Estas Jornadas se inscriben dentro de las acciones que la Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior propicia y de la que forma parte la cátedra de Didáctica General (FHUC-UNL). Las mismas se plantean en continuidad con las ya desarrolladas en las Universidades Nacionales de Villa María (2013), Luján (2015) y del Sur (2018).

Convocamos al evento afirmando que

> En los últimos años, hemos advertido la intensidad, profundidad y permanencia de un contexto de crisis que, a nivel internacional, nacional y regional, se manifiesta en distintos planos. Nos marca como sociedad y sus efectos se evidencian en cada uno de los espacios educativos, en sus prácticas de enseñanza, de aprendizaje y en los procesos de formación. Los parámetros para pensar los problemas se diversifican tanto como los criterios para definir el sentido de cada una de nuestras acciones colectivas e individuales. Lo que nos lleva a asumir que ante tales circunstancias hoy, las instituciones de educación superior, en tanto agencias relevantes en la producción, transmisión y distribución de conocimientos, siguen teniendo una enorme responsabilidad ética y política en la comprensión e intervención en este contexto de crisis. En este escenario, la Didáctica como campo que estudia la enseñanza, tiene mucho por atender, revisar y decir. Sostenemos la relevancia de seguir construyendo una mirada multirreferencial para pensar la complejidad de las prácticas de la enseñanza situadas desde la particularidad de las disciplinas, los campos profesionales y los espacios institucionales. Perspectiva que posibilita comprensiones desde heterogéneas dimensiones: estética, comu-

nicacional, epistemológica, socioantropológica, ética, jurídica, histórica y política, entre otras (Circular 1, septiembre de 2019)

En marzo de este año, empezamos a transitar un tiempo tan inédito como incierto que trastocó todos los planos de la vida social. Aquellas consideraciones vertidas en nuestra primera circular acerca de la intensidad de la crisis y respecto a que "los parámetros para pensar los problemas se diversifican tanto como los criterios para definir el sentido de cada una de nuestras acciones colectivas e individuales" comenzó a adquirir intensas y nuevas resonancias.

El contexto mundial de pandemia, provocado por la transmisión del virus SARS COVID, que dio lugar a la decisión oficial de decretar primero aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y, luego, distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO) en todo el territorio nacional, nos expuso en un escenario impensado y difícil para la mayoría.

Se trata de la configuración de un tiempo histórico que nos ha impactado a todas y a todos de diferente manera, afectando ritmos, espacios, vínculos, condiciones de existencia y proyectos. Las instituciones sociales quienes siempre han sido caja de resonancia, lo están siendo aún más ya que, en su cotidiano hacer, se ponen de manifiesto mecánicas, métodos, regulaciones y decisiones que, en la mayoría de los casos, son totalmente inéditas. Esta desafiante dinámica ha intensificado los esfuerzos colectivos por articular y sostener la marcha de proyectos de formación, producción, vinculación y circulación de conocimientos.

Aún no es posible advertir los alcances de todas las alteraciones productos de esta situación de pandemia. Pero sí nos urge como integrantes de la universidad pública seguir imaginando y concretando proyectos que nos permitan comprender e intervenir en el mundo. Necesitamos registrar, pensar aprendizajes y vivencias que han devenido en este tiempo para potenciar y transformar aquellas prácticas que hace mucho nos interesan modificar, revisar nuestros campos disciplinares y sus proyecciones, los dilemas y debates a la luz de las profundas alteraciones en las experiencias vitales tanto individuales como de grupos sociales e instituciones en distintos territorios atravesados todos por tiempos de pandemia y *"pospandemia"*. Y, en este escenario, posicionar nuestras pretensiones teóricas, disciplinares, profesionales para volver a pensar su pertinencia y relevancia, su posible aporte real dentro del inmenso campo de construcciones sociales, culturales, educativas que existen y devienen, aún en la fragilidad y el desamparo.

Desde estas apuestas y en medio de esta extraña situación de aislamiento, decidimos sostener el proyecto de las Jornadas, programadas inicialmente para el mes

de agosto, revisamos entonces agendas, invitados y condiciones, aguardando en el entretanto las posibilidades institucionales para avanzar en concreciones. En ese tiempo, un primer intercambio ya había empezado a suceder cuando colegas y estudiantes presentaron sus contribuciones para participar en las Mesas de Ponencias. En esta publicación las compaginamos, agrupándolas en cuatro apartados referidos a los ejes temáticos de las Jornadas. Son los siguientes:

1.- Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, prácticas y contextos;

2.- Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior;

3.- Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivo;

4.- Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas.

Celebramos profundamente la diversidad con la que nos encontramos al leerlas. Se trata de producciones que dan cuenta de reflexiones sobre corpus categoriales que se consideran relevantes para pensar la enseñanza, de análisis de experiencias, de sistematización de resultados de trabajos de indagación en el marco de proyectos colectivos e individuales. Reconocemos diversidad en estilos y escrituras que devienen también de posicionamientos pedagógicos, de formación y trayectorias laborales y profesionales diferentes. Identificamos también énfasis epistemológicos, políticos, prioridades curriculares e institucionales heterogéneas.

Damos la bienvenida a estas escrituras y producciones diversas que nos permiten ratificar la apuesta articuladora de las Jornadas: pensar a la enseñanza como práctica compleja, que no puede ser definida y descripta desde sólo una dimensión, por ello insistimos en una Didáctica como disciplina que requiere análisis multirreferenciales. Estamos convencidas y convencidos que estos trabajos significarán valiosos movilizadores del diálogo entre Didáctica General y Didácticas Específicas, entre experiencias y miradas en torno a la enseñanza en el nivel superior.

Apostamos a ese encuentro, las conversaciones, las tramas de significados compartidos y los proyectos de trabajo, son unas buenas oportunidades que nos hacen mejores y nos sostienen, siempre. Se trata de ocasiones para seguir tejiendo desde la posibilidad antes que desde el desencanto. Creemos que seguir construyendo en medio de quiebres sociales es un derecho que hace a la condición humana y, fundamentalmente, es una obligación que nos impele como universidad pública.

Equipo de Coordinación General, primavera 2020

Eje 1: Integración de enseñanza, investigación y extensión en el nivel superior: condiciones, prácticas y contextos

La estrategia de enseñanza es clave para la evaluación de competencias

ADRIANA ACOSTA
adrianamabelacosta@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ROMINA BIOTTI
romina.biotti@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

AYELEN AQUINO
aquinoayelen@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la adopción de una estrategia de enseñanza que posibilita la evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos durante el cursado de la asignatura Química Vegetal y del Suelo. Se rediseñaron los trabajos prácticos para posibilitar la comprensión de conceptos, teorías en el marco de experiencias, contrastar hipótesis y realizar investigaciones y resolver problemas, con motivación y creatividad. Se llevaron registros de cada alumno para evaluar sus procesos personales de aprendizaje, a partir de las competencias requeridas como futuros profesionales. Esta experiencia permitió utilizar la evaluación formativa como parte del proceso de aprendizaje. Se pudo registrar una evolución positiva en la aplicación de conceptos adquiridos para la resolución de situaciones problemáticas nuevas, lo que implica el progresivo mejoramiento en el desarrollo de elementos de competencias.

Palabras clave: evaluación / competencias / trabajos prácticos / habilidades / enseñanza

Objetivos

-Analizar la adopción de una estrategia de enseñanza que posibilita la evaluación de las competencias adquiridas por los alumnos durante el cursado de la asignatura Química Vegetal y del Suelo.

-Estudiar los trabajos prácticos como estrategias para la evaluación de competencias.

Marco Teórico

El presente trabajo es realizado en el marco de la asignatura Química Vegetal y del Suelo, que se compone por el análisis de suelo, plantas, fertilizantes y agua de riego. Se estudia cómo se comporta el suelo y cómo se afecta su productividad frente al agregado de diversos productos agroquímicos (fertilizantes, plaguicidas). Es una asignatura que debe desarrollarse integrando conocimientos de distintas áreas. Su cursado se realiza en el ciclo superior de las carreras de Licenciatura en Química y de Profesorado en Química.

El estudio del suelo no se puede realizar aisladamente, sino que debe estar integrado a otros saberes, desde una visión en la que confluyen diversas disciplinas: química, física, matemática, fisiología vegetal, microbiología, fisicoquímica, edafología, mineralogía, agronomía, siendo el resultando de esta conjunción, una asignatura interdisciplinaria. El diseño curricular de la asignatura se realizó considerando la formación del egresado en el marco del ejercicio laboral y proponiendo el análisis y resolución de problemas reales como así también teniendo en cuenta las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión.

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, entendemos que evaluar es preguntarse hasta qué punto los procedimientos e instrumentos seleccionados, permitirán captar efectivamente los progresos que realizan los alumnos en la adquisición de capacidades específicas y su relación con el proceso de enseñanza. La evaluación adquiere en la actualidad mayor relevancia, nuevas connotaciones y es considerada inherente al proceso de aprendizaje porque el sujeto valora, discrimina, opina, fundamenta, enjuicia y decide mientras aprende. Puede llegar a ser un verdadero instrumento para la mejora si es concebida como un proceso cotidiano, sistemático y progresivo, que permita tomar decisiones opor-

tunas mucho antes de asignar una calificación (Marrufo, 2016). Entonces, al evaluar competencias en el contexto universitario, lo primero a resolver es la estrategia de enseñanza que se ha de utilizar.

En educación superior, la evaluación es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes tienen que adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje. Se trata de realizar una evaluación no sólo del desarrollo de competencias, sino también para el desarrollo de las mismas (Garcia Sanz, 2014).

> La evaluación de competencias se puede definir como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real (Castro, 2010).

Por lo tanto, con la evaluación de competencias se espera valorar la capacidad del alumno para responder a situaciones con las que probablemente se encuentre en el futuro. De todas maneras, las competencias se demuestran en la acción, por lo que únicamente pueden ser evaluables si se determinan actividades de aplicación de las mismas.

Para evaluar competencias, se tendrá la certeza de que el alumno aprendió algo al verificar su grado de eficiencia al aplicarlo. Para ello las actividades deberán estar dirigidas a conocer el proceso; por lo que los resultados del aprendizaje deberán relacionarse con las respuestas a situaciones problemas reales. No se recomiendan aquellas estrategias que impliquen sólo actividades de exposición del conocimiento por parte del alumno sobre un tema o la resolución de problemas tipo. La evaluación de competencias se compondrá entonces por la información aportada por los exámenes, más las observaciones de las actividades en el aula, siendo las investigaciones de carácter práctico (problemas planteados en el contexto de la vida cotidiana), en adelante Trabajo Práctico (TP), el espacio adecuado para la adquisición de una serie de competencias, desde las más básicas (mediciones, tratamiento de datos) hasta las más complejas (investigar y resolver problemas), cuyo objetivo fundamental es permitir el aprendizaje de lo que algunos autores han llamado la comprensión procedimental de la ciencia.

Metodología

En la asignatura Química Vegetal y del Suelo que se imparte en el Ciclo Superior de la Licenciatura en Química y del Profesorado en Química, los TP son utilizados para la evaluación de las competencias. Esta es una evaluación "formativa", basada en el desempeño del alumno durante el proceso educativo, regulado por mecanismos de ajustes permanentes, donde se da relevancia a la interacción de los alumnos entre sí y con el docente, para la construcción conjunta del saber lo cual implica complementariedad, y no una visión relativizadora o reduccionista del conocimiento.

Se realizaron los TP utilizando el enfoque de Hodson (2013) que considera que se debe motivar al alumno para que aprecie el impacto de los cambios científicos y tecnológicos en la sociedad y reconocer que la ciencia y la tecnología son determinadas culturalmente. Además, para que pueda desarrollar puntos de vista propios, establecer valoraciones para sí mismo y prepararse para actuar en asuntos ambientales y socio-científicos.

Los TP con los que cuenta la asignatura son 12, los que poseen estrecha relación con las clases teóricas y se encuentran interconectados entre sí, dado que al finalizar el cuatrimestre la sumatoria de los resultados obtenidos experimentalmente permite la caracterización de una muestra de suelo.

Cabe destacar que todas las hipótesis y posteriores investigaciones prácticas son realizadas integrando diversas disciplinas que han sido estudiadas a lo largo de ambas carreras y teniendo en cuenta las competencias que se deberán adquirir como futuros licenciados y profesores.

Los métodos de análisis empleados (estándares o normalizados) son en su mayoría también implementados en otros laboratorios de suelos del país.

La experiencia se realizó con una muestra de 20 alumnos durante el año 2018 y el primer cuatrimestre de 2019. Se llevaron registros de cada alumno para evaluar sus procesos personales de aprendizaje. En cada TP se consideraron los siguientes aspectos:

A. Participación en clases y cuestionamientos presentados por los alumnos.
B. Justificaciones aportadas por los alumnos.
C. Calidad de informes presentados (profundización teórico - práctica, exactitud de resultados, realización de tablas y/o gráficos, establecimiento de interrelaciones, nivel de elaboración y de conclusiones presentadas).

D. Formulación de hipótesis y predicciones basadas en las experiencias realizadas por los alumnos.
E. Aplicación de conceptos adquiridos por los alumnos para resolución de situaciones problemáticas nuevas.

En vistas de que esta experiencia es una evaluación formativa de "competencias", se encuadran los criterios considerados en la evaluación de los alumnos como se presentan en la Tabla 1, y teniendo en cuenta el logro de elementos de competencias relacionados con el SABER (conocimientos técnicos o científicos), con el SABER HACER (habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje) y con el SER (actitudes personales, comportamiento, personalidad y valores).

Evaluación formativa	Elementos de competencias relacionadas con el		
	SABER	SABER HACER	SER
Participación en clase y cuestionamientos presentados (A).	X		X
Justificaciones aportadas (B).	X		
Calidad de informes presentados (C).	X	X	X
Formulación de hipótesis y predicciones (D).	X		
Aplicación de conceptos adquiridos para resolución de situaciones problemáticas nuevas (E).	X	X	X

Tabla 1: Elementos de competencias en la evaluación formativa.

Por otro lado, se procedió a evaluar específicamente la comunicación escrita y oral, dado que la asignatura cuenta con dos TP especiales que permite tener muy en cuenta estas habilidades, requeridas por las competencias generales. Los elementos utilizados para dicha evaluación se detallan a continuación (Tabla 2 y Tabla 3), en los mismos se especifica el nivel de logro que adquiere el estudiante SIEMPRE, CASI SIEMPRE, A VECES, MUY POCO.

Categoría	Descripción	Siempre	Casi siempre	A veces	Muy poco
Dicción	Se expresa de manera muy clara. Habla con un volumen apropiado				
Vocabulario técnico	En todo momento utiliza vocabulario técnico adecuado al tema				
Presentación	Mantiene la atención de los asistentes. Evita leer únicamente lo que está escrito en su presentación. Utiliza material didáctico correctamente (pizarrón, PPT, aplicaciones, otros)				
Contenido	Demuestra comprensión sobre el tema que expone. La estructuración del contenido es coherente. Puede contestar preguntas				
Actitud	Mientras expone se dirige a sus compañeros. Su postura y sus gestos acompañan adecuadamente la presentación				

Tabla 2: Elementos para evaluar la comunicación oral.

Categoría	Descripción	Siempre	Casi siempre	A veces	Muy poco
Presentación	Sigue las pautas indicadas para el trabajo. Se nota comprensión del tema dada la secuencia realizada de los diferentes tópicos				
Vocabulario técnico	En todo momento utiliza vocabulario técnico adecuado al tema				
Contenido	La estructuración del contenido es coherente, con lo cual demuestra la comprensión del texto.				
Redacción	la redacción es clara y amplia				

Tabla 3: Elementos para evaluar la comunicación escrita.

Resultados

A continuación se explicitan los resultados obtenidos en las experiencias realizadas:

En la Figura 1 se grafican los resultados de los ítems A a E para los TP, en función del porcentaje de alumnos; considerando los siguientes valores para las indicadores utilizados: M = no alcanza el nivel habitual; A = alcanza el nivel habitual y S = supera el nivel habitual.

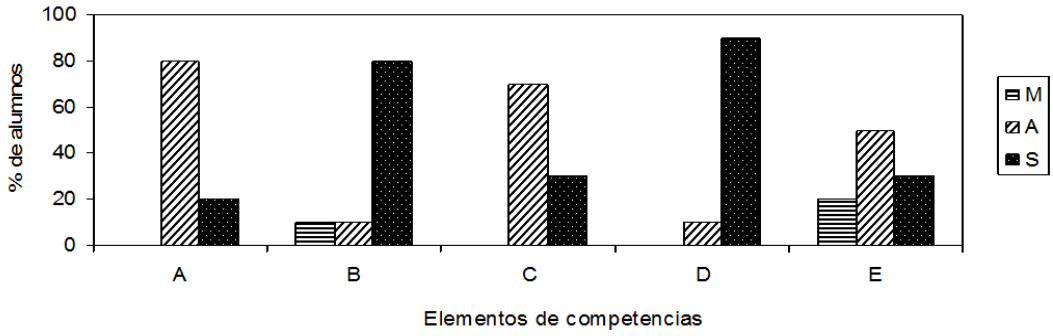


Figura 1: Elementos de competencias en la evaluación formativa en el trabajo práctico.

En resumen, hubo una buena participación en clases lo cual permitió que surgieran cuestionamientos precisos (A). Se registró una excelente producción en las justificaciones aportadas (B) y en la formulación de hipótesis (D). Sin embargo, un 30 % de los alumnos mostró dificultad en la calidad de informes presentados (C) atribuible a cierta deficiencia en la realización de gráficas y en la expresión de resultados, situación que se resolvió por medio de la explicación del docente, comprensión por parte de los alumnos de los errores cometidos y devolución de los informes para su reelaboración.

Conclusiones

Dado que en un TP, la toma de decisiones la hace la comisión integrada por dos o tres personas, la relación alumno-alumno en ese contexto permitió la evaluación mutua de argumentaciones técnicas y su posterior confrontación con la argumentación del docente. Esta evaluación formativa permitió mejorar los mecanismos de autorregulación del aprendizaje, de estructuración del nuevo conocimiento y de su

aplicación a situaciones problemáticas en otros contextos, así como una mejora progresiva en el "saber hacer" y una mayor toma de conciencia de la importancia del "ser" a medida que se avanzaba en el cursado de la asignatura. El TP también puso en evidencia actuaciones idóneas de los alumnos, que emergieron de tareas concretas, dentro de contextos que tienen sentido. La corrección inmediata de los informes correspondientes permitió una rápida retroalimentación para la mejora del aprendizaje. Se considera que la metodología desarrollada para la realización de los TP realizados en Química Vegetal y del Suelo permitió a los alumnos un aprendizaje significativo inmerso en un clima de armonía, compañerismo y espontaneidad creativa. Este mismo análisis se realizó en los demás trabajos prácticos que se realizan a lo largo del curso de la materia.

Bibliografía

Castro, María (2010): "¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias", *Bordón*, 63 (1), 109-123.

Garcia Sanz, María Paz (2014): "La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861

Hodson, Derek (2013): "La Educación en Ciencias como un llamado a la acción". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7). Recuperado de: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos07a05.

Marrufo, Carmin Alexandra (2016): "Evaluación: ¿una herramienta para la mejora?" En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.)*, Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 163-169), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Ruda, Ester; Ocampo, Ester; Mongiello, Adriana y Acosta Adriana (2006): "¿Evaluación tradicional o evaluación auténtica?". *Decimotercera Reunión de Educadores en la Química (XIII REQ),* Rosario, Santa Fe.

La formación en las Prácticas de Enseñanza en los discursos prescriptivos. El caso del profesorado de Historia en la UNLP y Profesorados provinciales de la Provincia de Buenos Aires

MARINA INÉS BARCIA
marinainesbarcia@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

SUSANA DE MORAIS MELO
sgdemorais@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

SILVANIA GONZÁLEZ REFOJO
grsilvania@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

El presente trabajo da cuenta de los avances alcanzados en el marco del Proyecto de Investigación "Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario" (IdIHCS-UNLP-CONICET) que focaliza en las tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación.

En el caso de la formación de profesores, que es el que nos ocupa, la formación pedagógica tiene un sentido amplio y remite a aquellos componentes de las propuestas orientadas específicamente a la formación profesional docente. En esta investigación analizamos esos sentidos formativos, particularmente, en las materias de Prácticas y Residencias de los profesorados de la Universidad de La Plata y en las materias correspondientes a la Práctica Docente del último año de los profesorados para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Seleccionamos en esta oportunidad el Profesorado de Historia. Trabajamos en un abordaje situacional sobre los Planes de estudio y Diseños curriculares vigentes en la actualidad. Nos proponemos indagar estos dispositivos procurando reconocer los estilos o modelos de enseñanza y los encuadres pedagógicos que los sustentan, buscando desentramar las lógicas en las que se inscriben, tradiciones naturalizadas y poco problematizadas.

Consideramos estratégico conocer los alcances del discurso estructural-formal en el que se plasman y materializan intencionalidades de políticas educativas. Los modelos y los dispositivos subyacentes en los que se sustenta la formación declarada se inscriben en tradiciones formativas institucionales y epocales, cuyas vinculaciones con los marcos teóricos pedagógico-didácticos vigentes son parciales y complejas. Estos enmarcamientos ofrecen al profesor formador puntos de anclaje e identificación que regulan sus acciones, pero no las determinan. La labilidad que los enlaza con la teoría proposicional es atravesada por supuestos y mitos que también se expresan en la intervención. Por eso, es que estos avances nos permitirán adentrarnos en los aspectos procesuales prácticos en trabajos posteriores.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza / propuestas curriculares / tradiciones en la formación del profesorado secundario

Desarrollo

Desde los orígenes en la formación docente las Prácticas de la Enseñanza se constituyen en una actividad con tradición, código disciplinar y grupos de profesores que configuran su subcultura y pugnan por otorgarles legitimidad y reconocimiento académico. Por lo mismo, podemos advertir que participa en la lucha por la hegemonía de los saberes considerados legítimos dentro del campo de la didáctica y la pedagogía sin llegar a constituirse en disciplina (Barcia, de Morais, González Refojo, 2019). Si acordamos con las reflexiones de Goodson (2000) se trataría de un caso en el que el tipo de saber práctico se ve devaluado frente a las abstracciones y descontextualizaciones del saber académico.

Por lo que, en primera instancia, centraremos nuestra atención en estos documentos -y en su código de plan- por su condición de discurso oficial que da sustento a los aspectos estructurales-formales-. Asumimos con Barco (2005), quien resignifica la categoría original de Lundgren (1992), que éste:

> está constituido por la lógica organizativa (…) que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan (Barco, 2005: 11).

Esta lógica a su vez descansa en "fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos" (Barco, 2005:12). En este sentido, nos parece importante reconocer con Terigi, cuando analiza el proceso formal de construcción de un currículum, y afirma que éste:

> consiste en enmarcar un conjunto de argumentos que justifican la selección y organización del contenido cultural, y transformar esa selección y organización en temas de enseñanza. Desde la perspectiva de Doyle (1992) el curriculum no es el contenido sino una teoría del contenido. El debate entre enfoques disciplinares y enfoques integradores, o entre las perspectivas aplicacionistas y las perspectivas que ponen la práctica como eje de la formación, son ejemplos de debate que se relacionan con una teoría acerca del contenido (Terigi, 2012:111).

La formación de profesores de educación secundaria en la Argentina está marcada por la tradición academicista (Davini, 1995) en la que los saberes de la trans-

misión (Terigi, 2012) son más valorados que los saberes sobre la transmisión. Aun así las Prácticas de Enseñanza como materia se halla presente en todos los planes de estudio desde el inicio de la formación docente, generalmente en el último año de la carrera luego de los saberes de transmisión implicando cierta categoría en la secuencia (Bernstein, 1993) dada su ubicación temporal, y también cierta jerarquía (Bernstein, 1993) entre las materias de su grupo –saberes sobre la transmisión- en función del tiempo asignado con respecto a las demás.

Desde una perspectiva histórica advertimos en alguno de los planes de estudio un corrimiento de las lógicas vinculadas con visiones aplicacionistas -apropiación de marcos teóricos previa a la práctica- por otras en donde la práctica es eje vertebrador con una inscripción más próxima al concepto de praxis (Barco, 1996). Pero en la actualidad conviven ambos tipos de modalidades: dentro del primer grupo reconocemos a los profesorados universitarios- no sin tensiones en la formulación de alguno de ellos-, y en la segunda los profesorados de los ISFDyT provinciales. En estos casos en que la práctica se constituye en eje vertebrador encontramos una diversidad de sentidos de los propósitos de la formación: casos en los que se persiguen perfiles de egresados, planes que se centran en la formación de competencias, otros en los que se busca alcanzar ciertos horizontes formativos.

Análisis correspondiente al Profesorado de Historia en ambos subsistemas

El Diseño Curricular provincial (1999) está organizado en cuatro años vertebrados en torno al eje de la Práctica Docente, con un principio organizador por año que articula los cuatro espacios formativos caracterizados por la distinta naturaleza de sus contenidos y conformados por uno o más Espacios Curriculares –de la Fundamentación Pedagógica, de la Especialización por Niveles, de la Orientación y de la Práctica Docente-.

En esta prescripción la secuencia está determinada por la presencia de la práctica cuya complejidad se desagrega y explicita:

> La concepción de la Práctica como Eje Vertebrador (…), se concreta en la configuración de un Espacio Formativo articulador de toda la propuesta (…) en una concepción inte-

> gradora de la acción pedagógica, (de) todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación (Diseño Curricular, 1999:12)[1].

Además, la presencia de la práctica en la secuencia se ve reforzada por constituirse en articuladora de los principios organizadores de los contenidos curriculares. Los principios, que crecen en complejidad y nivel de abstracción a lo largo de la carrera, denotan el aspecto sobre el que se pone el énfasis para el abordaje de los contenidos de todos los Espacios Curriculares.

> Dichos principios son: La Escuela y su Contexto -implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos-. La Práctica Docente -implica la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas de enseñanza, sustentadas en los marcos teóricos abordados-. La Educación como Práctica Social -implica la construcción de una actuación profesional coherente, fundamentada en una concepción integradora de las distintas dimensiones del hecho educativo- (Diseño Curricular, 1999:11).

En relación con la jerarquía se dedica a la práctica aproximadamente un 20 % del total del tiempo de la formación, y es posible advertir un aumento en los últimos años.

Desde nuestra perspectiva considerar a la práctica docente como un principio organizador supone la capacidad de articular e integrar los saberes de la transmisión y a la vez jerarquizar los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012) respecto de los primeros. Por lo mismo, todos los espacios curriculares deberán quedar supeditados a esta lógica y dedicar parte de su tiempo a los saberes sobre la enseñanza.

El Plan de Estudios del Profesorado de Historia de la UNLP (5 años), propone formar "profesionales de la historia, particularmente, en lo vinculado a la actividad docente, la investigación y la extensión". Se estructura en Áreas de Conocimiento; Metodológica; Otras Disciplinas Científicas y Humanas; y la "Capacitación pedagógica, didáctica y de planificación" que se organizan en cinco Bloques. El Bloque Práctico Pedagógico brinda "los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente". Está conformado por cinco materias. En relación con la secuencia, de acuerdo al Régimen de Enseñanza y Promoción, el alumno estará en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70 % de del Plan de Estudios, quedando en el tramo final de la carrera. En relación con la jerar-

1 Res. N° 13271-99 Modificada por Res. N° 3581-00

quía el Plan considera al Bloque Práctico Pedagógico el 18.8 % del total del tiempo de la formación, asignando a las Prácticas de la enseñanza el 4,16%.

A modo de cierre

El análisis de Prácticas de la Enseñanza en uno y otro plan muestran las lógicas subyacentes en su conceptualización, de las finalidades de la formación y cultura profesional de la que participan y postulan. Nuestro análisis nos permite advertir dos códigos de plan con distintas especificidades.

En el caso del profesorado universitario el análisis de la jerarquía y la secuencia, y el lugar de las prácticas de la enseñanza que aparecen culminando la formación, reflejan una teoría sobre la enseñanza que habilita a pensar en un código de plan en el que prima una lógica de tipo aplicacionista inscripta en la tradición academicista (Davini, 1998). Sin embargo, la aparición de los talleres a lo largo de todo el recorrido formativo presenta una tensión, e indica como espacios de lucha y posibilidad de intersticios en el discurso que habilitarán una teoría acerca del contenido más centrada en saber sobre la enseñanza.

En tanto, en el profesorado provincial el código de plan explicita el lugar de la práctica de la enseñanza como eje vertebrador de la formación. Esto conlleva la necesaria reformulación de las especificidades profesionales del egresado de esta carrera. Desde el texto escrito se promueven otras formas de jerarquía y secuenciación de esta materia en la que la teoría del contenido es una teoría centrada en la enseñanza.

El egresado universitario debe estar formado para la enseñanza, la investigación y la extensión, por tanto las prácticas de la enseñanza tienen un peso relativo en este plan de estudios tanto en lo atinente a la jerarquía como así mismo a la teoría del contenido que allí se pone en juego. A su vez, un profesor egresado de un profesorado provincial es esencial y únicamente un profesional de la enseñanza. Para lograr una mejor comprensión de los alcances de la prescripción nos abocaremos a indagar los aspectos procesuales prácticos con la que se articulan.

Bibliografía

Barco de Surghi, Susana (2005): “Del orden, poderes y desórdenes curriculares” en Barco, Susana; Ickowicz, Marcela y otras (Coord.) (2005): *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*, Neuquén, UNCo.

Bernstein, Basil (1985): "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", Revista Colombiana de Educación, (15), 45-71.

Davini, María Cristina (2015): "La formación en la práctica docente", Buenos Aires, Paidós.

---------- (1998): "El currículum de formación del magisterio", Buenos Aires, Paidós.

Goodson, Ivor (2000): "El cambio en el curriculum", Barcelona, Octaedro.

Lundgren, Ulf Paul (1992): "Teoría del curriculum y escolarización", Madrid, Morata.

Terigi, Flavia (2012): "La teoría del contenido y la débil teoría acerca del cambio curricular: el caso del retorno a la organización disciplinar" en Edelstein, Gloria y Salit, Celia (Coord.) (2012): *IV Jornadas Prácticas y residencias. Memoria, experiencias, horizontes*, Córdoba, UNC.

Límites y posibilidades de la curricularización de la extensión: algunas consideraciones situadas

MARÍA BELÉN BEDETTI
belen.bedetti@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur (UNS)

LAURA MORALES
lmorales@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

La universidad como institución formadora se encuentra en una permanente tensión entre ciertas representaciones más extendidas y clásicas sobre su rol social y sus funciones con otras que piensan y actúan nuevas formas de concebirla. En ese contexto la extensión universitaria, históricamente, tiene serias dificultades para su institucionalización. En el último tiempo su curricularización se vislumbra como una forma de reivindicarla y contribuir con la formación integral de los/as estudiantes universitarios/as -aunque podríamos agregar a la comunidad universitaria toda-. En ese sentido, también puede ser un espacio de coformación de los/as sujetos/as en tanto se encuentran, en un ejercicio de igualdad, en el marco de relaciones interinstitucionales donde se construye un espacio de mutuo enriquecimiento y de construcción común del saber.

En este trabajo se situará la experiencia de curricularización del grupo de extensión "Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo" de la Universidad Nacional del Sur. Particularmente se presentará y reflexionará a partir de las experiencias teórico-prácticas que aúna a 11 cátedras , entre las que se encuentran Didáctica Especial de la Filosofía -del Profesorado en Filosofía del Departamento de Humanidades- y Problemas de la Filosofía y Filosofía de la Educación -ambas de los Profesorado de Educación Inicial y Primaria-.

Palabras clave: extensión universitaria / acciones de curricularización / filosofía con niños/as y adolescentes

La extensión universitaria y su curricularización

La universidad como institución formadora se encuentra en una permanente tensión entre ciertas representaciones más extendidas y clásicas sobre su rol social y sus funciones con otras que piensan y actúan nuevas formas de concebirla.

En ese sentido, la reivindicación de la extensión universitaria es una bandera que, enarbolada desde la Reforma del ´18, ha sido difícil de izar institucionalmente y, como emblema, posee un significado polisémico. Ello lo demuestra la *Conferencia Latinoamericanas de Difusión Cultural y Extensión*: la primera edición se realizó en 1957 en Santiago de Chile; la segunda, hubo que esperar 15 años para que se reeditará, en México D.F.

La primera conferencia propugnó una normalización de las tareas de extensión y difusión cultural y las consideró una *proyección* a la comunidad de su actividad, entendida como extensión de su radio de acción al hacer posible la participación en la cultura universitaria de otros sectores sociales (Tunnermann Berheim, 1978). Esta normalización, en clave de tarea de proyección y en consonancia con los rasgos distintivos de la institución, tuvo una impronta de asistencialismo: vislumbraba una relación entre la universidad y el medio social, de forma tal que aquella no pareciera formar parte del medio social, sino ser un cuerpo apartado que, para evitar el aislamiento, debe esparcir sus conocimientos a lo que considera como la sociedad.

Si bien aún hoy esta perspectiva está vigente, la II *Conferencia Latinoamericana* le dio un giro: la universidad se concibe como una institución formadora de manera integral y no mera hacedora de expertos, para lo cual debía salir a la calle y nutrirse del pueblo (Zea, 1972).

En el último tiempo la curricularización de la extensión (Camilloni, 2013 y Rafaghelli, 2013), se vislumbra como una forma de reivindicarla como función de la universidad que contribuye a la formación integral de los/as estudiantes universitarios/as -aunque podríamos agregar a la comunidad universitaria toda-. En ese sentido, también la curricularización puede ser un espacio de *coformación* de los/as sujetos/as en tanto se encuentran, en un ejercicio de igualdad, en el marco de relaciones interinstitucionales donde se habilita un espacio de mutuo enriquecimiento y de construcción común del saber.

En ese sentido, y con el antecedente de estos marcos teórico-prácticos y nuestra propia labor extensionista, sostenemos como nodal la idea de *coformación*, en la que los/as sujetos/as –en su pertenencia institucional, más allá y por la normalización de la función extensionista y la asignación de estatus de la universidad- están

dotados/as de saberes que pueden resultar muy valiosos para los/as estudiantes en su formación, en general y, muy especialmente para sus futuras prácticas ciudadanas, profesionales y laborales.

La universidad, desde esta perspectiva, no ilustra o ilumina con su conocimiento, aunque tampoco, de manera ingenua y demagógica, entiende que la institución asociada es la que posee todo el saber, a partir del cual espera nutrirse. La extensión como espacio de coformación implica suponer la construcción colectiva de saberes desde una idea del conocimiento como situado y contextualizado en relaciones de compañerismo donde, si bien se dan asimetrías de poder, estas no se naturalizan ni se normalizan; muy por el contrario, se cuestionan y busca horadar.

Por otra parte, pensar en la *integralidad* de la propuesta de formación, invita a la transformación de la estructura tradicional de cátedras cerradas en sí mismas, como instancias que aportan a un aspecto parcial y recortado de la formación del/a sujeto/a; esto rompe con la idea de la universidad como espacio aséptico y casa de altos estudios. Si se parte de la concepción del/a futuro/a egresado/a, en nuestro caso docente, como sujeto/a que requerirá poner en juego saberes de distinta índole, cabe pensar la formación desde la integralidad, a la vez que rompe con el exceso de conceptualización y el academicismo, también habilita a cuestionar la adquisición de las habilidades por las habilidades mismas o la mera instrumentalización del conocimiento.

Consideraciones situadas

Las trayectorias que se presentan son parte del trabajo de extensión universitaria originado por docentes, estudiantes y egresadas del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y otras universidades nucleados/as en la cátedra de "Didáctica Especial de la Filosofía" en 2005. Así, se fue gestando una identidad y nuestro nombre da cuenta de ello: "Proyecto de Extensión Universitaria de Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo". En la actualidad, y debido a la permanencia en el tiempo, se ha transformado en un grupo extensionista que, además, sumó a integrantes de otra dependencia de la institución: los profesorados universitarios de Educación Inicial y Primaria.

En estos años hemos ejecutado proyectos de extensión, voluntariados y de investigación financiados y, desde 2019, trabajamos en uno denominado "Filosofía con niñxs y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas",

que aúna 11 cátedras[1]. Esta nueva instancia nos enfrenta con muchas decisiones tomadas, con conceptos construidos[2] y un bagaje de experiencias tanto inter como intrasubjetivas. Así, aparecen nuevos interrogantes y se reflotan discusiones que invitan a pensarlos nuevamente.

Aquí presentamos, muy sucintamente, algunos aspectos del trabajo en las asignaturas Didáctica Especial de la Filosofía (DEF), del Profesorado en Filosofía del Departamento de Humanidades y Problemas de la Filosofía (PdF) y Filosofía de la Educación (FdE), ambas de los Profesorado de Educación Inicial y Primaria (PEI y PEP).

En este nuevo tránsito de nuestra labor, la coformación es un concepto que se ha resignificado en relación con la curricularización. Antes se daba entre los/as integrantes del grupo y con los/as docentes de las instituciones asociadas[3], en una red institucional. En esta nueva instancia la coformación es posible también a partir de la articulación entre las cátedras. Esto fue mucho más propicio en PdF y FdE que en DEF.

En el caso de las primeras, es nodal la práctica docente como eje estructurante de las carreras de PEI y PEP. Tanto PF como FdE, de primero y tercer año de los PEI y PEP, son asignaturas cuatrimestrales, en las que se realizaron diferentes propuestas acordes a los contenidos de las materias y a los saberes previos de los/as estudiantes. En ambos casos esto se hizo más viable en la articulación con otras cátedras, especialmente aquellas que tienen una posibilidad de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes muy diferente por ser espacios de práctica docente, de carácter anual.

Además de este aspecto curricular, las características del campo de enseñanza -en concordancia con el perfil de los/as egresados/as- hacen más propicia la confluencia de distintas disciplinas; a su vez, en el profesorado en filosofía, la disciplina estructura el trabajo docente y el perfil de los/as egresados/as, lo que hace muy complejo plasmar prácticas docentes y estudiantiles para desarmar un curriculum

1 Didáctica Especial de la Filosofía y Asesoría en Prácticas de la Enseñanza en Filosofía (integrante de la Cátedra Práctica integradora), ambas del Departamento de Humanidades. Filosofía de la Educación, Práctica Profesional Docente I, Problemas de la Filosofía y Seminario Derechos del Niño y Formación Ciudadana, asignaturas para los profesorados de Educación Inicial y Primaria. Taller de Expresión Corporal, Práctica Profesional Docente III y Práctica Profesional Docente IV-Residencia, materias del profesorado de Educación Inicial y, del profesorado de Primaria, Práctica Profesional Docente IV-Residencia.

2 Para ver estas construcciones teóricas cfr. de la Fuente y Morales (2015), donde se da cuenta del corpus teórico construido hasta ese momento, y de la Fuente y Morales (2019), libro que compila artículos colectivos sobre cuestiones nodales en relación con las prácticas extensionistas en el campo de la filosofía en la escuela.

3 Aquí se toma esta adjetivación del significado latino de *socius*: compañero y no desde una perspectiva asociada al marco del capitalismo.

de colección y tubular. Esta cuestión es acendrada por un plan de estudio aplicacionista, donde DEF es un escalón más para la práctica y residencia docente, ubicada en el último año de la carrera.

Todo esto hace que la temática de nuestro proyecto resulte mucho más afín a los PEI y PEP, en tanto propone problemas que les resultan relevantes tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. En consecuencia, las docentes de DEF más que coformarnos, en esta instancia, nos estamos formando. Es una novedad en el trabajo grupal e institucional porque esta cátedra originó la labor extensionista y tiene una especificidad disciplinar en relación a los contenidos del proyecto. Ello muestra lo más rico de las prácticas de coformación: dinamismo de los grupos y sujetos intervinientes, apertura a la situacionalidad, relaciones de poder abiertas, roles flexibles. Así, el proyecto nos has permitido participar en acciones intercátedras que exceden actividades puntuales, como las que solemos tener con otros espacios de la carrera de profesorado en filosofía. Además, nos ha permitido conocer a nuestros/as estudiantes en espacios y propuestas diferentes a las habituales en la formación de ese profesorado y, en algunos casos, realizar algunas generalizaciones del perfil del docente que estamos formando al aunarlas con cuestiones que ya conocíamos. Tal el caso de las dificultades en la interacción con otros/as -fruto de una formación centrada tanto en la enseñanza como el aprendizaje individual- pero también el disfrute de compartirlo cuando se gestan espacios para vencer esas trabas de la formación.

Esta coformación fue posible gracias a una articulación teórico-práctica que tuvo como hitos algunas de las siguientes acciones:

¿Qué lugar ocupan las infancias en nuestras prácticas cotidianas? Con este interrogante convocamos a los/as estudiantes de las cátedras anuales y del segundo cuatrimestre del proyecto de curricularización, que se hizo extensiva a estudiantes de filosofía que trabajan en el nodo estudiantil de una red institucional de filosofía con niños/as y adolescentes. A esa pregunta la situamos en las serias dificultades para apropiarnos de un imaginario social donde los niños/as y adolescentes tienen derechos a la libre expresión y a ser escuchados. Esto hace aún más difícil para ellos/as tomar la palabra; es decir, hacerse sujeto/a activo/a de esos derechos. Una manera de entender a las infancias desde otro lugar son los espacios de diálogo e indagación filosófica.

Desde esta perspectiva el taller propuso problematizar esta asimetría a través de experiencias lúdicas y nuestra propia mirada de infancia en la planificación de indagaciones filosóficas. Por lo analizado más arriba, la cuestión que tematizó el taller y su propuesta de intervención fue más convocante para los/as estudiantes de

los PEI y PEP. Así, en PF y FE algunas estudiantes del PEP pasaron a la acción: gestionaron, dentro de las instituciones donde realizaban sus prácticas, espacios para poner en juego las actividades planificadas y las coordinaron, acompañadas por las docentes a cargo de los grupos áulicos.

En el caso de DEF los/as estudiantes participaron de una reunión de la Red Institucional de Filosofía con Niños/as y Adolescentes. La misma acercó a las aulas de la universidad una dinámica de trabajo, vínculos interpersonales y sujetos/as institucionales que los/as estudiantes desconocían, al menos dentro de sus prácticas habituales en la institución. El impacto formativo pudo percibirse tanto en sus formas de partición en la misma como en sus reflexiones posteriores al respecto.

Otra de las actividades de la cátedra fue la participación en una indagación filosófica realizada a partir de una dinámica de expresión corporal, junto con estudiantes de 4to año de los PEIyP. En esta instancia se experienció una forma diferente de pensar, hacer y sentir la filosofía, que los/as desencajó de la manera habitual de trabajo en la carrera, con cierta incomodidad inicial, pero con mucho disfrute una vez involucrados/as en la misma.

El balance de lo realizado es positivo desde la mirada de los/as distintos/as sujetos/as: tanto las docentes formadoras como los/as estudiantes y las instituciones y docentes con los/as que se pudo trabajar. No obstante, nos seguimos preguntando si las actividades realizadas pueden pensarse, en rigor, como prácticas extensionistas. En los distintos encuentros de reflexión y evaluación parcial del proyecto coincidimos en un interrogante colectivo ¿Qué tienen de extensionistas estas prácticas? Y aventuramos una respuesta: no son prácticas extensionistas en sí, pero son actividades que crean las condiciones de posibilidad para poder realizar, en el corto y mediano plazo, prácticas extensionistas en espacios donde ya hacemos extensión sin la necesaria participación de estudiantes de las cátedras involucradas.

Entonces, seguimos pensando cuáles son los alcances y límites de la curricularización de la extensión en el marco de la formación docente de grado: no es algo que tengamos claro y no encontramos bibliografía que explicite qué características ha de tener una práctica extensionista que se encuentra curricularizada. ¿Debe ser una práctica obligatoria para la acreditación de las cátedras? ¿Puede imponerse su realización o el deseo es condición necesaria? ¿Todos/as los/as estudiantes deben realizarlas de la misma manera? ¿Qué rol cumplen las instituciones asociadas y sus sujetos/as en la evaluación y seguimiento de los/as estudiantes? ¿Qué acompañamiento requieren para poder llevar adelante ese rol? Estas y otras preguntas van acompañando nuestro recorrido, nos invitan a la revisión permanente y enfrentan a

la tensión y el compromiso de habitar un trabajo situado, que demanda intervenir sin tener definiciones.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2013): "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario" en Menéndez, Gustavo et al., *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

de la Fuente, Laura y Morales, Laura (2015): "La experiencia de la lectura como forma de repensar las relaciones entre investigación y extensión universitaria" en de la Fuente, Laura y Morales Laura (eds.) *Proyección de la investigación en la comunidad,* Bahía Blanca, Hemisferio Derecho.

de la Fuente, Laura y Morales, Laura (2019): *Hacer filosofía para y con niñxs en Argentina: ideas, tareas y experiencias*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur- Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria.

Rafaghelli, Milagros (2013): "La dimensión pedagógica de la extensión" en Menéndez, Gustavo et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Tunnermann Berheim, Carlos (1978): "El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina" en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, No. 4, Universidad de Costa Rica, San José.

Zea, Leopoldo (1972): "Objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en Cambio Social de América Latina*, México, Unión de Universidades de América Latina.

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas en la UNL

MARIANA BOFFELLI
SANDRA SORDO
EVELYN STEPANIC POUEY
extensionenelcurriculo@unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta ponencia presenta el trabajo realizado por los equipos de las Áreas de Incorporación Curricular de la Extensión, y Planeamiento y Evaluación de extensión, pertenecientes a la Secretaría de Extensión Social y Cultural.

El eje sobre el que articula el trabajo, es buscar adoptar institucionalmente a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como prácticas sociales educativas en la UNL. En este sentido se ha trabajado sobre las siguientes variables: la vinculación con políticas públicas, la interdisciplina (a partir de la composición de los equipos), el territorio de intervención, y la evaluación.

Palabras clave: Educación Experiencial / Prácticas Sociales Educativas / Extensión Universitaria

Introducción

Desde la creación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la extensión se constituyó como una de las funciones sustantivas que, junto con la docencia y la investigación, conjugó un modelo educativo donde la calidad académica y el compromiso social marcaron el perfil universitario.

Esto implicó organización, la definición de políticas y de instrumentos de gestión, consolidación de equipos de trabajo y la disponibilidad de recursos presupuestarios para llevarla adelante.

El presente trabajo se articuló entre áreas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC) de la UNL; la de Planeamiento y Evaluación que representa un área transversal/estratégica; su trabajo atraviesa a los diferentes programas que integran las dos direcciones (Social y Cultural); y el área de Incorporación Curricular de la Extensión que integra el Programa de Integración de Funciones.

Ésta última coordina las prácticas de extensión de educación experiencial (PEEE), que se constituyen para la UNL en un dispositivo de intervención en lo social que:

> se presenta como un instrumento de transformación no solo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen de distinta forma comprensiva explicativa, no solo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas (Carballeda, 2002:3-4).

Las PEEE se incluyen en las asignaturas de las carreras de grado, dado que siguiendo a Inés Dussel (2007):

> Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica [...] En su relación con el curriculum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos (Dussel, 2007: 281).

La educación experiencial es un enfoque pedagógico desarrollado por David Kolb (1984), en su libro “La educación experiencial implica un ciclo”. Este enfoque, en términos del autor, entiende al aprendizaje como el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Esta teor-

ía tiene una base fuerte en la obra de John Dewey (1938), filósofo de la educación del S. XX, quien afirma que:

> …el principio de la continuidad de la Experiencia significa que cada experiencia tanto ocupa algo de los que se han ido antes y modifica de alguna manera la calidad de los que vienen después […] Lo que ha aprendido en el camino del conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento de entender y tratar eficazmente con las situaciones que siguen. El proceso continúa mientras la vida y el aprendizaje continúan (Dewey, citado por Kolb, 1938: 27)

Según Alicia Camilloni, la educación experiencial es considerada:

> 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 (Camilloni, 2013:15).

En relación a lo mencionado, se han propuestos objetivos que dan sentido al trabajo vinculado a las PEEE. Un objetivo general es adoptar institucionalmente a las PEEE como prácticas sociales educativas en la UNL; y específicos como diseñar y aplicar un sistema de monitoreo para las PEEE como prácticas sociales educativas y fortalecer los equipos en las Unidades Académicas, con recursos humanos formados en el enfoque de Educación Experiencial (ver https://www.unl.edu.ar/extension/categorias/docencia-investigacion-extension/practicas-extension-educacion-experiencial/)

El trabajo que se comparte, está enmarcado en la convocatoria “Sinergia” de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del MECCyT de la Nación, cuyo eje es el fortalecimiento de las capacidades institucionales, o la generación de nuevas capacidades, atendiendo a las propuestas que incluyan prácticas sociales educativas.

Para comprender el significado y alcance de la extensión, desde la UNL se reconoce en esta función sustantiva, la existencia de dimensiones que, en conjunto, la definen y le otorgan una extraordinaria riqueza conceptual académica e institucional. Ellas son: Académico-Institucional; Pedagógica; Social; Comunicacional y Política (desarrolladas en Menéndez y Tarabella, 2016:98).

Estas dimensiones se ponen en juego en un modelo de intervención en el que se integran actores sociales y políticas públicas en las dinámicas territoriales para lograr agendas consensuadas de trabajo.

Las actividades realizadas se estructuraron en diversas etapas, dimensiones, categorías y análisis, cuyo desarrollo puede encontrarse en el trabajo presentado en el Congreso de Extensión AUGM 2019, denominado Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas en UNL. Evaluación y nuevos enfoques.

Desarrollo

Aquí, pondremos en juego algunas de las variables. Elegimos hablar de Interprofesionalidad. Sabemos que se trata de un término que se vincula con el área de salud; aun así lo adoptamos, convencidos de que otorga significaciones que convalidan con la idea de interdisciplinariedad y de trabajo colaborativo, en consonancia con la concepción de un currículo universitario amplio, que atiende a la complejidad de las problemáticas sociales y al momento socio histórico. Es decir, un currículo que concilia con ideas de globalización, y que se orienta al logro de aprendizajes auténticos, en pos de la formación integral de sus estudiantes. En términos de Jurjo Torres Santomé:

> La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las denominaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que recurre… resurge con mayores bríos un discurso que justifica la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad del problema a detectar, investigar, intervenir y solucionar (Torres Santomé, 1998 :44).

En este sentido, la interprofesionalidad es la que promueve el trabajo colaborativo de los profesionales que participan en la práctica de extensión, en pos de un objetivo común, mejorar la realidad en la que se interviene. Es preciso reconocer las responsabilidades y roles en el equipo de trabajo y la importancia que esto conlleva, también, valorar el respeto, la tolerancia, la empatía y hacer prevalecer la consciencia de que no se trata de hacer jugar una puja de saberes y/o

poderes disciplinares, sino de comprender que lo particular de cada disciplina aporta a la complejidad de lo que se busca solucionar, cambiar.

Esto fortalece las representaciones de otra de las variables, el territorio social. Pues los equipos interdisciplinarios deben definir el problema interdisciplinariamente, así como las acciones para abordarlo. Por tanto, lo hacen vinculándolo al territorio; de otro modo, se caería en percepciones, métodos y teorías aisladas, con relaciones espaciales y temporales, limitadas.

Cabe aclarar que se entiende al espacio como el que:

> Está formado por un conjunto indisoluble, solidario, y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia… El espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales igualmente imbuidos de artificialidad y cada vez más tendentes a fines extraños al lugar y sus habitantes… (los) sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así el espacio encuentra dinámica y se transforma (Santos, 2000:54-55).

> Al integrarse en sistemas de acciones, las relaciones sociales penetran todo aquello en lo que interviene la acción de los seres humanos (Llanos Hernández, 2010:217).

Cuando el espacio cobra vida en la idea de territorio, "se perciben materializadas todas las relaciones" (ib, 2010:217), de tipo políticas, sociales, económicas, culturales, a través de las cuales están presentes las relaciones de poder que se organizan en una época determinada.

> El territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio correspondiente a la era de la globalización y de la posmodernidad (Llanos, Hernández 2010: 219).

Es decir, se constituye en una concepción flexible, abierta, amplia que amerita abordajes interdisciplinarios para la atención de los problemas identificados.

Otra de las variables es la evaluación por parte de los actores sociales no universitarios. Identificar problemas que se inscriben en el territorio social junto con estos actores, y abordarlos mediante el trabajo colaborativo e interdisciplinario es reconocer a este actor como un sujeto de derecho, protagonista, participati-

vo y hacedor, que construye saberes, prácticas, cultura. Desde este lugar se adhiere a una evaluación participativa donde todos los que conformen el equipo de la práctica, estén incluidos en el proceso evaluativo, a través de espacios donde se promueve el dialogo, el intercambio. Instancias de autorreflexión, donde se identifiquen fortalezas y debilidades para introducir los cambios necesarios, mejorar el territorio y reconocer las transformaciones, en términos de aprendizajes, que cada uno de los sujetos construye en esa intervención.

Esto, implica asumir la evaluación desde una dimensión ética. Al decir de Ernest House:

> Con el fin de conferirle aceptabilidad moral, el acuerdo debe alcanzarse en determinadas condiciones que garanticen que los participantes sean capaces de identificar sus intereses reales en la cuestión. (House, 1980:147).

Se recuperarán, entonces, las voces de estos actores, a lo largo del proceso de la práctica en la que participan, por lo que nos encontramos en la construcción de instrumentos de evaluación, de tipo cuali y cuantitativos para que se manifiesten y se pueda llegar a juicios de valor crítico respecto de lo que han provocado las PEEE con enfoque interdisciplinario de las que forman parte.

A modo de cierre provisorio

Este nuevo enfoque implicó una propuesta de reformulación más profunda en las guías de presentación, y en los ejes de la evaluación de las PEEE; constituyéndose en un dispositivo focalizado en otra forma de enseñar y de aprender. Actualmente, se encuentran en este proceso, en el marco del proyecto Consolidando Sinergia en la UNL, aprobado por Res SPU 100/18, 8 propuestas de prácticas de 7 Unidades Académicas.

Bibliografía

Boffelli, Mariana y Sordo, Sandra (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. En Revista +E versión digital, (6), pp.16-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL

Camilloni Alicia (2013): "La inclusión de la educación experiencial en el curriculum universitario" en Menéndez, Gustavo et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Carballeda, Alfredo (2008): *Problemáticas sociales complejas y políticas públicas*. CS, (1), 261-272. https://dx.doi.org/10.18046/recs.i1.409

Dussel, Inés (2007): Comentarios de las experiencias ganadoras del premio presidencial. "Escuelas solidarias" 2005. *Antología 1997-2007. Seminarios internacionales. Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: Eudeba.

Kolb, David (1984): *Experiential Learning. Experience as the source of learning an development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. Englewood Cliffs.

Llanos Hernández, Luis (2010)*: El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Chapingo. México

Menéndez, Gustavo y Tarabella, Laura (2016): El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. En Revista +E versión digital, (6), pp. 96-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Santos, Milton (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, España, Editorial, Ariel Geografía.

Torres Santomé, Jurjo (1998) *Las razones del currículo integrado en Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Acerca de la enseñanza de las prácticas de investigación en los Institutos de Formación Docente

RENATA BRUCCINI
renatabruccini@gmail.com
Instituto Superior de Profesorado N° 6 “Dr. Leopoldo Chizzini Melo”

Resumen

En el presente escrito nos proponemos interpelar la enseñanza del campo de la investigación al interior de la formación docente, sus desafíos y dificultades. Partimos de la premisa de que no hay prácticas instituidas de investigación aun cuando una de las funciones esenciales de los institutos es la de indagar y proyectar procesos investigativos y que la situación dista mucho de lo que sucede en las universidades. En este sentido, consideramos que, luego de la incorporación de espacios curriculares en los nuevos diseños del profesorado (2090/15) que contemplan un trayecto formativo en metodología e investigación, es tarea de los Institutos repensar cuáles son las características que la investigación adquiere, al tiempo que es preciso construir interrogantes sobre qué significa enseñar las tareas de este campo a estudiantes del profesorado.

Palabras clave: investigación / enseñanza / formación docente

Tengo un amigo que apenas lee novelas y cuando se topa con una que lo apasiona, entra en un estado de gran nerviosismo. Cada tres páginas sale a dar una vuelta al jardín de su casa, preguntándose cómo evolucionará tal o cual situación de la historia. (…) Mi amigo, en resumen, lee todas las novelas como historias inconclusas. Lee resignadamente, lo que le permite sumergirse en cada página como si fuera la última. La clave está en su jardín. Con un jardín a disposición donde poner a secar las frases leídas y darles vuelta una y otra vez, mi amigo puede pasearse entre las flores mientras pondera tal acción, tal diálogo, tal conflicto de los personajes.
(Morábito, 2014: 43-44)

La investigación en la formación docente

En el presente escrito intentaremos dilucidar los desafíos y complicaciones que se presentan al momento de pensar y proyectar la enseñanza de las *prácticas investigativas* en el nivel superior, especialmente, en los Institutos de Formación Docente. Si bien las reformas acaecidas a finales de la década del '80 con el *Plan de Maestros de Educación Básica* (1988) y el *Programa de Transformación de la Formación Docente* (1991) cimientan las bases de la relación entre *formación docente* e *investigación* al incorporar a ésta última como una de las funciones del sistema formador, lo cierto es que este campo ha sido escasamente desarrollado en los Institutos[1] y ocupó en el currículo un lugar marginal con escasa carga horaria hasta la última modificación de los planes de estudio.

En este marco, es preciso que destaquemos que en el desarrollo de las prácticas de investigación la universidad ha ocupado históricamente un lugar relevante donde estuvieron (y están) dadas (al menos en parte) las condiciones materiales y que la ubica en un lugar de privilegio: se asume que lxs docentes universitarios tienen como función intrínseca la de investigar como parte de la profesión y el trabajo docente. Aunque esto se sostiene en la mayoría de los casos cuando se refiere a lxs docentes de los IFD, durante mucho tiempo se lxs ha limitado al *estudio de su propia práctica* banalizando las posibilidades de desarrollo, sin desmerecer la importancia de la *práctica reflexiva*, especialmente en el profesorado. De este modo, sostenemos la premisa de que la enseñanza del campo de la investigación y las

1 A excepción de lo acontecido durante el 2007 y el 2014 donde el Instituto Nacional de Formación Docente tuvo una fuerte injerencia y creó las condiciones para que la investigación se desarrolle en los IFD.

prácticas asociadas, adquiere en los IFD características particulares y está muy alejada de la lógica que pareciera predominar en la universidad donde *se aprende a investigar participando de equipos de investigación*, lo que es una cuestión de gran importancia.

Son justamente estos aspectos los que nos llevan a interrogarnos por el lugar de la investigación en la formación docente y, especialmente, por la enseñanza de esta práctica a estudiantes con la intención de que participen tanto en la "(…) producción/generación de un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como en la 'transposición didáctica' o -mejor- en la circulación de esos conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en el contexto áulico" (Achilli, 1998: 36). Para esto, no alcanza con *brindar un curso sobre investigación* (Duhalde, 1999) sino que debe revisarse el lugar de la investigación en la formación de grado, deben brindarse las condiciones necesarias y debe institucionalizarse esta práctica desde las políticas públicas en nuestro país (Wainerman y Di Virgilio, 2010). Especialmente, si consideramos que es preciso reconocer que la investigación es una práctica política e intelectual que debe ser interrogada para definir a qué intereses responde, cuáles son los habitus internalizados y a qué grupos sociales favorece.

Este panorama se ve beneficiado por la incorporación en los nuevos diseños curriculares para el profesorado de la Provincia de Santa Fe (Administración Economía, Matemática, Biología) de un tramo formativo compuesto por dos espacios curriculares, a saber, *Metodología de la Investigación* (2 horas cátedra en 3° Año) y *Prácticas de Investigación* (3 horas cátedra en 4° Año). Esta incorporación se presenta como una novedad dado que no solo se jerarquiza la enseñanza de las prácticas de investigación sino que se le otorga una identidad propia constituida ya no a partir del vínculo con los espacios de la práctica[2] sino de sus propias características.

Esto nos enfrenta a quienes transitamos estos espacios a la pregunta respecto a cómo sostener la enseñanza y la noción de *reflexión epistemológica* propuesta por Vasilachis de Gialdino (1993) es de gran ayuda. Esta autora sostiene que debemos construir interrogantes acerca "(…) de las características del objeto o de los fenómenos que analiza[mos], acerca de los métodos con que se accederá a aquellos (…)" (11). Esto significa que el proceso de investigación "(…) adquirirá determinada lógica según sea la concepción acerca de lo que se quiere conocer, de cómo se propone

2 En los diseños curriculares anteriores la investigación estaba estrechamente vinculada con los Talleres de Práctica a partir de un espacio curricular denominado *Seminario de Integración y Síntesis.* En los nuevos diseños la investigación está presente en los Talleres de manera transversal pero al mismo tiempo aparece en espacios curriculares específicos.

acceder empíricamente a tal conocimiento" (Achilli, 2005: 43). Como podrá observarse, estas afirmaciones tienen implicancias en la enseñanza de las prácticas investigativas en el profesorado ya que se afirma que no hay reglas prefijadas o un único modo de hacer investigación, por el contrario, debe sostenerse la coherencia a lo largo del proceso que se define, esencialmente, como artesanal.

Asimismo, asumimos que es preciso materializar los procedimientos propios de las prácticas de investigación en el *campo educativo*. La *lógica cualitativa* se presenta como la forma metodológica más pertinente para problematizar el fenómeno educativo: por sus supuestos y porque permite superar la dicotomía entre teoría y práctica al formular una relación recursiva entre la investigación y la acción cotidiana sobre la que se reflexiona (Herrera, 2013). Esto no significa desconocer las especificidades del campo disciplinar como ámbito de estudio o los aportes de los instrumentos cuantitativos para la recolección y análisis sistemático de la información, sino afirmar que éstos "pueden ser confrontados en un proceso de triangulación metodológica" (Massa, 2011: 29) como opción de validación. La tarea de investigar se despliega como un *montaje* (Denzin y Lincoln, 2012) que considera "(…) diferentes voces, perspectivas, puntos de vista y ángulos de visión" (p. 53) y el proceso reconoce diferentes *momentos* como la construcción del problema, el trabajo de campo o la comunicación de las conclusiones (a veces inconclusas), que al tiempo que adquieren flexibilidad, construyen reglas metodológicas sistemáticas que le otorgan legitimidad.

Con estos supuestos como orientadores debemos emprender la tarea de construcción de una *didáctica de la investigación* que se aleje de la enseñanza *discursiva y abstracta* e incorpore como ejes centrales la noción de *alfabetización científica y académica*, la convicción de que el aprendizaje de las prácticas de investigación debe realizarse de manera paralela a las tareas de investigación (Duhalde, 1999) y la certeza de que debe interrogarse la coherencia epistemológica y metodológica y los modos de abordaje de cada campo disciplinar. Como expresan *Sirvent,* Monteverde, Clerici, Peruzzo y Agulló: "(…) la construcción de cada una de las tareas propias del investigador se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma de decisiones del oficio de investigar que articule teoría y empiria (…)" (2016: 3).

Implica, como expresa el Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, acompañar el proceso de formación *en investigación* en un doble sentido: para que lxs estudiantes del profesorado se involucren en prácticas de investigación (*cómo investigar*) y para que puedan enseñar procedimientos y actitudes propias de la investigación en diversos espacios, contextos y modalidades

(*cómo enseñar a investigar*). La enseñanza y el aprendizaje de la identificación de teorías y antecedentes, de la construcción de instrumentos de recolección y análisis de información, del análisis de documentos, entre otros, se encuentran anclados en tres propuestas que son de especial interés: por un lado, desde la escritura de relatos autoetnográficos o la cocina de la investigación para realizar un ejercicio de metareflexión con relación a cómo se aprenden las tareas o el proceso de investigación. Esta propuesta tiene un alto valor formativo dado que se convierte en "(…) catalizador de sus propios sentimientos (…) y significaciones durante todo el proceso de trabajo (…)" (Porta y Aguirre, 2019: 742). Por otro lado, es preciso alternar momentos de reflexión individual con momentos donde prevalezca el dispositivo grupal (Souto, 1993) a partir de la conformación de grupos de trabajo para favorecer la reflexión sobre los procesos, las decisiones conceptuales y metodológicas. Por último, la lectura entre pares es una estrategia formativa interesante para implementar a partir de construir criterios de lectura e instrumentos y porque ubica a quienes participan en la posición de sugerir de manera fundamentada y argumentar, ambos procedimientos propios de la alfabetización científica.

En última instancia, entendemos que interesa acompañar a los estudiantes y poner *un jardín a disposición* que permita pensar *historias inconclusas*, leer *resignadamente*, volver una y otra vez sobre el proceso; porque la investigación es "(…) una artesanía creativa que desafía la imaginación, la tolerancia y la perseverancia (…)" (Wainerman y Di Virgilio, 2010: 12).

Bibliografía

Achilli, Elena (1998): *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde.

---------- (2005): *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio,* Rosario, Laborde Editor.

Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela (2009): *Investigación Educativa y trabajo en red. Debates y Proyecciones, Buenos Aires, Noveduc.*

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2012): *El campo de la investigación cualitativa,* Barcelona, Gedisa.

Duhalde, Miguel (1999): *La investigación en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas*.

Herrera, José Darío (2013): *Pensar la educación, hacer investigación,* Bogotá, Universidad de la Salle.

Massa, Marta (Coord.). (2011)*: Las ciencias naturales y las ciencias sociales en la EGB 3. Un estudio sobre encuentros y desencuentros de la implementación en la región VI en Santa Fe, Rosario, UNR Editora.*

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Noviembre 2015): Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Biología, Administración y Economía [Decreto 2090/15].

Morábito, Fabio (2014): El idioma materno, México, Sexto Piso.

Porta, Luis y Aguirre, Jonathan (2019): Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa, Linhas Críticas, 25, 738-757. DOI 10.26512/lc.v24i0.20077

Sirvent, María Teresa, Monteverde, Ana Clara, Clerici, Carolina, Peruzzo, Laura Melina y Agulló, Marcela (2016): "Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado", *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales,* Recuperado de elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Sirvent.pdf/at_download/file

Souto, Marta (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Vasilachis de Gialdino, Irene (1993): *Métodos cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL.

Wainerman, Catalina y Di Virgilio, Mercedes (2010): *El quehacer de la investigación en Educación*, Buenos Aires, Manantial.

El museo de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla como espacio educativo

ROSA ANA CACCIAVILLANI
rosaanacacciavillani@gmail.com
Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" (ENSAGA)

ELVIO ANGEL PILOTTA
pilotta@famaf.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - CONICET

Resumen

En este trabajo se analiza la valoración del museo de la Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" (ENSAGA) por parte de los docentes. Luego de reconstruir su historia desde distintas documentaciones se analizan las valoraciones y objetivos didácticos que tienen los docentes de este espacio escolar a través de distintos instrumentos como observaciones de clases, entrevistas y encuestas a informantes claves. Los resultados permiten identificar el poco uso didáctico que se hace del mismo y la escasa o nula relación entre las visitas y la temática desarrollada en clase, aunque es de interés de los docentes que los alumnos conozcan el espacio como parte de la historia institucional. El hecho de haber trabajado con la comunidad escolar permite hacer visible para ellos este lugar históricamente tan valioso. No obstante, quedan pendientes realizar más acciones para revalorizarlo, así como incluir actividades en los programas de enseñanza de los distintos niveles educativos que promuevan su utilización.

Palabras clave: museo / historia de museo / valoración docente / objetivos didácticos

"Las modificaciones dan cuenta de las adaptaciones, pero los cambios llevan la marca de los orígenes." (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 2001, p.17)

La Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" y su museo.

Imagen: Construcción del edificio de la ENSAGA, en 1943.

La Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla" (ENSAGA), fundada en 1942, ha sido la primera escuela provincial formadora de maestros. Sus primeros directivos tuvieron estrecha vinculación con la reforma educativa universitaria de 1918 y los objetivos de establecer a la ENSAGA como referente de reforma en el nivel educativo primario y medio. La escuela tuvo desde sus inicios características edilicias destacables y la presencia de un museo escolar. Se concuerda con De Longhi (1994) en que las interacciones y negociaciones entre docentes y alumnos de una institución permiten la circulación del conocimiento en el marco de contextos personales e institucionales cambiantes. Asimismo, se entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multidimensional dado que se produce un conjunto de relaciones que provocan la comunicación entre sus agentes y el conocimiento específico (De Longhi, 2000). El presente trabajo pretende poner en relieve algunas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas al uso del museo en la comunidad educativa.

Metodología

Para realizar el trabajo de investigación se llevaron a cabo las siguientes acciones: se analizó material sobre documentación histórica, documentos ministeriales (Ley Provincial 3944 del 26/9/1941) y los trabajos de investigación de Banegas, Moyano y Mazzola (2015) y de Foglino (2004). Se realizaron también entrevistas a informantes claves de la institución. Por último, se realizó una encuesta de preguntas semiestructuradas destinadas a una muestra intencional del plantel de docentes de la institución en sus cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior.

Resultados

De las encuestas realizadas a informantes claves de la institución se categorizaron sus respuestas en los siguientes tópicos: los docentes utilizan al museo como sentido de pertenencia y valoran los diferentes espacios de la institución, los motivos por los que los docentes no llevan a sus alumnos al museo (el temor a la falta de disciplina, el cansancio docente y la falta de hábito a realizar visitas) y los motivos por los que es recomendable llevarlos (calidez del lugar, la buena distribución de las colecciones en las piezas y el disfrute del patio del museo). Por último, los entrevistados mencionaron las distintas acciones que vienen implementando los directivos para integrar el uso del museo a la escuela y a la comunidad en la cual está inserta.

Como resultados de las encuestas a la muestra de docentes se resalta la utilización del museo debido a la importancia del aprendizaje a través del contacto con objetos (objetivo fundacional del museo Garzón Agulla), la consideración del fortalecimiento de la identidad institucional y como complemento de la actividad del aula. Secundariamente lo destacan como herramienta para el aprendizaje de las ciencias y como experiencia directa con los objetos. Vale decir que en la muestra de docentes encuestados está claro que el museo representa un símbolo de la identidad de la ENSAGA.

Sin embargo, excepto casos aislados, los docentes disponen de este espacio, pero no forma parte de sus prácticas curriculares cotidianas. El hecho de haber trabajado con la comunidad docente ayudó a poner de manifiesto la pobreza de su utilización.

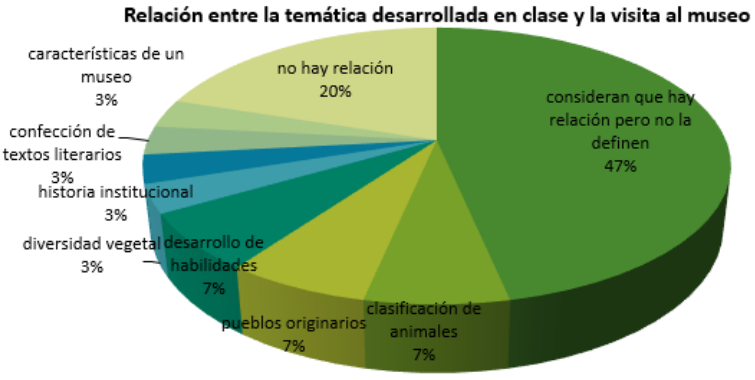


Gráfico: Decisiones del docente al planificar la visita.

Conclusiones

El presente trabajo puso en relieve un alto grado de valoración que de su museo hace la comunidad educativa en la cual está inserto. Este hecho está estrechamente conectado con la importancia que le confiere la historia de sus inicios.

Del análisis y discusión de entrevistas y encuestas se pudo especificar rasgos constantes en las concepciones que se aprecian en el quehacer docente y sus discursos. Aunque las colecciones de ciencias naturales son las más numerosas en el patrimonio del museo, su importancia para la comunidad educativa deviene de su legado histórico.

Bibliografía

De Longhi, Ana (1994): "Alternativas de investigación en didáctica de las ciencias". Revista de la Universidad Blas Pascal, 2(5), 1-9.

De Longhi, Ana (2000): "El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias." Revista Enseñanza de las Ciencias, 18 (2), 201-216.

Banegas, Sonia; Moyano, María y Mazzola, Daniel (2015): "La Escuela Normal Superior de Córdoba (1942-1046): del replanteo de la identidad provincial a la construcción de la identidad docente". Cuadernos FHyCS-UNJu, 237-257, Nro. 48: 237-257.

Foglino, Ana María (2004): La Escuela Normal Superior de Córdoba (1941-1947) Apuntes para una historia de reforma interrumpida. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Graciela (2001): "Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión." Buenos Aires, Troquel Educación Serie FLACSO-Acción.

La universidad en diálogo con la escuela media a través de la educación experiencial. Una propuesta desde la matemática

VIVIANA CÁMARA
camaraviviana@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA MAGDALENA MAS
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SILVANA GRISETTI
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Este trabajo presenta el desarrollo y resultados de una práctica de educación experiencial de la cátedra de Análisis Matemático de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, en conjunto con cuatro instituciones de nivel medio de la ciudad de Santa Fe.

El objetivo general de la propuesta fue crear un espacio de enseñanza y aprendizajes de matemática en comunidad, que supere aquellas prácticas tradicionales caracterizadas por la fragmentación de saberes y por esquemas de pensamiento meramente procedimental y estereotipado.

El foco de la propuesta estuvo puesto en introducir conceptos matemáticos a partir de una problemática de interés surgida de las vivencias del grupo de estudiantes del nivel secundario. Considerando esta información se redactaron minicasos situados, cuya resolución fue posteriormente trabajada dentro de los centros educativos, en forma coordinada con todos los actores de la propuesta.

Los resultados tuvieron impacto en: a) la formación de los estudiantes universitarios en las dimensiones social, actitudinal y académica; b) los estudiantes de nivel medio, en tanto que la experiencia significó un aprendizaje en el ámbito de la disciplina y un aporte significativo para propiciar el acceso a la universidad y, c) la vinculación establecida entre las instituciones.

Palabras clave: Educación experiencial / matemática / minicasos

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades
para su propia producción o construcción.
Paulo Freire

Introducción

La educación en el siglo XXI cumple un papel preponderante en la transformación de la sociedad. Entre los múltiples desafíos, destacamos el de dinamizar esquemas de pensamiento para enfrentar la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad de nuestro mundo actual. Por ello, los documentos de la UNESCO reconsideran para la organización del conocimiento, abatir las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado.

La forma en que los sistemas educativos organizan los temas de los programas escolares, muestra una concepción según la cual un saber se descompone en pequeños trozos aislados y su enseñanza se establece mediante secuencias determinadas sobre la base del análisis del propio saber (Cantoral, 2016).

Investigadores en Educación Matemática (Cantoral, 2016, Farfán, 2012, Bishop, 1999) advierten que esta concepción favorece la fragmentación de saberes, las prácticas se apegan a procesos estereotipados y finalmente, no propician el desarrollo de niveles cognitivos superiores.

En nuestra práctica docente notamos la ausencia de propuestas didácticas que permitan a los alumnos proponer sus propias preguntas y las constituyan como problema a resolver, haciendo converger saberes de matemática y de otras disciplinas.

La Universidad Nacional del Litoral, a través de su política de extensión propone un diálogo permanente con organizaciones de la sociedad. En el programa "Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario" y bajo la modalidad de *Educación Experiencial* se consideran aquellas actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo (PyA, 2012). En este sentido, la educación experiencial ofrece un marco apropiado para el desarrollo de aprendizajes en contextos reales que exigen acción y reflexión.

En la misma línea, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en 2016, propone los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) enmarcados en los proyectos curriculares institucionales, cuyos temas se fundamentan desde las

ciencias naturales y las ciencias sociales. Así, los NIC son saberes a ser enseñados desde una perspectiva interdisciplinar, cuyo armado se basa en problemáticas sociales y culturales propias del contexto donde habitan los/as estudiantes.

De este modo, planteamos la necesidad de pensar más allá del aula, incorporando auténticas problemáticas de interés social en contexto real, abordadas de manera interdisciplinaria y pensada en conjunto en relación docente-estudiante, universidad-escuela media.

Descripción de la propuesta

La práctica de educación experiencial se desarrolló durante el primer semestre de 2019 por la cátedra de Análisis Matemático de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, en conjunto con cuatro instituciones de nivel medio de la ciudad de Santa Fe.

Las instituciones participantes de nivel medio fueron convocadas a partir de la relación preexistente entre los docentes y son las siguientes:

- E.E.M.P.I. Nº 3118 Colegio Argentino Hispano Nuestra señora de Covadonga.
- E.E.S.O.P.I. Nº 3167 San Vicente de Paul.
- E.S.O. Nº 3135 San Antonio de Padua.
- E.E.T.P.I. N° 2056 Monseñor Carlos Macagno.

Todas son de gestión privada con diferencias significativas en la condición socioeconómica de sus alumnos y situadas en ámbitos socio-geográficos distintos.

Los estudiantes universitarios elaboraron una encuesta de 29 preguntas dirigida a sus pares del nivel medio con el fin de conocer sus gustos, preferencias y dificultades en las siguientes áreas: Alimentación, Salud, Tiempo libre, Tecnología y Redes Sociales, Ingresos y Gastos y Expectativas a futuro. Organizados en grupos, se encargaron de aplicar la encuesta y de la carga de datos en un formulario Google.

A partir del análisis de los datos, se identificó una problemática asociada a cada escuela. Los alumnos universitarios comenzaron a trabajar en la elaboración de "minicasos". La redacción del minicaso conlleva un diseño desde la presentación de la problemática a tratar, la búsqueda de información apropiada en fuentes confiables, la formulación de la pregunta problema y/o preguntas-guías y actividades pertinentes con el fin de dar respuesta a lo planteado. En esta elaboración los docentes universitarios cumplimos el rol de tutor – guía.

Problemática	Minicaso	Objetivos	Contenido disciplinar/ Habilidades cognitivas
Costos de transporte para estudiar en la universidad.	Análisis de costos de transporte. Pregunta problema: ¿Cómo afrontar el gasto de transporte si voy a estudiar a la universidad?	Estimar costos promedios de transporte hacia la universidad de los estudiantes del distrito noroeste de la ciudad de Santa Fe. Analizar modalidades de transporte.	Función de costo, porcentajes, análisis comparativo gráfico, análisis de planos, variables independientes y dependientes, etc.
Costos de alimentación durante el cursado en la Universidad.	Análisis de costos de almuerzos de un estudiante universitario. Pregunta problema: ¿Cómo afrontar el gasto de alimentación saludable si voy a estudiar a la universidad?	Analizar opciones de alimentación, y costos de almuerzos de los estudiantes en la Ciudad Universitaria.	Función de costo, identificación de variables independientes y dependientes, identificación de características funcionales, línea de presupuesto, etc.
Gastos mensuales y ahorro de un estudiante de nivel medio.	Mis Finanzas Pregunta problema: ¿Cómo optimizar los recursos monetarios disponibles?	Concientizar acerca de la importancia de una buena gestión de las finanzas, en pro de una correcta toma de decisiones.	Función Oferta, Demanda, Ingreso, Costo, Línea de presupuesto, punto de equilibrio, interpretación de gráficos.
Salud, deporte y bullying.	Salud, deporte y bullying. Pregunta problema: ¿Cuán importante es el deporte para la obesidad? ¿Cómo saber cuál es el "peso ideal"?	Concientizar sobre la necesidad de mantener un buen estado de salud.	Razón, proporción, porcentaje y tasa, análisis comparación, función.
Redes sociales y bullying	Redes sociales y bullying Pregunta problema: ¿Cómo se manifiesta este fenómeno y cuál es el estado del tema en Argentina?	Conocer las principales manifestaciones de bullying colegios de nuestro país y su evolución cuantitativa.	Análisis e interpretación de gráficos, comparación, porcentaje, redacción de informe.

Cuadro 1: Descripción de los minicasos desarrollados.
Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes trabajaron los minicasos con los alumnos de nivel medio en presencia del docente a cargo del curso y entregaron material informativo de las carreras universitarias de la ciudad de Santa Fe y de las becas que ofrece UNL, elaborado por ellos en base a su experiencia.

Con el fin de valorar la propuesta se recogieron datos a partir de encuestas dirigidas a los diferentes actores. Los resultados fueron compartidos en un encuentro presencial con docentes de la escuela media y de la UNL y estudiantes universitarios partícipes del proyecto.

Resultados

La evaluación de la intervención se realizó a través de encuestas y entrevistas a los actores partícipes: estudiantes universitarios y secundarios y docentes.

En primer lugar destacamos la participación, el buen nivel de desempeño y compromiso de los estudiantes de la cátedra, los vínculos generados por los estudiantes y el docente universitario y entre estudiantes de ambas instituciones. Este vínculo generó la confianza necesaria para que pudieran preguntar, indagar, cues-

tionar, de tal manera que se los veía aprendiendo y disfrutando a la vez, en un clima de aprendizaje cooperativo.

Considerando los resultados de la encuesta a los estudiantes universitarios podemos reconocer los siguientes logros:

- Valoración del conocimiento científico y su uso como referente.
- Valoración de aspectos didácticos en relación con el planeamiento del minicaso.
- Reconocimiento del uso de matemática integrada a otras disciplinas mediante situaciones reales basadas en el interés y en vivencias del adolescente.
- Adquisición de experiencia en trabajo de equipo y fortalecimiento de relaciones con estudiantes y docentes.

Los estudiantes del nivel medio a través de la encuesta expresaron:

- la visita de los chicos de la Facultad de Ciencias Económicas a la escuela, les pareció muy buena (67%) y buena (33%).
- la actividad planteada, novedosa (50%), interesante (33%) y más de lo mismo (17%).

Además, nos expresaron sus opiniones acerca de la práctica, algunas de las cuales transcribimos a continuación:

- “Destaco la información brindada acerca de la Universidad, me dieron más ganas de estudiar”.
- “Me pareció una actividad muy buena y dinámica”.
- “Me pareció una linda experiencia y es algo nuevo”.
- “Me gustó más que nada que haya venido un profesor de la facultad. Sentí seguridad al escucharlo”.
- “Me pareció novedoso que venga un profesor de facultad desde su rol de profesor”.

Destacamos también algunas voces de docentes del nivel medio referidas al desempeño de nuestros alumnos, y al proyecto en general.

- “Los alumnos fueron correctos; respetaron los horarios; manifestaron excelente trato con los estudiantes, pudieron responderles las dudas y se hicieron entender muy bien y con los docentes se mostraron cordiales y atentos”.
- “En lo actitudinal, se mostraron seguros, preparados y muy predispuestos a resolver las preguntas planteadas por el curso”.

- "El nivel del problema estuvo acorde a los conocimientos del curso, pudo ser comprendido y no presentó dificultad al momento de resolverlo. Además el minicaso fue interesante".
- "Con respecto a los docentes de la facultad resultó una experiencia muy enriquecedora, para mí, ya que en todo momento del proyecto me hicieron partícipe del mismo. Más de lo que yo esperaba".

Reflexiones finales

Desde nuestro punto de vista, la realización del proyecto implicó nuclear alrededor de una problemática común, saberes matemáticos con el fin de comprender algún aspecto de la misma y producir conocimiento útil y pertinente. Un rasgo enriquecedor es que dicha problemática y/o sus preguntas asociadas no fue impuesta por el grupo de docentes, sino reconocida a partir de un trabajo exploratorio planificado, llevado a cabo en un contexto real actual de nuestra propia ciudad.

Creemos que constituye una propuesta basada en "los usos del conocimiento matemático ante situaciones que provienen de prácticas situadas y compartidas por la comunidad involucrada" (Cantoral, 2016, p. 45).

Las valoraciones expuestas dan cuenta de la necesidad de información de las posibilidades (becas, comedor estudiantil, etc.) que las universidades de la ciudad ofrecen a los adolescentes; la alta valoración de la presencia de estudiantes universitarios sobre todo en las escuelas de barrios vulnerables y el trabajo matemático desde un lugar de interés para el adolescente. Todas ellas nos alientan a seguir trabajando en propuestas más robustas buscando que "el conocimiento tenga un carácter funcional, en el sentido que logre integrar tal conocimiento a la vida para transformarla" (Cantoral, 2016, p. 175).

Por último, destacamos el diálogo e interacción entre dos funciones sustantivas de la universidad, extensión y docencia, que permitieron ampliar de manera significativa saberes matemáticos como objeto de uso, en nuestro proyecto.

Bibliografía

Bishop, Alan (1999): *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona, Paidós.

Cantoral, Ricardo (2016): *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. México, Gedisa.

Farfán, Rosa (2012): *Socioepistemología y Ciencia*. Barcelona, Gedisa.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016): *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC): La Educación en Acontecimientos*. Recuperado de: http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/moodle/secciones/programa_destacado.php?id=98

Secretarías Académica y de Extensión UNL (2012): Plan y Acción. Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Universidad Nacional del Litoral (2010): Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del centenario. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/la-institucion/wp-content/uploads/sites/7/2017/03/215_unl_pdi_2010-2019.pdf

La Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES): enfoques y experiencias de enseñanza, investigación y extensión en cultura letrada

FABIANA CASTAGNO
fabianacastagno@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

SONIA LIZARRITURRI
soniaglizarriturri@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María (UNVM)

DIANA WAIGANDT
dwaigandt@ingenieria.uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

El propósito de esta presentación es compartir la experiencia de una red de cooperación académico científica de reciente conformación. Se trata de la Red Argentina de Instituciones lectoras y escritoras de Educación Superior (RAILEES).

Se describe el enfoque que sustenta su accionar con relación a la cultura letrada en los procesos de formación en educación superior. También, un conjunto de acciones colaborativas interinstitucionales llevadas a cabo que evidencian una búsqueda de articular las esferas de enseñanza, investigación y extensión en relación a este tema.

Palabras claves: educación superior / cultura letrada / redes académico científicas

Las prácticas letradas en la educación superior

Las prácticas letradas constituyen un fenómeno cuya importancia ha ido consolidándose en la Educación Superior en Argentina en el marco de principios de inclusión con calidad que informan las políticas para dicho nivel. Una expresión clara de su legitimación y relevancia se ha materializado tanto en la conformación de una agenda de investigación como en acciones específicas de dicha política. En este sentido, el Programa LOGROS, línea escritura académica y profesional (EPA) (Resol. 15/2019) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación es una evidencia clara de la relevancia que ha ido adquiriendo el tema en el plano de la agenda de la política nacional para el nivel superior[1].

El foco en la lectura, la oralidad y la escritura como parte constitutiva de la formación en las disciplinas, las profesiones y la cultura académica dio origen a un campo de estudios específicos, tanto en Latinoamérica como en Argentina, vertebrado por conceptos tales como alfabetización académica, disciplinar, profesional y cultura letrada.

Los trabajos seminales de Carlino (2013) podrían ser tomados como un momento inaugural de dicho campo. Navarro (2016) documenta las particularidades de su surgimiento en Latinoamérica y Ávila Reyes (2017) identifica en su constitución un proceso de hibridación de tradiciones que representan un desarrollo singular para la región.

El abordaje de estos fenómenos, también, ha dado lugar al accionar de redes y asociaciones a nivel regional como la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura y al surgimiento de otras, entre las cuales podemos mencionar: la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE). Además, en diferentes países, se crearon redes nacionales para abordar y potenciar el diálogo entre la docencia, la investigación y la extensión en torno a esta problemática. Tal es el caso, por ejemplo, de países como Colombia y Ecuador.[2]

1 La convocatoria del Programa LOGROS se orienta a facilitar condiciones de acceso, permanencia y terminalidad de los estudios tanto de grado como de pos grado destinado a universidades de gestión pública y privada. Entre sus líneas incluye una denominada Escritura Profesional y Académica (EPA por sus siglas) a través de la cual se reconoce el papel de la lectura y la escritura como parte misma de los campos disciplinares y profesionales y la responsabilidad de abordaje explícito a lo largo de las carreras por parte de las instituciones universitarias.

2 Un estudio llevado a cabo por diecisiete universidades colombianas acerca de las prácticas de lectura y escritura en sus instituciones da cuenta del esfuerzo puesto en este asunto para caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Los resultados del proyecto de investigación

En el cruce de la conformación de este campo de estudios emergente y las políticas de expansión y democratización priorizadas para el nivel, surge la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES) integrada, inicialmente, por las Universidades Nacionales de Córdoba, Entre Ríos, Río Cuarto y Villa María. La iniciativa es resultado del proyecto denominado: Lecturas y escrituras en educación superior. Hacia la construcción de redes académicas. El mismo formó parte de la Convocatoria Misiones Inversas VI de la Secretaría de Políticas Universitarias de nuestro país, con el propósito de propiciar la internacionalización de las universidades a la vez que conformar o consolidar redes académico científicas.

Acciones de RAILEES: enfoques y experiencias

Desde su creación, la red ha desarrollado diferentes acciones a través de las cuales se ha buscado poner en diálogo las esferas de investigación, docencia y extensión por medio de actividades formativas con múltiples destinatarios de las comunidades universitarias que la conforman. A continuación, describiremos brevemente algunas de esas acciones, todas ellas desarrolladas de manera colegiada por las universidades fundadoras y por otras que luego se fueron sumando a la Red.

Cabe aclarar que la red deriva de una serie de vínculos y articulaciones académicas previas desarrolladas entre docentes e investigadores de las universidades participantes, en torno a las problemáticas de la lectura y escritura académica, en el marco de las prácticas de enseñanza y abordadas desde la investigación. La red se orientó a consolidar y visibilizar de manera sistemática espacios de intercambio en el ámbito de la investigación, de la enseñanza y de la divulgación en la producción de conocimiento sobre las prácticas de cultura letrada, potenciado por un trabajo colaborativo interinstitucional.

Así, en 2016, y como parte del proyecto mencionado, se organizaron las Jornadas Internacionales Lecturas y escrituras en la Educación Superior. Hacia la construcción de redes para la inclusión y calidad educativa. Contó con la participación de tres expertos: el Dr. Charles Bazerman (Universidad de California, Santa Bárbara, EEUU)- uno de los mayores referentes del Movimiento Escribir a través del Currículum y de la enseñanza de la escritura con foco en la retórica de la ciencia (Bazerman 2012, Bazerman et.al, 2016) –, la Dra. Natalia Ávila Reyes (Universidad

interinstitucional "¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país" están disponibles en https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf

Pontificia Católica de Chile) y el Dr. Federico Navarro (Universidad de Chile, CONICET-Argentina). En esa ocasión, se desarrollaron dos talleres: uno con foco en las prácticas de enseñanza y otro en las prácticas de investigación a fin de poder poner en diálogo las contribuciones desde ambas esferas de actividad. Además, se previeron instancias de divulgación a través de conferencias abiertas a la comunidad académica y el público en general.

Durante el bienio 2017-2018 se trabajó en el intercambio cooperativo en torno a saberes vinculados al diseño, desarrollo y sostenibilidad de Programas y Centros de Escritura como parte de las políticas institucionales atendiendo a las historias y estados de avance de cada una de las casas de estudio. Así, las universidades participaron de la postulación a la convocatoria Fulbright Specialist Program a la que se sumó la Universidad Nacional de Quilmes y se presentó formalmente el Proyecto Writing Programs in Higher Education. En esta tarea participó también la Asociación ALES a través de su presidente y se sumó en la ejecución la Universidad de Flores. Contó con la participación del Dr. Christopher Thaiss, Profesor Emérito de la Universidad de California, sede Davis, EEUU, referente internacional en el tema. Nuevamente el diseño de actividades previó el abordaje de las prácticas de enseñanza e investigación junto a las de extensión como parte nodal de la instalación y sostenibilidad de este tipo de iniciativas en las universidades miembro. Se desarrollaron actividades de formación para profesores que ponían en el centro de análisis la enseñanza desde los aportes de las investigaciones en el tema. Del mismo modo, se llevaron a cabo actividades de formación e intercambio con investigadores a fin de debatir el estudio de las prácticas de cultura letrada en el nivel.

Durante ese mismo año, se llevó adelante colaborativamente el II Encuentro Internacional de la Red bajo el título, “Reflexiones y desafíos en torno a la lectura y la escritura en la Educación Superior: acciones y proyecciones. A las actividades programadas se sumaron referentes de la Universidad de Flores y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se trabajaron aspectos legales y comunicacionales como parte de la conformación de la red. También se abordó el estado de avance de acciones iniciadas y la reformulación de otras propuestas en función de su viabilidad y factibilidad (Waigandt, Castagno, Lizarriturri, Moyano y Novo, en prensa).

En 2018, se sumó formalmente la Universidad Nacional de San Martín. Entre las acciones llevadas a cabo figura el desarrollo de una propuesta de formación, con base en experiencias de investigación, destinada a profesores de la UNER. Otra actividad consistió en la realización de las III Jornadas Internacionales El lugar de la escritura en los procesos de formación. Aportes para enseñanzas inclusivas en todas

las disciplinas que contó con la presencia del Dr. Bazerman y de especialistas de las universidades miembro. Asimismo, se hizo la presentación de la Red en la Asamblea General de ALES en el marco del II Congreso Internacional de dicha Asociación realizado en Santiago de Chile.

Durante el año 2019, se replicó dicha propuesta formativa en UNER, y la presentación conjunta de las universidades fundadoras de RAILEES al Programa Logros, línea Escritura Profesional-Académica (EPA), lanzado por la SPU del Ministerio de Educación que se referenció al comienzo de esta presentación. La propuesta, formulada conjuntamente entre las cuatro universidades fundadoras, se tituló: "Fortalecimiento de la escritura académica y profesional en procesos de formación de universidades de la RAILEES Región Centro. Hacia su institucionalización como política académica", fue aprobada por RESOL-2019-371-APN-SECPU#MECCYT. Este proyecto prevé acciones conjuntas y específicas para cada una de las cuatro universidades vinculadas con la elaboración-actualización de un diagnóstico colaborativo, acciones de formación destinadas a profesores y estudiantes, la visita e intercambio de experiencias con instituciones señeras en la ejecución de prácticas académicas de cultura letrada en Argentina y la producción de materiales didácticos en diferentes soportes. Como parte de la primera línea, se comenzó a trabajar en el diseño de un diagnóstico compartido, en setiembre de 2019. Para ello, se desarrolló la Primera Reunión Interinstitucional que contó con el apoyo del Dr. Bazerman y de la Dra. Estela Moyano. En el encuentro se discutieron los alcances del diagnóstico, su factibilidad, así como algunas premisas de orden metodológico.

A modo de cierre

La presentación efectuada está marcada por una doble interacción con el fin de atender las prácticas académicas de cultura letrada en los procesos de formación disciplinar y profesional universitaria. Una remite a la interacción de enseñanza, investigación y extensión para atender esta problemática en la educación superior. La otra, refiere al trabajo en red que atravesó esas interacciones en la experiencia descripta. Estas formas de colaboración potencian la exploración de las posibilidades institucionales involucradas al interactuar múltiples condiciones, prácticas y contextos para producir conocimiento (Arnod, Nebel y Ronesi, 2017).

Bibliografía

Arnold, Lisa, Nebel, Anne y Ronesi, Lynne (eds.) (2017): Emerging writing research from the Middle East-North Africa region. WAC Clearinghouse.

Ávila Reyes, Natalia (2017): Postecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dinamics and intelectual influence. *London Review of Education*, Vol. 15, number 1, pp. 21-37.

Bazerman, Charles (2012): *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México, Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, Charles, Little, Joseph, Bethel Lisa, Chavkin, Teri, Fouqueette, Danielle y Garufis Janet (2016): *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, Paula (2013): Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 18, pp. 355-381. Disponible en: http://redalyc.org/artículo.oa?id=1425774003.

Navarro, Federico (2016): "El movimiento Escribir a través del Curriculum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica", en Bazerman, Charles, et. al.: *Escribir a través del Curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Waigandt, Diana, Castagno, Fabiana, Lizarriturri, Sonia, Moyano, Estela y Novo, María del Carmen (en prensa): Writing Centers and Programs: Their Role in Democratization Policies in Higher Education in Argentina.

Inclusión curricular de la investigación en la enseñanza de la Ingeniería en Alimentos mediante un proyecto de innovación

MARÍA BELÉN CORRADO
belen.corrado@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

CARINA ALEJANDRA SOLDÁ
carina.solda@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

LILIANA MABEL GERARD
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Desde hace tiempo, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Alimentación (FCAL) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), investigación y docencia han dejado de transitar caminos paralelos para dar origen a propuestas innovadoras, que permiten llevar al aula los resultados de lo investigado. En la carrera Ingeniería en Alimentos, el Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia de la UNER, ha permitido transmitir acciones propias de la fase investigativa, a acciones didácticas que contribuyen a la formación integral y actualizada de un ingeniero. Mediado por este programa, surge el proyecto: "Identificación de *Saccharomyces cerevisiae* mediante métodos moleculares". Este proyecto de innovación permitió plantear un tema de estudio de la asignatura como eje temático durante todo el cuatrimestre en el que se dicta la misma, llevándose a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2019, en la cátedra Microbiología General del segundo año de la carrera Ingeniería en Alimentos. Las nuevas competencias desarrolladas vinieron de la mano de técnicas y conocimientos adquiridos con el proyecto de investigación PID "Aislamiento, caracterización e identificación de levaduras de frutos de la vid (*Vitis vinífera*) de la región de Concordia". Los estudiantes tuvieron contacto con técnicas modernas aplicadas a la identificación de levaduras, que sin *esta* propuesta, serían privativas para el ámbito de la cátedra tradicional. El poner al alcance de los estudiantes una metodología actual, contribuye en gran manera a su formación, ya que a nuestro pesar, la tecnología avanza a un paso mucho más acelera-

do que la actualización de los planes de estudio. Consideramos un desafío más, llegar a desarrollar estrategias didácticas innovadoras, centrando las estrategias en el aprendizaje del sujeto para que adquiera además de conocimientos, capacidades y habilidades para que se pueda desempeñar como un profesional independiente y con capacidad de investigar.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje / innovación/ investigación

Introducción

Desde el punto de vista epistemológico, uno de los problemas más apasionantes que plantea metodológicamente la transferencia de conocimientos en las carreras de ingeniería, es transformar el conjunto de conocimientos producidos durante la acción investigativa en contenidos integrados a la currícula formal.

Desde hace tiempo, en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Alimentación (FCAL) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), investigación y docencia han dejado de transitar caminos paralelos para dar origen a propuestas innovadoras que permiten llevar al aula los conocimientos adquiridos en la investigación, más acordes al estudiante actual, que exige "lo último". Esta situación se manifiesta en consonancia con el cambio de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje, priorizando la construcción de conocimientos. Ser docente universitario hoy significa plantearse no solo su condición pedagógica, sino también ser capaz de reflexionar sobre las situaciones que suelen determinar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

En la carrera Ingeniería en Alimentos, el Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia[1] de la UNER (se convoca todos los años desde el 2011), ha permitido transmitir acciones propias de la fase investigativa, a prácticas didácticas que contribuyen a la formación integral y actualizada de un ingeniero. El programa procura cumplir dos objetivos: en primer lugar consolidar, profundizar y difundir experiencias enriquecedoras que se desarrollan en las aulas de la universidad; y en segundo apoyar el desarrollo de trabajos innovadores que tengan como objetivo la mejora de la enseñanza.

El proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia: "Identificación de *Saccharomyces cerevisiae* mediante métodos moleculares", fue llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2019, en la cátedra Microbiología General del segundo año de la carrera Ingeniería en Alimentos. Este proyecto permitió concluir un tema de estudio de la asignatura abordado como eje temático durante todo el cuatrimestre en el que se dicta la misma. En este caso particular, las levaduras pudieron ser estudiadas en distintos aspectos, durante el desarrollo de los trabajos prácticos ya planificados por la cátedra: redacción de informes de trabajos prácticos de Microbiología, extracción de ADN de levaduras mediante método CTAB, identificación de levaduras mediante pruebas de asimilación de C y N y fermentación de azúcares. Es importante destacar que los estudiantes tuvieron una participación activa, ya que realizaron una investigación bibliográfica y documental sobre los distintos géneros

1 https://uner.edu.ar/academica/228/innovacion-e-incentivo-a-la-docencia

de levaduras, lo que les permitió hacer propuestas de metodologías de identificación a ensayar en el laboratorio, como así también se informaron de las últimas investigaciones sobre el tema.

Los docentes pudieron aplicar las técnicas y conocimientos adquiridos con el proyecto de investigación PID "Aislamiento, caracterización e identificación de levaduras de frutos de la vid (*Vitis vinifera*) de la región de Concordia". Código de Proyecto: 8109. Facultad de Ciencias de la Alimentación (UNER), vigente hasta a 08/2021.

Por su parte, los estudiantes, mediante la búsqueda de información en bibliografía actualizada, fueron motivados a ser protagonistas de sus propios aprendizajes, pudiendo desarrollar una conducta de autoestudio.

Aspectos teóricos metodológicos que guiaron la propuesta

Las levaduras son organismos eucariotas con gran diversidad respecto a su tamaño, forma y color, son consideradas hongos unicelulares y se reproducen por fisión binaria o gemación, algunas pueden ser dimórficas o bifásicas, son resistentes a antibióticos, sulfamidas y otros agentes antibacterianos de forma natural (Suárez-Machín et al., 2016). Las levaduras han sido utilizadas desde la antigüedad en la elaboración de cervezas, pan y vino. Sin embargo, tuvieron que pasar varios años para que el comerciante holandés Antonie van Leeuwenhoek, en 1680, gracias a su microscopio, realice las primeras observaciones de levaduras a partir de un mosto de cerveza, pero sin establecer relación alguna entre esos corpúsculos y la fermentación alcohólica (Ribéreau Gayon 2003). Fue el microbiólogo francés Louis Pasteur quien, en sus dos famosas obras, Estudios sobre el vino (1866) y Estudios sobre la cerveza (1876), demostró que las levaduras eran responsables de la fermentación espontánea de los mostos de uvas, que están presentes en la superficie de la uva, y que de éstas existen muchas especies y variedades que pueden ser recuperadas (Ribéreau Gayon 2003).

Para aprovechar de manera eficiente todas las propiedades de las levaduras a escala industrial se requiere estudiar sus características morfológicas, bioquímicas e identificar taxonómicamente la cepa. Actualmente, las principales técnicas de identificación de levaduras están basadas en métodos de biología molecular, se aplica la técnica de PCR (Reacción en cadena de la polimerasa) que es específica, sensible y los resultados se obtienen en corto tiempo. Esto permite considerarla como una alternativa a los métodos bioquímicos tradicionales ya que se analiza una porción

del genoma, que no depende del estado fisiológico de la levadura o del medio del cultivo del cual se la aísle, reduciendo la aleatoriedad (Vásquez et al., 2016).

Dentro de las técnicas para la identificación molecular se encuentran los análisis de las regiones ribosomales (5.8S, 18S y 26S), los espaciadores internos transcritos ITS y las regiones externas (ETS). El producto de PCR que se obtiene con la amplificación de la región ITS-5.8S tiene una alta variación de longitud para las diferentes especies, por ejemplo, 390 pb para *Metschnikowia pulcherrima* y 880 pb para *Saccharomyces cerevisiae, Saccharomyces bayanus* y *Saccharomyces pastorianus* lo que permite su identificación (Vásquez et al., 2016).

Objetivos que permiten generar aprendizajes significativos

Objetivos Generales:

- Articular las experiencias generadas y los conocimientos adquiridos en los trabajos de investigación con la enseñanza en el aula de la Microbiología General.
- Estimular el interés de los estudiantes por la investigación y el aprendizaje de técnicas de Biología molecular aplicada a la Microbiología.

Objetivos Específicos:

- Facilitar las herramientas para que el alumno asuma un rol más dinámico en la construcción del conocimiento y se convierta en responsable de su propio aprendizaje.
- Desarrollar habilidades para la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información a la que tiene acceso el alumno.
- Ejercitar la creatividad, el pensamiento crítico, la responsabilidad y el máximo aprovechamiento de los conocimientos y vivencias previas.
- Motivar el trabajo responsable y colaborativo en el ámbito académico, como así también el compañerismo y el cumplimiento de las pautas de trabajo.
- Incorporar información para desarrollar una metodología básica de Biología Molecular para la detección de Saccharomyces cerevisiae.

Actividades realizadas por los estudiantes en el marco de la propuesta

1- Búsqueda bibliográfica a través de los distintos medios que disponen: biblioteca, internet, etc.

2- Aislamiento de la levadura *Saccharomyces cerevisiae* en agar nutritivo WL (Oxoid).

2- Estudio de las características morfológicas y bioquímicas mediante observaciones macroscópicas, microscópicas y pruebas de asimilación de N, C, fermentación de azúcares, etc.

3- Desarrollo de técnicas de extracción de ADN de *Saccharomyces cerevisiae* por el método CTAB.

4- Desarrollo de técnicas de Biología Molecular para la identificación de las levaduras estudiadas, mediante realización de una PCR de la región que comprende el gen ribosomal 5,8S y sus dos espaciadores transcritos internos (ITS1 e ITS2).

5- Los estudiantes elaboraron informes de las actividades desarrolladas en el marco de esta propuesta, realizaron una puesta en común en el aula, donde fueron escuchados por sus compañeros y docentes. Los docentes fueron moderadores de las distintas presentaciones, haciendo sus aportes respecto de los resultados hallados en los trabajos de investigación.

Resultados

A través de los informes elaborados y la exposición de los resultados hallados por parte de los estudiantes, se pudo verificar que las actividades sugeridas por la cátedra fueron innovadoras; permitiendo aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades de investigación en el aula, optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje y priorizando la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Este proceso, obligó a los docentes participantes a realizar modificaciones de objetivos, contenidos, métodos de evaluación y recursos tecnológicos empleados en el dictado de clases. Los estudiantes tuvieron contacto con técnicas modernas de Biología Molecular aplicadas a la identificación de levaduras, que sin la propuesta del proyecto de innovación, serían privativas para el ámbito de la cátedra tradicional. El poner al alcance de los estudiantes metodología actualizada, contribuye en gran manera a su formación, ya que a nuestro pesar, la tecnología avanza a un paso mucho más acelerado que la actualización de los planes de estudio.

Conclusiones

La enseñanza de la Microbiología involucra llevar al aula-laboratorio estrategias didácticas, en la que el estudiante sea protagonista, descentralizando la tarea del

docente-investigador como único portador del conocimiento. Se destaca la importancia de transmitir los conocimientos adquiridos a través de la investigación, de esta manera los últimos hallazgos son llevados al aula y son "aprehendidos" por los estudiantes.

Es desafío llegar a desarrollar estrategias didácticas innovadoras, centrando las estrategias en el aprendizaje del sujeto para que adquiera además de conocimientos, capacidades y habilidades para que se pueda desempeñar como un profesional independiente y con capacidad de investigar.

Bibliografía

Ribéreau-Gayon, Pascal; Dubourdieu, Denis; Doneche, Bernard y Lonvaud, Aline (2003): *Tratado de Enología* – Volumen I. La Microbiología del vino y las vinificaciones. (2°ed.). Inglaterra: John Wiley & Sons, Ltd, pp. 54-58.

Suárez-Machín, Caridad; Garrido-Carralero, Norde y Guevara-Rodríguez, Carmen (2016): Levadura Saccharomyces cerevisiae y la producción de alcohol. Revisión bibliográfica. ICIDCA. Sobre los Derivados de la Caña de Azúcar [en línea], 50 (Enero-Abril).

Vásquez, Jorge; Ramírez Castrillón, Mauricio y Monsalve, Zulma (2016): Actualización en caracterización molecular de levaduras de interés industrial. Revista Colombiana *Biotecnología*. Vol. XVIII N° 2 Julio-Diciembre, 129-139.

Variación en el sentido atribuido a la noción de modelización matemática por futuros profesores

MARÍA FLORENCIA CRUZ
ma.florenciacruz@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CRISTINA ESTELEY
esteley@famaf.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

En este estudio analizamos sobre las variaciones del sentido atribuido al proceso de modelización matemática (MM) por futuros profesores en matemática en el marco de un curso de geometría. Estudiamos diferentes registros en los que estos futuros profesores reflexionan sobre el proceso de MM. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto una evolución de los sentidos atribuidos a los procesos de MM con un mayor abordaje pedagógico.

Palabras clave: Modelización matemática / Sentido / Futuros profesores.

Introducción

En estas últimas décadas modelización matemática (MM) es una de las áreas prioritarias en Educación Matemática, muestra de ellos son los estudios internacionales promovidos por el ICME (ver survey study del ICME14, 2020) y los documentos curriculares europeos (Borromeo Ferri, 2018). Así mismo a nivel nacional en Argentina se pueden destacar los documentos ministeriales para el nivel secundario y la formación de profesores en matemática (NAP, 2011; Estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en matemática, 2012). Todos estos estudios y directrices evidencian la necesidad de un cambio en la currícula, así como de profundizar en las diferentes perspectivas y sentidos sobre el trabajo con MM en la formación del profesorado (Cruz, Scaglia y Esteley, 2019).

Atendiendo a lo mencionado, este estudio tiene por finalidad explorar variaciones en las atribuciones de sentido en procesos de modelización geométrica, teniendo en cuenta las dimensiones didáctico-cognitivas.

Marco de referencia

En relación al marco teórico de referencia se tendrá en cuenta dos conceptos clave: significado de sentido y concepto de modelización.

La significación del sentido será analizada teniendo en cuenta la "variabilidad" del mismo y el dinamismo que supone "dar" sentido o "instituir" el sentido en un contexto natural. Coincidimos con Sadovsky cuando plantea que "hay que instituir el sentido. Hay que construirlo, no es evidente, no va de suyo, no es natural" (2005: 10). Un medio que favorece ésta dotación es atender a los cambios que acontecen en distintas esferas de actividades en las que participan sujetos (Bajtín, 2010), en nuestro caso las actividades de modelización geométrica.

La participación en una secuencia de actividades de modelización da oportunidades y experiencias variadas a los estudiantes para cargar de sentido el concepto de MM. Distintos autores (Gee, 2008 y Zevenbergen, 2005) han reseñado que no basta con tener experiencias sino que hay que dotarlas de sentido mediante la interpretación a nivel de instancias diversas temporales y espaciales, para que no adquieran carácter pasajero.

En relación con la caracterización de la MM adoptamos el modelo (Fig. 1) propuesto por Bassanezi (2002). Este plantea una perspectiva de trabajo matemático reconocida como socio-crítica. Los sujetos que se involucran en este proceso llevan

adelante seis sub-procesos cíclicos: experimentación, abstracción, resolución, validación, modificación y aplicación.

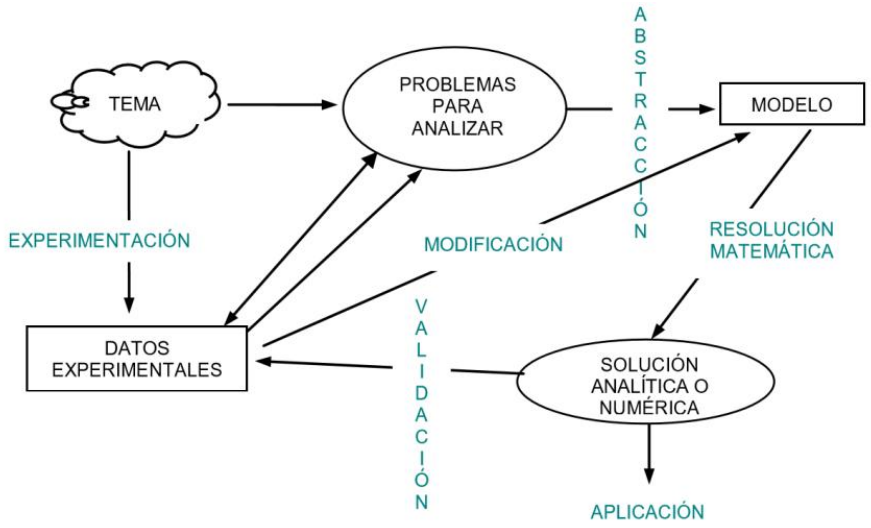


Figura 1: Proceso de MM (Bassanezi, 2002).

En el sub-proceso de experimentación se obtienen datos experimentales, empíricos o teóricos que se emplean en instancias de comprensión, formulación, resolución o modificación del problema. En la abstracción se seleccionan y vinculan las variables a considerar, en la resolución se elabora un modelo matemático que responde (o no) al problema propuesto, en la validación se dan razones para aceptar o refutar el modelo y en la modificación se decide si el modelo se modifica (Bassanezi, 2002). Bajo estos constructos teóricos, se considera que un proceso de MM se lleva adelante completamente si el estudiante participa activamente desde la formulación del problema.

Metodología

Esta investigación forma parte de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, basada en una investigación de diseño (Bakker y van Eerde, 2015). En el marco de dicha investigación se diseña una propuesta de enseñanza[1] de MM que se implementa con futuros profesores en matemática de la Universidad Nacional del Litoral en el año 2018. La asignatura Geometría Euclídea Espacial corresponde al tercer año del plan de estudios. Los sujetos que participan no han cursado asignatu-

1 Se pueden encontrar detalles de esta propuesta en Cruz, Esteley y Scaglia (2020, en prensa).

ras de educación matemática pero han tenido amplias oportunidades de interactuar con actividades características del quehacer matemático.

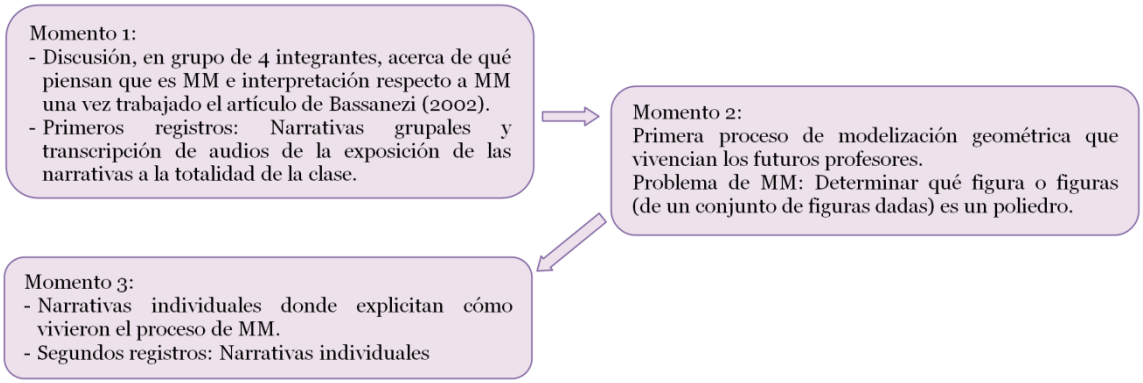
En la propuesta se invita a los participantes a vivir una experiencia educativa en la que se reflexionan y discuten cuestiones didácticas y matemáticas vinculadas con la MM. En este trabajo se consideran tres momentos: en el primero discuten en grupos sobre qué entienden por procesos de MM, seguidamente reflexionan en torno a MM tomando como referencia a Bassanezi (2002) y se realiza un debate colectivo donde exponen lo producido. En segundo momento, trabajan con un problema geométrico: determinar qué figuras de un grupo representan poliedros. Y por último, como tercer momento, producen narrativas individuales acerca del proceso seguido poniendo el foco en MM.

Durante la propuesta se registra la información a través de grabación en audio de cada grupo de trabajo, filmaciones generales del aula, artefactos escritos y archivos de *GeoGebra*.

Para dar respuesta a la finalidad planteada en este trabajo presentamos análisis de:

- Primeros registros: Dos narrativas realizadas en grupos de cuatro estudiantes y transcripciones de audios del debate colectivo. La primera da cuenta de qué piensan que es MM antes de vivir la experiencia educativa de MM. La segunda muestra su interpretación respecto a MM una vez trabajado el artículo de Bassanezi (2002). En el debate colectivo exponen el trabajo realizado a la comunidad de práctica.
- Narrativas individuales donde explicitan cómo vivieron el proceso de MM.

La siguiente tabla resumen organiza el registro de información:



Esquema 2: Organización de registros.

Ilustramos los resultados considerando la experiencia de un grupo, formado por cuatro integrantes que han permanecido asociadas durante toda la experiencia. Tomamos las categorías de Bassanezi (2002) para realizar el análisis. Mostramos las variaciones en las atribuciones de sentido al proceso de MM considerando una primera variación entre las dos narrativas que se generan en el momento 1, y una segunda variación entre las narrativas que se generan en el momento 3 y el momento 1 (considerando que han vivenciado una experiencia de MM – momento 2 – que influye).

Análisis y discusión de los resultados

Para el análisis tenemos en cuenta la siguiente secuencia: consideraciones generales respecto a MM, el reconocimiento de los sub-procesos del proceso de MM mencionados en Bassanezi (2002) y el lugar otorgado a la noción de modelo. Con el objetivo de mostrar las variaciones de sentido que otorgan a la actividad de MM al vivir un proceso de modelización geométrica, en el siguiente esquema mostramos los resultados obtenidos.

		Sentido otorgado al proceso de MM		
		Consideraciones generales	Sub-proceso del proceso de MM	Noción de modelo
Primeros registros	Primera narrativa grupal donde explicitan qué piensan que es MM	Aplicación		
Segundos registros	Segunda narrativa grupal donde explicitan qué interpretan de MM luego de la lectura del autor Bassanezi (2002)	Selección de tema Determinación de problemas	Modificación	Producción de modelos "ideales"
Tercer registro	Narrativas individuales donde explicitan cómo vivieron el proceso de MM luego de experimentar la primera esfera de actividad	Reconocimiento del tema/problema Reconocimiento del desarrollo cíclico	Experimentación Abstracción Modificación Validación	Producción de modelos "ideales"

Tabla 1: Síntesis y organización de resultados.

Análisis y discusión de los primeros registros

En la narración que realiza el grupo dando cuenta de/sobre qué es MM, apreciamos que asocian la modelización a la aplicación de ejemplos prácticos en los que se ponen en juego teorías disponibles por parte del sujeto que responde a esos ejemplos[2]. Puede relacionarse con una representación de la MM ligada a la resolu-

2 En Cruz, Scaglia y Esteley (2019) se presenta el análisis detallado del grupo 4 que se corresponde con lo afirmado.

ción de problemas en sentido clásico y un modo de entender la enseñanza de la matemática tradicional: teorías – ejemplos – problemas.

Al leer e interpretar a Bassanezi (2002) los estudiantes afirman: "El proceso de modelización consta de partir de un tema y mediante distintas instancias llegar a un modelo "ideal", el cual una vez hallado puede volver a pasar por algunas de éstas [señalando "modificación"] con el fin de mejorarlo". Evidencian la consideración de un tema y el modelo como ideal que se emplea para dar respuesta a un determinado problema, y otorgan un lugar predominante a la modificación.

Durante el debate colectivo, cuando exponen sus narraciones al grupo clase, muestran una reconfiguración del sentido atribuido. Señalan dos cuestiones con énfasis. Por un lado, expresan que una diferencia se produce al considerar inicialmente la MM como la aplicación de un tema enseñado por el profesor, reconfigurando esta noción a la elección de un tema y la formulación de problemas con el fin de encontrar modelos que los respondan. Por otro lado, señalan (con sorpresa) que no consideraban la posibilidad de modificación del modelo: "íbamos a tener algo y ya estaba bien y después lo aplicábamos en algo", lo que muestra una mirada "acabada" de la producción matemática.

Análisis y discusión de los segundos registros

En las narrativas individuales que realizan después de experimentar el primer problema (determinar qué figura representa un poliedro), tres de los estudiantes explicitan que el tema involucra: figuras poliédricas, definición de problema y poliedros. Uno hace referencia al problema, considerando la clasificación de figuras y los cuatro afirman que el modelo al que arriban es la definición de poliedro.

Respecto a los sub-procesos del proceso de MM todos afirman que la experimentación se realiza a partir de la caracterización de figuras tridimensionales, algunas de las narraciones mencionan términos como analizar y comparar, lo que muestra un trabajo minucioso con los datos experimentales. Tres mencionan explícitamente la abstracción, dos de ellos consideran que se realiza al emplear en la producción de modelos características establecidas en la experimentación y el análisis realizado para arribar a una primera definición de poliedro, el otro considera que aquí se seleccionan variables que se emplearán.

A su vez, las cuatro narraciones muestran una relación estrecha entre validación y modificación. Dos manifiestan que la validación se lleva adelante a partir de la comparación de la propia producción con conceptos presentes en libros de ma-

temática, y el resto a partir de contraste con datos empíricos. Esto último, también se especifica en una de las narraciones haciendo referencia a la modificación. Una de las narraciones menciona la resolución, sin especificar momentos para realizarla.

Tres de los estudiantes explicitan que el modelo que se obtiene es el ideal de la noción de poliedro, algunas expresiones empleadas, a modo de ejemplo, son: "*Finalmente se llega al modelo o ideal, definición de poliedro*", "*Perfeccionamiento del modelo hasta llegar al ideal*". Finalmente, las cuatro narrativas ponen de manifiesto que el proceso llevado adelante es reiterativo, que "*se pasa muchas veces por la resolución, validación y modificación para llegar a la definición*".

Conclusión

En este trabajo evidenciamos variabilidad en las apropiaciones de sentido al proceso de MM por parte de los futuros profesores. En principio consideran la modelización como una aplicación. Posteriormente se apropian de consideraciones presentadas en Bassanezi (2002), noción de tema, problema, modelo y modificación. Finalmente, después de experimentar un primer proceso de modelización geométrica se apropian más aún de este proceso, reconociendo la noción de tema, problema, abstracción, experimentación, validación, modificación, y modelo.

Esta investigación muestra cómo los futuros profesores se apropian del proceso de MM al vivenciar y reflexionar este propio proceso. Señalamos que es de interés profundizar el análisis para dar evidencia respecto al carácter no pasajero de este tipo de experiencias y ahondar en la posibilidad de un trabajo de interacción entre didáctica y matemática en la formación de futuros profesores.

Bibliografía

Bajtín, Mijaíl (2000): *Yo también soy*, México, Taurus.

Bakker, Arthur y van Eerde, Dolly (2015): "An introduction to design-based research with an example from statistics education". En A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping y N. Presmeg (eds.): *Approaches to qualitative research in mathematics* education, Dordrecht, Springer.

Bassanezi, Rodney. (2002): *Ensino-aprendizagem con modelagem matemática: uma nova estratégia*, San Pablo, Contexto.

Borromeo Ferri, Rita (2018): *Learning How to Teach Mathematical Modeling in School and Teacher Education*, Suiza, Springer.

Cruz, María Florencia; Scaglia, Sara; Esteley, Cristina (2019): "¿Qué piensan futuros profesores de la modelización matemática?" En J. Aguirre, L. Proasi y C. De Laurentis (comp.): *Congreso Latinoamericano prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cruz, María Florencia; Esteley, Cristina; Scaglia, Sara. (2020): Una experiencia de formación para futuros profesores: producir matemática en un contexto de modelización matemática. *Educación Matemática, 32 (1), 189–216.*

Gee, James Paul (2008): "Learning and Games". En K. Salen (ed.): *The ecology of games: connecting youth, games, and learning,* Cambridge, The MIT Pres.

Sadovsky, Patricia (2005): *Enseñar matemática hoy*, Buenos Aires, Zorzal.

Zevenbergen, Robyn (2005): The construction of a mathematical habitus: implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies, 37(5),* 607–619.

14th International Congress on Mathematical Education. (2020). Disponible en: https://www.icme14.org/static/en/news/37.html?v=1562742666671

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2011): NAP. Tercer ciclo. Disponible en: https://www.educ.ar/recursos/110570/nap-secundaria-matematica

Propuesta de estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en matemática. (2012): Consejo Interuniversitario Nacional. Disponible en: http://www.cin.edu.ar/comisiones/asuntos-academicos- material-en- tratamiento/subcomision-de-profesorados/

Conciencia Ambiental. Una asignatura pendiente

LEONARDO FASSINO
lfassino@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CLAUDIA BEATRIZ FALICOFF
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

RENÉ OSVALDO GÜEMES
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Se presentan resultados parciales de una investigación más amplia, que describe la conciencia ambiental (CA) del alumnado de primer año de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL durante el año 2019. Se estudió una muestra de 107 estudiantes mediante un cuestionario *ad hoc*. Se valoraron dos dimensiones: conativa y activa. En los datos obtenidos se percibe una gran predisposición a recibir información medioambiental. Entre las principales acciones propuestas por los encuestados (conativa) predominan el tratamiento de residuos y su reciclado, y la reducción del consumo de agua, electricidad y plásticos. Si bien estas respuestas dan una visión positiva, las actividades personales que realizan para solucionarlo (activa) no son muy alentadoras. En este contexto, surge la necesidad de la inclusión curricular de programas y estrategias de educación ambiental.

Palabras clave: conciencia ambiental / enseñanza / Universidad

"Los graves problemas que tienen lugar en la Tierra, como el cambio climático o la disminución de la biodiversidad, no se podrán frenar y resolver si no hay un cambio en los estilos de vida, lo cual supone un cambio en las maneras de pensar y actuar".
(UNESCO, 2017).

Introducción[1]

El año 2019 concluye una década de calor global excepcional, retroceso de los hielos y niveles récord de aumento del nivel del mar producto de los gases de efecto invernadero provocados por las actividades humanas. Para este año, también se prevé que las emisiones mundiales de CO2 aumenten un 0,6%, según un análisis de The Global Carbon Project (Friedlingstein et al., 2019).

Frente a la actual crisis ambiental las estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos basados en Cuestiones Sociocientíficas (CSC) constituyen, sin duda, los pilares básicos para el fortalecimiento de la Conciencia Ambiental (CA) de la sociedad (Albe, 2008; Pouliot, 2009; Sadler, 2004; Wu & Tsai, 2010).

Conocimientos, percepciones, conductas y actitudes son dimensiones que conforman, en conjunto, el concepto de conciencia. La conciencia contribuye a la formación integral de la persona y a su educación en todos los niveles (Gomera Martínez, 2008).

El modelo de Chuliá (1995) define la CA como un concepto multidimensional en el que, desde una perspectiva analítica, se pueden distinguir varias dimensiones o niveles: cognitiva (información y conocimiento), afectiva (creencias, valores, sentimientos de preocupación), conativa (actitudes) y activa (comportamientos individuales y colectivos).

Si se pretende que una persona se comprometa con el desarrollo sostenible, de manera que integre la variable ambiental en su toma de decisiones diaria, ésta debe alcanzar un grado adecuado de CA a partir de niveles mínimos en las cuatro dimensiones nombradas. Estos niveles actúan de forma sinérgica y dependen del ámbito geográfico, social, económico, cultural y educativo del individuo (Gomera Martínez, 2008).

La Universidad es un escenario clave en los procesos de transformación de la sociedad, por lo que debería ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Esta institución es responsable de trans-

1 Agradecimiento: Al proyecto de investigación CAI+D 2016 de la FBCB-UNL "Desarrollo de la competencia científica en Química mediante cuestiones socio-científicas como estrategia didáctica".

mitir los conocimientos, valores y actitudes que contribuyan a una educación integral de su alumnado, con objeto de capacitarlo para la vida laboral con altos niveles de responsabilidad. Esto no se puede lograr sin la debida CA, por lo que la misma debería formar parte de los objetivos principales de enseñanza y aprendizaje en contextos basados en CSC.

Definido este compromiso, se considera de interés el estudio de la CA con la que el alumnado accede y evoluciona en su paso por la universidad hacia un futuro profesional comprometido con la sociedad.

Muchas de las definiciones de CA presuponen una asociación causal entre las diferentes dimensiones (preocupación, conocimiento-actitud-comportamiento), sin embargo las distintas experiencias realizadas resaltan la débil relación que hay entre la preocupación por el medio ambiente y el comportamiento pro-ambiental (Jiménez, 2006).

El presente trabajo forma parte de uno más amplio. El objetivo es indagar la conciencia ambiental de los estudiantes de primer año de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y analizar la relación entre las dimensiones conativa y activa.

Metodología

Sujetos y características de la muestra

La selección de la muestra se realizó según un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2004).

Se estudió una muestra de 107 sujetos, estudiantes de Bioquímica y Licenciatura en Biotecnología de la FBCB-UNL.

Instrumento de recolección de la información

Se valoró la CA mediante un cuestionario basado en los modelos de Gomera Martínez, Villamandos de la Torre y Vaquero Abellán (2012) y Laso Salvador, Ruiz Pastrana y Marbán (2019). Además se incorporaron otras preguntas diseñadas *ad-hoc*.

El cuestionario anónimo constó de tres partes:

- Explicación del objetivo de la encuesta.
- Datos generales: carrera de estudio, edad y género.
- Percepción sobre la conciencia ambiental. La indagación se llevó a cabo mediante preguntas abiertas y cerradas. Según el marco teórico planteado se valoraron cuatro dimensiones y once variables a través veinticuatro ítems.

En la Tabla 1 se indica la clasificación de las preguntas según las dimensiones planteadas.

Dimensiones	Variables	Ítems
Cognitiva	Información	1, 2, 3, 4, 20, 21
	Conocimiento Específico	5
Afectiva	Adhesión a creencias ambientales	6
	Valoración ambiental (a nivel global y local)	7, 9, 17, 22, 23
	Percepción de gravedad ambiental a nivel local	16
Conativa	Disposición a asumir costos	14
	Sentimiento de responsabilidad ambiental individual	8, 19
Activa	Intención de conducta y conducta manifiesta para la acción colectiva	15
	Intención de conducta y conducta manifiesta para la acción individual	13, 18, 24
	Conducta manifiesta de bajo costo	12
	Conducta manifiesta de alto costo	10, 11

Tabla 1: Dimensiones, variables e ítems de conciencia ambiental

Para la validez interna en el diseño del cuestionario se solicitó la colaboración de un grupo de expertos, quienes respondieron el cuestionario originalmente diseñado sin proponer sugerencias de reformulación.

Instrumentos para el análisis de la información

Para el análisis estadístico se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics versión 25).

Con el propósito de determinar la fiabilidad del cuestionario, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Se consideran valores aceptables a partir de +0,60.

Para analizar la relación entre los datos obtenidos de las dimensiones conativa y activa se empleó la Prueba Chi-cuadrado. Este procedimiento sirve para contrastar la hipótesis nula de que existe independencia entre las variables a nivel poblacional. Con un intervalo de confianza igual a 95%, se asume un nivel de significación de alfa 0.05 y el estadístico de prueba, para 106 grados de libertad, es 9,41 (valor teórico de chi-cuadrado, obtenido de tablas). Si el valor calculado es mayor al teórico, se

puede rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, existe asociación entre las variables analizadas.

Resultados

El Alfa de Cronbach, α = 0,796, indica que los resultados de los 107 estudiantes respecto a los 7 ítems considerados se encuentran correlacionados de manera confiable y aceptable.

Los resultados del cuestionario se presentan según las secciones descritas.

- Datos generales. Se encuestaron 49 alumnos de Licenciatura en Biotecnología y 58 de Bioquímica. Los participantes tienen un promedio de 19,7 años de edad, con una desviación estándar de 2,0. Los porcentajes de femenino y masculino son 68% y 32%, respectivamente.

- Percepción sobre CA. Los datos obtenidos se resumen principalmente en tablas y gráficos.

Respecto a la dimensión conativa (actitudes), los resultados de las tres preguntas evaluadas (8,14 y 19), expresados en porcentajes, se presentan en la tabla 2.

Conativa	Disposición a asumir costos (14)	¿Consideras interesante recibir formación/información medioambiental en tu Facultad?					
		No	Si, cursos charlas, jornadas	Si, en mis asignaturas	Si, en excursiones y visitas a empresas	Si, en folletos informativos, carteles, etc.	Otros
		1,9	70,1	44,9	36,4	26,2	2,8
	Sentimiento de responsabilidad ambiental individual (8, 19)	¿Crees que tu actividad cotidiana afecta negativamente al medio ambiente?					
		No, nada	Si, un poco	Si, regular	Si, bastante	Si, mucho	¿Por qué?
		7,5	51,4	19,6	16,8	4,7	-
		¿Cuál de las siguientes actuaciones refleja mejor tu actitud personal en relación con el cuidado del medio ambiente?					
		Intento actuar sin importarme lo que hagan otros	Intento actuar, pero solo funciona si otros también	No lo intento porque otros tampoco lo hacen	No sé qué hacer	No me preocupa el medio ambiente	Otras
		42,1	39,3	0,9	8,4	0,9	7,5

Tabla 2: Porcentajes de las respuestas a la dimensión conativa

Para el análisis de la dimensión activa (comportamientos individuales y colectivos), los resultados se representan en diferentes formatos.

Los porcentajes de las preguntas 10 y 11, se exponen en los Gráficos 1 y 2, respectivamente.

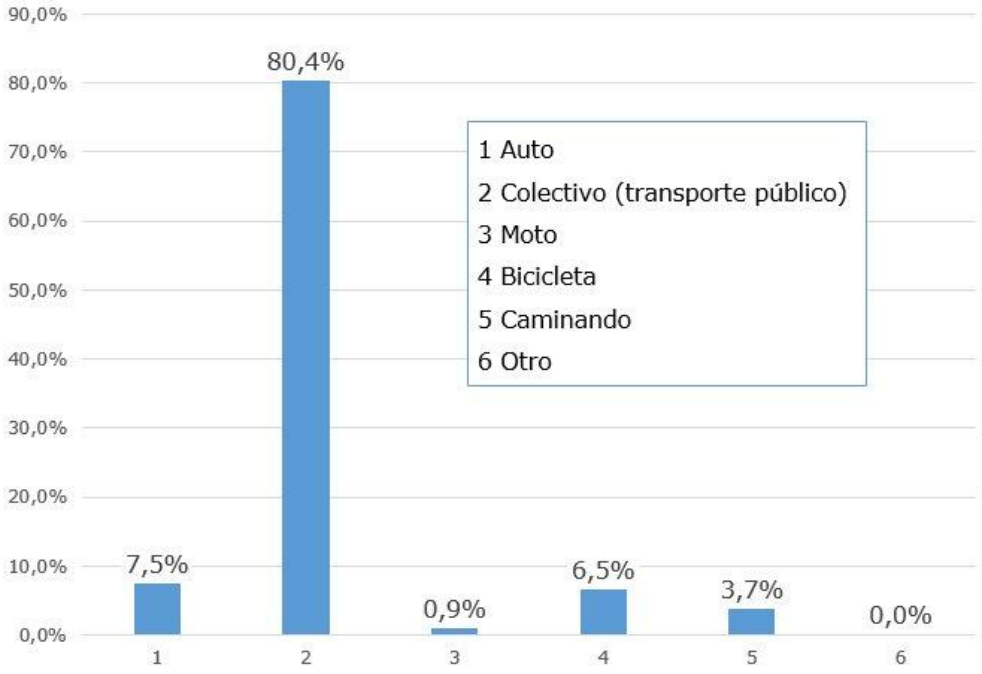


Gráfico 1: Medios de transporte utilizados

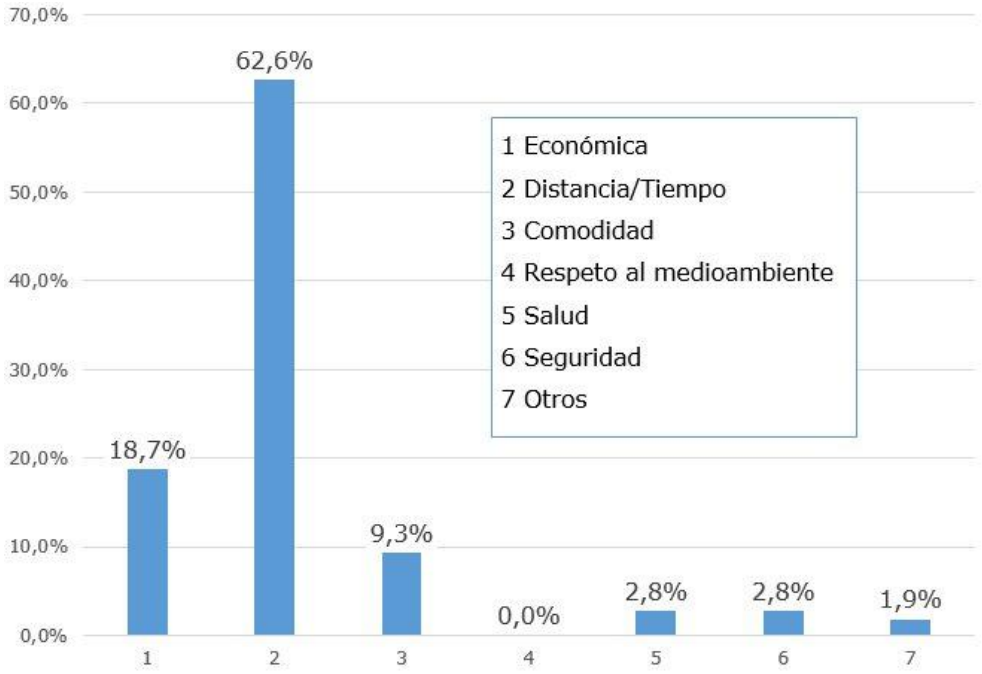


Gráfico 2: Motivos de elección del medio de transporte seleccionado

Los datos de los ítems 12,13, 15 y 18 (correspondientes a la dimensión activa) se exhiben en la Tabla 3.

Activa	Intención de conducta y conducta manifiesta para la acción colectiva (15)	¿Participarías en posibles campañas medioambientales que se pudieran organizar (charlas, visitas, actividades de voluntariado, etc.)?							
		No, no creo que sirva de nada	No, no tengo tiempo o la información/ formación suficiente	No lo hago, pero lo haría	Si, y no me importaría colaborar con la organización	Si, pues ya lo he hecho en alguna ocasión.			
		1,9%	24,3%	37,4%	25,2%	11,2%			
	Conducta manifiesta de bajo costo (12)	De los siguientes contenedores para recolección selectiva de residuos, señala aquéllos que conoces o has utilizado en tu Facultad							
		Ecopuntos (pilas, cartuchos)	Móviles	Papeleras en aulas	Contenedores de residuos sólidos urbanos	Envases para residuos de laboratorio	Otros		
		11,2%	10,3%	43%	68,2%	61,7%	5,6%		
	Intención de conducta y conducta manifiesta para la acción individual (13,18)	¿Usas papel reciclado?							
		No lo hago, ni lo haría	No lo hago, pero lo haría	Si, lo hago alguna vez	Si, lo hago bastantes veces	Si, lo hago siempre o casi siempre			
		1%	70%	22%	6%	1%			
		¿Con qué frecuencia realizas las siguientes acciones?							
			Reduzco consumo de electricidad	Reduzco consumo de agua	Utilizo transporte publico	Consumo alimentos ecológicos	Consumo productos ecológicos	Utilizo electrodo-mésticos de bajo consumo	Reduzco cantidad de electrodo-mésticos	Otros
		Asídua-mente	41,1%	30,8%	56,1%	11,2%	8,4%	18,7%	18,7%	41,1%
		Esporádi-camente	43,0%	44,9%	27,1%	23,4%	25,2%	35,5%	29,0%	43,0%
		Nunca	6,5%	12,1%	4,7%	42,1%	43,9%	18,7%	28,0%	6,5%

Tabla 3: Porcentajes de las respuestas a la dimensión activa

Dentro de las diez preguntas analizadas existe una sola del tipo abierta (pregunta 24) donde el alumnado debía indicar acciones a realizar para reducir la contaminación ambiental. Luego de analizar las respuestas, estas se agruparon en diez categorías principales que pueden observarse en la Imagen 1. Los distintos tamaños de los cuadros dan una idea de la cantidad de respuestas obtenidas en cada caso.

Imagen 1: Acciones para reducir la contaminación ambiental (Elaboración propia, 2019)

Entre las principales acciones que propuso el alumnado se destacan las de tratar y reciclar los residuos y reducir el consumo de agua, electricidad y plásticos. Con menor frecuencia sugirieron realizar campañas de concientización e información, utilizar otros medios de transportes, crear y cuidar los espacios verdes, mermar el consumo de carnes y utilizar productos ecológicos.

Finalmente, se analizó la independencia entre las dimensiones conativa y activa. Para ello se clasificó a cada individuo en tres niveles de CA (bajo, medio y alto). Luego se construyó una tabla de contingencia a la que se le aplicó la prueba chi-cuadrado y se obtuvo para la misma un valor de 0,887. Al ser este menor al valor teórico (9,41) se debe aceptar la hipótesis nula, con un 95% de confianza. Esto significa que ambas variables son independientes.

Conclusiones

La Educación Superior no sólo debe desarrollar el plano académico, sino que tiene la responsabilidad social de mejorar la comprensión de cuestiones controvertidas que presentan múltiples aristas, involucrando además dimensiones ambienta-

les, económicas, científicas y culturales, así como de desarrollar la habilidad para responder a ellas (UNESCO, 2009).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la dimensión conativa el alumnado manifestó una gran predisposición a recibir información medioambiental ya sea a través de cursos, charlas, jornadas (70,1%) y en las asignaturas de la facultad (44,9%).

Más del 90 % de los encuestados consideraron que sus actividades afectan negativamente en el medio ambiente y expresaron su intención de actuar en ese sentido. Estos resultados son muy alentadores.

Si se considera la dimensión activa aparecen algunas contradicciones:

- Al analizar las pregunta 10 se observa que más del 80% del alumnado recurre habitualmente al colectivo como medio de transporte. La justificación atribuida fue la relación distancia/tiempo y, en menor medida, la económica, pero en ningún caso la protección del medio ambiente (pregunta 11). En la pregunta 18, estos mismos estudiantes consideraron el uso del transporte público, en lugar de autos particulares, como una manera de ayuda al medio ambiente.

- En cuanto a las acciones específicas, el estudio muestra que el reciclado y la generación de menos basura son las medidas más adoptadas (pregunta 12). Lo contradictorio es que el 70% manifiesta que usarían papel reciclado, pero no lo hacen (pregunta 13).

- Respecto a las demás acciones consultadas, la mayoría economiza cuando se trata de servicios públicos (electricidad, agua y transporte), pero muy pocos son los que prefieren alimentos o productos ecológicos. Esto se condice más con una cuestión económica, que una ecológica.

La prueba Chi cuadrado demostró la independencia entre las dimensiones conativa y activa. Esto es evidente cuando se contrasta lo que el alumnado dice estar dispuesto a hacer con lo que realmente hace. Resulta claro que no existen grados de concientización ciudadana que superen los niveles primarios de sensibilización, quedando muy lejos aún de alcanzar estadios de comportamiento ambiental proactivo.

En síntesis, el presente trabajo aporta los primeros hallazgos sobre la percepción/acción ambiental de una muestra de estudiantes de primer año de la FBCB. En este contexto, surge la necesidad de la inclusión curricular de programas y estrategias de educación ambiental.

Bibliografía

Albe, Virginie (2008): "When Scientific Knowledge, Daily Life Experience, Epistemological and Social Considerations Intersect: Students Argumentation in Group Discussions on a Socio-scientific Issue." *Research in Science Education,* 38, 67-90.

Chuliá, Elisa (1995): La conciencia medioambiental de los españoles en los Noventa. *ASP Research Paper*, 12 (a), 1-36.

Friedlingstein, Pierre *et al* (2019): Global Carbon Budget 2019. *Earth System Science Data*, 11, 1783–1838. Obtenido de: https://doi.org/10.5194/essd-11-1783-2019

Gomera Martínez, Antonio (2008): *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario.* Centro Nacional de Educación Ambiental – CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.

Gomera Martínez, Antonio; Villamandos de la Torre, Francisco y Vaquero Abellán, Manuel (2012): **"**Medición y categorización de la conciencia ambiental del alumnado universitario: contribución de la universidad a su fortalecimiento." *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (*2), 193-212.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2004): Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill Interamericana

Jiménez, Manuel; Lafuente Fernandez, Regina (2007): La operacionalización del concepto de conciencia ambiental en las encuestas: la experiencia del ecobarómetro andaluz. Programa científico y contribuciones del IV Congreso de Metodología de Encuestas, págs. 298-329

Laso Salvador, Sandra, Ruiz Pastrana, Mercedes, Marbán, José M. (2019): "Impacto de un programa de intervención metacognitivo sobre la Conciencia Ambiental de docentes de Primaria en formación inicial." *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 16(2), 2501. DOI: 10.25267

Pouliot, Chantal (2009): "Using the deficit model, public debate model and coproduction of knowledge models to interpret points of view of students concerning citizens' participation in socio-scientific issues." *International Journal of Environmental and Science Education,* 4(1), 49–73.

Sadler, Troy D. (2004): "Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research." *Journal of Research in Science Teaching, 41*(5), 513–536.

UNESCO (2009) : La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París: UNESCO. Obtenido de: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf

Wu, Ying-Tien & Tsai, Chin-Chung (2010): "High school students' informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures." *International Journal of Science Education, 33*(3), 371–400.

La evaluación de las especializaciones médicas: diversidad de instrumentos e instancias de evaluación

BERNARDO JOSÉ GANDINI
drgandini@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

ALEJANDRA ISABEL VARGAS
aleivargas@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

MARCELA LUCCHESE
mslucchese@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El ejercicio de la profesión como especialista requiere de una certificación o título, las encargadas de otorgarlos son las universidades. Como parte de la responsabilidad académica y social, la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) en contexto de acreditación de carreras de especializaciones y de decisiones institucionales respecto a la modalidad de obtención del título, se propuso modificaciones en el sistema de evaluación. En este marco se plantea como objetivo describir los instrumentos de evaluación de las especializaciones médicas en el período 2015-2019. El estudio asume la perspectiva metodológica de la investigación-acción y se efectuó un trabajo conjunto entre la Secretaría de Graduados en Ciencias de la Salud (SGCS), los Consejos Académicos, los Directores de Centros Formadores, el Equipo Pedagógico y los Fiscalizadores. 263 estudiantes en 17 carreras obtuvieron el título de especialista durante el período estudiado. Se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación: opción múltiple, casos y portfolio. Se reconoce una valoración positiva del sistema de evaluación implementado en tanto propició trabajo conjunto, unificación de criterios de evaluación, decisiones sobre la enseñanza, seguimiento y graduación.

Palabras clave: Evaluación / Salud/ Especializaciones

"Pensar… es el intento intencional de descubrir conexiones específicas entre algo que hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que los dos se vuelvan continuos" (Dewey, 1989:29).

Introducción

La especialidad de posgrado en salud proporciona actualización, profundización y ampliación de las competencias laborales para el desempeño profesional (Serra Valdés, 2015). El ejercicio de la profesión como especialista requiere de una certificación o título, las encargadas de otorgar el título son las universidades. Como parte de la responsabilidad académica y social, la FCM en el contexto de acreditación de carreras de especializaciones y de decisiones institucionales respecto a la modalidad de obtención del título, propuso modificaciones en el sistema de evaluación -a través de la SGCS- para abordar de manera sistemática y articulada el aprendizaje de los estudiantes.

Las carreras en estudio, son aquellas Especialidades Médicas que desde 2015 fueron acreditadas por CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria): Cardiología, Cirugía de Tórax, Cirugía General, Cirugía Pediátrica, Cirugía Plástica y Reparadora, Clínica Médica, Diabetología, Diagnóstico por Imágenes, Hemoterapia e Inmunohematología, Medicina del Deporte, Nefrología, Neumonología, Neurología, Oncología, Ortopedia y Traumatología, Patología, Pediatría, Radioterapia Oncológica y Terapia Intensiva.

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en carreras del área de la salud, se caracterizan por particularidades del objeto a enseñar, implica atender aspectos como la relación tiempo-contenido, la relación teoría-práctica y la relación académica-asistencial. La evaluación como un proceso a partir del conocimiento y comprensión de la información, permite emitir un juicio de valor sobre las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, posibilita tomar decisiones para la mejora de la práctica (Steiman, 2008). Asimismo, este autor aborda cuestiones referidas a qué se evalúa (objeto), a quién se evalúa (sujeto), cómo se evalúa (métodos e instrumentos) y en qué momento y según Araujo (2016) la evaluación traduce qué profesional se intenta formar. El objeto a evaluar se define en los planes de estudios en términos de contenidos teóricos y prácticos que se especifican en cantidad y tipo de prácticas a lograr por los estudiantes y en los acuerdos establecidos por los Consejos Académicos (CA) de las carreras de especialización.

Respecto a quién refiere, a los estudiantes de cada año y de cada carrera, que son evaluados por los tribunales examinadores de centros formadores. La valoración de los aprendizajes de los alumnos es tanto en el proceso como en los resultados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación son variados, dependiendo de las instancias de evaluación (parcial, promocional o final integradora). En función de lo especificado en el ROTE (Reglamento para el Otorgamiento del Título de Especialista) las evaluaciones son parciales, promocionales y final integradora. Las evaluaciones parciales se efectúan al menos una vez al año en cada centro formador, las promocionales unificadas con todos los centros de formación, con periodicidad anual y son fiscalizadas por agentes designados por la SGCS. La evaluación final integradora se efectúa en el último año de formación cuya intención es la valoración de las competencias adquiridas por el estudiante en términos del perfil del egresado y la presentación de un trabajo final integrador, que se construye de manera dinámica y es supervisado cada año.

En el marco del proyecto de investigación acreditado por SeCyT (Secretaría de Ciencia y Tecnología -Universidad Nacional de Córdoba) sobre enseñanza y evaluación en salud, se propone como objetivo describir los instrumentos de evaluación de las especializaciones médicas en la FCM, en el período 2015-2019.

Aspecto metodológico

Desde la perspectiva metodológica se asume la investigación-acción que consiste en una postura exploratoria e interpreta lo que ocurre desde los sujetos (Elliot, 1993) con la intención de revisar las prácticas evaluativas y mejorarlas. Desde esta perspectiva, se efectuó un trabajo conjunto entre la SGCS, los Consejos Académicos (CA) de las especializaciones médicas, los Directores de Centros Formadores (DCF), el Equipo Pedagógico y los Fiscalizadores para analizar el cambio de la evaluación, definir el modo de registro en las instancias de evaluación e identificar y orientar en el trabajo en cada instancia de evaluación.

Se organizaron acciones entre la SCGS, los CA y los DCF. Se propusieron etapas en la evaluación promocional: en la primera se establecieron reuniones con DFC para organizar la evaluación, en la segunda con los estudiantes para explicitar esta modalidad, en la tercera con fiscalizadores para analizar y establecer su rol, en la cuarta para implementar la evaluación, en la quinta para sistematizar la experiencia, en la sexta para comunicar resultados a los centros formadores y en la séptima

para analizar la implementación del sistema de evaluación y las condiciones de los procesos de acreditación. Asimismo, se efectuaron talleres de capacitación sobre la evaluación final integradora entre la SGCS, los CA y los DCF.

Resultados de este proceso

Como resultados entre 2018 y 2019, obtuvieron el título de especialista 263 estudiantes en 17 carreras y se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación como: opción múltiple, casos y portfolio en cada especialización, y la presentación trabajo final integrador.

Cada uno de ellos, focaliza en un algún aspecto de la evaluación y se articulan entre sí, de esta forma se efectúa la valoración de los estudiantes en cada año y durante toda la carrera, teniendo en cuenta que cada especialidad asume un plan de estudios único/común para todos los centros formadores. El diseño de los exámenes es un trabajo conjunto y los tribunales examinadores están integrados por profesores de diferentes centros formadores de la misma especialidad.

El instrumento de **opción múltiple** permite identificar conocimiento en cuanto a diferentes habilidades como información, comprensión, aplicación e integración. El mismo se construye en forma conjunta entre los miembros de los CA de la Especialidad, DCF y docentes, en función de los acuerdos asumidos sobre los contenidos objeto de evaluación con 80 preguntas, con 5 opciones de respuesta. Se trabaja en una redacción de coherencia entre la consigna y opciones, cuya valoración remite a conocimientos teóricos de la especialización. Es el primer instrumento que se aplica en el proceso de evaluación promocional, con la devolución correspondiente a los estudiantes.

En cuanto a los **casos** son adecuados para evaluar el conocimiento funcional, implica una doble intencionalidad, una vinculada a la construcción que requiere justificar su elección y la otra relacionada con las posibles soluciones que de él se deriven, justificando el porqué de esa interpretación (Llanes et al, 2014).

Para la valoración de la parte práctica, en la evaluación promocional, como segunda instancia se propuso el caso. Este permite la evaluación del razonamiento médico y el "acto médico" mediante entrevistas, con pacientes internados o de consultorio externo. La profundidad de los contenidos es definida por los CA. Esta estrategia se sostiene en el modelo centrado en la persona, en el razonamiento, en el manejo de co-morbilidades, en las decisiones costo-eficaces y en las basadas en la

evidencia, que se transforman en criterios de valoración y de justificación en la devolución de los profesores a los estudiantes.

Otro instrumento que permite el seguimiento y valoración del proceso de aprendizaje es el **portfolio**. Es una herramienta utilizada en el año académico. Se basa en ejecuciones y logros obtenidos, permitiendo evaluar el proceso y el producto de lo que realiza el estudiante. La importancia, también reside en los procesos de devolución que efectúan los docentes a los estudiantes sobre su desempeño, a la vez que contribuye al desarrollo metacognitivo (Pérez Gómez (2012)[1], que promueve la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008)[2] .

En el portfolio se registran competencias que se desarrollan en la carrera vinculadas a contenidos teóricos, actividades prácticas de la especialización, actividades de investigación, participación en congresos y guardias, a la vez que se indica el carácter del estudiante (observador, lo hace con otro, o lo hace solo). También incluye la devolución del docente en función de los logros y las dificultades del estudiante.

El **trabajo final integrador** es un trabajo de investigación científica que focaliza en cada año de la carrera en algún aspecto. Se presenta al finalizar el último año, luego de la evaluación oral, forma parte de la evaluación final.

Los diferentes instrumentos de evaluación se transforman en posibilidades que permiten atender a la complejidad en el área de salud y garantizar el seguimiento continuo de los estudiantes. Asimismo, parte de esa garantía se construye por medio de los procesos de fiscalización que se implementaron desde la SGCS, los cuales generan una retroalimentación entre las decisiones de la evaluación y su puesta en práctica y en la enseñanza.

Álvarez Méndez (2001) expresa que la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje y Camilloni (1998) enuncia que no es posible plantear la evaluación al margen de la enseñanza y aprendizaje. Un aspecto importante que se planteó desde la modificación del sistema de evaluación fue la revisión de las decisiones de enseñanza en las especializaciones. Estas decisiones incluyeron la organización y secuenciación de contenidos, el tipo de actividades, el tipo y cantidad de habilidades, la organización de tiempos y espacios, las que se articularon con la evaluación y con la modalidad de aprendizaje de los estudiantes.

1 Pérez Gómez, A. I. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata.

2 Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? (pp. 206-234). Madrid: Morata

Conclusiones

En este proceso de cuatro años, se reconoce valoración positiva del sistema de evaluación implementado porque propició trabajo conjunto, unificación de criterios de evaluación, revisión de la enseñanza, seguimiento sistemático de los estudiantes y una tasa importante de graduación. Los cambios en la evaluación implicaron vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2008): "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias" en José Gimeno Sacristán (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. pp. 206-234.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid Edit., Morata.

Araujo, Sonia (2016): "Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación". *Trayectorias Universitarias*, Vol. 2. N ° 2.

Camilloni, Alicia R. W. de; Celman, Susana; Litwin, Edith; Palou de Maté, María del Carmen (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

Elliott, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

Llanes, Juan; Sánchez Martí, Angelina; Pérez Escoda, Núria; Massot Lafon, Ma. Inés (2014): "Innovación docente: el análisis de casos en orientación", Universitat de Barcelona.

Pérez Gómez, Ángel (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.

Serra Valdés, Miguel Ángel (2015):"La formación de especialistas en la Educación Médica Superior. Importancia del Tutor de la Especialidad". *Revista Cubana de Reumatología*. Vol. 17, No. 1, Editorial Ciencias Médicas.

Steiman, Jorge (2008): *Más Didáctica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Programa Nexos: bitácora de una experiencia de integración y acompañamiento hacia la vida universitaria (Escuela Normal Superior N° 32 - UNL)

FEDERICO GIGENA
federicoestebangigena@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SILVIA GIROMINI
silgiromini@gmail.com
Escuela Normal Superior N° 32 “Gral. San Martín”

Resumen

La transición entre el nivel secundarios obligatorio y ingreso a la Universidad se plantea como una problemática que atraviesan los /as jóvenes. Se han desarrollado un sin número de estrategias para ayudar en dicha transición. Este trabajo narra la experiencia de la implementación del Programa Nexos entre la Escuela Normal Superior N° 32 y la Universidad Nacional del Litoral, en el año 2018.

Palabras clave: Transicionar / educación secundaria/ ingreso universitario

Introducción

La obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 es, sin duda, una conquista de los derechos de los/as jóvenes a la educación, aunque no parece suficiente.

En la sociedad capitalista industrial, las actividades de producción económica, cultural y social reclaman un tiempo de formación prolongado que se adquiere en instituciones educativas especializadas, como lo es la universidad.

Se ha demostrado que la elección de una carrera universitaria representa para los jóvenes un desafío. La amplia oferta académica, los vertiginosos cambios en los escenarios sociales que modifican la tendencia a la elección de carreras y la necesidad de estar insertos en el mercado laboral durante el cursado de la carrera impactan sobre las subjetividades de estos/as jóvenes y las decisiones sobre su futuro inmediato, en cuanto a ingreso y permanencia en la vida universitaria.

Esto evidencia la necesidad de aplicar políticas públicas que posibiliten el acceso y acompañen las trayectorias de más jóvenes en sistema educativo universitario. Es necesario ayudar a transicionar, generando programas y proyectos que contemplen las necesidades de los/as jóvenes.

Respondiendo a esta realidad se crea por Resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 3117/2017 el Programa Nexos. Dicho programa tuvo como objetivos principales la integración entre los distintos niveles educativos y facilitar el ingreso a la educación superior, en virtud de la complejidad que conlleva esta inserción, entre otros.

Narrativa de la experiencia

Este trabajo narra la experiencia llevada a cabo dentro del marco del Programa Nexos convocado por UNL y desarrollado en la Escuela Normal Superior N° 32 “Gral. José de San Martín”, en la ciudad de Santa Fe, en el año 2018. Participaron todos/as los/as alumnos/as del último año de la escolaridad secundaria, de las distintas orientaciones: Educación Física, Comunicación, Artes, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y Humanidades.

El equipo de trabajo estuvo conformado por el Lic. Federico Gigena como Tutor Nexos- UNL y la Prof. Silvia Giromini de la Escuela Normal N° 32, referentes del área disciplinar Ciencias Naturales.

Considerando los tiempos de inicio del programa y la finalización del año académico se programaron cuatro encuentros. A partir de la sugerencia del equipo coordinador Nexos se registró todo lo acontecido durante los mismos, siendo esto el material que da origen a este trabajo.

Inicialmente, se realizaron encuentros previos entre los tutores de ambas instituciones, donde se coordinaron las fechas y horarios, se planificaron las propuestas pedagógicas-didácticas y se consensuaron los contenidos y las actividades a desarrollar. Los contenidos fueron seleccionados buscando la integración de aquellos adquiridos durante la escolaridad secundaria y los requeridos para el ingreso universitario. Se utilizó como bibliografía principal el material de estudio del ingreso UNL: Química para el ingreso, Biología para el ingreso, Morfología: de la célula al hombre e Iniciación a las Ciencias Médicas.

La difusión del programa fue realizada por la escuela. Los/as alumnos/as se sumaron a la propuesta según las carreras universitarias a la que deseaban ingresar, en este caso, afines a las ciencias naturales (Medicina, Lic. en Obstetricia, Lic. en Nutrición, Bioquímica), contando con alumnos/as de diferentes orientaciones.

En cada encuentro se presentaron actividades relacionadas a diferentes estrategias metodológicas, integrando los contenidos conceptuales y procedimentales, pertinentes a los requeridos en la educación superior. La mayoría fueron trabajos prácticos buscando explorar, indagar y aplicar conceptos, metodología de trabajo de las ciencias experimentales.

A cada uno/a de los alumnos/as se le entregaron los materiales con las actividades que debían desarrollar, los cuales fueron corregidos y se realizaron las devoluciones pertinentes. Estos dispositivos fueron tomados como insumos para evaluar esta experiencia.

Encuentro 1

En este encuentro participaron un total de 22 alumnas/os. Las actividades comenzaron con una encuesta sugerida por la coordinación del Programa, sobre la cual se hicieron modificaciones pertinentes para recopilar información significativa sobre los/as estudiantes, por ejemplo, la carrera elegida, el porqué de su elección, la forma en que conocieron la oferta académica, etc.

Se realizó además una actividad diagnóstica individual, buscando identificar conocimientos de ciencias naturales adquiridos durante su trayectoria de educación

secundaria, los cuales sirvieron de base para planificar la complejidad de las actividades de los siguientes encuentros.

Encuentro 2

La cantidad de alumnos/as en este encuentro fueron 21. La actividad propuesta fue "Tabla periódica y sus elementos". Se trata de una actividad sencilla, de carácter recreativo, en la cual debían formar palabras, a partir de sus definiciones, con los símbolos de cada elemento químico. Luego debían completar casilleros con datos requeridos de cada elemento. El objetivo fue que los alumnos/as puedan identificar, entender y utilizar la información que se encuentra en la tabla periódica, familiarizándose con ella. Estos conceptos son fundamentales para el entendimiento futuro de la química y se encuentran en los primeros capítulos de Química para el ingreso- UNL

Encuentro 3

Este encuentro se desarrolló con 22 alumnos/as. Para esta clase se planificó una actividad bajo la metodología ABP a través de un Trabajo Práctico "El fumador virtual". Se pidió a los/as alumnos/as formarán un dispositivo que simule la mecánica respiratoria. En el mismo se coloca un cigarrillo el cual es inhalado y atraviesa diferentes tipos de filtros, quedando algunos componentes del cigarrillo atrapados en ellos. Luego, por diferentes métodos de separación fueron aislados y evaluado su acción. Mediante una analogía con el cuerpo humano, se determinó cómo afecta el consumo de cigarrillo al mismo. Los objetivos de dicha actividad fueron la adquisición de capacidades procedimentales, el manejo de instrumental de laboratorio y al mismo tiempo la promoción de trabajo autónomo y colaborativo entre pares proponiendo a los/as alumnos/as que organicen sus propias mesadas de trabajo con los materiales y reactivos requeridos. En el plano conceptual la finalidad fue la integración de contenidos de diferentes áreas: función de nutrición, específicamente sistemas circulatorio y respiratorio, promoción de la salud, salud pública, soluciones químicas y concentraciones, métodos de separación de fases, elementos de laboratorio, entre otros.

Encuentro 4

Durante este encuentro participaron 23 alumnos/as. Se propuso para esta fecha el encuentro entre los/as estudiantes avanzados de las carreras y nuestros alumnos/as. El mismo tuvo un carácter de charla informal, dividiéndose en grupos según la carrera elegida, donde se evacuaron dudas con relación a las materias, correlatividades, campo laboral, becas, etc.

Las estudiantes avanzadas de la UNL fueron: Sandra Zurbriggen (Lic. en Nutrición), Virginia Debinski (Lic. en Nutrición) y Lucia Moi (Medicina), las cuales se mostraron muy predispuestas en la charla e incentivaron a nuestros/as alumnos/as a ingresar en su futura vida universitaria.

Discusión y conclusión

De acuerdo con los objetivos generales del proyecto consideramos nuestra experiencia de trabajo muy satisfactoria. Llegamos a esta conclusión a partir de diferentes indicadores:

- Compromiso, interés y decisión por parte de los alumnos en relación con su futuro universitario, lo cual se vio plasmado en la asistencia y predisposición a realizar las actividades propuestas.

- Excelente recibimiento desde la escuela hacia este proyecto manifestado a través de la buena predisposición de todos los actores institucionales. Destacamos la excelente predisposición de los directivos y jefes de preceptores, preceptores, ayudantes de laboratorio y profesores brindándonos su colaboración y habilitado los espacios de trabajos.

- Muy buen desempeño actitudinal en lo concerniente a relaciones interpersonales entre los alumnos y los docentes tutores.

Consideramos logros relevantes en la ejecución del proyecto:

a. Alta asistencia de los alumnos/as.

b. Elaboración de material y/o dispositivos para el desarrollo de los temas.

c. Consenso en la selección de contenidos y metodologías para el abordaje del proyecto.

d. Aproximación de los alumnos/as al mundo universitario.

e. Desmitificación de falsas creencias sobre el ingreso y permanencia en el ámbito universitario. No solo lo conceptual sino aquello referido a la vida universitaria: becas, correlatividades, autogestión del estudiante.

Bibliografía y Webgrafía

Korinfeld, Daniel; Levy, Daniel y Rascovan, Sergio Eduardo (2016): *Adolescentes y adultos en la escuela*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 3117/2017.

Ministerio de Educación de la República Argentina. Sitio web del programa Nexos: https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-nexos

Odetti, Héctor y Pacífico, Andrea (comp.) (2010): *Química, Lengua y Matemática: secuencias de enseñanza para la articulación de niveles*. 1er Ed. Santa Fe. Ediciones UNL.

Una propuesta didáctica para la enseñanza del método científico y la reflexión sobre la formación docente

MARÍA FERNANDA GONZALEZ FRAGUAS
gonzalezfraguas@hotmail.com
Instituto de Formación Docente N°3 "Julio Cesar Avanza"

Resumen

La experiencia didáctica que se presenta en este trabajo propone una estrategia para abordar los contenidos del espacio curricular Metodología de la investigación, y a la vez, generar un espacio de reflexión sobre la práctica docente. La finalidad fue promover un aprendizaje significativo de los contenidos, realizar un análisis de las secuencias didácticas elaboradas por los docentes en formación y socializar los resultados dentro del ámbito educativo.

Para ello, se diseñó una serie de trabajos prácticos en los cuales los alumnos desarrollaban distintas instancias del método científico aplicadas a las secuencias didácticas de las prácticas de residencias. Es decir, se propone que los alumnos utilicen las herramientas del método científico para analizar sus propias prácticas.

Los trabajos de investigación permitieron la reflexión de los alumnos sobre esas prácticas y les bridaron información sobre las características de la planificación de sus secuencias didácticas. Así mismo, permitieron el abordaje de los contenidos del espacio curricular de forma significativa.

Palabras clave: Método científico / Reflexión/ Secuencia didáctica

Introducción

Los estudiantes del Profesorado de Biología del Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Julio Cesar Avanza" de la ciudad de Bahía Blanca realizan sus prácticas docentes, con intervención en clases, durante el tercer y cuarto año de la carrera. Al llegar al examen final, deben realizar una reflexión desde el punto de vista pedagógico didáctico de su experiencia áulica y de las secuencias didácticas (SD) diseñadas. En esta instancia, se observó una visión, rígida y transmisiva de la ciencia (Pastorino, Correa y Raffaini, 2016) por parte de los alumnos, aunque teóricamente, adquieren una formación específica desde la perspectiva de la Fundamentación, desde el primer año de la carrera.

En referencia al análisis de las planificaciones de los alumnos, existen trabajos (Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2011), que afirman que analizar las secuencias didácticas contribuye a definir las fronteras del pensamiento docente y los modos de operar. Además, proporciona una hipótesis acerca de obstáculos y la posibilidad de diseñar nuevas alternativas de formación.

En función de esta problemática, el espacio curricular de Metodología de la investigación, correspondiente al cuarto año de la carrera, propuso dentro de la planificación curricular abordar los contenidos teóricos y prácticos mediante una estrategia de enseñanza por investigación dirigida (Pozo y Gómez, 2016), donde los alumnos se encuentran en un contexto similar a la actividad que realiza un científico y el docente de la materia toma el rol de director de investigación. A través de la misma, los alumnos pudieron, por un lado, llevar a la práctica los contenidos teóricos desarrollado en clase y, por otro, analizar y realizar un diagnóstico general de sus prácticas en formación, con la finalidad de identificar factores que puedan incidir en su residencia. Estos pueden ser de naturaleza externa (económicos, de infraestructura, curriculares, etc.) o relativos a los procesos de formación del profesorado y a las estrategias de enseñanza que se implementan en las aulas. El objetivo fue la identificación de estos últimos para generar un plan de acción que permita mejorar su trayectoria.

Como parte de este proceso, fue necesaria la socialización de los resultados de las investigaciones de los alumnos y sus experiencias en el transcurso de su carrera. De esta forma, dispusieron de un espacio formativo para analizar y reflexionar sobre la práctica docente, donde el rol de docentes y alumnos del profesorado fue protagónico y activo y permitió construir puentes entre concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y las prácticas de los alumnos de la carrera de profesorado.

De esta manera, se logró no solo transmitir los modelos ideales de las ciencias, sino que los alumnos tomaran conciencia sobre la naturaleza de los procesos reflexivos y los problemas que afrontamos en la enseñanza en el nivel superior y en la práctica docente.

Propuesta didáctica

La siguiente propuesta didáctica se llevó a cabo durante los años 2018 y 2019 en el Instituto de Formación Docente N° 3 "Julio Cesar Avanza" en la ciudad de Bahía Blanca, en el espació curricular de Metodología de la investigación, correspondiente al cuarto año de la carrera del Profesorado en Biología. Esta materia se dicta de forma anual con una carga horaria de dos horas semanales.

Para poder llevar a cabo la enseñanza y la implementación del proceso de investigación, se diseñaron 6 trabajos prácticos a lo largo de todo el primer semestre y parte del segundo. Estos proponían, en forma secuenciada, cada una de las etapas del método científico: búsqueda bibliográfica, planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, recolección de datos, análisis de los datos y conclusión. A esto se le sumó la comunicación oral y escrita para lo cual se desarrollaron unas jornadas institucionales que permitieron socializar los resultados.

El objeto de estudio del proyecto de investigación de los alumnos, fue elegido por la docente. Consistió en trabajar sobre, las secuencias didácticas diseñadas en el tercer año de la carrera del profesorado. Los alumnos trabajaron en pareja realizando distintas preguntas de investigación a la Secuencia Didáctica.

Las problemáticas sobre las secuencias didácticas propuestas por los alumnos se resumen en la figura 1, donde abordaron cuestiones como:

- Identificación de los recursos de tecnología de la información y la comunicación (TIC) que se utilizan en las secuencias didácticas.
- Identificación de las competencias científicas presentes en distintas secuencias didácticas
- Análisis de secuencias didácticas desde el enfoque Ciencia, tecnología y sociedad (CTS) y naturaleza de la ciencia
- Análisis del abordaje de los trabajos experimentales presentes en las secuencias didácticas
- Análisis de la secuenciación de actividades didácticas.

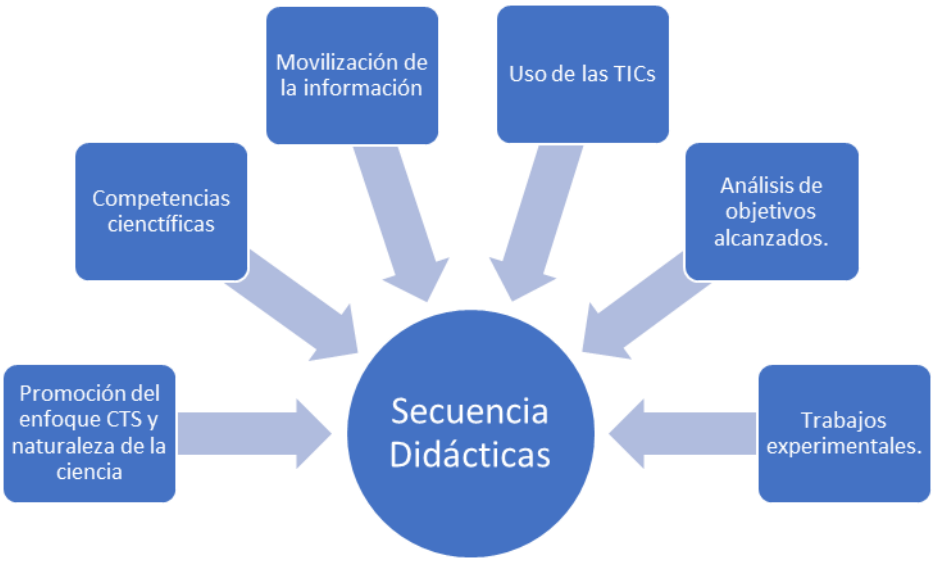


Figura 1: Temas de indagación sobre las secuencias didácticas planificadas en el espacio de la práctica docente correspondiente al tercer año de la carrera.

La muestra seleccionada por los alumnos fueron las SD diseñadas por cada uno, en el tercer año de la carrera, más 2 seleccionadas a azar de alguno de sus compañeros. La recolección de datos fue realizada mediante distintas listas de cotejo diseñadas para cada tema.

En el caso particular del estudio sobre uso de TICs, la muestra fue el grupo total de alumnos de la materia, donde la recolección de datos fue a partir de una encuesta.

Por otro lado, en el trabajo sobre los análisis de los objetivos alcanzados en la secuencia didáctica, se realizó el estudio de un solo caso, que fue el proyecto llevado a cabo en la práctica docente, donde los datos fueron recogidos de las producciones de los alumnos de secundaria y registros de observaciones de las docentes en formación al momento de realizar sus prácticas.

En resumen, podemos decir que, del análisis de los resultados de las investigaciones, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- No se utilizó TICs como instrumento colaborativo de trabajo.
- Se observa una visión reduccionista de la ciencia, se ignora el devenir histórico.
- El grado de problematización de los trabajos experimentales es cerrado y el aprendizaje acotado, limitándose a la respuesta guiada por un modelo y no al análisis y relación con otros contendidos.

- Las actividades se centran en movilizar la información principalmente, donde la organización y transformación pasan a segundo plano y en menor cantidad la expresión de la información por parte de los alumnos.
- Se promueve en mayor porcentaje la adquisición de competencias científicas básicas e independientemente del contenido a enseñar.
- Del análisis de una SD llevada a cabo con un enfoque CTS, se observó que logró motivar y propiciar los aprendizajes de los conceptos básicos, pero no la reflexión sobre hábitos en alimentación saludable por parte de los alumnos.

Estos trabajos se presentaron en las jornadas de socialización de experiencias didácticas en Ciencias Naturales realizadas en el mes de octubre en la Institución, dirigida a los alumnos de todos los profesorados y a los docentes. La cual se desarrolló con un carácter formal en una página donde se encontraba la información sobre alcance y expectativas del evento académico y los alumnos tenían que enviar los resúmenes de sus trabajos, de la misma manera que se realiza en un congreso. Se invitó a los alumnos de 2° y 3° de la carrera a presentar algunos proyectos llevados a cabo durante el año, con la misma formalidad para la participación, así como a docentes con experiencia en el nivel medio y superior. La socialización de las producciones se realizó mediante la modalidad de mesas de discusión, donde se realizaron exposiciones con apoyo audiovisual de 10 minutos y luego se brindó un espacio de 30 a 40 minutos para la reflexión.

Los trabajos presentados por los alumnos de segundo y tercer año fueron los siguientes:

- Determinación del grado en que el material didáctico seleccionado desde la editorial elegida contribuye al despliegue del pensamiento formal según la teoría psicogenética de J. Piaget.
- Análisis y reflexión sobre los modelos científicos y los escolares. Distintas propuestas de contextualización del modelo.
- Contextualización de contenidos: la diabetes para el aprendizaje de comunicación celular.
- Secuencia didáctica diseñada y llevada a cabo por un docente con experiencia.

En la figura 2 se sintetizan los temas abordados en las I Jornadas de socialización de experiencias didácticas en Ciencias Naturales.

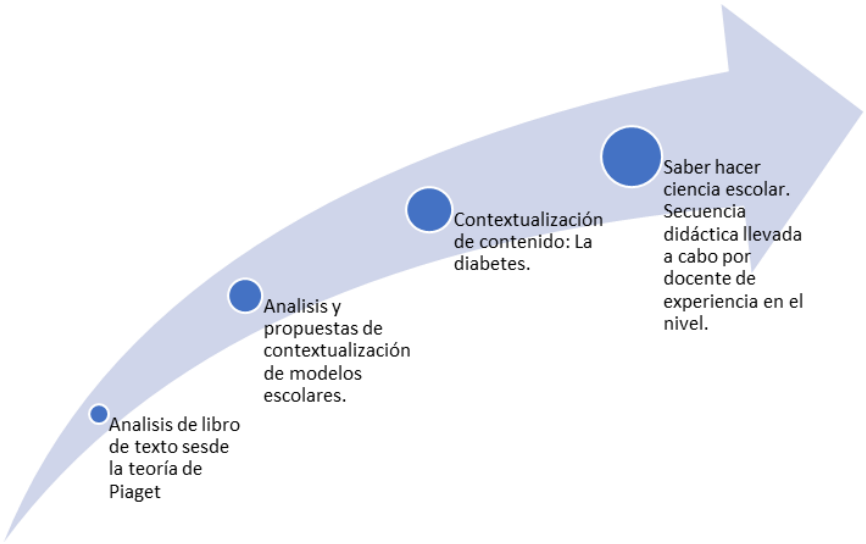


Figura 2: Trabajo presentados en las I Jornadas de socialización de experiencias didácticas en Ciencias Naturales. De derecha a izquierda los temas presentados desde 2° a 4° año.

Reflexión final

Los trabajos de investigación llevados a cabo por los alumnos permitieron hacer una descripción de la forma de planificar de los docentes en el tercer año de la carrera. Sus resultados evidenciaron una tendencia a un enfoque tradicional de la enseñanza de la ciencia, donde las competencias científicas promovidas son principalmente básicas, la principal fuente de información es el docente y no se prioriza la producción de los alumnos. Además, los contenidos no tienen un enfoque de ciencia, tecnología, sociedad y ambiente y aunque se incorpora las TICs estas no se utilizan para el trabajo de forma colaborativa.

En contraste con las características encontradas en las secuencias didácticas, en los trabajos presentados por otros espacios curriculares de los distintos años de la carrera se brindaron herramientas para el análisis desde un enfoque CTS, por ejemplo, en los trabajos sobre modelos escolares, diabetes y el saber hacer ciencia escolar. Sumado a estos, el análisis de libro de textos exhibió una reflexión por parte de los alumnos desde los aportes de la psicología. Por otro lado, las experiencias didácticas diseñadas por docentes con antigüedad en el nivel, permitieron ver reflejada una enseñanza constructivista donde se aplica el enfoque de CTS y alfabetización científica.

Al analizar los trabajos elaborados por los alumnos durante su trayectoria de formación docente, podemos ver que se proponen distintas instancias de reflexión

desde las teorías que subyacen al saber pedagógico del contenido aplicadas a situaciones áulicas hipotéticas o material bibliográfico del nivel. Sin embargo, estas producciones fueron llevadas a cabo por áreas de la Fundamentación y la Didáctica específica, poniendo en cuestionamiento el aporte que desde los espacios curriculares disciplinares se brinda a la práctica docente.

Desde esta perspectiva, existen trabajos de investigación (Jiménez Tenorio y Oliva, 2016) dirigido a realizar un estudio de las estrategias didácticas en las ciencias experimentales en profesores en formación, donde se plantea la necesidad de asumir un isomorfismo entre las metodologías y estrategias de enseñanza de las ciencias a emplear con niños y adolescentes y la dirigida a la formación de profesores. Además, de aportar ocasiones para que los futuros docentes experimenten distintas alternativas existentes a la enseñanza tradicional y reflexionen acerca de ellas.

En cuanto al aprendizaje alcanzado por parte de los alumnos sobre el método científico, al año siguiente tres alumnas que habían cursado la materia presentaron trabajos de experiencias didácticas en ESI en las "Jornadas Nacionales Prof. M. Eva Rosi". Y también tres docentes recién recibidas presentaron trabajos de reflexión en las Segundas Jornadas de Socialización de experiencias didácticas en Ciencias Naturales que se realizaron en el año 2019, sobre sus primeras experiencias en la profesión. Oportunidad en que pudieron aplicar los contenidos trabajados en la materia llevando a cabo trabajos de reflexión a partir de la utilización del método científico y comunicando sus resultados de manera ordenada, coherente, sintética y fundamentada, de forma oral y escrita. Lo cual significó, además, una motivación para los alumnos de los primeros años de la carrera.

Bibliografía

Astudillo, Carola; Rivarosa, Alcira y Ortiz, Félix (2011)**:** "Formas de pensar la enseñanza en ciencias. Un análisis de secuencias didácticas". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol 10, Nº 3, 567-586

Jiménez-Tenorio, Natalia y Oliva, José María (2016): "Análisis reflexivo de profesores de ciencias de secundaria en formación inicial en torno a diferentes secuencias didácticas". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 13, núm. 2, pp. 423-439

Pastorino, Isabel C.; Correa, Ana L. R. y Raffaini, Graciela B. (2016): "Las actividades experimentales en la formación inicial de profesores de biología de la U.N.R.C." *Educación, Formación e Investigación*, Vol.2, N°3. Junio de 2016.

Pozo, Juan I. y Gomez, Miguel A. (2006): *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Quinta Edición. Morata. Madrid. Cap VIII.

Integración de enseñanza e investigación de las ciencias: resolución de un caso forense simulado para ingresantes universitarios

PABLO LISOWYJ
plisowyj@fiq.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ESTEFANÍA COLOMBO
Universidad Nacional del Litoral (UNL) - CONICET

GUSTAVO BELLETTI
Universidad Nacional del Litoral (UNL) - CONICET

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de la integración de enseñanza e investigación, entre otros aspectos, aplicados mediante una propuesta de actividad lúdica para ingresantes del nivel superior. Cuando estas funciones sustantivas de la educación superior están en estrecha relación se pueden potenciar nuevas formas de aprender, enseñar y facilitar la comprensión de nuevos conceptos y su consecuente aplicación en distintos escenarios. Por otro lado, también contribuye a estimular el carácter creativo, social y productivo de los estudiantes en su paso por la Universidad.
La actividad propuesta consiste en un dispositivo lúdico que plantea un caso intrigante a resolver. Este constituye el hilo conductor para que, mediante la resolución de un caso policial, los alumnos se vayan introduciendo por cuenta propia en el ámbito de la investigación científica, a la vez que descubren diferentes escenarios académicos y se sumergen en detalles acerca de la carrera que van a realizar y disciplinas afines. La actividad se desarrolló en el marco del ingreso 1000/20 a la Universidad Nacional del Litoral, en las carreras de Licenciatura e Ingeniería en Materiales de la Facultad de Ingeniería Química. De esta experiencia se obtuvieron resultados promisorios, lo que impulsa a continuar pensando y aplicando este tipo de propuestas.

Palabras Clave: Ingreso Universidad / Actividad Lúdica / Enseñanza de la Ciencia

Introducción y objetivos

La investigación científica se realiza con el objetivo de incrementar el conocimiento en torno al tema que se estudia, al mostrar una realidad desconocida, identificar un error, una carencia de conocimiento o como base para una propuesta de mejora. La investigación lleva a la solución de un problema, a proponer nuevas actividades, o a aceptar o rechazar lo que se plantea como una hipótesis. Puede ser empírica, guiada por la intuición y la cotidianeidad, o científica si se realiza de forma estructurada, con un método y aplicación de técnicas e instrumentos de forma planeada y rigurosa. La investigación puede surgir del enfrentamiento de la realidad, de las ideas de terceros o la lectura de textos (Alatorre Rojo, 2018). Por todo esto, la investigación aporta muchas herramientas que, al combinarse con la enseñanza de las ciencias, permiten potenciar nuevas formas de aprender, enseñar y facilitar la comprensión de nuevos conceptos y su aplicación en distintos escenarios, así como también estimular el carácter creativo, social y productivo de los alumnos.

Por otra parte, la enseñanza mediante la propuesta de una situación problema, permite contextualizar los conceptos tratados en clase. Esta contextualización de los contenidos habilita la motivación de los alumnos y la vinculación con el contenido. Además, permite la transferencia de los conocimientos a diferentes situaciones en contextos diferentes, a la vez que refuerza los nexos interdisciplinares (Marchán-Caravajal, Sanmartí, 2015; Blanco-López, Franco-Mariscal, España-Ramos, 2015).

En cuanto a la enseñanza en ciencias en la universidad para un Ingeniero o Licenciado en Materiales, debemos considerar que constituye un punto fundamental ya que se solicita al futuro profesional disponer de una fuerte formación básica respecto de la estructura, propiedades, procesamiento, selección y protección de materiales, lo cual le permita realizar tareas de innovación e investigación tanto en centros industriales como académicos (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006, 2009). Esta perspectiva es importante tenerla presente desde el ingreso de los alumnos, tanto a estas carreras como en carreras afines (científico-tecnológicas).

Por otro lado, el ingreso a la universidad forma parte de un momento muy específico en la vida de quienes buscan constituirse como estudiantes de nivel superior. Durante su transcurso, diversas vicisitudes alientan o desalientan a los jóvenes, promoviendo la permanencia en el sistema o, tal vez, su abandono. Siendo el ingreso un momento crucial, diversas instituciones e investigadores se preocupan

por ejecutar acciones en esta etapa. Entre ellas, la UNL en su plan de ingreso 1000/20 ejecutó una propuesta que contempló un cronograma de actividades presenciales por tres semanas durante febrero de 2020 en las distintas unidades académicas de la universidad. Con este cronograma de actividades se buscó que los ingresantes se sientan recibidos y acompañados a este nuevo entorno, encuentren saberes conmovedores, atractivos, sorprendentes, motivadores y les tiente estudiar, de manera que elijan permanecer y encuentren significativa la ciudadanía universitaria. Como parte de las actividades, se buscó problematizar las disciplinas de cada una de las carreras por medio de una actividad, en la cual se enmarca la experiencia que concierne al presente trabajo.

Es así que uniendo todas estas componentes, en este trabajo se presenta el desarrollo y puesta en ejecución de una experiencia realizada en torno al ingreso UNL 1000/20, ideada por medio de una actividad lúdica referida a un caso forense ficticio, titulado: "CSI - Asesinato en la FIQ: una Historia de Venganza". Esta metodología busca incentivar a los ingresantes a desarrollar una actividad de investigación vinculada con sus disciplinas, en la cual, en principio sin saberlo, apliquen el método científico. Se busca así una participación activa del alumno, incentivando su libertad de decisión, sociabilización y creatividad. A su vez, también se pretende acercarlos al contenido disciplinar/académico específico de sus especialidades y presentarles a la Universidad y a la Facultad más inclusivas y cercanas, de manera que los ingresantes puedan devenir en estudiantes, y se evite en la mayor medida posible el desgranamiento en los primeros años.

Metodología

El presente trabajo ha sido implementado con los alumnos ingresantes de las carreras de Licenciatura e Ingeniería en Materiales de la Facultad de Ingeniería Química, Universidad Nacional del Litoral del año 2020. La experiencia fue desarrollada durante dos semanas y el objetivo final de la actividad consistía en descubrir al asesino y el material utilizado para el crimen.

Para su ejecución, previo al encuentro con los ingresantes, se realizó una agenda para distribuir las distintas actividades abordadas por los estudiantes en el transcurso de las dos semanas, entre las cuales se incluían actividades compartidas con otras propias del ingreso 1000/20.

Para esta actividad propuesta se utilizaron recursos audiovisuales, aplicaciones de mensajería instantánea y ambientaciones que incluían:

1) Video introductorio tipo presentación, que incluía pistas.

2) Montaje de la escena del crimen.

3) Pistas: provistas de manera escrita, códigos QR o empleando mensajería instantánea, con el fin de guiar a los alumnos. Estas los incitaban a recorrer la facultad para su búsqueda o resolución, además de estimularlos a socializar, tanto entre ellos (diferentes grupos de alumnos tenían pistas incompletas que sólo podrían ser comprendidas al conocer y discutir en conjunto con las de los demás compañeros), como con personal docente y no docente (de las áreas de Alumnado, Bedelía, Biblioteca, Mesa de Entradas, y talleres de la FIQ).

4) Visitas a Laboratorios de la FIQ (Prinarc y Química General), a los cuales el caso sugería que se habían enviado muestras para resolver el crimen.

En la Fig. 1 se muestran algunos de estos recursos mencionados, y también se puede ver a los alumnos en la ejecución de la actividad.

Al finalizar la experiencia se procedió a una exposición grupal en la cual los alumnos realizaron la presentación de sus hipótesis de resolución y se generó un debate sobre la utilidad de la disciplina para resolver el caso.

Para la evaluación de la metodología de enseñanza se utilizaron distintos instrumentos como: observación, notas y encuestas anónimas.

Figura 1: Herramientas y actividades desarrolladas durante la experiencia

Principales resultados

En el transcurso de la experiencia, la metodología requiere de los profesores a cargo la función de guiar a los alumnos, aportar los conocimientos y herramientas necesarias, motivar e incentivar sus creatividades, de manera que sean capaces de generar estrategias y seguirlas para resolver el caso.

Al finalizar la actividad se solicitó a los estudiantes que realicen una breve devolución sobre su experiencia en el CSI-FIQ en forma anónima. Las respuestas obtenidas fueron positivas. A modo de visualizar el impacto de la actividad en los alumnos participantes, se citan a continuación algunos fragmentos de devoluciones brindadas por los mismos:

> "… Poner en valor el proyecto csifiq, el cual a simple vista posee muchas horas de trabajo y generó ganas de investigar, de desarrollar hipótesis, de compartirlas…"
> "… Fue muy buena la actividad de CSI F. I. Q. para formar un grupo unido, conocer la facultad, tratar con la parte administrativa de la misma, desarrollar nuestros instintos investigadores y analizadores…"
> "… otra cosa que me sorprendió fue el caso CSI-FIQ ya que se pudo relacionar química-matemática y de manera un poco inconsciente y consciente conocer la facultad…"
> "… El caso de CSI FIQ fue de gran ayuda para conocer lugares importantes y personas de la facultad, también para motivarme a seguir la carrera…"

Según un análisis de la actividad en su conjunto, de las observaciones en su ejecución, de las notas tomadas en las mismas y de las devoluciones recibidas por parte de los alumnos, se puede evidenciar la recepción positiva del dispositivo en cuanto a estimular la proactividad y la creatividad. De manera más detallada, se pueden enumerar algunos de los resultados alcanzados, donde se logró que los alumnos:

- socialicen: entre ellos, con personal docente, no docente, administrativo investigadores, egresados y alumnos avanzados;
- se ubiquen geográficamente en la facultad: conociendo oficinas como Alumnado, Biblioteca, Bedelía, Mesa de Entradas y distintos laboratorios y sus funciones (a modo de ejemplo, todos los alumnos se hicieran socios de la biblioteca en la primera semana, buscando pistas y aprendiendo cómo funciona);

- conozcan los planes de estudio de sus carreras: familiarizándose con los contenidos de las primeras materias y el vocabulario propio de la universidad y las disciplinas;
- conozcan los alcances de su carrera: a través de la aplicación práctica de una de sus incumbencias profesionales (perito forense), pudiendo conocer también la química de materiales implicados en el caso;
- se aproximen a la idea de interdisciplinariedad: al tener que utilizar conceptos de matemática, física y química para resolver el caso;
- pierdan el temor y/o la ansiedad de entrar a la facultad: animándose a hacer propia la institución que los albergará en sus próximos años.

Conclusiones

En vistas de los resultados alcanzados, a pesar de que la población en estudio fue pequeña y de que la actividad se aplicó solo en una experiencia de ingreso, se considera muy alentador el uso de esta propuesta de enseñanza. A su vez, se podría pensar incluso en una extensión de su uso para aplicar en asignaturas de las propias carreras. Por ejemplo, se podría aplicar esta actividad con alumnos avanzados, mediante un trabajo práctico transversal que integre los conocimientos teóricos y prácticos que se imparten en forma separada en distintas asignaturas disciplinares de un cuatrimestre, y así no solo mejorar la comprensión de conceptos sino contextualizarlos para la resolución de situaciones más cercanas a la labor profesional donde se pueden entrecruzar diversidad de disciplinas.

Vale la pena señalar que los muy buenos resultados obtenidos dan pauta de que el uso de este tipo de experiencias contribuye a aumentar el interés de los ingresantes en su disciplina e incorporarlos al ámbito universitario.

Bibliografía

Alatorre Rojo, Elba Patricia (2018): "El planteamiento del problema en una investigación científica", en Morales Sala, Rubí Estela; Alatorre Rojo, Elba Patricia; Infante Moro, Alfonso (Coord.): *Experiencias de problematización en investigación educativa*. Universidad de Huelva, España.

Blanco López, Ángel; Franco-Mariscal, Antonio Joaquín; España Ramos, Enrique (2015): "Enseñar química en el contexto de problemas y situaciones de la vida diaria relacionados con la salud", *Educación Química EduQ*, 20, 40-47.

Marchán-Caravajal, Iván; Sanmartí, Neus (2015): "Criterios para el disen˜o de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica", *Educación Química*, 26, 267-274.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006): Resolución 204 - 2006, folio 29.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009): Resolución 634 - 2009, folio 69.

Geografía y ESI: experiencia de integralidad de funciones universitarias en la escuela primaria

OSCAR LOSSIO
olossio@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LETICIA MANASSERO
letmanassero@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Presentamos una experiencia de integración de las funciones sustantivas universitarias de docencia, extensión e investigación, en torno a la Educación Sexual Integral. Desde la cátedra Didáctica de la Geografía, en el año 2019, se trabajó colaborativamente junto a docentes de una escuela primaria de la ciudad de Santa Fe, con una propuesta de extensión sobre ESI, focalizando en los aportes de las Geografías del género y la Geografía de las sexualidades. Al mismo tiempo, se fue registrando y analizando el proceso de intervención en clave de indagación.

En esta ponencia, en primer lugar, contextualizamos la propuesta de integralidad de funciones. Luego, explicitamos algunas referencias del marco teórico que la sustenta. Por último, a partir de registros de observación y de entrevistas a tres docentes de la escuela, exponemos reflexiones y resultados de un análisis acerca del sentido que le otorgaban a la ESI y a sus experiencias de participación en la propuesta de extensión, sobre los aprendizajes que construyeron y sobre las transformaciones en las formas de concebir a la Geografía y a la ESI.

Palabras-clave: ESI / Geografía / Escuela primaria / Integralidad de funciones

Introducción

En el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía del profesorado de Geografía (FHUC-UNL), promovemos la inclusión curricular de la extensión desde hace más de diez años, porque reconocemos su potencial para la formación de los estudiantes universitarios. A través de estas experiencias, aprenden a partir de compartir espacios de colaboración junto a docentes de instituciones escolares, con sus saberes, demandas, problemáticas y los emergentes que enfrentan en la cotidianeidad de la enseñanza.

Asimismo, desde hace cinco años recibimos demandas de directivos y docentes de escuelas primarias, quienes reconocen las dificultades que enfrentan para la enseñanza de contenidos significativos de la geografía en particular y del área de ciencias sociales en general. Dichas dificultades se relacionan con el escaso o nulo lugar otorgado a la Geografía en la formación inicial docente durante el cursado del profesorado y, además, con que son escasas las propuestas de capacitación continua que se vinculan con la disciplina. Por todo ello, nos solicitan instancias de asesoría pedagógica y de desarrollo profesional docente.

En los últimos años comenzamos a sistematizar dichas experiencias y articularlas con propuestas de investigación. Una primera línea de indagación refiere a los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes universitarios, propiciados por prácticas de extensión. La segunda línea, concierne a las prácticas de enseñanza de la Geografía de los docentes de nivel primario y a cómo inciden en aquellas los aprendizajes que construyen a partir de las propuestas de extensión.

En esta ponencia, relatamos una experiencia de integralidad de funciones universitarias en la cual exploramos el abordaje de la ESI (Educación sexual integral) en la escuela primaria, a partir de los aportes de las geografías del género y de las sexualidades. Tuvo su punto de partida en el segundo semestre de 2019, en el marco de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) “La innovación de la enseñanza de la Geografía: una construcción colaborativa”, que contó con la participación de profesores y estudiantes universitarios, quienes interactuamos con docentes de una escuela de la ciudad de Santa Fe. Se hicieron talleres de formación e intercambio; lectura de bibliografía; reuniones para la construcción de propuestas didácticas que se implementaron, analizaron y, finalmente, se socializaron en una jornada final, que sirvió al mismo tiempo para la evaluación de la PEEE.

Consideramos que la propuesta fue innovadora ya que, según la revisión de antecedentes realizada, hay pocos grupos académicos en el país que aborden las geografías del género y de las sexualidades y, al mismo tiempo, es también una temáti-

ca incipiente en lo que respecta a la enseñanza en el nivel escolar secundario y en el nivel primario.

A partir de registros de observación y de entrevistas que se hicieron en el mes de diciembre de 2019 a las docentes de la escuela, indagamos sobre el sentido que le otorgaban a la ESI y a la experiencia de participación en la PEEE, los aprendizajes que construyeron, y las transformaciones en las formas de concebir a la Geografía y a la ESI. Enmarcamos este trabajo en el proyecto de investigación "Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico" del programa CAI+D de la UNL.

Marco teórico

La extensión universitaria puede ser entendida como un puente de comunicación entre la universidad y otras instituciones y sujetos de la sociedad. La UNL propone su inclusión curricular con el encuadre de la educación experiencial que, como expresa Camilloni (2013), refiere a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico e integrador cuya finalidad es promover una clase particular de aprendizajes que emerge de relacionar el conocimiento académico con sus posibles usos en el marco de prácticas sociales, apuntando al logro de fines comunitarios y educativos de forma simultánea.

La "integralidad de funciones" por otra parte, es un concepto al que aluden distintos referentes de la Universidad de la República (Uruguay). Arocena (2011), por ejemplo, subraya que se orienta una combinación más efectiva de la extensión, la docencia y la investigación, sin desdibujar las especificidades de cada una. Kaplún (2014) señala que puede ser pensada como un movimiento instituyente en la universidad como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de desarrollar dichas funciones.

Como hemos mencionado, esta propuesta buscó aunar lazos entre la Geografía y la ESI. En lo que respecta a la educación sexual, Morgade y otras (2011) expresan que tradicionalmente ha predominado su enseñanza a partir de los modelos moralista, biologista y biomédico. Estos dos últimos, se vinculan estrechamente a las ciencias naturales y a la educación para la salud. Mientras que el biologista se centra en el abordaje de la genitalidad y la reproducción como procesos naturales, universales y estables, el biomédico lo hace focalizando en un discurso centrado en la prevención de embarazos e infecciones de transmisión genital, como una cuestión

exclusiva del "cuerpo humano" y destinado principalmente a mujeres y heterosexuales.

A partir de La Ley N° 26.150 (del año 2006), se estableció el derecho de todos los alumnos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de todo el país. Un enfoque integral considera que:

> "La sexualidad está atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos que nos obligan a pensar en la constitución humana y en el devenir como sujetos." (AAVV, 2019: 5)

Reconociendo la complejidad de la implementación de la ESI y la diversidad de actores involucrados, creemos que trabajar en un enfoque integral, para superar el modelo biologista, implica resaltar el rol de las Ciencias Sociales en dicha construcción. Para esto, nos propusimos recuperar los aportes de las geografías del género y las sexualidades.

Los primeros enfoques de género en Geografía pueden rastrearse, siguiendo a García Ramón (2008), en la década de 1960 en el contexto anglosajón. A partir de ese momento se desarrollaron enfoques heterogéneos, en vinculación con diferentes perspectivas epistemológicas y metodológicas de la geografía. Lan (2016) indica que en Argentina, estos enfoques emergieron recién a finales de la década de 1980, luego del retorno de la democracia y en vinculación al movimiento feminista. Por otra parte, Santos Solla (2006) expone que en la década de 1990 surgieron las denominadas geografías de las sexualidades y las geografías homosexuales (enmarcadas en perspectivas postestructuralistas, poscoloniales y los nuevos estudios culturales), las que han tenido escaso desarrollo en nuestro país.

Estas temáticas son incipientes en lo que respecta a la enseñanza de geografía en el nivel secundario y están aparentemente ausentes en lo que respecta al nivel primario. En esta línea, Lopez Pons (2018) manifiesta que la geografía con perspectiva de género es poco perceptible en las aulas y que todavía se invisibiliza la categoría de género en los análisis de la disciplina.

En suma, estas perspectivas pueden brindar a los estudiantes la posibilidad de reflexionar en torno a las prácticas espaciales discriminatorias, las vivencias de los sujetos en el espacio, las luchas sociales y la conquista de derechos en el espacio público, entre otras temáticas que pueden abordarse a partir de estos enfoques y que han sido desarrolladas en los talleres y en las clases implementadas en el marco de la PEEE.

Análisis de las voces de tres docentes de la escuela primaria

En los talleres de la PEEE y durante las entrevistas posteriores, las docentes mencionaron que en la escuela primaria predomina una geografía "tradicional" descriptiva, en la que se desarrollan temas vinculados a la naturaleza (clima, relieve, hidrografía, biomas), al mapa y a la división política, y con alguna inclusión secundaria de problemáticas ambientales, y de los espacios urbanos y rurales. Destacaron que la participación en propuestas de extensión les había permitido reconceptualizar a la geografía ya que ahora incluían a los actores sociales y al hombre como protagonista del espacio. También porque pudieron incluir nuevas temáticas y materiales, y desarrollar una mirada crítica a la hora de analizar los mismos y salirse del trabajo exclusivo sobre lo cercano y lo próximo, incluyendo casos de estudio de contextos más lejanos.

Además, manifestaron que antes de la realización de la PEEE no tenían conocimientos ni se imaginaban posibles vinculaciones de la Geografía con la ESI, pero que habían realizaron capacitaciones sobre ESI dictadas por el Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe y conocían los documentos oficiales sobre el tema.

Coincidieron en que algunos temas que propone ESI ya estaban presentes desde hace mucho en la escuela, pero se desarrollaban desde una perspectiva más acotada en sus temáticas y sin una perspectiva integral, como propone la Ley, que tiene todavía una presencia muy limitada en la institución. Una obstáculo que manifestaron con respecto a la implementación de la ESI, es que no se suele tratar en las reuniones plenarias, ya que se priorizan otros temas y por los disensos que genera entre los mismos educadores.

A su vez, expusieron que una de las mayores dificultades que enfrentan para la enseñanza de la ESI es el rechazo de algunas familias, ya sea porque subscriben a ciertas perspectivas religiosas, o porque se informan erróneamente a partir de lo que circula en las redes sociales. Ante la negativa de ciertos padres, suele optarse por la omisión de algunos temas para evitar conflictos.

A partir de las todas actividades de la PEEE y de los diálogos con diferentes actores, hemos podido reconocer que se presentan pocas resistencias en padres y docentes cuando se abordan contenidos desde una perspectiva binaria heteronormada (por ejemplo, el análisis de estereotipos varón/mujer). En cambio, suele observarse mayor incomodidad en contenidos vinculados a identidad de género, orientación sexual y diversidades sexuales. De hecho ocurrió que el equipo directivo no autorizó una propuesta didáctica que había sido elaborada por una docente de la escuela y dos estu-

diantes de la UNL, cuyo tema a desarrollar era "La diversidad sexual y de género. Su visibilización en el espacio público a partir de la lucha por la igualdad de derechos".

Por último, respecto a su experiencia en la PEEE, las docentes, sostuvieron que les permitió ampliar la mirada y conocer otras temáticas, poniendo el foco en los procesos sociales y en el espacio geográfico, tales como: los movimientos sociales vinculados al género y la diversidad sexual, la visibilización de sus luchas en el espacio público por el reclamo y ejercicio efectivo de derechos, el proceso histórico de la "conquista" del espacio público por parte de las mujeres y de las disidencias sexuales.

Destacaron, asimismo, el proceso de construcción de las propuestas didácticas y los resultados obtenidos en las clases con los alumnos del nivel primario, quienes se motivaron con aquellas. Además, subrayaron los vínculos y el trabajo colaborativo entre todos los integrantes de la PEEE.

Reflexiones finales

A partir de esta experiencia pudimos observar que, aunque se ha avanzado en la implementación de la ESI, no todos los temas se tratan de la misma forma y pareciera que hay muchas más reticencias cuando se pretende abordar temas relacionados con la diversidad sexual y de género, al menos en la escuela primaria. En tal sentido, el trabajo de Stambole Dasilva (2017) advierte que aunque el currículo de la ESI aporta a la desnaturalización y deconstrucción de las estructuras patriarcales y machistas, discute muy poco la heteronormatividad asociada a dichas estructuras.

En este contexto, podemos decir que la ESI es un campo de acción y de construcción colectiva que se encuentra en desarrollo, y no está exento de conflictos. La universidad, en conjunción con otros actores sociales, puede aportar a dicha construcción, por lo cual creemos que las actividades de extensión son claves.

Por último, subrayamos el estrecho vínculo logrado y el grupo de trabajo conformado por las docentes de la escuela primaria, los estudiantes y los docentes de la UNL. Sin lugar a dudas, todos y desde los distintos roles, aportaron sus conocimientos, enseñaron y aprendieron de los demás.

Bibliografía

AAVV. (2019): *¿De qué hablamos cuando hablamos de ESI?. Aula abierta.* Equipo ESI, Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación.

Arocena, Rodrigo (2011): "Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?" *Cuadernos de extensión*, Nº 1, pp. 9-17.

Camilloni, Alicia (2013): "La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario" en: Menéndez, Gustavo (et. al.). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñan y aprender*. Santa Fe, UNL

García Ramón, María Dolors (2008): *"¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una geografía del género." SEMATA, Ciencias Sociais e Humanidades*, vol.20, pp.25-51.

Kaplún, Gabriel (2014): "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad." *Revista InterCambios*, Nº 1, pp. 45-51.

Lan, Diana (2016): "Los estudios de género en la Geografía argentina" en Ibarra García, María Verónica y Escamilla-Herrera, Irma (Coords.) *Geografías feministas de distintas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporánea,* México, UNAM.

López Pons, María (2018): "Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar." *Revista Cardinalis* Nº 10, pp. 346-372.

Morgade, Graciela; Báez, Jesica; Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi (2011): "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual"" en Morgade, Graciela (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía.

Santos Solla, Xosé (2006): "Espacios homosexuales" en Nogué, Joan y Romero, Joan (Coords.) *Las otras geografías. Valencia, tirand lo Blanch.*

Stambole Dasilva, Lucas (2017): "La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán." *Revista del Cisen Tramas/Maepova,* 5 (2), p.147-159.

.

La ESI interpelando la formación inicial y continua de los profesores de geografía

OSCAR LOSSIO
olossio@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

DIEGO NEFFEN
diego_neffen@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Socializamos los primeros resultados de una indagación sobre la enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria. En la búsqueda de comprender las potencialidades y las dificultades que manifiestan los profesores, en esta ponencia, interpretamos trece relatos obtenidos a partir de entrevistas en profundidad sobre el lugar que han ocupado la formación docente inicial y la continua, en cuanto a brindarles herramientas específicas del campo de la geografía que les aporten a la inclusión de la ESI.

En primer lugar, presentamos la propuesta metodológica de la investigación. Luego, el análisis de las entrevistas, en articulación con el marco teórico que incluye aportes de las Geografías del género y la Geografía de las sexualidades.

Palabras clave: ESI / geografía / género / formación docente inicial / formación continua

Introducción

En el marco del proyecto de investigación del programa CAI+D "Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico" abordamos una línea de indagación que versa sobre "La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: potencialidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores" a partir de una beca de iniciación a la investigación para estudiantes de grado de la UNL.

Uno de los objetivos generales es caracterizar, desde las voces de los profesores, la situación de la enseñanza de temas de Educación Sexual Integral (ESI) en las clases de Geografía en la escuela secundaria. Precisamente, a partir de la indagación de potencialidades y dificultades es que, en este primer avance, buscamos interpelar el lugar de la formación docente inicial y continua, para brindar herramientas específicas del campo de la geografía que propicien la inclusión de ESI en las clases de los profesores de la disciplina. Para ello, presentamos los primeros resultados de la investigación producto del análisis de 13 entrevistas en profundidad.

La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina (26.150) fue sancionada en el año 2006, sin embargo, los profesores nos han manifestado las dificultades que se les presentan para pensar en contenidos disciplinares para abordar la ESI. Las geografías feministas, las del género, la de las sexualidades y las homosexuales, han tenido un limitado desarrollo en la educación superior en Argentina y, por tanto, esto se presenta como una de las dificultades que mencionan los entrevistados, dado que sostienen tener escasos o nulos conocimiento sobre las perspectivas mencionadas.

Metodología

La investigación, actualmente en desarrollo, se realiza con perspectiva interpretativa. Es de tipo longitudinal y tiene tres etapas previstas. En esta ponencia presentamos algunos resultados de la primera, la que consiste en la caracterización de la situación inicial de enseñanza de ESI en las clases de Geografía de la escuela secundaria desde las voces de los profesores. La segunda etapa corresponderá a la implementación, observación y registro de una instancia de desarrollo profesional docente junto a profesores de la disciplina que versará sobre las geografías del

género, la de las sexualidades y ESI; y una tercera etapa en la que se indagará sobre posibles transformaciones en la forma de pensar la vinculación de ESI y Geografía, y en las propuestas de enseñanza sobre el tema, a partir de los mayores conocimientos de los profesores luego de la instancia de desarrollo profesional docente.

Para cumplimentar con esta primera etapa se realizaron entrevistas en profundidad, entre diciembre de 2019 y febrero de 2020, a 13 docentes de geografía con desempeño en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe y otras localidades cercanas. Se buscó que el grupo de entrevistados fuera diverso en cuanto a edades, género, instituciones de formación, lugar y año de egreso del profesorado, adscripción religiosa y perfil de las escuelas en las que trabaja. Tres docentes son de género masculino y diez del género femenino; tres tienen entre 24 y 29 años, siete entre 30 y 40 años, dos entre 41 y 50 años y una docente más de 50 años. En cuanto a la formación académica de los entrevistados, solo uno egresó de un instituto de formación docente en la provincia de Chaco, mientras que los demás en distintas universidades argentinas (8 UNL, 1 UADER, 1 UNCOMA y 1 UNT) y uno es Licenciado titulado en una Universidad Española. Una docente expresó que cursó 3 años del profesorado de Geografía en un Instituto Superior del sur de la Provincia de Santa Fe, antes de finalizarlo en una universidad.

Las preguntas realizadas a los profesores versaron sobre: sus trayectorias formativas vinculada a la educación sexual, sus conocimientos sobre geografías del género y de las sexualidades, sus prácticas de enseñanza con relación a ESI en las clases de la disciplina y en otras asignaturas o actividades escolares, el sentido que le otorgan a la ESI en las clases de geografía, los proyectos institucionales de ESI de las escuelas donde trabajan, las potencialidades y las dificultades a la que se enfrentan para la ESI y, finalmente, los significados que le otorgan a los movimientos sociales y políticos vinculados al género y la diversidad sexual. Los tópicos mencionados se estructuraron como grandes ejes para desarrollar distintas preguntas y luego para el análisis temático y comparativo de las entrevistas.

El lugar de la ESI, las geografías del género y de las sexualidades en la formación inicial y continua

Como expresa Lan (2016) la geografía de género no es un campo muy reconocido en nuestro país, y podríamos decir que menos aún lo es la geografía de las sexualidades. La limitada inclusión de estas geografías en las universidades e institutos de formación docente de nuestro país, es mencionada por todos los entrevistados.

En algunos casos manifestaron su total desconocimiento de aquellas, así como de las posibles vinculaciones de ESI con contenidos de la disciplina. Otros entrevistados, sólo hacían menciones muy generales y exiguas:

> "He tenido contacto con algunas geógrafas feministas, poco igual, si tengo que ser sincera, porque por cuestiones de tiempo y de espacios que uno no se da, no he llegado a detenerme, a buscarlas, a leerlas. Sí, en un curso que hice una vez ahí en la UNL me acercaron bibliografía, algo leí, pero no mucho, no he tenido más contacto que ese" (D10 , 30 a 40 años).

> "Eh… no mira, geografía de género lo escuché hace mucho con una profesora que vino de México a Tucumán, que trajo su geografía del miedo. Ella trajo varios libros y comentó en unas charlas que teníamos y ahí la escuché a la geografía del género, no sé bien a qué está abocada, pero bueno, ahora que me estoy acordando, voy a buscar para ver si ahí encuentro algo" (D11, 30 a 40 años).

> "Si con [nombra un docente], fue la que más me costó entender, en Didáctica [de la Geografía] o en la materia corrientes [geográficas contemporáneas], veíamos las corrientes de la geografía, cómo fue cambiando la disciplina y en la última unidad vimos la geografía constructivista y algo de geografía del género, pero a mí siempre me costó" (D7, 24 a 29 años).

> "Geografía del género sí, pero solamente de oído. Geografía de las sexualidades no, geografía de género sí, pero no fue algo que se me haya enseñado en la Facultad. (…) Yo había hecho un trabajo para [nombra un docente]. Había que hacer un trabajo sobre una película y había elegido una película justamente temática LGTBQ+… y como que había visto la construcción de espacios, de territorios a partir de la visibilidad del movimiento gay de ese entonces. Pero habría que encontrarle la vuelta digamos, porque ya es difícil de construir el concepto de espacio y de territorio para encima agregarle también el movimiento de libertad sexual" (D8, 24 a 29 años).

Justamente, estos dos últimos docentes, que son recientes egresados de la UNL, reconocen haber abordado ciertas temáticas vinculadas al género y a la sexualidad, en el marco de materias a cargo de una misma cátedra. Sin embargo, son experiencias muy puntuales por lo que los recuerdos son muy acotados y, por ello, es que quizás no las tienen presente al pensar propuestas de enseñanza para el aula.

En función de las voces de los entrevistados consideramos que la formación inicial docente no propicia ni promueve la implementación de la ESI en las clases de Geografía. En tal sentido, coincidimos con Stambole Dasilva quien sostiene que:

> "Aquellos temas que lxs docentes experimenten como innombrables/invisibles/invivibles en sus trayectorias estudiantiles y en sus primeras experiencias profesionales posiblemente permanecerán ocultos, proscriptos y evadidos en sus prácticas de enseñanza" (2017: 150).

Por eso, sumamos ahora lo dicho por los entrevistados en cuanto al desarrollo profesional docente. Manifestaron que no habían escuchado de cursos que vinculen ESI con la Geografía, es más, algunos explicitaron extrañarse ante nuestra pregunta dado que nunca habían pensado en tal vinculación. Por otro lado, ninguno había hecho cursos referidos a ESI en alguna universidad, pero varios realizaron los organizados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y los ofrecidos por el Ministerio de educación de la nación a través del INFOD. Expresaron que abordaron las siguiente temáticas: violencia de género, roles y funciones de género, ETS, métodos anticonceptivos, vínculos socioafectivos, noviazgos y relaciones violentas, entre otros. En estos cursos se sugerían propuestas para implementar los contenidos en el aula, pero los entrevistados subrayaron que no encontraron ejemplos específicos de Geografía, por ejemplo, una docente sostenía:

> "Te plantean ejemplos, pero cómo abordarlo desde la geografía no aparece en ningún lado. Te dicen ciencias sociales pero siempre lo fundamental es el proceso histórico, cómo se fue tomando la idea de género, cómo fue transcurriendo la violencia, el patriarcado, etc. Todo eso, pero no hay nada desde lo espacial" (D7, 24 a 29 años).

Temáticas que asocian a la ESI que ya enseñaron o enseñarían

Sobre los contenidos que asocian a ESI y que han abordado en las clases de Geografía, algunos expresaron los siguientes temas "clásicos": pirámides de población, fecundidad, natalidad, la situación de la mujer en el espacio árabe. En otros casos manifestaron temáticas más "novedosas" como la mutilación genital en países africanos, los estereotipos de las mujeres en Japón, el debate por el aborto, el rol de la mujer campesina en la economía familiar, entre otras. Todos estos temas "clásicos" y "novedosos", consideramos que no son contenidos centrales de la disciplina

que permitan problematizar la espacialidad y las prácticas espaciales diferenciales de mujeres y varones heterocisgénero, y de disidencias sexuales. Observamos la ausencia de conceptos que refieran al lugar y a la territorialidad, con excepción de un sólo entrevistado que hizo mención a los movimientos sociales y a las marchas como forma de visibilización de las desigualdades de género y la diversidad sexual.

Las dificultades para pensar y abordar propuestas de enseñanza de contenidos centrales de la disciplina se motivan, entre otras cuestiones, a la ya mencionada ausencia de experiencias en la formación inicial docente y en las instancias de desarrollo profesional que sirvan de ejemplo y que problematicen el género y la sexualidad, desde su dimensión espacial.

Muchos estudios ponen de manifiesto que los docentes también recurren a sus biografías escolares en la escuela primaria y secundaria, para pensar la enseñanza de ciertos temas. Por eso, les preguntamos a los entrevistados qué recordaban y manifestaron los siguientes temas: los "aparatos reproductores", el desarrollo de los cuerpos, las formas de prevención de embarazos, las ETS. Algunos de estos temas se enseñaban en la escuela primara en el área de ciencias naturales y otros en la secundaria en materias vinculadas a biología y salud. Además destacaron los diálogos informales con docentes "de mayor confianza". En este sentido, sus narraciones coinciden con lo expresado por Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) sobre que prevalecen los modelos "biologista" y "biomédico". Con relación a este último, otra idea que se desprende de las entrevistas fue que, en algunas ocasiones, se invitaba a dar charlas a profesionales de la salud. Tal cual señalan dichas autoras los representantes de las ciencias médicas y biológicas se reconocen como las voces autorizadas para hablar de sexualidad. Justamente, varios de los proyectos de ESI en las escuelas que trabajan los entrevistados, siguen con las ya mencionadas perspectivas "biologista" o "biomédica", dando cuenta de una limitada presencia de las ciencias sociales para el tratamiento del género y la sexualidad.

Reflexiones finales

Los profesores expresaron las dificultades que tienen para vincular los temas y conceptos que propone la ESI con la Geografía. Interpretamos que se deben a diversos motivos, entre ellos el nulo o el limitado contacto que han tenido con la ESI y las geografías del género y de las sexualidades en la formación docente inicial y en la continua. Nos parece relevante retomar estas palabras de Stambole Dasilva:

> Es derecho de lxs docentes en ejercicio recibir perfeccionamiento al respecto y su obligación incorporar temas de la ESI en sus prácticas de enseñanza (2017, p: 150).

Reconocemos que recientemente las instituciones de nivel superior han empezado a ofrecer materias (mayormente con carácter de optativas) vinculadas a la ESI, al género y a la diversidad sexual, y se han incrementado las propuestas de desarrollo profesional docente. También, se observa la inclusión de algunas temáticas en materias específicas de la formación geográfica. En tal sentido, investigar este tema también nos interpela a los investigadores para nuestra tarea docente. Por ello, desde el año 2019 hemos profundizado el abordaje de las geografías del género y de las sexualidades en las asignaturas que tenemos a cargo en la universidad (Didáctica de la Geografía y Corrientes Geográficas Contemporáneas).

Bibliografía

Lan, Diana (2016): "Los estudios de género en la Geografía argentina" en Ibarra García, María Verónica y Escamilla-Herrera, Irma (Coords.) *Geografías feministas de distintas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporánea,* México, UNAM.

Morgade, Graciela; Báez, Jesica; Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi (2011): "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual"" en Morgade, Graciela (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía.

Stambole Dasilva, Lucas (2017): "La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), p. 147-159.

Abriendo puentes: descripción de prácticas de lectoescritura en los niveles medio y superior en dos instituciones del ámbito de las Ciencias Agropecuarias, Córdoba, Argentina

MARÍA FLORENCIA MARTINI
fmartini@agro.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

ANDREA BELMONTE
andreabelmonte@agro.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

VIVIANA GARAY
vgaray@agro.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El buen manejo de las prácticas de lectura y escritura en las universidades es fundamental en el desempeño de los estudiantes del nivel superior. La retención y la inserción de estudiantes en el ámbito académico constituyen una preocupación insoslayable para las instituciones involucradas. En un trabajo de investigación PROIINDIT de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se busca obtener información acerca de los géneros discursivos y las prácticas de lectura en los niveles medio y superior con el objetivo de implementar estrategias para facilitar el ingreso de alumnos de escuelas agrotécnicas de la provincia de Córdoba a las carreras dictadas en la FCA. Para determinar diferencias y similitudes entre dichas prácticas se realizaron entrevistas a docentes de ambos niveles. Este trabajo presentará resultados y conclusiones preliminares.

Palabras clave: Alfabetización académica/prácticas de lectura en las Ciencias Agropecuarias/ articulación entre nivel medio y superior/ géneros textuales

Introducción

La creciente diversificación de la población estudiantil en las universidades latinoamericanas plantea a las didácticas la necesidad de "renovar la mirada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad y en el conjunto de la educación superior" (Tedesco, Aberbuj y Zacarías, 2014: 16) y de mantener y mejorar los niveles de retención y graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016). Este objetivo requiere la concientización acerca de la función inclusiva de la educación superior.

Para los nuevos estudiantes, el éxito en el ingreso a la universidad conlleva una afiliación al mundo universitario y a las subculturas que componen su área de conocimiento. Estas abarcan tradiciones de pensamiento, categorías conceptuales y géneros textuales característicos (Coulon, 1995). Dichos géneros pueden entenderse como eventos comunicativos, escritos u orales, que comparten propósitos comunicativos y representan prácticas sociales, institucionales y académicas (Swales, 1990, Bhatia, 2004). Estos, además, se caracterizan por una organización retórica y elementos lingüísticos que les son propios. Para favorecer el proceso de afiliación, desde el campo de la didáctica de la lengua las universidades buscan ampliar sus espacios de enseñanza de la lectura (Natale, Stagnaro, Pérez y Ríos, 2016). Es en este contexto que el concepto de alfabetización académica cobra relevancia ya que define al "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" (Carlino, 2003: 410). La autora reflexiona que "alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas" (Carlino, 2013: 370). La didáctica contextual de la enseñanza de la lectura ofrece una respuesta proponiendo el estudio de aspectos del contexto que dan sentido a los elementos lingüísticos y a las prácticas de lectura (Dorronzoro, 2005).

La lectura como habilidad se modifica cuando cambian los textos, emisores, receptores, propósitos comunicativos, o el contexto en que se lee. Es así como los estudiantes que son capaces de leer satisfactoriamente en el nivel medio se encuentran con nuevos retos al ingresar al nivel superior. En la universidad se espera que los estudiantes puedan problematizar la palabra escrita y reflexionar sobre las propias prácticas como lectores críticos, dinámicos y receptivos (Feudal, García y Rearte, 2017). La centralidad de la lectura está dada por el rol facilitador del lenguaje en la conceptualización y el avance intelectual en una disciplina (Pipkin Embón y Reynoso, 2010). El desencuentro entre las expectativas de los docentes y los logros de

los ingresantes puede atribuirse en parte a las divergencias en las propuestas pedagógicas de lectoescritura y los géneros textuales que circulan en ambos niveles.

A esta complejidad se le agrega la especificidad contextual de los textos que se leen en primer año de las carreras de la FCA. Como antecedente institucional en la UNC, el proyecto *Leer y escribir en la UNC,* implementado entre 2011 y 2013, implicó el dictado de talleres de reflexión y trabajo conjunto entre docentes y estudiantes del primer año. En estas instancias se diseñaron estrategias para la lectura e interpretación de géneros textuales y dispositivos didácticos para mediar entre los estudiantes y dichos textos. Además, se brindó asesoramiento a profesores, cátedras y departamentos que lo requirieron (Giménez, Luque y Orellana, 2014). Si bien estas experiencias dan cuenta del interés de la UNC en abordar la problemática, no se han encontrado en la FCA experiencias que hayan explorado las prácticas de lectura y escritura académicas del primer año de las carreras de Ingeniería.

El objetivo de este trabajo es relevar las prácticas de alfabetización académica en el último año de una escuela secundaria agrotécnica de la provincia de Córdoba y en el primer año de las carreras de ingeniería dictadas en la FCA. Para esto resultó necesario indagar sobre las prácticas de lectoescritura, los géneros discursivos que se leen en ambos niveles y el rol asignado a la lectura en estos.

Metodología

El diseño metodológico usado es de tipo mixto. Se diseñó una entrevista semiestructurada y se implementó a los ocho docentes del séptimo año del instituto agrotécnico “Padre Domingo Viera” de Alta Gracia y a ocho profesores de primer año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Zootecnista de la FCA, es decir, uno por cátedra. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial. Los resultados se codificaron utilizando categorías descriptivas. Los datos cuantitativos se analizaron mediante el uso de una planilla de cálculo electrónica.

Resultados y discusión

Los resultados indican que la mayoría de las materias del nivel secundario (6/8) y la totalidad de las asignaturas del primer año universitario (8/8) son de carácter teórico-práctico. Casi la totalidad de los docentes del nivel secundario (6/8) y del nivel superior (6/8) concordaron que la lectura constituye una habilidad

esencial para el desempeño exitoso de los estudiantes. Una sola docente del nivel medio valoró la lectura como una habilidad complementaria.

Más de la mitad de los docentes secundarios (5/8) asignan tareas de lectura para que los alumnos las realicen en su propio tiempo. Esto se replica en la universidad donde la mayoría de los docentes consultados (7/8) informaron que en sus materias también lo hacen. De los resultados se desprende que existe una coincidencia entre ambos niveles en la asignación de textos para lectura independiente, lo cual podría relacionarse con la escasez de tiempo en las clases presenciales y/o la priorización de contenidos curriculares por sobre el desarrollo y ejercitación de habilidades de lectura, entre otros. La lectura en clase, ya sea dialogada, grupal o en pares, también se favorece en ambos niveles ya que 7/8 docentes universitarios y 5/8 del secundario informaron usarla. Solo tres profesores secundarios indicaron usar estrategias de poslectura como la puesta en común de lo leído en clase y la escritura de resúmenes. Este acompañamiento del proceso podría deberse a una menor confianza de los docentes en relación al trabajo autónomo de los alumnos de nivel medio, mientras que en el nivel superior suele darse por sentado que los estudiantes pueden resolver por sí mismos sus dificultades durante la lectura. Solo un docente del nivel superior informó sobre la utilización de la activación de conocimientos previos como actividad de prelectura.

En el nivel medio, se relevó una variedad de géneros textuales entre los que se destaca el artículo de semidivulgación, empleado en 4/6 asignaturas. Otros géneros representativos utilizados presentan carácter normativo, por ejemplo, el Código Alimentario Argentino en la asignatura “Industrialización de Alimentos”, leyes y normativas en las asignaturas “Marco Jurídico e Higiene” y “Seguridad Laboral” y en esta última también el Manual de la Superintendencia de Riesgos de Trabajo. La lectura de estos géneros se relaciona con el objetivo de brindar a los estudiantes un marco teórico que, junto con el conocimiento práctico, les permitirán desenvolverse como futuros técnicos. Otros géneros mencionados son los manuales de buenas prácticas, las recetas en la materia “Industrialización de Alimentos” y las páginas Web en “Producción Vegetal” y en “Marco Jurídico”. De acuerdo a los docentes los géneros imprescindibles para el buen desempeño de los alumnos son las leyes y normativas, los artículos de semidivulgación, los manuales y las páginas Web.

En el nivel universitario, 5/8 docentes identificaron al manual de cátedra como el género discursivo predominante e imprescindible. Este género, de tipo híbrido, puede integrar diferentes componentes como la compilación de capítulos de libros disciplinares, los recorridos teóricos desarrollados por los docentes, los ejercicios de aplicación y la guía de trabajos prácticos. Otros géneros utilizados (4/8) son el libro

de texto y la guía de observación a campo, en particular, en "Observación y Análisis de Sistemas Agropecuarios".

Conclusiones

Si bien estos resultados reflejan prácticas de lectura en contextos acotados, nos permiten una aproximación descriptiva de la realidad estudiada. Se puede concluir que aunque los docentes asignan un rol central a la lectura en ambos niveles, muchos le dedican poco tiempo en clase. Si bien es cierto que los docentes del nivel medio informan llevar a cabo tareas de poslectura, las actividades de prelectura parecen no realizarse con frecuencia en ninguno de los dos niveles. Las diferencias entre niveles en lo que respecta a géneros textuales parecen relacionarse directamente con la organización curricular de cada nivel educativo. Estas diferencias sumadas al escaso acompañamiento de las prácticas de lectura podrían contribuir a las dificultades que algunos ingresantes enfrentan como nóveles lectores de textos académicos en el nivel superior.

Los resultados serán socializados con los docentes de primer año de la FCA para poder iniciar una sensibilización hacia las diferencias entre las prácticas de lectoescritura en los diferentes niveles y su potencial impacto sobre el desempeño de los ingresantes a la FCA. Asimismo, se diseñará un taller para los docentes del último año de la escuela media que participó del proyecto y otras escuelas agrotécnicas que deseen sumarse para trabajar en forma conjunta en propuestas pedagógicas concretas tendientes a optimizar las prácticas de lectoescritura en el nivel que favorezcan la inserción de futuros ingresantes a las carreras que la FCA imparte.

Bibliografía

Bhatia, Vijay (2004): "Integrating research methods", en Bhatia, Vijay (2004): *Worlds of written discourse. A genre-based view* (pp. 155-181). Londres, Continuum.

Carlino, Paula (2003): "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.

Carlino, Paula (2013): "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381. Recuperado de https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/14025774003pdf-mDSZ2-articulo.pdf

Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (2016): *Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.

Coulon, Alain (1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Dorronzoro, María Ignacia (2005): "Didáctica de la lectura de la lengua extranjera", en Klett, Estela. et. al. *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Araucaria.

Feudal, Guillermina, García, Mónica y Rearte, Juan (2017): *Desde la escuela secundaria hacia la universidad. Prácticas de lectura y escritura para el ingreso en los estudios superiores*. Los Polvorines, UNGS.

Giménez, Gustavo, Luque, Daniel y Orellana, Mauro (Comps.) (2014): *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: https://ansenuza.unc.edu.ar /comunidades /handle /11086.1/875.

Natale, Lucía, Stagnaro, Daniela, Pérez, Inés y Ríos, Leticia (2016). "El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina", en Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (Comps.) (2016): *Alfabetización Académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, 6 (pp. 161- 199). Los Polvorines, UNGS.

Pipkin Embón, Mabel y Reynoso, Marcela (2010): *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

Swales, John (1990): *Genre Analysis. English in academic and research*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tedesco, Juan, Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2014): *Pedagogía y democratización de la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique.

Hidratación: una nueva propuesta académica en el marco de una alimentación saludable

ANTONELA MELLANO
antonelamellano@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

YAMILE HENAÍN
yamihena@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA DEL CARMEN CONTINI
mcontini64@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Un estilo de vida saludable es fundamental para mantener un óptimo estado de salud a lo largo de toda la vida; el mismo incluye no sólo la alimentación, sino también el estar adecuadamente hidratados, punto clave a la hora de combatir la prevalencia de enfermedades relacionadas con la nutrición como ser sobrepeso y obesidad, anemia, diabetes, hipertensión, entre otras. El agua es el principal componente del cuerpo humano y por lo tanto el principal alimento para los seres vivos. Las Guías Alimentarias para la Población Argentina recomiendan un consumo de 1.600 ml/día de agua pura. La cátedra Evaluación Nutricional relacionada con el proyecto de investigación CAID+D 2016: "Educación en Alimentación Saludable: una propuesta de articulación docencia – investigación en estudiantes universitarios" propone generar un curso optativo denominado hidratación a fin de desarrollar este tópico tan importante de la educación alimentaria. El desarrollo del curso resulta positivo ya que cada año son más los estudiantes que lo eligen y enriquecedor tanto para los alumnos como para el cuerpo docente que participa del mismo.

Palabras clave: hidratación / alimentación saludable / educación alimentaria

Introducción

El agua es el principal componente del cuerpo humano. Después del oxígeno es el nutriente más importante para la vida. Por ello, podríamos decir que el agua es el principal alimento para los seres vivos. Es esencial para los procesos fisiológicos de la digestión, absorción y eliminación de desechos metabólicos no digeribles, y también para la estructura y función del aparato circulatorio. Actúa como medio de transporte de nutrientes y todas las sustancias corporales, y tiene acción directa en el mantenimiento de la temperatura corporal.

El cuerpo humano tiene un 75% de agua al nacer y cerca del 60% en la edad adulta. Aproximadamente el 60% de esta agua se encuentra en el interior de las células (agua intracelular) y el resto (agua extracelular) circula en la sangre y baña los tejidos. El agua que bebemos, junto con la contenida en los alimentos y el resto de líquidos que ingerimos, ha de garantizar nuestra correcta hidratación a cualquier edad o circunstancia vital. En consecuencia, es muy importante asegurar el aporte en cantidad y calidad adecuadas, especialmente cuando conocemos la influencia que el grado de hidratación puede tener sobre la salud y el bienestar de las personas, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos, como al rendimiento físico y la termorregulación (Iglesias Rosado C. y col., 2010).

Cuando las pérdidas de agua superan la ingesta, el cuerpo se puede deshidratar. Una deshidratación de tan solo el 2% del peso corporal, disminuye las tareas relacionadas con la atención, la memoria, el estado de ánimo y el rendimiento aeróbico durante el ejercicio físico.

Un estilo de vida saludable es fundamental para mantener un óptimo estado de salud a lo largo de toda la vida; el mismo incluye no sólo la alimentación, sino también el estar adecuadamente hidratados, punto clave a la hora de combatir la prevalencia de enfermedades relacionadas con la nutrición como ser sobrepeso, obesidad, anemia, diabetes e hipertensión, entre otras.

Hidratarse significa incorporar la cantidad adecuada de agua para que el cuerpo funcione normalmente. Las recomendaciones consideran tanto el agua de las bebidas como la de los alimentos; la contribución de estos últimos es de solo el 20%, por eso es tan importante tener en cuenta lo que se bebe (Martínez Álvarez y Iglesias Rosado, 2006).

Las nuevas Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) recomiendan que del total de líquidos ingeridos por día, ocho vasos correspondan a agua segura(1.600 ml/día de agua pura). Estos requerimientos se incrementan cuando las temperaturas son altas y durante la actividad física, ya que se pierde más líquido

por la sudoración, por lo que si no se aumenta el consumo de agua, el balance hídrico de nuestro cuerpo resulta negativo (Ministerio de Salud de la Nación, 2016).

Por todo lo expuesto, la cátedra Evaluación Nutricional relacionada con el proyecto de investigación CAID+D 2016: "Educación en Alimentación Saludable: una propuesta de articulación docencia – investigación en estudiantes universitarios" propuso generar un curso optativo para desarrollar este tópico tan importante de la educación alimentaria.

Objetivo

Implementar el curso hidratación con el fin de profundizar en los alumnos los conocimientos sobre la temática como herramienta que posibilite el logro de patrones de ingesta saludables en la población.

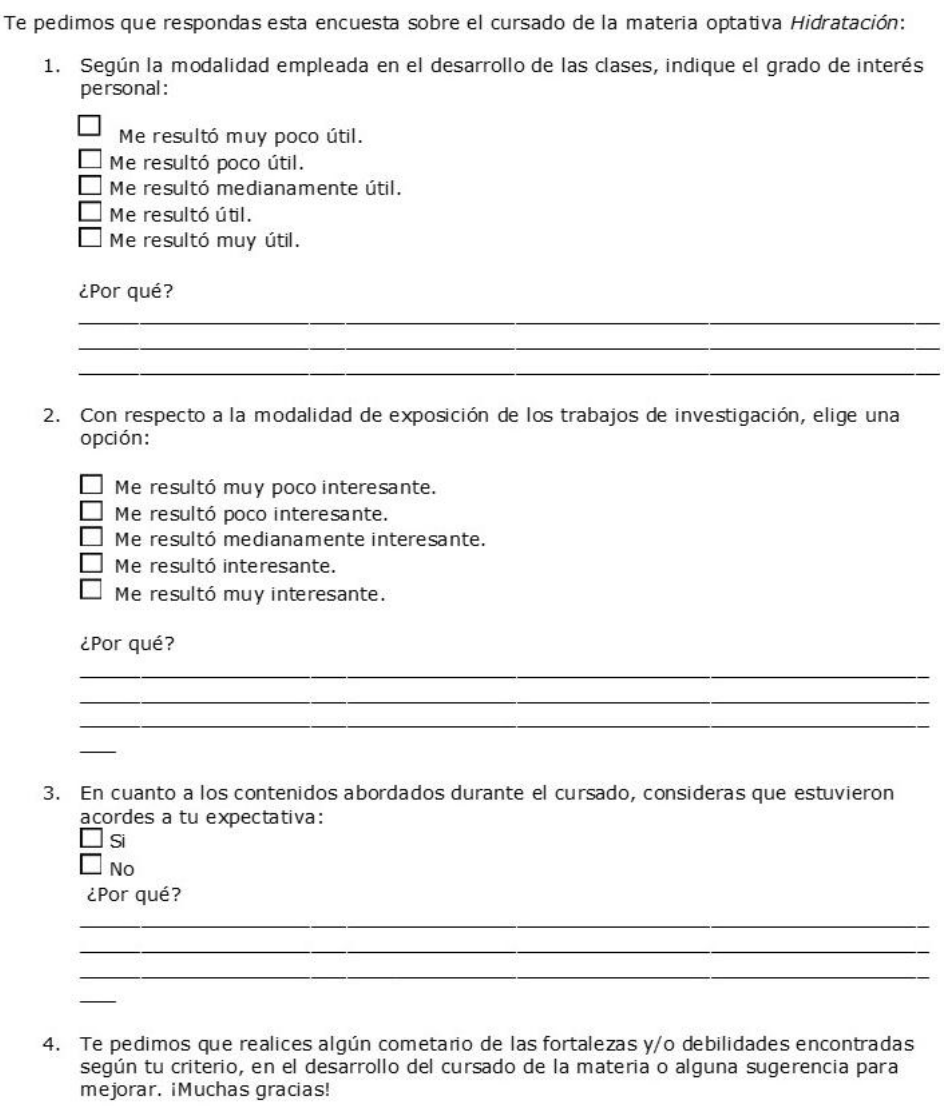
Metodología

La propuesta se enmarca como curso optativo "Hidratación" dentro de la carrera Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas en el bloque 4.2 que se desarrolla en el segundo cuatrimestre del año académico y presenta como requisito para el cursado tener el bloque 4.1 regularizado. El mismo permite con la realización del trabajo de laboratorio, que el alumno descubra las posibilidades de evaluación de la hidratación y practique su determinación cuando el instrumental lo permita.

Las actividades propuestas se constituyen en un ámbito de reflexión y de acción que permiten integrar teoría y práctica, conocimiento y trabajo facilitando la transformación de los alumnos en sujetos de su propio aprendizaje. No solo incorporan contenidos sino también adquieren destrezas en un camino de construcción de aprendizajes relacionados con la realidad de la vida cotidiana.

Está organizado con clases prácticas en laboratorio, talleres áulicos y análisis de trabajos de investigación, relacionados con los contenidos teóricos de la planificación académica aprobada por Res. 991/17. A su vez, como herramienta de comunicación y consultas se utiliza el "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial".

Al finalizar el cursado, se confeccionó una encuesta anónima (imagen 1) que fue aplicada a los estudiantes.



Te pedimos que respondas esta encuesta sobre el cursado de la materia optativa *Hidratación*:

1. Según la modalidad empleada en el desarrollo de las clases, indique el grado de interés personal:

☐ Me resultó muy poco útil.
☐ Me resultó poco útil.
☐ Me resultó medianamente útil.
☐ Me resultó útil.
☐ Me resultó muy útil.

¿Por qué?
_____
_____
_____

2. Con respecto a la modalidad de exposición de los trabajos de investigación, elige una opción:

☐ Me resultó muy poco interesante.
☐ Me resultó poco interesante.
☐ Me resultó medianamente interesante.
☐ Me resultó interesante.
☐ Me resultó muy interesante.

¿Por qué?
_____
_____
_____
___

3. En cuanto a los contenidos abordados durante el cursado, consideras que estuvieron acordes a tu expectativa:
☐ Si
☐ No
¿Por qué?
_____
_____
_____
___

4. Te pedimos que realices algún cometario de las fortalezas y/o debilidades encontradas según tu criterio, en el desarrollo del cursado de la materia o alguna sugerencia para mejorar. ¡Muchas gracias!

Imagen 1: modelo de encuesta

Resultados

Se inicia como experiencia piloto en el año 2018. En el año 2019 participan 23 alumnos divididos en dos comisiones. La valoración de la propuesta académica se visualiza por el interés de los estudiantes en la elección, a pesar de la carga horaria que les exigen las materias obligatorias de la currícula.

Las encuestas anónimas y opcionales aplicadas para conocer la opinión de los estudiantes y perfeccionar la oferta académica, arrojaron los siguientes resultados: en cuanto a los contenidos trabajados durante el cursado, de los 22 alumnos que respondieron la encuesta, el 100% respondió que estuvo acorde a sus expectativas.

En el gráfico 1 se pueden visualizar las opiniones en cuanto al grado de interés personal según la modalidad en el desarrollo de las clases.

Gráfico 1: grado de interés personal según modalidad en el desarrollo de las clases.

Del análisis de la modalidad de exposición de los trabajos de investigación surge que, si bien el 64% (n=14) estuvo conforme con la modalidad implementada, es importante destacar que a un 36% (n=8) no les resultó muy útil la misma, ya que contestaron que "les resultó poco o medianamente interesante". Esto podría reflejar que es una metodología poco utilizada en la carrera y que les cuesta la traducción de los trabajos y la oralidad frente a la clase.

Al profundizar en los motivos mencionados por los estudiantes se destacan, temas poco abordados en otras materias, clases didácticas que permiten una mayor participación, abordaje del contenido con mayor profundidad, integración de conceptos, debates en clases, interpretación y análisis de los trabajos científicos, desafío en cuanto al idioma de los trabajos de investigación, entre otros.

El desarrollo del curso resultó positivo y enriquecedor tanto para los alumnos como para los docentes que participaron del mismo.

Bibliografía

Iglesias Rosado, Carlos, Villarino Marín, Antonio, Martínez Hernández, José Alfredo, Cabrerizo García, Lucio, Gargallo Fernández, Manuel Ángel, Lorenzo, Herminia, Quiles i Izquierdo, Joan, Planas, Mercedes, Polanco Allué Isabel, Romero de Ávila Hidalgo, María Dolores, Russolillo, Giuseppe, Farré Rovira, Rosaura, Moreno Villares, José Manuel, Riobó Serván, Pilar y Salas Salvadó, Jordi (2011): Importancia del agua en la hidratación de la población española. *Nutrición Hospitalaria*, 26(1), p. 27-36.

Martínez Álvarez JR, Iglesias Rosado C. (2006): *El libro blanco de la hidratación*. Madrid, Sociedad Española de Dietética y Ciencias de la Alimentación.

Ministerio de Salud de la Nación (2016): *Guías alimentarias para la Población*. Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación.

Enseñanza y evaluación en las especializaciones médicas desde la perspectiva de los directores de carreras

MARÍA DE LOURDES NOVELLA
lourdes_novella@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

SALVADOR LIZZIO
slizzio@fibertel.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

MARÍA JOSÉ GÜIZZO
mariajose.guizzo@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

En Argentina, de igual manera que en muchos otros países del mundo, se evidencian algunos problemas y conflictos en la formación de los médicos. Este trabajo identifica la perspectiva sobre enseñanza y evaluación de los directores de centros formadores de especializaciones médicas acreditadas en 2015 en la Facultad de Ciencias Médicas (FCM), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El abordaje metodológico se efectuó desde un enfoque cualitativo, con entrevistas a 23 directores de centros formadores de 17 carreras. Como resultado se evidencia el paso de una formación dispersa a una homogénea, cambios y diversidad de estrategias de enseñanza atendiendo a la complejidad del objeto salud y seguimiento de los estudiantes y vinculación con la enseñanza. Conclusión: se reconoce un proceso de transición en la enseñanza y la evaluación de las especializaciones médicas.

Palabras clave: enseñanza / evaluación / especializaciones médicas

"No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban evaluar en la institución escolar, es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución…"

(Alicia Camilloni, 1998:68)

Introducción

En Argentina, de igual manera que en muchos otros países del mundo, se evidencian algunos problemas y conflictos en la formación de los médicos referidos a temas como la cuestión del ingreso y egreso de alumnos, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, el perfil de la formación y la organización curricular, entre otros (Borrell Bentz, 2005). Se reconoce que en Argentina hay formas diferentes de formación en postgrado: residencia, concurrencia formal o informal, carreras de especialización en universidades, sociedades científicas o colegios médicos (Reussi, 2018).

Una de las preocupaciones a indagar remite a los procesos de enseñanza y evaluación en las especialidades médicas, a partir de los procesos de acreditación de carreras de especializaciones y de decisiones institucionales respecto a la modalidad de obtención del título. Una de las problemáticas planteadas refiere a la tensión que se genera entre la formación y la obtención del título de la especialización, debido a las implicancias de rendir bajo la concepción de una única evaluación final o evaluación extraordinaria para obtenerlo. Esta situación impacta en las carreras debido a la no graduación de sus estudiantes y sus consecuencias en los procesos de acreditación por CONEAU. Los estudiantes completaban el proceso formativo en la universidad y dada la dificultad de la instancia final de evaluación, obtenían la certificación en las instituciones profesionales y no el título universitario tal como era esperable. Este escenario reconocido por el ámbito de la gestión de la FCM de la UNC, planteó la necesidad de atender y revisar las modalidades de formación, evaluación y por lo tanto la graduación de los estudiantes.

La formación de los especialistas implica reconocer el cruce de aspectos en las prácticas de enseñanza y evaluación, como lo académico y lo asistencial. Tanto lo académico como lo asistencial, tienen su propia lógica y condiciones de concreción, que presumen el conocimiento y lectura de ese contexto, conformado por instituciones y sujetos con trayectorias particulares.

La formación proporciona conocimiento, perfeccionamiento e incremento de las habilidades/destrezas para el desempeño profesional. Una de las características de esta formación es que el aprendizaje se produce en el contexto real del ejercicio profesional. Por lo tanto, es importante establecer las oportunidades de aprendizaje y atender a las condiciones éticas, definiendo intenciones, contenidos, actividades, prácticas, tiempos, responsables, convenios, evaluación y condiciones generales para el desarrollo profesional, que se abordan en niveles crecientes de complejidad, asumiendo así el estudiante el rol de observador, de colaborador o de intervención según lo estipulado en el curriculum de la especialización. Así, la enseñanza de las especialidades médicas se realiza en los ámbitos hospitalarios que constituyen espacios de formación específicos para el aprendizaje de la profesión, que se conforman por determinadas tareas y prácticas compartidas por una comunidad de especialistas.

Así como se define el qué y cómo se enseña en la formación específica, desde la evaluación, según Araujo (2016), se traduce qué profesional se intenta formar, es decir se establece un vínculo particular del estudiante-futuro profesional con el conocimiento y el sentido de enseñar determinados contenidos en referencia a la futura práctica profesional. Por lo que resulta de importancia la vinculación entre las decisiones de la enseñanza y la evaluación. La evaluación permite juzgar el desempeño, tomar decisiones y dar orientaciones claras sobre avances, dificultades e instancias remediales, generar instancias de evaluación en el transcurso de la formación, promover el registro sistemático de procedimientos claves de la especialidad y focalizar la evaluación en el desarrollo de competencias (Sistema Nacional de Acreditación de Residencias del Equipo de Salud, 2014).

En el marco del proyecto de investigación acreditado por SeCyTUNC sobre enseñanza y evaluación en salud en la Facultad de Ciencias Médicas, este trabajo se focaliza en identificar la perspectiva sobre enseñanza y evaluación de los directores de centros formadores de carreras de especialización médica acreditadas.

Aspecto metodológico

El abordaje metodológico se efectuó desde un enfoque cualitativo, que procura interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que le otorgan los sujetos y comprender la realidad en el contexto natural.

Se efectuaron entrevistas, que fueron grabadas, con preguntas abiertas sobre enseñanza y evaluación de las carreras, seguimiento de estudiantes y sistema de

evaluación, a 23 directores de centros formadores de 17 carreras de especializaciones médicas acreditadas, que comenzaron en 2015 con la nueva modalidad de evaluaciones promocionales y finales integradoras, para obtener el título de especialista. Los criterios de selección de los centros formadores se basaron en el área, ubicación y el tipo de gestión.

La participación de los directores fue voluntaria y confidencial, en el abordaje inicial se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó por escrito la aceptación para participar en el estudio. Las entrevistas se realizaron en los centros formadores y se llevó a cabo un encuentro con cada director. El análisis de la información se realizó a través de la teoría fundamentada.

Resultados de este proceso

De los 23 entrevistados 16 son directores de centros formadores de gestión pública y 7 de gestión privada que corresponde a 11 carreras de especialización: 6 de áreas clínicas, 2 del área quirúrgica y 3 de otras áreas. Dos carreras son centros formadores únicos y las demás se desarrollan en distintos centros. Los centros públicos son de gestión provincial, municipal y nacional-universitaria, ubicados geográficamente en la ciudad de Córdoba, en el interior de nuestra provincia y en otra provincia. Los centros privados se ubican en la ciudad de Córdoba.

A partir de las entrevistas se construyeron las siguientes categorías que identifican las perspectivas de los directores de centros formadores de gestión pública y privada dependiente de la FCM –UNC.

Desde una "formación dispersa" a una "formación homogénea"

Formación proviene del latín formatio-onis que significa acción y efecto de formar o formarse (RAE) y entender la formación implica reconocer que está atravesada por lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario y lo simbólico (Souto, 2006). En este punto se focaliza en los modos de organización de los procesos de formación de las especialidades médicas, en tanto se identifica de una formación "dispersa/no estructura" a otra "homogénea", según expresiones/denominaciones de los propios entrevistados.

En cuanto a la primera se hace referencia a un trabajo aislado, solitario y en diferentes direcciones por parte de los centros formadores: “dependía mucho la visión de cada centro”, “disparidad de la formación …”, “antes era todo más personal, y la experiencia personal de cada uno es la que se transmitía”, “…cada centro era una institución aislada porque no estaba relacionada con el resto de los centro” y “…se enseñaba con una modalidad distinta en cada centro y de acuerdo al perfil de ese centro”.

En cuanto a la formación “homogénea” se refiere al trabajo organizado en forma conjunta entre los centros formadores que deviene de los acuerdos establecidos y criterios comunes, algunas expresiones como: “curso teórico unificado para todos los centros formadores”, “una formación práctica y teórica que va entrecruzando información”, “nos hemos integrando los centros formadores…” y “advierto que ha sido una buena modalidad que se formen los centros formadores y que trabajen juntos en la enseñanza”. Se destaca el papel de la universidad en este proceso de trabajo conjunto y los convenios como modo de asegurar los procesos de formación.

Cambios y diversidad de estrategias de enseñanza en la formación médica

En este apartado, si bien las estrategias de enseñanza se caracterizan según sea la especialidad clínica, quirúrgica o algunas de las otras, entendemos a las mismas como: “un curso de acción que permite la implementación del método e implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal” (Litwin, 2008:90). Los formadores respecto a esta temática, plantean cambios en relación con la formación que recibieron en la enseñanza que desarrollan actualmente. Entre ellos, refieren a la necesidad de la actualización constante, la incorporación de la simulación en lugar del intervencionismo por cuestiones éticas, la integración entre teoría y práctica en lugar de una formación solo asistencial y la utilización de objetos en 3D para el análisis de posibles intervenciones, en tanto anticipa la situación real.

En cuanto a las estrategias de enseñanza se identifican: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, clases expositivas, simulación y ateneos según los ámbitos de prácticas. Estas estrategias en la formación de posgrado resultan de importancia porque promueven la integración/articulación entre la teoría y la práctica y de esta forma atender al objeto de estudio que se enseña. Algunos

entrevistados expresan: “¿Cómo se enseña a los residentes en Medicina? Es teórico-práctico”, “…una forma de integración continua tanto desde la parte práctica como teórica”, “actualmente tratamos que las estrategias de enseñanza… tengan una participación activa de los residentes…”.

Seguimiento, supervisión y enseñanza: una tríada en construcción

En el marco de los procesos de acreditación de las carreras de especialización, se identifican dos cuestiones importantes, por un lado, el seguimiento y la supervisión de los estudiantes y, por otro, la vinculación entre evaluación y enseñanza como un proceso de construcción, en tanto se observa una transición entre una “formación dispersa” a una “formación homogénea”. En el seguimiento de los estudiantes, dada la complejidad del objeto de salud, los docentes orientan, observan y efectúan la devolución correspondiente.

Según Camilloni (1998) no es posible hablar de evaluación de aprendizaje independiente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que éstos alcanzan su propósito cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes. Así también con las decisiones curriculares que se asumen sobre qué y cómo enseñar se vislumbran concepciones de evaluación y de aprendizaje.

Respecto al seguimiento y supervisión, los entrevistados describen: “… seguimiento personalizado de los alumnos”, “evaluación continua en forma activa”, “el seguimiento se hace anualmente…. con la unificación de los planes de estudio y de la evaluación, que conllevó a una evaluación reglada y unificada, teórica y práctica”, “… el seguimiento y el progreso del alumno, queda registrado…”, “…está el porfolio que podría ser un sistema de registro cotidiano”. Los diferentes entrevistados mencionan al seguimiento vinculado a la supervisión de los estudiantes. No hay seguimiento sin supervisión, por la importancia que asume el logro de habilidades y destrezas en forma progresiva.

En cuanto a la vinculación entre evaluación y enseñanza, los entrevistados mencionan como algo articulado: “esta nueva modalidad de promocionales…. es seguimiento exhaustivo de la evaluación, enseñanza y aprendizaje… es más integrado”, “nos reunimos todos los profesores y se hace la evaluación…” y “una evaluación continua y de los estudiantes para con nosotros”.

Conclusiones

En el marco de modificaciones del sistema de evaluación, se identifica un proceso de transición caracterizado por un trabajo conjunto y en un mismo sentido entre centros formadores, y entre éstos y la universidad por una vinculación entre la enseñanza y evaluación y por un rol esencial de la universidad.

Bibliografía

Araujo, Sonia (2016): Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias universitarias*, 2(2), p. 3-10.

Borrell Bentz, María Rosa (2005): *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud.

Camilloni, Alicia R. W de (1998): "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran" en Camilloni, Alicia R. W. de; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté M. del Carmen. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contexto*. Buenos Aires, Paidós.

Reussi, Roberto (2018): La educación de pre y postgrado en América Latina. *EducMed.*, 19(S1), p. 1-3.

Sistema nacional de acreditación de residencias del equipo de salud. Normativa, guías y estándares a 7 años de su creación. Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación.

Souto, Marta (2006): "Repensando la formación docente: cuestiones y elaboraciones". *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*, 1, 51-72.

Coreografías didácticas: la metáfora visual como recurso de enseñanza y estrategia de aprendizaje

MÓNICA PÉREZ ANDRADA
monicaperezandrada@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María (UNVM)

MARÍA MERCEDES CIVAROLO
mercedescivarolo@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María (UNVM)

ANDREA VARTALITIS
andrevarta@hotmail.com
Universidad Nacional de Villa María (UNVM)

Resumen

El contenido de esta ponencia deviene del proyecto de investigación: "Coreografías Didácticas: Pensamiento Metafórico y Metacognitivo como estrategias de promoción de la comprensión disciplinar" que se desarrolla en la Universidad Nacional de Villa María. Con el propósito de indagar la metáfora visual, como entramado de las coreografías didácticas, planteamos, el problema de investigación: ¿De qué manera el uso de la metáfora visual como estrategias de enseñanza y aprendizaje de las coreografías didácticas puede contribuir a desarrollar el pensamiento y la comprensión del objeto disciplinar? En la actualidad nuestras universidades enfrentan una realidad compleja, dado que asistimos a una nueva cultura de aprendizaje, las aulas se encuentran pobladas por jóvenes considerados nativos digitales los denominados Net o Z, que consumen y distribuyen información, conectados a un dispositivo móvil de manera permanente, asimismo las aulas virtuales, de formación on line, han ganado un importante espacio. Todo ello, lleva al profesor a convertirse en un gestor del aprendizaje, a diseñar coreografías que contemplen la estructura invisible -procesos cognitivos internos del estudiante - y estrategias externas visibles de enseñanza. Ante este desafío, construimos el marco teórico a partir del constructo *coregraphics teaching* de Oser y Baeriswyl (2002), coreografías didácticas (Zabalza, 2005), nociones de la pedagogía de Loris Malaguzzi (2001) quien se atreve a explorar la metáfora como un modo de descubrir las múltiples fuentes del conocimiento; desde los filósofos - lingüistas Lakoff y Johnson

([1980]2015) que sostienen que la metáfora impregna no sólo el lenguaje sino también el pensar y el actuar; esquemas de imagen de Johnson ([1987]2004), la metáfora en el arte de Oliveras (2007), el marco de enseñanza para la comprensión (EpC) y el pensamiento visible del Proyecto Zero, Harvard (1997, 2001). Nos planteamos como objetivo general: comprender de qué manera las metáforas visuales, como estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden promover el pensamiento metafórico y metacognitivo de los estudiantes para construir o expandir su comprensión disciplinar. Y los objetivos específicos: a) analizar de qué manera las metáforas visuales como estrategias de enseñanza de la estructura visible de la coreografía didáctica facilita la construcción de la comprensión del objeto disciplinar; b) analizar de qué manera las metáforas visuales como estrategias de aprendizaje promueven el pensamiento metacognitivo y se vinculan con la construcción y/o expansión de la comprensión del objeto disciplinar. Se espera que la investigación aporte a la construcción de una teoría didáctica de la Educación Superior y a una epistemología de la enseñanza comprensiva. En este sentido, nuestro trabajo aborda una investigación-acción que responde al paradigma cualitativo de metodología narrativa. Técnicas de recolección de datos: documentación pedagógica, registro etnográfico, desempeños de comprensión en comunidades de pensamiento, portafolios virtuales; rúbricas, para hacer visible el pensamiento y la comprensión de los estudiantes.

Palabras clave: coreografías didácticas / metáfora visual / universidad / comprensión / pensamiento

Introducción

Esta ponencia expone la relación entre pensamiento metafórico, pensamiento metacognitivo, y comprensión disciplinar, a partir de la consideración de coreografías didácticas propuestas por los educadores que incluyen la metáfora visual como recurso para la enseñanza específicamente en la explicación didáctica, y como parte de las coreografías didácticas externas; y describe el uso, tipo y las valoraciones que los estudiantes hacen de la metáfora visual como parte de las coreografías didácticas internas, es decir de los procesos de aprendizaje, y de cómo la metáfora les permite hacer visible su pensamiento, favorece la metacognición y la construcción de la comprensión disciplinar.

Se incluyen diferentes aportes conceptuales a partir de los cuales se describe e interpreta el pensamiento metafórico y metacognitivo de los estudiantes, en relación con los contenidos curriculares de la disciplina que aprenden.

La elaboración del corpus de conocimiento

La metáfora como objeto de estudio, es un tema ampliamente investigado por múltiples disciplinas, como la lingüística, la filosofía, la psicología, el arte y las actuales neurociencias. Este trabajo tiene la intención de escudriñar los alcances de la metáfora visual, y su relación entre pensamiento metafórico, pensamiento metacognitivo, y comprensión disciplinar. Para el diseño de coreografías didácticas de enseñanza se proponen rutinas de pensamiento con imágenes; esta propuesta visual es una "estrategia que alienta a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas, para estimular la curiosidad y a establecer una base para la indagación" (Perkins en Tipoldi, 2016, p.11). La metáfora visual les permite, a los estudiantes hacer visible su pensamiento, indagar sobre sus conocimientos a priori, poder establecer relaciones entre conceptos, lo ubican en una situación de tener que explorar, experimentar y establecer conexiones entre la percepción, el propio pensamiento y la expresión posterior.

Utilizar un estilo de enseñanza nos lleva a un estilo de aprendizaje y por tanto, esto nos lleva a una conclusión obvia, si la enseñanza condiciona el aprendizaje, si la forma de actuar de los profesores va a condicionar la forma en que aprenden los estudiantes y los resultados del aprendizaje de éstos, es obvio que el papel que está cumpliendo el profesor no solamente está dirigido a la enseñanza sino también al aprendizaje, es decir, al final no solo lo que hacemos es enseñar, sino un trabajo

vinculado a cómo los estudiantes aprenden, al tipo, estilo y forma en que los estudiantes aprenden y esto es lo que últimamente ha venido a llamarse las coreografías didácticas (Zabalza, 2005, p.6).

El docente como coreógrafo- gestor del proceso de enseñanza, demuestra que, la metáfora visual, puede ser parte de una composición coreográfica, ya que se constituye en una estrategia de enseñanza del profesor como gestor del pensamiento, y el aprendizaje del estudiante.

La metáfora, es un modo penetrante de la comprensión mediante la cual proyectamos patrones de una esfera de la experiencia con el propósito de estructurar una esfera de otro tipo. Entendida de este modo la metáfora es más que un modo lingüístico, es una de las principales estructuras cognitivas que permiten dar orden y coherencia a la experiencia, razonar y dar sentido al mundo (Johnson, 1991, en Guasch 2011, p.2).

La metáfora visual es ese elemento que permite comunicar ideas, indagar pensamientos metafóricos y metacognitivos, genera oportunidades de expresiones creativas, o de explorar conocimientos que permanecían invisibles.

Ante la realidad actual de aulas pobladas de jóvenes llamada Generación Y, o "Z", sujetos que manifiestan nuevas maneras de pensar y actuar, de portar conocimientos construidos en muchos casos de manera informal, donde el libro impreso ha pasado a ocupar un segundo plano. Nos lleva a pensar la metáfora visual, como entramado de las Coreografías didácticas externas diseñadas de manera creativa por el docente, y como estrategia de aprendizaje en las coreografías internas que realiza el estudiante para aprender; posibilita crear un aula enculturada, en donde la comprensión y el pensamiento constituyan el eje del trabajo docente en procura de que el aprendizaje significativo sea una posibilidad para todos. De allí entendemos que el profesor debe diseñar buenas coreografías, que sean coherentes con el tipo de aprendizaje que se pretende, de manera tal que organice las cosas que están a su disposición, organizar el contexto, organizar la asignatura, organizar los materiales. De tal manera que provoque una coreografía interna acorde con lo que está montando en la coreografía externa, y esto refiere a los profesores como gestores del aprendizaje, no solamente como enseñantes, como alguien que explica una materia sino como personas que estructuran procesos de aprendizajes y que ponen en marcha unas determinadas condiciones (Zabalza, 2007).

Pensando en coreografías y metáforas

En la búsqueda de construir una teoría didáctica para la Educación Superior, y especialmente a una epistemología práctica de la enseñanza comprensiva, comen-

zamos por ajustar el zoom en el diseño de coreografías didácticas, como un modo de investigación-acción hermenéutica e historia documentada; registro etnográfico de situaciones de enseñanza y aprendizaje; resolución de desempeños de comprensión, individuales y en comunidades de pensamiento por parte de los estudiantes que son recopilados en portfolios virtuales de aprendizaje; registros de la actividad metacognitiva; y rubricas para evaluar niveles de comprensión. Dado que entendemos que lo visual, permite descubrir los procesos cognitivos internos del estudiante:

> "…mirar al objeto y salir hacia él. Con un dedo invisible recorrer el espacio que nos rodea, salir a los lugares distantes donde hay cosas, las toca, las atrapa, va siguiendo sus límites, explorando su textura. La percepción de las formas es una ocupación eminentemente activa (…). De ese modo se establece un puente tangible entre el observador y lo observado, y por ese puente los impulsos de luz que emanan de los objetos viajan hasta los ojos, y de éstos al alma." (Arnheim, 2002, p. 58)

Nuestras coreografías

La posibilidad de pensar Coreografías didácticas, con metáforas visuales; comenzó hace algunos años con el rediseño del programa de estudio de dos cátedras universitarias correspondiente a los profesorados de Lengua y Literatura, Lengua Inglesa, y Matemática de la UNVM, a saber: Didáctica General y Currículum y, Teorías del Aprendizaje. Las modificaciones se inspiraron en el Marco de Enseñanza para la Comprensión del Proyecto Zero de Harvard. Los sucesivos cambios, nos llevaron a incorporar metáforas visuales en los programas, tal como se muestra a continuación:

El programa de Teorías del Aprendizaje fue intervenido en su portada con la siguiente imagen:

Ilustración 1: Barco de mariposas-Vladimir Kush[1].

En la primera clase del año, se presenta la imagen junto a la rutina: ver-pensar-preguntarse, ¿si el aprendizaje fuera una metáfora, ¿cuál sería?, ¿por qué digo eso?

Esta propuesta invita a los estudiantes a pensar sobre la mejor forma de expresar su pensamiento, al preguntarse de manera reflexiva qué observo y qué me produce lo que observo, posibilitando que emerja el pensamiento previo, ingenuo y erróneo, realizar un esfuerzo en el nivel de argumentación de lo que expresan, y un desafío metacognitivo. Entendemos, que "las metáforas, no navegan sólo en un mar de palabras. Orientan la comprensión y construcción de significados y sustentan la construcción del conocimiento e influyen significativamente sobre ésta" (Camilloni, 2014,p. 20). Presentamos un cuadro explicativo:

1Sitio donde se expone la obra de forma pública. https://sites.google.com/site/jhonerikcamargo/livertad

Rutina	Descripción	Propósito	Contenidos
Ver- pensar - preguntarse	Desarrollo de ideas, interpretación, construcción de teorías basadas en evidencias y curiosidad.	Enfatizar en la importancia de la observación. Estimular la curiosidad y la reflexión.	Imagen/objeto como estímulo que provoca el pensamiento. El objeto es desconocido para los estudiantes, permite diferentes niveles de análisis e interpretaciones, desde distintas perspectivas.
Metáforas	-Metáfora sinestésica: describe la confusión de sensaciones percibidas por los sentidos corporales. -Metáforas objetuales: combina elementos de uso cotidiano, nuevos, desechados, ecológicos, fuera de su contexto habitual y expuestos de manera que cambian su significado inicial (utilitario) y se convierten en obras de arte.		
Ejemplos documentales de expresiones metafóricas	*"El aprendizaje es como parches en la vela de un barco, ayudan a reparar la vela de la ignorancia que nos impulsa por el mar del saber".* *"El aprendizaje es como el recorrido de un ciclista por un camino mixto, un camino que contempla tramos lisos y fáciles de recorrer, otros un poco más sinuosos y otros empinados con fallas, piedras y golpes"*		

Tabla 1. Coreografías didácticas con rutinas y metáforas, elaboradas por el equipo de cátedra UNVM.

Algunos avances que se hacen visibles

El estudio describe el uso, y tipo de expresiones metafóricas y las valoraciones que los estudiantes y profesores hacen de la metáfora visual, como parte de las Coreografías didácticas.

La documentación narrativa permite rescatar y caracterizar el uso legítimo que los estudiantes realizan de expresiones metafóricas para organizar su pensamiento, y comprensión disciplinar. Así como reconocer la potencialidad de determinadas coreografías didácticas, con metáforas visuales como estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Las rutinas expuestas demuestran el alto compromiso de las propuestas educativas, que los educadores plantean al diseñar las Coreografías didácticas externas para hacer emerger el pensamiento metafórico, a través de desafíos cognitivos atractivos para estudiantes y docentes.

Las rutinas de pensamiento, y la actividad metacognitiva estimulada por las metáforas, ayudan a los estudiantes a desarrollar su habilidad para pensar, y construir comprensión de conceptos de la disciplina.

Bibliografía

Arnheim, Rudolf. (2002): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

Camilloni, Alicia (2014): Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, 5(7), p. 17 -32.

Danesi, Marcel (2004): *Metáfora, pensamiento y Lenguaje*. Canadá, Universidad de Toronto.

Gardner, Howard (2005): *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos aires, Paidós.

Johnson, Mark ([1987]2004): *El cuerpo en la mente*. Madrid, Debate.

Lakoff, G. & Johnson, Mark ([1980]2015): *Metáforas de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Cátedra.

Malaguzzi, Loris (2001): *La Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro.

Pérez Abellás, Adolfo (2011): Reseña de Coreografías Didácticas en la Universidad: experiencias innovadoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), p. 267-268.

Perkins, David (2001): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.

Richthart, Ron, Church, Mark y Morrison, Karin. (2014): *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Paidós.

Stone Wiske, Martha (comp.) (1999): *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Tipoldi, Jacqueline (2016): *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Fuente original: http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking

Tishman, Shari, Perkins, David y Jay, Eileen (1997): *Un Aula para pensar, aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Aique.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2007): *La Didáctica Universitaria*. Bordón, 59(2-3), 489-509.

Investigación y enseñanza de la sociedad hispanoamericana del siglo XVIII en distintos niveles educativos

JUAN FRANCISCO REINARES
jreinares_13@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el siguiente trabajo, se pretende exponer por un lado las diferentes experiencias de investigación y docencia en el nivel superior universitario y no universitario con una temática en particular. Por otro, reflexionar sobre las limitaciones y las posibilidades de lo realizado hasta el momento. Por esto, se comenzará explicitando el tema seleccionado presentando algunas reseñas bibliográficas utilizadas durante la investigación, para luego exponer cómo se vinculó lo investigado en un ámbito académico, en el aula.

Palabras clave: investigación / educación / transposición didáctica

Introducción

La temática seleccionada en este trabajo, es la sociedad hispanoamericana del siglo XVIII, en particular las fiestas y celebraciones que se realizaban en Santa Fe. Vale recordar que la conquista y la colonización de territorios americanos por los españoles transformaron profundamente a las sociedades originarias y se fue conformando un nuevo tipo de sociedad, que se puede denominar "Sociedad hispanoamericana". Si bien la Corona española procuró imponer un "orden colonial", esta sociedad adquirió diferentes características según la región geográfica y el carácter de los conquistadores.

A la sociedad hispanoamericana se la intentó construir, a lo largo de la dominación colonial, como un orden orgánico, jerárquicamente estructurado, intolerante y autoritario. Sin embargo, se podría poner en cuestión esa idea, ya que el poder y la dominación no son productos naturales, sino construcciones históricas. Teniendo en cuenta lo que plantean Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2012), el "orden" puede ser entendido como un conjunto de normas que regulan la vida en sociedad (por consenso o no). En tal sentido, el análisis se centra en conocer los elementos constitutivos del orden en la sociedad hispanoamericana, y en particular en la ciudad de Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII. Vale destacar que en la construcción del orden se utilizan diferentes elementos, algunos institucionales y otros informales o de "socialización", como mencionan Ruggiero Romano y Marcello-Carmagnani (1999).

Si bien la mayoría de las "fiestas" que se acostumbraban a hacer en Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII, estaban ligadas a lo que establecía el calendario ritual cristiano, podemos afirmar que van mucho más allá y muestran de qué modo se expresa en estas celebraciones un complejo entramado del orden. En este caso regulando los conflictos, y asegurando –a través de la construcción de representaciones- el orden social establecido. Es para destacar la importancia de reconstruir las festividades que se realizaban en Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII, ya que no han sido objeto de estudio, sino que su conocimiento surge de obras generales.

En el año 2013, siendo estudiante del profesorado en Historia, y luego de realizar la práctica docente de nivel superior en la cátedra Historia Americana Ien la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL (del segundo año de las carreras profesorado y licenciatura en Historia); se confecciona una ponencia presentada en las XV jornadas nacionales y IV internacionales de enseñanza de la His-

toria. Dicho trabajo, revisado y ampliado, se publica en la revista “Clío. La historia enseñada”, en el año 2015.

Continuando con la temática, se realiza una adscripción en investigación en FHUC, titulada “Los elementos constitutivos del orden en la ciudad de Santa Fe. Análisis de los instrumentos de socialización en la segunda mitad del siglo XVIII”, en el marco del CAID “Conflicto, orden y violencia en clave comparada. Hispanoamérica siglos XVIII-XIX", dirigido por la profesora Carina Giletta.

A lo largo de la adscripción, el análisis se centró en aquellos instrumentos de socialización que se pudieron rastrear en la ciudad de Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII. En particular, el rol que tuvieron en la constitución del orden las fiestas y celebraciones que se realizaban en la ciudad, los símbolos religiosos y reales que se exteriorizaban (ya sea en obras de arte, arquitectura), y la relación con la educación.

Estas experiencias brindaron nuevos aportes y miradas para pensar la disciplina, la práctica de investigación y las fuentes que se utilizan. En otras palabras, se convirtieron en espacios de construcción de saber.

Partiendo de la formación profesional y del rol de cientista social, se realiza la investigación. Esa búsqueda proporciona saberes, un saber científico que, como docente, partiendo y conociendo las particularidades del contexto y de los estudiantes, se puede adaptar, para que sea realmente significativo.

Qué hacer con lo investigado

En un instituto de formación docente del interior de la Provincia de Santa Fe, se propuso a un grupo de estudiantes del Profesorado en Educación de Nivel Primario, en la materia “Ciencias Sociales y su Didáctica II”, la lectura y análisis de la ponencia titulada:“Entramados del orden: Fiestas y celebraciones en la ciudad de Santa Fe durante la segunda mitad del siglo XVIII” (2017), se solicitó pensar y confeccionar una propuesta pedagógica para realizar en 4° grado de la escuela primaria. Esto, teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que se constituyen actualmente en el marco general para la planificación docente en dicho nivel, que proponen el abordaje de la organización de la sociedad colonial y de sus conflictos con particular énfasis en las actividades productivas y comerciales, en la organización del espacio, en las formas de vida y las creencias.

Resultó un poco compleja la lectura de la ponencia. Las estudiantes remarcaron que cuentan con muy poco material bibliográfico sobre la historia de Santa Fe, en

algunos casos con material fragmentado y descontextualizado, y que muchas veces reproducen la estructura y las propuestas que se difunden en los manuales escolares para el nivel.

Sin embargo, surgieron planificaciones interesantes, una por ejemplo, partía indagando sobre cuáles son los principales juegos de la actualidad para compararlos con los del período colonial, además incluía el análisis de pinturas de época como fuentes de análisis e información. Finalizaba proponiendo a los alumnos la construcción de un folleto que sintetice los aspectos trabajados. Esto, resumido muy brevemente, pero la propuesta de la estudiante evidenciaba búsqueda de información y fuentes por diferentes medios.

Cuál es la importancia de esta experiencia

Considerando los aportes de Alicia Camilloni (2014) la didáctica es una disciplina muy compleja en cuyo interior se demarcan un número muy importante de sub-disciplinas, subsidiarias unas de las otras. La Didáctica General recibe conocimiento de los avances de las Didácticas Específicas y éstas lo hacen de la Didáctica General.

Particularmente, un saber es un cuerpo organizado de conceptos que se relacionan entre sí, expresados en un lenguaje formal y cuyo ámbito de validez se explicita. Las proposiciones que vinculan conceptos se validan por procedimientos explícitos, según normas aceptadas por una comunidad de producción de ese saber (Ibídem).

Un problema evidente, es que más allá de los estudios sobre las posibilidades del cambio y la innovación en educación, es muy complejo el salto entre la enunciación de nuestros “saberes científicos”, la difusión y el “uso activo” de ellos, más aun en las escuelas y los institutos de formación docente.

Teniendo en cuenta los aportes de Yves Chevallard (1997) sobre la transposición didáctica, ésta puede ser entendida como el camino que conduce del saber científico al saber enseñado, refiriéndose al proceso de llevar el saber científico -investigado en las diferentes instancias mencionadas anteriormente- al aula de tal forma que se permita a los estudiantes conocer un saber. En la experiencia narrada, se puede visualizar la transposición didáctica, en dos momentos: primero, del saber científico construido en el ámbito académico y luego presentado a estudiantes del nivel superior no universitario, y luego en una hipotética propuesta de las estudiantes de profesorado a los niños de 4to grado. Vale aclarar, que la propuesta fue ela-

borada por las estudiantes del instituto, pero no fue puesta "en práctica" con alumnos y alumnas de nivel primario.

Consideraciones finales

Como cuestión fundamental a resaltar, el docente debe garantizarse a sí mismo que comprende el objeto que va a enseñar. Esto marca de manera especial la distancia entre el saber sabio (que el profesor debe comprender) y el saber a ser enseñado (que el profesor debe hacer comprender a sus estudiantes), ya que debe construir una mediación real entre estos dos objetos de conocimiento, para lo cual el docente debe tener la capacidad de desarrollar términos, lenguajes y formas de comunicación con el estudiante.

Que el saber científico no se oriente al campo escolar, no significa que se deban hacer adaptaciones reduccionistas o simplificadas del saber, sino que este proceso implica comprender la distancia que hay entre el saber académico y el saber escolar, que son de naturaleza y funciones distintas

Uno de los desafíos que tenemos por delante, está vinculado con la divulgación del conocimiento científico. Es importante centrar la discusión en este punto. Y es necesario hacerlo.

Bibliografía

Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica (2012): *América Latina. La construcción del orden*. Tomo I. Buenos Aires, Ariel.

Camilloni, Alicia (2014): **"**Las Didácticas de las profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general", en Civarolo, María Mercedes (2014). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María, Universidad Nacional de Villa María.

Carmagnani, Marcello y Romano, Ruggiero (1999): *Componentes sociales, en "Para una historia de América" Las estructuras*. México, FCE.

Chevallard, Yves (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Lectura de literatura y alfabetización académica: algunas reflexiones sobre esta relación

ANA INÉS RONDINA
anarondina@gmail.com
Institutos Superiores del Profesorado N° 60 y N° 32

Resumen

El presente artículo se propone acercar algunas conclusiones obtenidas a partir de implementación de la investigación doctoral (Universidad Católica de Santa Fe) en la que se estudia la relación existente entre la lectura de literatura y las habilidades concernientes a la alfabetización académica que presentan los alumnos ingresantes al nivel superior del ISP 60 de la ciudad de San Carlos Centro. En esta implementación se evalúan tres dimensiones que se consideran necesarias para la lectura y escritura académicas y promovidas fuertemente por la lectura de literatura: el conocimiento léxico, la intertextualidad y la metáfora. En las respuestas obtenidas consideradas como incorrectas se observan considerables reiteraciones que permiten elaborar en este artículo algunas conclusiones sobre la relación entre lectura de literatura y alfabetización académica.

Palabras clave: lectura /literatura / alfabetización académica

La lectura de literatura y la alfabetización académica: comienzos de la exploración

En los últimos encuentros realizados en torno a las Didácticas de Nivel Superior he adelantado algunas preocupaciones alrededor de las que versa mi Tesis Doctoral. La misma, presentada en 2019 en la UCSF se propone revisar la relación existente entre la lectura de textos literarios y el desarrollo de la alfabetización académica en nuestros alumnos de nivel superior.

El comienzo del proceso de la tesis partió de una preocupación muy discutida en el interior de las instituciones educativas de todos los niveles pero, particularmente, en las instituciones de nivel superior, acerca de que el alumnado accede al nivel sin las habilidades mínimas necesarias para atravesarlo con efectividad. Rápidamente, podemos dar con variadas explicaciones y actitudes que las instituciones pueden adoptar.

Sin embargo, en este estudio en particular, nos interesó revisar otra afirmación que se repetía como respuesta a esa preocupación entre los docentes, y era escuchada también entre nuestros alumnos y en la sociedad en general: el convencimiento de que las habilidades concernientes a la alfabetización académica de nuestros estudiantes mejorarían sustancialmente si los mismos "leyeran". Mantenemos este término entre comillas porque es importante observar cuán difusa e inespecífica aparece la experiencia lectora.

Como muchas de las frases que aporta el sentido común, esta afirmación comportaba un sustrato experiencial. Es decir, aunque sin el soporte de investigaciones objetivas, los profesores conocíamos que muchos de nuestros alumnos exitosos compartían el gusto por la lectura, o incluso, muchos de nuestros alumnos lectores parecían tener facilidades para la resolución de las actividades académicas en general, con buenos resultados en las evaluaciones.

De este tipo de comprobaciones parten muchas investigaciones educativas y alfabetizadoras en los últimos tiempos, observando las cualidades de aquellos sujetos que son exitosos y no necesariamente relevando las dificultades de los que no lo son.

Así, se buscó realizar una investigación exhaustiva a nivel teórico que recabara, por un lado, el estado actual de la alfabetización académica, sus características y aspectos importantes; y por el otro, las cualidades que la lectura de literatura podía aportar a la ecuación.

A este respecto, y ante la falta de otras investigaciones que pusieran la mirada en el mismo cruce, se hizo necesario construir, como primera medida, tres dimen-

siones que, partiendo de lo recabado teóricamente, podíamos considerar como de gran influencia en la alfabetización académica y muy presentes en la literatura. Así se configuraron las dimensiones del conocimiento léxico, la intertextualidad y la metáfora.

Una vez establecido el recorte de las dimensiones se hizo necesario pensar en la comprobación posible de lo hipotetizado. Se decidió la construcción del Instrumento de Evaluación, realizado a los ingresantes de un Instituto Superior de Profesorado en una localidad santafesina. En éste se evaluaba las tres dimensiones elegidas. En primer lugar el conocimiento léxico y gramatical, esto es, el punto de partida para producir y comprender las estructuras de una lengua. La competencia léxica representa el conocimiento de la estructura y funcionamiento del sistema léxico, en función de la cual éste puede ser eficazmente utilizado por los hablantes para producir y comprender textos.

En segundo lugar, la intertextualidad como puente de la comprensión, entendiendo que la lectura de un texto forma parte de la gran trama interconectada de muchos otros textos, e incluso de muchos otros formatos, culturales, sociales, que trazan puentes de intertextualidad que sostienen las lecturas y comprensiones actuales.

Por último, la metáfora y búsqueda de sentidos, que se encuentra básicamente en todos los campos del conocimiento, puesto que responde a convenciones semánticas dadas por una cultura, que están implícitas en el lenguaje. Las metáforas dan expresión a realidades abstractas en términos de otras más concretas.

Reiteraciones en las respuestas incorrectas

Sería muy extenso mostrar aquí todo el Instrumento y la síntesis de resultados obtenidos pero nos proponemos en esta comunicación comentar solamente algunas reflexiones realizadas a partir de las múltiples reiteraciones dentro de las respuestas calificadas como incorrectas.

Uno de estos cuestionamientos trata sobre el origen o la causa de algunas de las dificultades observadas en las respuestas incorrectas. Es necesario reflexionar sobre si se trata de una carencia de un cierto conocimiento o si la carencia se encuentra en la expresión escrita. Esto es, cuántas respuestas incorrectas lo son porque verdaderamente no se tiene idea de lo preguntado y cuántas porque no se ha expresado correctamente.

No es éste un tema menor sino central para esta investigación porque apunta directamente a las dificultades que la alfabetización académica necesita revertir.

Pero, hay que cuestionarse si las estrategias de enseñanza aprendizaje del nivel superior en sus distintas disciplinas asumen el desafío de enseñar estas habilidades de lectura y escritura o si sólo avanzan en las explicaciones de conocimientos, sin permitir que los alumnos se apropien cabalmente de él, porque ¿sabe verdaderamente aquel que no puede expresar claramente lo que sabe?

Ante las consignas que representan un desafío, algo que no conocen o no saben cómo resolver los estudiantes evaluados esgrimieron diferentes estrategias que son interesantes para analizar. Un mecanismo repetido fue la copia. En esta evaluación sólo pudo reconocerse fehacientemente la copia de Internet pero pudo omitirse en la corrección algunos casos de copia entre pares, difícil de ser detectada. Como se manifestó más arriba durante la síntesis, este hábito parece ser más frecuente hoy que nunca por la facilidad que los nuevos medios presentan para lograrlo y porque la asiduidad del uso de los nuevos medios de información y comunicación ha ido diluyendo de alguna manera la idea de ética, de autoría, de especificidad del conocimiento. Los alumnos parecieran decir con este comportamiento: si está en Internet ¿por qué debo saberlo?, siempre estará allí ese conocimiento disponible para mí.

Otra asunción que parece desprenderse del mecanismo de la copia es que en el ámbito educativo siempre es mejor ofrecer al profesor una respuesta que un espacio vacío, aun cuando la evaluación sea anónima y no redunde en calificación. Esta observación también pareciera ser una explicación para las respuestas calificadas con la categoría de análisis “Sin relación con la consigna”.

Estas respuestas, que a veces parecen despropositadas, vienen a cubrir ese horror al casillero vacío que parece formar parte del curriculum oculto del recorrido educativo. También es posible que esas respuestas poco relacionadas con la consigna respondan a dificultades para representar lo que se piensa por medio del escrito.

Otro modo que se reiteró en la resolución de las consignas desconocidas fue la explicación tautológica, esto es la repetición de un pensamiento utilizando las mismas o muy similares palabras y por tanto sin mostrar nueva información. Se trata de una redundancia, un juego de palabras para eludir la respuesta, se vuelven a repetir algunos términos de la consigna, o partes del texto utilizado previamente sin relación con lo solicitado. Queda a considerar si se trata de una estrategia evasiva o de no comprensión de la consigna.

Todas las formas de resolución mencionadas son, al menos, intentos de resolución. Pero ¿qué ocurre cuando el alumno elige no responder la consigna? La primera cuestión que se presenta es si la pregunta no se responde porque no se puede o porque no se quiere. En ocasiones se ha evaluado como demasiado trabajosa una consigna y se abandona antes de comenzarla, “hay que escribir mucho”, “es muy difícil”. La ausencia de respuesta

porque no se sabe el contenido también llama la atención en algunas de las consignas de este dispositivo ya que desde un comienzo se les aclaró que no era un *examen*, que no habría notas, que algunas consignas, como la que pretendía descubrir intertextualidades, consistía en proponer relaciones que se les ocurrieran, que pensaran cualquier posibilidad. Aun así muchos decidieron no intentarlo. Esto quizás se deba a que el formato de cuestionario remite siempre a los alumnos a las instancias evaluativas y otro mecanismo defensivo podría ser no responder antes que fallar.

Otra observación que realizamos de manera general ronda sobre la simplificación del vocabulario, como resolución de las carencias de conocimiento léxico. La utilización de palabras sencillas y coloquiales en las resoluciones de los alumnos ocasiona efectos adversos en el acceso a la respuesta correcta. En primer lugar, la simplificación de términos evidencia que hay poca o nula diferencia para los estudiantes entre el léxico propio de la oralidad y el correspondiente al texto escrito, no le asignan a este último mayor especificidad o les cuesta lograr el efecto de especificidad en sus escrituras. Algunas de las respuestas consistían en palabras sueltas, por ejemplo *Alicia* o *Blancanieves* para la consigna de interpretación de imágenes, sin siquiera la construcción oracional, ni la referencia a la consigna, propias de la escritura y del ámbito ya no académico sino mínimamente escolar.

Por otra parte, al intentar simplificar los términos, tanto desde la escritura como desde la interpretación, se observan grandes distanciamientos del significado, la asunción de una palabra como otra se observó como muy frecuente y esto derivó en respuestas que no accedían al significado general de las frases y textos. Esto ocurrió incluso con palabras que creemos que los alumnos conocen pero que eligieron para la interpretación términos más coloquiales, tal vez porque el conocimiento léxico se alimenta de la frecuencia de aparición.

Un estudio de R.P. Carver (1994) pone de manifiesto algo sorprendente: en la percepción de los alumnos, un texto que contiene sólo un dos por ciento de palabras desconocidas, se considera como *muy difícil*. Obliga a reflexionar a docentes, autores de manuales y actividades sobre el léxico como una cuestión trascendental en la comprensión lectora y su incidencia en el fracaso escolar.

Estas dificultades se tornan más observables en actividades que implican textos breves, donde el contexto no colabora en la interpretación. En las respuestas a consignas relacionadas con textos un poco más largos, algunas dificultades, como las de conocimiento léxico son más difíciles de registrar con claridad. Es cierto que a veces son desplazamientos lingüísticos menores, pero, en la sumatoria de un texto académico más extenso, estos corrimientos van sumando incoherencia a la lectura y dificultando la comprensión.

En algunas de las respuestas a lo largo de la evaluación se evidencian dificultades de comprensión que parecen más ligadas a la dimensión cognitiva. En muchas de las respuestas a las diferentes consignas se observa en los estudiantes la dificultad para llegar, a partir de dos variables a una tercera variable o conclusión, esto es, establecer un pensamiento lógico que generalice o subsuma dos ideas en una tercera, que a veces ni siquiera es necesario crear sino observar.

Este comportamiento pareciera afiliarse, siguiendo a Piaget (1985), a un tipo de pensamiento previo al estadio del pensamiento lógico formal que, según este autor, se define justamente por esa capacidad de que dos acciones del mismo tipo puedan ser compuestas en una tercera acción que pertenece aún a este tipo.

Las respuestas directas, simples, que no consideran las variables propuestas en las consignas, parecen mostrar un periodo de transición hacia el estadio Lógico formal. Como sabemos, cada uno de los estadios planteados por Piaget se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción las distingue de los estadios anteriores. Lo esencial de esas construcciones sucesivas es la subsistencia en ellas de lo *aprendido* en estadios anteriores en forma de subestructuras sobre las cuales habrán de edificarse las nuevas características del siguiente estadio. Piaget afirma que en el adulto cada estado comporta también una serie de caracteres momentáneos o secundarios, que van siendo modificados por el anterior desarrollo, en función de las necesidades de una mejor organización. Por tanto, cada nuevo desafío podría acercarnos a nuevos desequilibrios y nuevos y mejorados estados de organización.

Consideramos que los resultados obtenidos y las conclusiones que presentamos son muy valiosos, no solamente por la ausencia de estudios que expliquen de manera comprobable las relaciones e influencias establecidas entre la alfabetización académica y la lectura de literatura, sino que aún más, servirán para valorar, redimensionar y otorgar relevancia a los espacios institucionales y a los saberes que desde las aulas y pasillos construimos para promover mejores experiencias educativas, atendiendo a discursos de alto impacto estético, cognitivo y constructor de subjetividades como es la literatura.

Bibliografía

Carver, Ronald P. (1994): Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), p. 413-437.

Piaget, **Jean** (1985): *Seis estudios de psicología*. México, Origen /Planeta.

Concepciones de docentes acerca la enseñanza de la escritura profesional en el contexto de un proceso de asesoramiento didáctico

PABLO ROSALES
pablounrc@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

VICTORIA BIANCO
v.bianco015@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

LUCÍA PACCINI
lupaccini22@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

Resumen

Se estudian las transformaciones en las concepciones de los docentes, y las modificaciones en sus diseños didácticos, en el contexto de un proceso de asesoramiento didáctico desarrollado entre un miembro del equipo investigador y los profesores de una cátedra universitaria, indagándolas en los momentos previo, durante, y posterior al desarrollo de un proceso de asesoramiento didáctico sobre esta problemática (Becas de Ayudantía SeCyT-UNRC y PPI SeCyT-UNRC).

Palabras clave: concepciones docentes / enseñanza / escritura profesional / asesoramiento

Concepciones docentes y asesoramiento didáctico

Nuestras coordenadas conceptuales tienen en cuenta, por un lado, la especificidad del pensamiento del profesor orientado a la enseñanza de la escritura profesional como parte de los contenidos que tienen que enseñarse. Desde planteos didáctico-curriculares generales Macchiarola (2007) sostiene que el conocimiento de los profesores es singular e idiosincrático, pero al mismo tiempo social, compartido en una cultura pedagógica, no siempre está explicitado, se construye espontáneamente, y sirve para resolver problemas inmediatos y situados de la práctica. No obstante, Shulman (en Bolívar, 2005) enfatiza que debe trabajarse para que esos conocimientos sean explicitados, combinando la reflexión sobre la práctica con la comprensión teórica de ella, y que debe atenderse a un conocimiento específico acerca de cómo enseñar la materia que él llama el *conocimiento didáctico del contenido*.

Los trabajos de la didáctica específica de la escritura universitaria referidos a concepciones docentes (Natale, 2013; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2009; entre otros)señalan que predomina una perspectiva que entiende a la escritura como una habilidad genérica que debe suponerse ya desarrollada al ingresar en el nivel superior, o que a lo sumo se va aprendiendo paulatinamente conforme se avanza en la carrera, de manera intuitiva, por exposición a los textos que se leen, y por producir los que se demandan.Por el contrario, desde la didáctica de la escritura existe relativo acuerdo en plantear que las prácticas y habilidades de escritura profesional se adquieren en distintos contextos, y en diferentes momentos (Bach y López, 2011), y que para enseñarlas en el grado es necesario configurar situaciones en las que los estudiantes hagan uso de géneros profesionales específicos, aunque al ser concretados en textos producidos en entornos académicos difieran estrictamente de aquellos (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013). Enseñar la escritura profesional implica formar a los estudiantes en las prácticas que desarrollan los miembros de una comunidad disciplinar, siendo los propios docentes de las carreras los que se encargan de ello, cuestión que se expande paulatinamente entre profesores, dispositivos formativos e institucionales.

Con la cátedra asesorada se acordó trabajar un género profesional específico, el informe psicopedagógico en el ámbito educativo.En relación con la propuesta de enseñanza propiciamos atender a las fases de deconstrucción de un texto como instancia de un género, diseño del texto y construcción de textos como ejemplares genéricos, y evaluación y edición conjunta (Moyano, 2011).

Por su parte, el proceso de asesoramiento que se desarrolló con la cátedra se concibe como una práctica situada, multidimensional y compleja, con fines de ayuda y colaboración, inscripta en un espacio de intersubjetividad, orientada a la problematización, la formación, la resignificación de las ideas de los asesorados, el diseño, el desarrollo y la evaluación crítica de acciones orientadas a cambiar la práctica del aula y de la institución en función de ciertas intencionalidades pedagógicas. Se trata de una tarea profesional que articula una dimensión teórico-técnica con una dimensión relacional, de construcción vincular (Sánchez y García, 2005; Lucarelli, 2019).

Diseño del estudio

El estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, asumiendo en particular la modalidad de estudio de caso (Stake, 1998). Para la selección del caso se consideró la factibilidad de desarrollar un proceso de asesoramiento con docentes que hubieran manifestado la necesidad de recibirlo, y la conformidad para que sea objeto de investigación. El asesoramiento, que estuvo a cargo de una integrante del equipo de investigación, se concretó con docentes de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, materia que se ubica en el último año de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC-FCH),y en la que los alumnos desarrollan sus prácticas pre profesionales, una de cuyas tareas consiste en elaborar informes psicopedagógicos posteriores a su intervención.

Para acceder a las concepciones de las docentes se analizan tres corpus de datos: entrevistas a dos de los docentes participantes en las instancias previa y posterior al proceso de asesoramiento; transcripción del diálogo entre asesorados y asesor durante las cinco sesiones de trabajo que duró el proceso; materiales utilizados en las acciones didácticas implementadas antes y luego del asesoramiento (consignas, actividades didácticas, textos modelo provisto a los estudiantes). En el análisis de los datos se sigue el método comparativo constante, generando categorías inicialmente orientadas por estudios previos, pero que sufren los ajustes y reformulaciones propios de este tipo de procesamiento.

Concepciones docentes en entrevistas previas y posteriores al proceso de asesoramiento

En este trabajo solo nos detendremos en el análisis preliminar de los significados indagados en las entrevistas previas y posteriores al proceso de asesoramiento. Los significados que han circulado en el proceso mismo de asesoramiento han sido informados en otras comunicaciones (Rosales, Jakob y Ripoll, 2019).

El análisis de las entrevistas previas al desarrollo del proceso de asesoramiento permite decir que las docentes consideraban que, en función de ciertos "conocimientos previos" sobre la escritura de textos supuestamente alcanzados a esa altura de la carrera de grado (5º año), las alumnas estaban relativamente preparadas para producir el texto demandado. De todos modos, también reconocían, con distinto grado de énfasis entre ellas, que se debían llevar a cabo más instancias de enseñanza sistemática de enseñanza de la escritura del género en cuestión.

Concebían que tenían que intervenir siguiendo distintas fases en el proceso de acompañamiento de la escritura de los informes. Así, identificaban un momento que podemos denominar "Antes de la escritura" en que se presentaba una consigna y un modelo de informe acompañados de comentarios y aclaraciones de manera oral, especialmente orientadas a explicitar propósitos y destinatarios del texto. En un segundo momento, "Durante de la escritura", las docentes acompañaban las versiones de los textos de las alumnas con señalamientos referidos en su mayoría al contenido temático del texto, y a ciertos aspectos de redacción particulares de cada informe. Se concebía que los problemas referían a errores o problemas en los textos (organización de ideas, vocabulario específico, puntuación).

Al pensar en aquellas condiciones y factores que creían que incidían en la escritura de los informes referían, por un lado, a la toma de conciencia del propósito y del destinatario, y a la asunción de una postura profesional que podríamos relacionar con una posición enunciativa acorde, con conciencia del efecto que el texto produce en los lectores. Sin embargo, al referirse a estas cuestiones las docentes no lo hacían mencionando rasgos textuales específicos del género y de su producción textual.

En las entrevistas posteriores al asesoramiento las docentes expresan que la experiencia permitió generar reflexiones en cuanto a los objetivos y a la propuesta de enseñanza que implementaban, pensando al informe psicopedagógico como objeto específico de enseñanza.

En primer lugar, manifiestan haber avanzado en su concepción del problema que se refería inicialmente a la producción de un texto, logrando especificar

ampliamente sus rasgos textuales y su relación con la actividad social en la que se produce y circula.

En segundo lugar, plantean que han dimensionado mejor la complejidad del aprendizaje, y por consiguiente de la enseñanza, de la escritura de un género profesional, sin reducirlo a la aplicación de conocimientos adquiridos en la carrera, ni como algo que solo depende del proceso de aprendizaje preprofesional que como practicantes seguían los alumnos. Complejizaron su visión advirtiendo especificidades propias de un género que circula en un ámbito preprofesional, y que demanda por ende unos problemas particulares para su aprendizaje y su enseñanza, fuermente contextualizados.

En tercer lugar, valoraron el trabajo realizado pararediseñar la consigna, generando mejores condiciones para analizar en clase textos ofrecidos como ejemplos, avanzando en la explicitación de algunos rasgos textuales, e interviniendo en el proceso de escritura mismo, no solo en el producto. En efecto, expresaron que no se trata de corregir sobre la primera versión que realizan las alumnas reescribiendo sobre el escrito, sino que es necesario generar reflexiones ofreciendo señalamientos específicos y devoluciones que ayuden al estudiante a pensar mejor en cómo produce su escrito, haciendo repensar integralmente el texto,en función de los propósitos y los efectos sobre el destinario, y no solo dedicándose a corregir aspectos puntuales de redacción.

Condiciones e implicancias del estudio

Es preciso destacar, en primer lugar, que tanto la preocupación previa y sostenida de los miembros de la cátedra por la escritura de informes psicopedagógicos se traduce en concepciones iniciales que los colocaban en buena posición para mejorar su enseñanza. En segundo lugar, los significados indagados en el momento posterior al proceso de asesoramiento son parcialmente coincidentes con los núcleos problemáticos tratados en las sesiones de dicho proceso, lo que permite apreciar mejor el carácter genuino de los problemas asumidos, y la posible estabilidad de algunas de las resignificaciones producidas en el transcurso del asesoramiento.

Entre las condiciones del proceso seguido puede señalarse la predisposición del equipo docente, el reconocimiento mutuo de la asimetría relativa entre los actores, y la diferenciación de posiciones especializadas consiguiente, al tiempo que el trabajo de construcción de relaciones colaborativas. La consideración de estas cuestiones implica la asunción del 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. Al mismo tiempo, se destaca el ineludible carácter singular y contextualizado de los significados y acciones estudiadas.

Bibliografía

Bach, Carme y López Ferrero, Carmen (2011): "De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales". *Cuadernos Comillas*, 1, p. 127-138.

Camps Mundó, Anna y Castelló Badía, Monserrat (2013): La escritura académica en la universidad". *Revista de Docencia Universitaria*, 11, p. 17-36.

Lucarelli, Elisa (2019): "Asesoría pedagógica y formación docente en las universidades argentinas: ¿estrategias apropiadas para un escenario de transformaciones? Aportes desde la investigación". *Trayectorias Universitarias*, 5(8), p. 1-24.

Macchiarola, Viviana (2007): "El conocimiento de los profesores universitarios", en Rivarosa, Alcira (comp.). *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: UNRC.

Moyano, Estela (2011): "Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional", en *Anais VI Simpósio Internacional de Estudios de GênerosTextuais. Natal*. Recuperado de: http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelaInesMoyano.pdf

Natale, Lucía (2013): "Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad. Análisis de entrevistas a docentes", en Nothstein, Susana, Pereira, María Cecilia y Valente, Elena (Eds.). (2013). *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*. Los Polvorines: UNGS.

Rosales, Pablo, Jakob, Ivone y Ripoll, Paola (2019): "Asesoramiento didáctico a una cátedra universitaria para la enseñanza de la escritura de un texto profesional", en Aguirre, Jonathan, Proasi, Laura y De Laurentis, Claudia (comps.) (2019): *Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior*. Mar del Plata, UNMdP.

Sánchez, Emilio y García, José (2005): "Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace", en Pozo Municio, Juan Ignacio y Monereo i Font, Carles (coords.) (2005): *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.

Shulman, Lee (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), p. 1-30.

Stake, Robert (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Vázquez, Alicia, Pelizza, Luisa, Jakob, Ivone y Rosales, Pablo (2009): "Tareas de escritura en carreras universitarias del ámbito de las ciencias sociales: Consignas y concepciones de los docentes", en *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Santa Rosa, UNLPam.

Integración docencia y extensión: experiencia de una asignatura de Licenciatura en Nutrición

NATALIA SEDLACEK
VICTORIA GIGLIOTTI
NADINA BOIMVASER
edusaludyeconofliar@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El siguiente trabajo presenta la experiencia de incorporación curricular de la Extensión desarrollada en el marco de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (ESEF) correspondiente al 5° año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (LN) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL). Los objetivos curriculares y contenidos de la asignatura, constituyen una herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional de la salud y en la cual se aborda la Educación Alimentaria Nutricional (EAN) como eje central. Las implicancias de los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) en ESEF se tornan fundamentales para el cumplimiento de sus objetivos curriculares, integrando la tarea educativa en un contexto de realidad social, con la complejidad y amplitud que la atraviesan. El trabajo con la comunidad se inicia en la instancia de diagnóstico, permitiendo identificar las necesidades priorizadas de la población, a partir de la cual, se delimitan objetivos y se construyen talleres educativos participativos, surgiendo múltiples y variadas producciones lúdicas educativas, entre muchos otros recursos que los/as estudiantes elaboran colaborativamente, posicionándose siempre desde las necesidades de la población. La posterior implementación de los talleres junto a la comunidad, posibilita profundizar el aprendizaje de los/as estudiantes universitarios/as promoviendo la toma de conciencia respecto a los cambios necesarios en salud. Esto habilita una constante revisión de la práctica docente, contextualizando adecuadamente el conocimiento, permitiendo que a partir de la experiencia, se regrese a la academia para hacer los ajustes necesarios.

Palabras clave: integración Docencia y Extensión Universitaria / Licenciatura en Nutrición / educación alimentaria nutricional

Introducción

El siguiente trabajo tiene como propósito socializar la experiencia de incorporación curricular de la Extensión desarrollada en el marco de la asignatura Educación para la Salud y Economía Familiar (en adelante ESEF) de la carrera de Lic. en Nutrición (LN) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL).

La asignatura ESEF se dicta en el primer cuatrimestre del 5° año de LN, perteneciendo al ciclo superior de la carrera. Los objetivos curriculares y contenidos que se desarrollan, constituyen una herramienta indispensable para el accionar del futuro profesional de la salud.

En la asignatura se aborda la Educación Alimentaria Nutricional (en adelante EAN), la cual se concibe como:

> "un proceso dinámico a través del cual los individuos, las familias y su comunidad adquieren, reafirman o cambian sus conocimientos, actitudes, habilidades y prácticas, actuando racionalmente en la producción, selección, adquisición, conservación, preparación y consumos de los alimentos, de acuerdo a sus pautas culturales, necesidades individuales y a la disponibilidad de recursos en cada lugar" (Lopresti et al., 2011).

En este sentido, la función educadora en materia de EAN es inseparable del perfil profesional del LN, siendo un desafío lograr una adecuada formación que nos permita ejercer con solvencia nuestro rol.

Así es que las implicancias de los Proyectos y Prácticas de Extensión (PPE) en ESEF, se tornan fundamentales para el cumplimiento de los objetivos curriculares de la materia, integrando la tarea educativa en un contexto de realidad social, con la complejidad y amplitud que la atraviesan.

Docencia y extensión universitaria

Tal como plantea Cullen el desafío de "volver a pensar el sentido de educar", ha sido tomado en forma reiterada a lo largo de la historia de las universidades, y por esto los ejes estructurantes de la UNL -Docencia, Extensión e Investigación-, requieren que se vuelva sobre ellos una y otra vez intentando tomar posturas, definir perspectivas, esbozar proyectos, con conciencia de habitar un territorio complejo y multirreferencial (Celman 2012, en Menéndez et al. 2013).

En consonancia, la integración de la Docencia y la Extensión en el currículo universitario nos plantea el desafío de reflexionar, problematizar y diseñar otras maneras de enseñar y aprender en la Universidad, reconociendo en la Extensión una "dimensión pedagógica" que contribuye significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tal como lo afirman Bofelli y Sordo (2016).

Definir Extensión implica necesariamente incluirla como acción que se desarrolla en el territorio, ya que construye y participa de territorialidades y por ende no puede ser concebida por fuera del campo social. Dotar al campo social de la centralidad de la Extensión, es imprescindible para fortalecer esta función sustantiva y enriquecer la dimensión académica, en pos de articular las misiones de Docencia, Extensión e Investigación, propias de la universidad (Bentolila, 2017).

La UNL posee un amplio recorrido en materia de Extensión desarrollando diferentes tipos de PPE, los cuales abordan problemáticas sociales. Estos PPE consisten en Proyectos de Extensión de Interés Social, Proyectos de Acción de Extensión al Territorio y Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEIS, AET y PEEE, respectivamente).

La experiencia de ESEF en PPE

Teniendo en cuenta lo expuesto, se presenta la trayectoria extensionista desarrollada por ESEF, la cual desde el año 2013 hasta la actualidad, lleva adelante PPE en el marco del dictado de la misma, resultando clave en la integración de las funciones sustantivas de Docencia y Extensión.

Así es que desde ESEF se han efectuado en los últimos 7 años, un total de 7 experiencias extensionistas, entre las que se encuentran: 2 PEIS bianuales; 1 AET anual; 3 PEEE anuales y la proyección de 1 PEEE anual a ejecutarse durante el 2020.

Tal como establece la UNL (Plataforma Virtual, 2020), los PEIS"son proyectos orientados al abordaje de la problemática socioeconómica, socio ambiental y/o socio cultural en forma interdisciplinaria y conjunta con las organizaciones destinatarias del medio".

En estos proyectos se trabajó con Escuelas de Educación Secundaria Orientada de diferentes barrios de la ciudad de Santa Fe.

Por otro lado, los AET "son proyectos centrados en acciones de formación de agentes multiplicadores en la comunidad interviniente, de modo de generar recur-

sos humanos capacitados en estrategias de acción en los sectores donde interactúan" (UNL, 2020).

Aquí se trabajó en conjunto con docentes y estudiantes (futuros docentes) de los Institutos Superiores Autorizados N°4100 "Juan Marcos" y N°4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda", ambos de la ciudad.

Finalmente, las Prácticas de Extensión en Educación Experiencial (PEEE), se encuadran dentro del Plan de Desarrollo Institucional de la Secretaría de Extensión a través del Programa y Acción "Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario". Enmarcadas bajo la modalidad de Educación Experiencial, se conciben como "actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo" (UNL, 2020).

En estas Prácticas se trabajó junto a Escuelas Secundarias, al igual que en los PEIS.

Como se ha manifestado, los PPE ejecutados desde la asignatura ESEF son realizados en establecimientos educativos, teniendo como propósito principal en todos ellos el desarrollo de EAN junto a la comunidad educativa, en estrecho vínculo con los objetivos curriculares de la asignatura.

El proceso de enseñanza y aprendizaje junto a la comunidad, se inicia con la realización de un diagnóstico de situación a través de encuestas y entrevistas a actores de los establecimientos y guías de observación (barrial e institucional). Esto permite, por un lado, recabar información en cuanto a prácticas alimentarias, conocimientos y percepciones sobre nutrición, alimentación y salud, recursos disponibles y posibilidades de mejora; y por otro lado, interactuar con la institución, fomentando el vínculo y el compromiso social de los/as estudiantes. Este punto de partida, resulta fundamental en la identificación y priorización de las necesidades de la población, a partir de la cual, se delimitan objetivos y se construyen talleres educativos participativos.

En esta etapa, se conjuga la teoría con la creatividad, el trabajo en equipo, la habilidad de discernir la forma oportuna de transmitir los contenidos a la comunidad, la discusión sobre valores, la toma de decisiones, colaborando al verdadero aprendizaje significativo de los/as estudiantes. De esta instancia, surgen múltiples y variadas producciones lúdicas educativas como "La Nutri-Oca", "Nutri-Preguntados", "Fútbol Nutri-Acción", "Pasapalabras", "Carrera-Nutrimente", entre muchos otros recursos, como "Guías y Recetarios Nutritivos"que los/as estudiantes elaboran colaborativamente, posicionándose siempre desde las necesidades de la población.

La posterior implementación de los talleres junto a la comunidad, permite profundizar el aprendizaje de los/as estudiantes universitarios/as, abordando a través de la EAN, la posibilidad de repensar las prácticas alimentarias de la población, promoviendo la toma de conciencia respecto a los cambios necesarios en salud, para mejorar la calidad de vida y construyendo, junto al medio y de forma recíproca, nuevos conocimientos.

ESEF: objetivos curriculares y su vinculación con la extensión

El desarrollo de la Extensión en el marco de la asignatura ESEF posibilita que su abordaje teórico tenga su correlato en la práctica en terreno. En este contexto, concebimos la construcción del conocimiento mediante el análisis, reflexión, reconstrucción y elaboración de propuestas de enseñanza, que luego son implementadas y retroalimentadas en un ida y vuelta constante entre la academia y la experiencia territorial.

En este sentido, y teniendo en cuenta los objetivos curriculares planteados en el Programa de la asignatura, se pueden particularizar las siguientes vinculaciones:

En cuanto al objetivo curricular: “Valorar el rol educador/a del/la LN y la importancia de apropiarse de los conocimientos, estrategias pedagógico-didácticas y metodológicas básicas para desempeñarse como educador/a en Nutrición”. Las experiencias de Extensión en el territorio posibilitan a los/as estudiantes vivenciar la importancia, características y objetivos de la EAN, entendiéndola en la práctica como un factor de cambio social.

En cuanto a los objetivos: “Adquirir habilidades en la confección de un Proyecto Educativo Nutricional participativo, que respete los hábitos culturales y aspectos socioeconómicos de una comunidad” y “Planificar las actividades en el marco del modelo de aprendizaje que hace énfasis en el proceso utilizando técnicas didácticas participativas y elaborando material didáctico adecuado que facilite el aprendizaje”; la vinculación con la Extensión permite que los/as estudiantes logren atravesar -tanto en la teoría como en el trabajo territorial- todas las fases de un Proyecto Educativo en Nutrición, comenzando por la realización de un diagnóstico de situación y participativo, hasta la planificación y organización de los componentes de la programación didáctica. Cabe destacar que a través de la Extensión se alcanzan y trascienden estos objetivos, pudiéndose aplicar los contenidos que se abordan teóricamente, resultando una instancia fundamental para el logro de un aprendizaje significativo en los/as estudiantes.

En cuanto al objetivo: "Analizar críticamente los principios y teorías del aprendizaje que subyacen en los diferentes paradigmas o modelos de educación aplicados en Nutrición", a lo largo del proceso de realización de cada experiencia de Extensión, y como parte de las vivencias compartidas junto a diferentes actores de la comunidad institucional con la que se trabaja, se integran y aplican los contenidos referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje, y al proceso de comunicación en la relación pedagógica. Esto permite vivenciar, como plantea Freire (1985), la concepción de "educación problematizadora", la cual vincula los procesos educativos desde una perspectiva de transformación del hombre y de la sociedad, promoviendo el diálogo y borrando los límites de poder entre educador-educando, estableciendo así una forma auténtica de problematización y pensamiento crítico para ambos actores. Hay una intención clara de que los/as participantes puedan ir descubriendo, reinventando y haciendo suyo el conocimiento, logrando una participación activa y retroalimentándose de forma constante en cada etapa del desarrollo de los talleres educativos de EAN.

En cuanto al objetivo "Demostrar disposición para el trabajo grupal, la actividad creativa, la toma de responsabilidades, reforzar actitudes críticas e incrementar los niveles de participación", se favorece el desarrollo de habilidades de adaptación y flexibilidad de los/as estudiantes a situaciones no esperadas, a las que deben buscar estrategias para hacerle frente y sortear los obstáculos que se presentan. En forma paralela, se profundiza el sentido de compromiso social de la Universidad, propiciando instancias y espacios para que los/as estudiantes puedan comprender la importancia que esto reviste, e involucrarse activamente.

Reflexiones complementarias

Para ESEF, el anclaje con la Extensión permite la vinculación de sus objetivos curriculares a una realidad concreta y local, respondiendo a las necesidades de un actor social determinado. Posibilita y alimenta una constante revisión de la práctica docente, contextualizando adecuadamente el conocimiento, permitiendo que a partir de la experiencia, se regrese a la academia para hacer los ajustes necesarios, contribuyendo además a mejorar la didáctica en el desarrollo de los contenidos y su evaluación posterior con los/as estudiantes.

Asimismo, esta integración favorece el vínculo docente-estudiante, aspecto fundamental para el logro de una experiencia significativa, al generarse instancias de ense-

ñanza y aprendizaje continuo, extra áulicos, como parte constitutiva de los objetivos curriculares.

Por último, y atendiendo al rol social de la Universidad, se favorece la interacción con otras instituciones educativas en contextos de características disímiles, presentándose como una oportunidad para demostrar la voluntad y capacidad de inserción y transformación de la Universidad, a realidades sociales diversas.

Bibliografía

Bentolila, Lía Cecilia (2017): "La planificación estratégica de la extensión universitaria. Los desafíos de construir indicadores para la intervención". *Revista +E versión digital*, 7 (7), p. 176-187.

Boffelli, Mariana y Sordo, Sandra (2016). "Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión". Revista +E versión digital, (6), 16-23.

Celman, Susana (2012): "Prólogo" en Gustavo Menéndez et al. (2013) "Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender 1a ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Freire, Paulo (1985). "Pedagogía del oprimido". Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Lopresti, Alicia, Cossani, Elena, Taffarel, Valentina, Garnier, Livia, Tabarez, Danilo y Reverdito, Natalia. (2011). "La educación alimentaria nutricional como estrategia de articulación para favorecer la seguridad alimentaria en las familias de Entre Ríos". XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Santa Fe, UNL. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa4/la-educacion-alimentaria-nut.pdf

Universidad Nacional del Litoral. Plataforma Virtual. Extensión, Social y Cultural. Programas y Proyectos. Consultado: 24/03/20. Recuperado de: https://www.unl.edu.ar/extension/proyectos/

Actividades de extensión como estrategia de articulación de contenidos en la enseñanza de la Ingeniería en Alimentos: elaboración de queso azul

CARINA ALEJANDRA SOLDÁ
carina.solda@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

MARÍA BELÉN CORRADO
belen.corrado@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

MARÍA VERÓNICA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
veronica.fernandez@uner.edu.ar
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Este trabajo relata una experiencia de curricularización de la extensión llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Alimentación (FCAL) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), entre FCAL y la Escuela Agrotécnica N°152 Manuel María Calderón (EAMMC) en la ciudad de Concordia. Los alumnos del último año de la escuela (7°año) habitualmente presentan un producto innovador en la Exposición Rural de Concordia, que se realiza todos los años en el mes de octubre. Para el año 2019, aspiraron a presentar un queso azul elaborado con leche de cabra. Como no contaban con experiencia en este tipo de proceso, se acercaron a la facultad y solicitaron a los docentes de Microbiología General y Biotecnología que los guiaran en la propuesta. Surgió así el proyecto de extensión: *"Desarrollo y elaboración de queso azul estilo Roquefort con leche de cabra"* del que también participó la cátedra de Procesos Industriales III. Se propuso este proyecto como una alternativa de curricularización de la extensión en el ámbito de la FCAL para que los estudiantes de las cátedras intervinientes puedan acreditar contenidos, contribuyendo al desarrollo de productos regionales innovadores y fortaleciendo los vínculos facultad-sociedad.

Palabras clave: curricularización / extensión / articulación de contenidos

Introducción

La carrera Ingeniería en Alimentos de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) forma profesionales desde el año 1974. Su compromiso con las necesidades y los requerimientos de la sociedad es uno de los objetivos fundamentales de la misma. Esto, junto con las políticas actuales de la Universidad, ha propiciado en los últimos años una continua interacción con diferentes actores sociales, lo que otorga al ingeniero una visión global de las necesidades y las realidades en las que deberá desempeñar su acción profesional.

Así como la investigación y la docencia, la extensión universitaria es otro de los pilares de la misión universitaria, vinculándose a través de proyectos, acciones y actividades. Por otro lado, el escenario que la UNER presenta actualmente, pone su eje en una nueva perspectiva para la extensión universitaria: la curricularización.

La curricularización de la extensión universitaria es una estrategia política apropiada para incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor universitaria (De Michele y Giacomino, 2015).

Este proyecto surge por un pedido de estudiantes y docentes de la escuela Agrotécnica N°152 Manuel María Calderón (EAMMC) de la ciudad de Concordia. Los alumnos del último año de la escuela (7°año) habitualmente presentan un producto innovador en la Feria Rural de Concordia, que se realiza todos los años en el mes de octubre. Para el año 2019, aspiraron a presentar un queso azul elaborado con leche de cabra. La escuela tiene producción de este tipo de leche, con la cual habitualmente realizan quesos tipo criollos. Sin embargo, no tenían experiencia en la elaboración de quesos azules, por lo cual solicitaron a los docentes de Microbiología General y Biotecnología de la Facultad de Ciencias de la Alimentación (FCAL) quelos guiaran en la puesta a punto de técnicas de elaboración, como así también en la adquisición del fermento especial: *Penicillium roqueforti*. Debido a que el proceso de elaboración de queso azul es de incumbencia de las cátedras mencionadas anteriormente, como así también de la cátedra de Procesos Industriales III (Industrias Lácteas), se propone este proyecto como una alternativa de curricularización de la extensión en el ámbito de la FCAL para que los estudiantes puedan acreditar contenidos de las cátedras de Procesos III (asignatura que se encuentra en el segundo cuatrimestre del último año de la carrera Ingeniería de Alimentos) y de Microbiología General (asignatura del segundo año de la misma carrera). Si bien los docentes de Biotecnología participaron del proyecto, no lo hicieron sus estudiantes, ya que esta asignatura se dicta en el primer cuatrimestre.

El proyecto se denominó “Desarrollo y elaboración de queso azul estilo Roquefort con leche de cabra”[1]. Las actividades del mencionado proyecto comenzaron en agosto y continuaron hasta noviembre del año 2019, promoviendo la creación de un espacio donde los contenidos específicos de las diferentes asignaturas participantes se aplicaron e interactuaron con los saberes de los estudiantes de la escuela media, habilitando un canal de enriquecimiento mutuo.

Marco teórico

El Roquefort es un queso francés con denominación de origen, elaborado a partir de leche de oveja coagulada procedente de la región de Causses del Aveyron. Es sólo una variedad, tal vez la más conocida, de quesos en cuya elaboración interviene el hongo *Penicillium roqueforti* (Fernández Bodega, 2010). En nuestro país, el producto elaborado con características similares, se comercializa bajo la denominación de queso azul, de acuerdo al artículo 627 del Código Alimentario Argentino.

Tradicionalmente, el queso Roquefort se elaboraba a partir de leche cruda sin la adición de esporas de *P. roqueforti*. El queso fresco, se dejaba madurar entre dos y cuatro meses en cuevas naturales, donde era colonizado por el citado hongo.

Actualmente, la mayoría de las variedades de queso azul se elaboran de forma industrial. A la mezcla de leche previamente pasteurizada se le añaden preparados comerciales de esporas del hongo y de bacterias lácticas iniciadoras de la fermentación. La maduración, en este caso, tiene lugar en secaderos industriales.

El diagrama de flujo asociado a la elaboración del queso azul no se diferencia en gran medida al proceso general de fabricación de cualquier otro tipo de queso. Las etapas principales del mismo son preparación de la materia prima, adición de cultivos iniciadores, coagulación, corte y desuerado de la cuajada, moldeado, prensado, salazón y maduración. (Fernández Bodega, 2010).

Cada etapa presenta diferentes peculiaridades dependiendo de las características que se pretendan otorgar al producto final (Furtado, 2005).

1En el marco del Proyecto "Curricularización en la UNER”, presentado ante la convocatoria Universidades Socialmente Comprometidas de la Secretaría de Políticas Universitarias. 2019.

Objetivos

El objetivo principal de este proyecto fue socializar contribuciones, análisis, consideraciones específicas y problematizaciones, articulando las tres funciones: experiencia de cátedra, extensión e investigación. Los objetivos políticos y pedagógicos del mismo, se enumeran a continuación:

- ✔ Fortalecer la responsabilidad social de los estudiantes universitarios como futuros profesionales.
- ✔ Participar de manera sostenida, tanto estudiantes y docentes de ambas instituciones, en las distintas actividades y etapas del proyecto y en su posterior transferencia a la sociedad.
- ✔ Obtener información sobre la formulación de queso azul con leche de cabra y la sistematización del proceso de obtención producto por parte de todos los estudiantes y docentes involucrados en el proyecto.
- ✔ Producir queso azul con leche de cabra.

Acreditar las actividades de curricularización propuestas en el proyecto para los estudiantes de Procesos Industriales III.

Actividades

Las actividades se organizaron temporalmente de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 1: Organización temporal de las actividades.

Actividades	agosto	septiembre	octubre	noviembre
Búsqueda bibliográfica sobre producción de leche de cabra, composición de la misma y elaboración de queso azul.	x	x	x	x
Búsqueda bibliográfica sobre los cultivos iniciadores (bacterias lácticas y *Penicillium roqueforti*)	x			
Análisis fisicoquímicos y microbiológicos de la leche de cabra. Laboratorios de FCAL.	x			
Primera elaboración de queso azul en planta piloto de FCAL.	x			
Presentación a los estudiantes de EAMMC por parte de estudiantes de	x			

Microbiología General.				
Segunda elaboración de queso azul en planta piloto de FCAL.		x		
Controles de maduración	x	x	x	x
Actividades en laboratorios de fisico-química, microbiología y sensoriales.	x	x	x	x
Exhibición del producto.			x	
Seminario de estudiantes de Procesos Industriales III en EAMMC para alumnos del Ciclo Orientado.				x
Actividades de convivencia y puesta en común entre estudiantes y docentes de las diferentes unidades educativas.				x

Por parte de la EAMMC participaron de todas las actividades de este proyecto los estudiantes del 7°año, docentes de las cátedras Industrias Lácteas y Química de los Alimentos, la Asesora Pedagógica y la Rectora de la escuela.

Los estudiantes de la cátedra Microbiología General realizaron una búsqueda bibliográfica sobre los cultivos iniciadores (bacterias lácticas y *Penicillium roqueforti*): tipos de fermentos, características, formas de uso, condiciones, etc. Luego realizaron una presentación a los estudiantes de la EAMMC, en las que explicaron las ventajas de su utilización para obtener un producto final homogéneo y controlado. Participaron también en las actividades de caracterización microbiológica de la materia prima y del producto final, en la elaboración a escala planta piloto, y en la evaluación sensorial.

Por parte de la cátedra Procesos Industriales III, los estudiantes realizaron todas las actividades detalladas anteriormente en los horarios establecidos para los Trabajos Prácticos. El equipo docente coordinó dichas actividades, brindando asistencia teórico-práctica, evaluando la asistencia y participación y llevando registros de los resultados obtenidos.

Resultados

La realización de las actividades contribuyó a la formación técnica y social de estudiantes y docentes de ambas instituciones, mediante el abordaje de un proyecto colaborativo que busca dar respuesta a una demanda.

Se logró desarrollar y elaborar un producto innovador entre ambas instituciones para ser presentado en la Feria Rural de Concordia 2019: queso azul elaborado con leche de cabra[2].

Imagen 1: producto desarrollado

Se otorgó valor agregado a la leche de cabra, motivando el estudio de esta materia prima para su uso en elaboración de productos.

Se articuló el uso de equipamientos, instrumental e instalaciones físicas entre las instituciones intervinientes, motivando además a estudiantes de la EAMMC para que continúen sus estudios terciarios/universitarios en carreras afines a los rubros de alimentación, ciencia y tecnología.

Se fortalecieron los lazos entre docentes y alumnos de ambas Instituciones, fomentando un espacio de intercambio de saberes teóricos-prácticos y construyendo nuevos entre todos los participantes del proyecto.

La experiencia permitió trabajar con prácticas concretas en el territorio, adaptando el conocimiento teórico a la demanda puntual, fortaleciendo el vínculo universidad-sociedad. Se refuerza así el concepto de la función social de la Universidad Pública, que sólo es posible a través de la articulación entre docencia, investigación y extensión.

Conclusión

Luego de la realización del proyecto y de la puesta en común entre los diferentes actores del mismo, se puede entender cabalmente a la extensión como “acción

2https://noticias.uner.edu.ar/notas/9600/proyecto-y-trabajo-para-un-queso-azul-

social con matriz en la docencia y la investigación". Esta actividad nos permitió ubicarnos en un espacio para la reflexión en la docencia universitaria, con especial énfasis sobre las prácticas de enseñanza, con experiencias de innovación en el aula e impacto social.

Coincidimos con lo expresado por Cobas, Repilado y Vega en 2017: la ingeniería actual requiere de un trabajo creador dirigido hacia nuevas aplicaciones prácticas y no estar circunscripta a los equipos y métodos existentes, sino que debe estar encaminada a buscar los métodos más eficientes y elevar el nivel de vida del hombre conservando el medio ambiente. Por tanto, un elemento esencial en la formación de ingenieros debe ser la motivación al espíritu creador, investigativo, estrechamente ligado con los problemas reales de la producción, de la industria y de la sociedad en su conjunto.

Las planificaciones de las actividades 2020 contemplan el desarrollo de actividades basadas en las competencias adquiridas durante el desarrollo de este proyecto, además de encontrarnos abiertos a futuros proyectos de extensión.

Bibliografía

Cobas Abad, Rolando, Repilado Ramírez, Faustino Leonel y Vega, Alicia Gracia (2017). Los mapas conceptuales en la enseñanza de la física: una alternativa para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes de ingeniería geológica. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 6, p. 185-194.

De Michele, Daniel y Giacomino, Marta (2015). Curricularización de la Extensión Universitaria. Primeras experiencias en la UNER. En Castro, J. y Oyarbide, F. (Comps.). Los caminos de la extensión en la universidad argentina (pp. 97–117). Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

Fernández Bodega, María Angeles (2010). Aislamiento y caracterización de cepas de *Penicillium roqueforti*a partir de distintas variedades de queso azul. Análisis de la actividad proteolítica y eliminación de la producción de micotoxinas. León: Universidad de León.

Furtado, Múcio (2005). *Quesos típicos de Latinoamérica*. *São Paulo*: Fonte Comunicação e Editora.

Validación de un instrumento de evaluación por juicio de expertos

MARÍA CRISTAL TOMATIS
cristal.tomatis.f@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

ANA MARÍA ANTUÑA
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

SILVINA MARIEL TRUCCHIA
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

Este trabajo se centra en la validez de contenido de la prueba diagnóstica realizada a los alumnos ingresantes a la Práctica Final Obligatoria (PFO) en la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba (FCM-UNC) mediante la utilización del juicio de expertos. La elección de los expertos fue realizada teniendo en cuenta su trayectoria académica en las áreas troncales de la carrera de medicina (Cirugía, Pediatría, Ginecología-Obstetricia, Clínica Médica) y de Educación. Para determinar el grado de validez se elaboró una matriz de clasificación. La pertinencia de los ítems de la prueba fue suficiente y adecuada en el 100% de los casos. Así la metodología de validación utilizada proporciona ventajas para evaluar y ajustar el instrumento de evaluación y facilita la revisión de los contenidos a enseñar de la PFO y de quinto año de la carrera, por un lado, y por otro genera ajustes y articulación carrera de medicina.

Palabras clave: instrumento / evaluación / validez de contenidos / juicio de expertos

"Un enunciado es válido cuando sus condiciones de validez se han cumplido"
(Jürgen Habermas)

Introducción

La validez es un criterio de evaluación utilizado para determinar cuán importantes son la evidencia empírica y los fundamentos teóricos que respaldan un instrumento, examen o acción realizada[1]. Se define como el grado en que un instrumento mide lo que pretende medir o que cumple con el objetivo para el cual fue construido[2], y junto a la fiabilidad determina la calidad que posee el mismo[3]. En este sentido, la validez de contenido se entiende como el juicio lógico sobre la correspondencia que existe entre el rasgo o la característica del aprendizaje del evaluado y lo que se incluye en la prueba o examen[4]. Por consiguiente, la evidencia de calidad y la relevancia técnica de la prueba deben necesariamente provenir de una fuente válida, como, por ejemplo: literatura, población relevante o la opinión de expertos[5].

El juicio de expertos es un método útil para confrontar la validez de contenido de un instrumento y se define como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones"[6].

El instrumento al ser sometido al juicio de expertos, ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido atañe al diseño de una prueba y su adaptación a significados culturales diferentes. La validez remite al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir. Es aquí donde la tarea del experto se convierte en una labor fundamental para eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran[7]. La fiabilidad hace referencia al hecho de medir una variable de manera constante. No todo instrumento que sea fiable es válido. Un instrumento puede ser fiable porque mide una variable de manera constante, pero inválido si no mide el fenómeno que pretende medir[8].

1 Perroca Galan, Marcia (2011).
2 Leyva, Yolanda Edith (2011).
3 Delgado Rico, Elena; Carretero Dios Hugo y Ruch Willibald (2012).
4 García, Sergio (2002).
5 Cisneros, Edith; Jorquera Jaramillo, María Cecilia y Aguilar, Ángel Martín (2012).
6 Escobar Pérez, Jazmine y Cuervo Martínez, Ángela (2008).
7 Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015).
8 Carvajal, Ana; Centeno, Carlos; Watson, Rogers; Martínez, Marina y Sanz Rubiales, Álvaro (2011).

Comité de expertos

En esta metodología se determina la validez del instrumento por medio de un panel de jueces expertos para cada una de las áreas curriculares a considerar en el instrumento de evaluación, quienes deben analizar entre otros aspectos, la coherencia y complejidad de los ítems con los objetivos de los cursos, y la habilidad cognitiva a evaluar[9].

Se deben definir las características del experto y, a la vez, determinar el número de ellos. Respecto al primer punto, si bien no existe un consenso que defina las características de un experto, es fundamental que este conozca sobre el área a investigar, ya sea al nivel académico y/o profesional y que, a su vez, conozca de áreas complementarias. Sin embargo, otros autores consideran como requisito, por ejemplo, que cuente con al menos 5 años de experiencia en el área. Referido a la cantidad de expertos, algunos autores señalan que deben ser 3 como mínimo[10] o entre 15 y 25[11]. Para otros depende de los objetivos del estudio, con un rango entre 7 y 30 expertos[12].

El proceso parte de la selección de los jueces según formación académica de los expertos, su experiencia y reconocimiento en la comunidad. Luego se especifica el objetivo de la prueba, se establecen los pasos diferenciales de las dimensiones de las pruebas, se diseñan las planillas, se explica el contexto y se establece el acuerdo entre los expertos[13]. Existen varios métodos para la obtención de juicios de expertos, que pueden clasificarse según si la evaluación se realiza de manera individual o grupal. La concordancia es el grado en que dos o más observadores, métodos, técnicas u observaciones están de acuerdo sobre el mismo fenómeno observado[14].

Existen factores que pueden afectar la validez, en los que se enumeran: instrucciones imprecisas; preguntas inadecuadas respecto a las especificaciones; preguntas que sugieren las respuestas; ítems incongruentes con el universo de contenido o con un ordenamiento inadecuado; tiempo insuficiente para responder; ayuda adicional de otros sujetos y la subjetividad en los puntajes de las preguntas debido a situaciones emocionales y las respuestas al azar[15].

9 Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015).
10 Delgado Rico, Elena; Carretero Dios, Hugo y Ruch, Willibald (2012).
11 García, Sergio (2002).
12 Escobar Pérez, Jazmine y Cuervo Martínez, Ángela (2008).
13 Escobar Pérez, Jazmine y Cuervo Martínez, Ángela (2008).
14 Cortés Reyes, Edgar; Rubio Romero, Jorge Andrés y Gaitán Duarte, Hernando (2010).
15 Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015).

Objetivo

Determinar la validez de contenido de la prueba diagnóstica realizada a los alumnos ingresantes a la PFO en la carrera de Medicina, FCM-UNC a través del juicio de experto.

Aspecto metodológico

La elección de los expertos fue realizada teniendo en cuenta su trayectoria académica y las cuatro áreas troncales de la Carrera de Medicina: Clínica Médica, Clínica Quirúrgica, Clínica Pediátrica y Gineco- Obstetricia, a la vez que se incluyeron expertos en educación. Se convocaron dos expertos por área y en total 10. Para el juicio de expertos se utilizó el método de evaluación individual. Cada experto proporciona sus valoraciones sin contar con el resto de evaluadores.

Se elaboró una matriz de clasificación para que, a partir de 3 o 2 valores categoriales, cada juez determina el grado de validez de contenidos de las preguntas incluidas en la prueba diagnóstica teniendo en cuenta: a) la pertinencia de las preguntas con el objetivo: Suficiente, Medianamente suficiente, Insuficiente. b) la redacción de las preguntas: Adecuada, Inadecuada. A continuación, la fuerza de concordancia de la evaluación reportada por cada uno de los expertos se midió según el índice de Landis y Koch, que califica como: pobre o débil para valores menores a 0,40, moderada, para valores de entre 0,41 y 0,60, buena, entre 0,61 y 0,80, y muy buena para valores superiores hasta 1.13[16].

Se utilizó la siguiente matriz de clasificación:
Área de Especialización……

1.- Pertinencia de las preguntas con el objetivo

	Suficiente	Medianamente Suficiente	Insuficiente
Pregunta 1			
Pregunta 2			
Pregunta 3			
Pregunta 4			
Pregunta 5			

Observaciones……

16 Galicia Alarcón, Liliana; Balderrama Trápaga, Jorge Arturo y Edel Navarro, Rubén (2017).

2.- Redacción de las preguntas

	Adecuada	Inadecuada
Pregunta 1		
Pregunta 2		
Pregunta 3		
Pregunta 4		
Pregunta 5		

Observaciones.....

Resultados de este proceso

La pertinencia de los ítems de la prueba con el objetivo fue suficiente y con una redacción adecuada en el 100% de los casos según los reportes de cada par de expertos en cada una de las áreas. De acuerdo al índice de Landis y Koch, la fuerza de concordancia entre los expertos es calificada como muy buena.

Este proceso de validación promueve una instancia de retroalimentación para los docentes de la PFO y de quinto año de la carrera de Medicina. La evaluación como práctica reflexiva constante, no se cierra en si misma, involucra resultados y procesos de esta forma los resultados de la validación permiten que la enseñanza se asuma de manera contextualizada al atender las falencias detectadas luego de la aplicación del instrumento validado[17].

Conclusión

En base a esta experiencia desarrollada en el contexto de la enseñanza universitaria, se concluye que el juicio de expertos es una metodología de validación útil para determinar la validez de contenido y verificar la fiabilidad de una prueba. La herramienta aplicada en este caso fue válida y confiable para medir el conocimiento previo de los alumnos.

No hay duda que esta metodología de validación se transforma en un proceso de retroalimentación para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la importancia de este estudio se sostiene en tanto facilita la revisión de los contenidos a enseñar de la PFO y de quinto año de la carrera, por un lado, y por otro genera ajustes y articulación carrera de medicina.

17 Muñoz Olivero, Juan Ariel; Villagra Bravo, Pilar Carolina y Sepúlveda Silva, Segundo Edgardo (2016).

Bibliografía

Ato, Manuel, Benavente, Ana y López, Juan José. (2006): Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), p. 638-645.

Carvajal, Ana, Centeno, Carlos, Watson, Rogers, Martínez, Marina y Sanz Rubiales, Álvaro (2011): ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), p. 63-72.

Cisneros, Edith, Jorquera Jaramillo, María Cecilia, Aguilar, Ángel Martín. (2012): Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educa*ción; 3(1), p. 41-55.

Cohen, Ronald Jay y Swerdlik, Mark E. (2001): *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. Mexico, Mc Graw Hill.

Cortés Reyes, Edgar, Rubio Romero, Jorge Andrés, Gaitán Duarte, Hernando (2010): Métodos estadísticos de evaluación de la concordancia y la reproducibilidad de pruebas diagnósticas. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61(3), p. 247-255.

De La Orden, Arturo (1985): Hacia la conceptualización del producto educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), p. 273-284.

Delgado Rico, Elena, Carretero Dios, Hugo y Ruch, Willibald (2012): Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), p. 449-60.

Edwards, Phil (2010): Questionnaires in clinical trials: Guidelines for optimal design and administration. *Trials*, 11(2), p. 1-8.

Escobar Pérez, Jazmine y **Cuervo Martínez, Ángela** (2008): Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, pp. 27-36.

Galicia Alarcón, Liliana, Balderrama Trápaga, Jorge Arturo y Edel Navarro, Rubén (2017): Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), p. 42-53.

García, Sergio (2002): La validez y la confiabilidad en la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva hermenéutica. *Revista de Pedagogía*, 23(67), p. 297-318.

Leyva, Yolanda Edith (2011): Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*, 33(131), p. 131-54.

Martín Arribas, María Concepción (2004): Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), p. 23-9.

Narváez, Eleazar (1999): *La investigación del rendimiento estudiantil*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Muñoz Olivero, Juan Ariel, Villagra Bravo, Pilar Carolina y Sepúlveda Silva, Segundo Edgardo (2016): Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, Segunda época, 44, p. 77-91.

Perroca Galán, Marcia (2011): Desarrollo y validación de contenido de la nueva versión de un instrumento para clasificación de pacientes. *Revista Latinoamericana Enfermagem,* 19(1), p. 1-9.

Robles Garrote, Pilar y Rojas, Manuela del Carmen (2015): La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 18, p. 1-16.

Tensiones y desafíos de la formación didáctica en la Educación Superior

MARÍA SONIA UNREIN
soniaunrein@gmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

El presente escrito se presenta como un avance de adscripción en investigación en el proyecto CAI+D "Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico", aprobado y financiado por la FHyC-UNL (Resol. Nro. 48/17 UNL-FHUC). El proceso de indagación se realizó en el marco de la cátedra de Didáctica de las Ciencia Sociales III, correspondiente al Profesorado en Enseñanza Primaria perteneciente a la FHAyCS-UADER durante los años 2018-2019. Se trata de un Trayecto de formación en educación primaria que cuenta con orientación rural. Desde la metodología cualitativa este trabajo se propone analizar de manera detallada dos secuencias didácticas y examinarlas desde los aportes teóricos de autores como Siede (2010) y Cordero y Svarzman (2007) que nos permiten dar cuenta de herramientas de problematización para la elaboración del recorte y selección de contenidos o Aisenberg (2010) respecto a la elaboración de consignas.

Palabras clave: innovación / problematización / conocimiento crítico

Tensiones de la formación didáctica en la Educación Superior

La indagación se orienta al conocimiento de la cotidianeidad en la formación de docentes reflexivos y críticos para conocer la complejidad que significa el diseño de una acción educativa problematizadora. Este trabajo tiene el propósito de contribuir a una discusión más amplia en la didáctica de las ciencias sociales identificando cómo se elaboran formas/modos de enseñar ciencias sociales dentro de un contexto de innovación epistemológica y metodológica; deviniendo en procesos de reformulación y resignificación de los contenidos, como así también de las propuestas de enseñanza, construyendo herramientas conceptuales para replantear rutinas de enseñanza tradicionales[1].

Los/las estudiantes ingresan a la educación superior, en nuestro caso Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural que se encuadra dentro del modelo pedagógico de plurigrado (Terigi, 2016), presentan trayectorias educativas variadas y heterogéneas, ya que provienen de escuelas secundarias con modalidades diferentes del interior de la provincia de Entre Ríos. Regularmente sus representaciones en relación a la enseñanza de las ciencias sociales se asemejan a abordajes lineales, descriptivos, cronológicos y episódicos de los contenidos acordes a los planteos de un enfoque tradicional.

En este contexto, las concepciones de enseñanza arraigadas por los/las estudiantes en sus trayectorias formativas previas se tensionan con los presupuestos teóricos de nuevos enfoques para la enseñanza del área que se plantean desde la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales dentro del plan del mencionado profesorado.

Desde estas tensiones interesa conocer cómo se innova en relación a la presentación de secuencias didácticas propuestas para el segundo ciclo de la modalidad plurigrado, cuáles fueron los criterios que se pusieron en juego al momento de plantearse la problematización y qué particularidades y regularidades se presentaron en las estrategias de enseñanza.

1 Se entiende por enseñanza tradicional aquellos abordajes lineales, descriptivos y episódicos de los contenidos a partir de un listado de temas. En el caso de las ciencias sociales toma como referencia la idea de sujeto individual, de espacio físico como algo estático y dado por la naturaleza, asimismo la concepción de un tiempo único y cronológico.

Análisis de la enseñanza en el plurigrado

La presente investigación se propuso observar, analizar y conceptualizar dos secuencias didácticas. A la primera propuesta la indicaremos secuencia 1 y a la segunda la indicaremos secuencia 2[2].

En la secuencia N° 1 se observa un recorte de contenidos vinculado al proceso de construcción del territorio durante la formación del Estado argentino en el siglo XIX, para un quinto grado donde se refiere a *"*El siglo XIX y el largo devenir de la organización territorial nacional*"* y para el sexto grado plantea *"*Las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX que favorecieron el desarrollo de una economía agraria para la exportación. Alentando la inmigración ultramarina*"* (Secuencia 1). Ambos recortes se abordan desde una pregunta problematizadora ¿Qué relación tiene la inmigración producida en Argentina en el siglo XIX con el auge del ferrocarril? (secuencia 1).

Posteriormente diseñan preguntas sugiriendo un acercamiento a los cambios sucedidos en el espacio social a partir de la implementación del ferrocarril. Se propone una secuenciación de actividades a partir del recurso Diario para chicos curiosos de Gojman (2003) con el propósito de realizar un análisis de representaciones iconográficas, títulos, portada y fragmentos de periódicos de la época y reconocer diversos aspectos vinculados "a los cambios y permanencias en la configuración del territorio" (secuencia 1).

En la formulación de preguntas de indagación de las actividades 1 y 2 que transcribimos a continuación, se reconoce una marcada presencia de un enfoque tradicional de enseñanza que sugiere un abordaje mayormente descriptivo orientado a clasificar y sistematizar información,

> "¿Qué observamos en la portada del diario? ¿Qué relaciones podemos establecer entre la imagen con el título? ¿Qué medios de transporte se observan en la portada del diario? ¿Qué características tiene cada uno? ¿Cuáles de los transportes parece más modernos? ¿Qué medio de transporte vino a reemplazar el ferrocarril? ¿Por qué se dice que el ferrocarril acorta las distancias? ¿Qué clases de productos se comercializaban en el puerto? ¿Quiénes eran los trabajadores portuarios?" (secuencia 1).

De esta manera se evidencia la dificultad para proponer un trabajo de problematización que promueva el diálogo pedagógico (Sanjurjo y Foresi, 2014), orienta-

2 Los nombres de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria no se mencionan en este trabajo, a fin de preservar la identidad.

do al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo para que desde el debate guíe el proceso que posibilite la profundización y complejidad de la organización del espacio. Asimismo se observan pocas condiciones didácticas que definan distintos niveles de complejidad en el abordaje del contenido favoreciendo el intercambio desde formas/modos de enseñanza propias del plurigrado en la que se vayan enriqueciendo las explicaciones y argumentaciones desde discusiones grupales entre estudiantes de distintos grados con el propósito de potencializar los aprendizajes (Sokolowicz, Spindiak y Terigi, 2016). La formulación de preguntas problematizadoras contribuyen a revitalizar los espacios para una enseñanza activa e innovadora estableciendo un puente entre el proceso de conocer y pensar e invita a los estudiantes a explorar las respuestas de otros produciendo aprendizajes significativos (Siede, 2017).

En la secuencia 2 se observa una selección de contenidos referidos a "los ambientes naturales y problemas ambientales", para abordarlo en el cuarto grado desde el reconocimiento de problemas ambientales a nivel interescalas y en quinto grado, haciendo foco en las prácticas asociadas a fenómenos ambientales y sus efectos sociales. Se presenta un estudio de caso vinculado a la Reserva Natural de la Escuela Alberdi comenzando un recorrido desde la pregunta: "¿Cuáles son los efectos de la intervención de los sujetos en el ambiente, específicamente en la Reserva Natural de Alberdi?" (secuencia 2).

Proponiendo la lectura de un texto explicativo se diseñan preguntas para promover avances interpretativos del contenido. Al finalizar la indagación se propone socializar de manera grupal dichas interpretaciones vehiculizando intercambios y reflexiones para favorecer la construcción de conocimientos, las preguntas que se formularon para cuarto y quinto grado son las siguientes:

> "¿Cuál es el título del texto? Comenta con tus palabras de que trata el texto. ¿Conoces alguna Reserva Natural? ¿Cuál? Según el texto ¿Qué son las Reservas Naturales? ¿Cuál es la importancia del cuidado de estos espacios?
> Realiza un punteo de los aspectos centrales del texto. ¿Qué son las Reservas Naturales? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cuáles son los tipos de Reservas Naturales? ¿Cómo se crean las Reservas Naturales? ¿Quiénes intervienen? ¿Por qué es importante preservar estos espacios?"

Desde un problema se configura un trabajo de indagación para favorecer el avance de un conocimiento débil a uno de mayor consistencia, a partir de consignas se estructura una situación de enseñanza basada en intercambios entre el docente y

estudiantes; comentarios, dudas o interrogantes del contenido contribuyen a enriquecer su reconstrucción a partir de la construcción de explicaciones o aproximaciones elaboradas colectivamente (Aisenberg, 2010). Estos modos/formas de enseñanza ofrece oportunidades para enriquecer y complejizar una misma trama conceptual, es una condición de gran potencial para el aprendizaje en los plurigrados ya que promueve otro tipo de discusiones e intercambios permitiendo que las significaciones de los/as estudiantes de cuarto grado se enfrenten a las de los/as estudiantes de quinto grado construyéndose diversas interpretaciones desde argumentaciones compartidas entre compañeros de ambos grados (Sokolowicz, Spindiak y Terigi, 2016). Así se propone un enfoque innovador orientado al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo propiciado desde el debate para guiar el proceso de construcción intelectual (Sanjurjo y Foresi, 2014).

Palabras finales

Las preguntas y problemas que se pusieron en juego abrieron el recorrido de enseñanza constituyendo un punto de partida para posibilitar un puente entre el conocer y pensar, con el propósito de facilitar la reconstrucción de los saberes sociales (Siede, 2017).

No obstante las decisiones didácticas propuestas para el recorrido de la enseñanza evidencian la falta de consistencia teórica en los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria al momento de plantear herramientas de problematización para diseñar un adecuado trabajo de indagación, en tanto este es un aspecto fundamental para promover un trabajo de problematización más extenso y sostenido a lo largo de la secuenciación de los contenidos. Si bien, en ambas propuestas se diseñan preguntas problematizadoras con la finalidad de abrir una puerta de entrada para el abordaje de los contenidos, en la primera secuencia no se logra un proceso de indagación que permanezca abierto durante la totalidad del recorrido de la enseñanza, para que los/las estudiantes junto con el docente puedan ir estableciendo respuestas provisorias desde diferentes hipótesis que contribuyan a profundizar los contenidos sociales.

Beatriz Aisenberg (2010) considera que esta pregunta inicial debe ser una consigna abierta que implique un propósito amplio de indagación para que vayan surgiendo nuevas preguntas o consignas globales que contribuyan a significar esa pregunta inicial y desde ese diálogo ir motorizando debates y nuevas elaboraciones, en

tanto enseñar ciencias sociales desde este enfoque implica negociar significados con otros.

De esta manera se concluye este estudio considerando que este análisis aporta a la investigación que se viene realizando desde el proyecto CAI+D Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz (2010): "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje" en Siede, Isabelino. *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Cordero, Silvia y Svarzman, José (2007): *Reflexiones y aportes para un trabajo en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Gojman, Silvia (2003) (Coord.): *Diarios para chicos curiosos. Colección efeméride. Historia Argentina*. Buenos Aires, Novedades Educativas

Sanjurjo, Liliana y Foresi María (2014): "La planificación de la enseñanza como decisión profesional del docente" en Sanjurjo, Liliana. *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario, Homo Sapiens.

Siede, Isabelino (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales", en Siede, Isabelino (coord.). *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Siede, Isabelino (2017): "La enseñanza de las ciencias sociales en las escuelas argentinas". Conferencia del Doctorado Interinstitucional en Educación en el marco del Seminario Miradas Contemporáneas en Educación. Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia.

Sokolowicz, Dana, Spindiak, Jennifer y Terigi, Flavia (2016): "Condiciones de enseñanza en plurigrados rurales: Análisis de cuadernos de Matemática". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 10, p. 1-13.

Teoría de los juegos y juegos con teoría

CLAUDIA ZANABRIA
claudia.m.zanabria@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

VERONICA VALETTI
veronica.valetti@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CRISTINA ROGIANO
cris1927@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente trabajo se narra la experiencia desarrollada en el marco de la 11º Convocatoria de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial de la Universidad Nacional del Litoral que enmarca el proyecto "Teoría de los juegos y juegos con teoría", aprobado por Resolución C. D. Nº 588/19de la Facultad de Ciencias Económicas. Con esta propuesta,se pretende contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemáticamediante formas innovadoras de enseñar y aprender matemática. Este proyecto contó con la participación de docentes y estudiantes de la mencionada Facultad de la UNL, y alumnos de colegios secundarios de la ciudad de Santa Fe.

Palabras clave: matemática / motivación / juegos

"No podemos enseñar nada a nadie.
Tan sólo podemos ayudar a que descubran por sí mismos"
(Galileo Galilei)

Una estrategia para favorecer el aprendizaje de la matemática

La presente propuesta de Práctica de Extensión de Educación Experiencial se implementó durante el segundo cuatrimestre de 2019 con el fin de abordar la problemática que presentan los estudiantes de los distintos niveles académicos, en el proceso de aprendizaje de la matemática.

Como integrantes de un grupo de investigación de educación matemática, estamos convencidos de que una de las principales causas del problema del aprendizaje de la matemática está dada, fundamentalmente, por su enseñanza carente de sentido y significado. Es frecuente que una parte considerable de los estudiantes no comprendan el sentido de las actividades propuestas y se desmotiven, situación que impacta desfavorablemente en los resultados académicos.

En contextos cotidianos o profesionales actuales las personas necesitan distintos tipos de competencias para poder responder a demandas complejas de la sociedad y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. En este sentido, el proyecto de la OCDE[1], denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias básicas, ha definido ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, competencia cultural y artística.

Marco Teórico

Específicamente se entiende la Competencia Matemática, como la capacidad de comprender, hacer y usar la matemática en una diversidad de contextos intra o extra matemáticos. Son consideradas competencias matemáticas las siguientes:

✓ Pensar matemáticamente.

1La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos(OCDE) es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 36 estados cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

- ✓ Representar entidades matemáticas.
- ✓ Plantear y resolver problemas matemáticos.
- ✓ Modelar matemáticamente.
- ✓ Argumentar matemáticamente.
- ✓ Utilizar el lenguaje matemático.
- ✓ Comunicarse con las Matemáticas y comunicar sobre Matemáticas.
- ✓ Utilizar ayudas y herramientas (incluyendo las nuevas tecnologías).

En este marco, "Teoría de los juegos y juegos con Teoría" tuvo la intención de ofrecer una estrategia de enseñanza de la matemática que favorezca su aprendizaje otorgándole sentido y significados a los conceptos de modo que, mediante actividades que fueron propuestas, se propicie el desarrollo de la competencia matemática.

¿Por qué "teoría de los juegos"? Porque dicha teoría, en sí misma, trata del estudio de los problemas de decisión y propone modelos matemáticos para su resolución, propiciando, por lo tanto, competencias matemáticas como pensar matemáticamente, modelar, plantear, resolver, usar el lenguaje matemático y argumentar.

¿Por qué "juegos con teoría"? El juego es una actividad que se realiza generalmente para divertirse o entretenerse y contribuye a desarrollar y potenciar distintas capacidades como tomar decisiones estratégicas, el pensamiento crítico, el uso del lenguaje, entre otras.

Particularmente, el juego en el aprendizaje de la matemática genera motivación y buena predisposición para aprender contenidos, despierta en los alumnos la necesidad de hacer preguntas, elaborar estrategias, hacer deducciones y, en definitiva, estas necesidades abren puertas al abordaje de los contenidos matemáticos. Simultáneamente, la situación de juego puede despertar sentimientos de interés, intriga, estímulo y diversión fundamentales para favorecer la comprensión de los conceptos matemáticos.

En palabras de Niss, M. (1999, cit. González Mari, 2004), "Tener competencia matemática significa: poseer habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos intra y extra matemáticos y situaciones en las que las matemáticas juegan o pueden tener un protagonismo".

Fundamentación

Las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de contenidos relacionados con la matemática es una preocupación manifiesta de buena parte de

la comunidad de especialistas en matemática y educación matemática. Esta situación desalentadora se puede visualizar mediante resultados de evaluación que se han aplicado en distintas épocas. El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial, que mide el rendimiento académico de los alumnos, evidenció que en Argentina el 66,5% de los estudiantes evaluados se encontraba por debajo del nivel promedio en Matemática. Asimismo, los resultados de las últimas pruebas Aprender de nuestro país, advirtieron que el 69% de los alumnos de quinto y sexto año tienen dificultades para resolver operaciones matemáticas sencillas.

Para afrontar estos resultados y alineados con tendencias internacionales, es necesario generar propuestas didácticas que propicien el desarrollo de la competencia matemática que implica la capacidad de un individuo de identificar y entender el papel que las matemáticas tienen en el mundo.

Entre los indicadores de progresión de los aprendizajes prioritarios de matemática establecidos por el Anexo Resolución CFE N 342/18ministerial de nuestro país, podemos destacar para los fines de nuestro trabajo: modelizar situaciones en contextos, interpretar y comunicar relaciones entre variables en distintas representaciones (tablas, gráficos, fórmulas) y diversos contextos, conjeturar y argumentar acerca de las relaciones.

En distintos contextos sociales y educativos se escuchan los constantes reclamos acerca de la enseñanza de las matemáticas y la dificultad de comprensión de los temas tanto en nivel primario como secundario. Si bien esta situación es producto de distintas causas, una de las principales es la relacionada con los estilos de aprendizaje que “responden” a las formas abstractas de enseñanza, como ya se mencionó, una enseñanza carente de sentidos y significados.

Esta situación genera diferentes creencias que dificultan la empatía y por ende el aprendizaje de la matemática tales como: “la matemática es para algunos pocos”, “la matemática es difícil”, “la matemática no sirve”, “la matemática es la asignatura que más cantidad de alumnos reprueban”.

Todo este cúmulo de suposiciones, influenciadas por el contexto social del estudiante, genera, como mencionan Gil y Blanco (2006), “sentimientos de intranquilidad, miedo, ansiedad, inseguridad, desconcierto e incertidumbre”. Por tal motivo es valorable que estemos frente a una reforma de la enseñanza de la matemática que permita evidenciar su potencialidad y recuperar la empatía.

En este sentido, González (2015), refiriéndose al valor social de la matemática expresa:

> "En contextos actuales precisamos más que nunca y de manera imperiosa las matemáticas. Por eso es tan importante apoyar al trabajo de los matemáticos y trasladar a la sociedad el mensaje de que lo abstracto, además de bello en sí mismo, es de una enorme potencia práctica".

La educación pública en Argentina ha sido siempre un tema de agenda desde la organización del sistema educativo argentino con la sanción de la Ley N° 1420. En la última década, la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional que reestructura el sistema educativo nacional y que convierte en obligatorio el nivel secundario, obliga a los diferentes actores del sistema a atender una serie de problemáticas diversas. En este aspecto:

> "Las políticas de extensión ubican a la universidad en un diálogo permanente con las organizaciones civiles y el Estado, contribuyendo a partir del conocimiento y el pensamiento crítico, al estudio, diseño, formulación, monitoreo y evaluación de las políticas públicas en la búsqueda de una mayor y mejor calidad de vida para todos sus habitantes (CIN, 2012, citado por García Delgado)."

Por lo mencionado, la intervención social, en el marco de las acciones de Extensión, está íntimamente vinculada a las políticas públicas vigentes y se orientan a una mayor inclusión y educación de la sociedad. De esta manera, mediante prácticas de extensión se pretende acercar los conocimientos adquiridos en la universidad a dicha sociedad, involucrando diversos agentes y niveles.

Descripción del trabajo realizado

A continuación se realiza una pequeña síntesis del trabajo de extensión realizado, que se llevó a cabo en tres etapas: Diseño, aplicación y evaluación.

Diseño: Presentación del proyecto e instituciones participantes a tutores y alumnos de FCE; formación de grupos de trabajo integrados por docentes y estudiantes de la cátedra de Matemática Básica de la FCE; análisis de los contenidos a trabajar en cada institución; preparación de actividades utilizando distintos recursos didácticos como juegos, libros, software, páginas web, material concreto, etc.

Aplicación: Implementación, en las instituciones educativas participantes, de las propuestas didácticas diseñadas trabajando en forma conjunta con los diferen-

tes actores del proyecto. Elaboración de un diario de reflexión a cargo de los alumnos de la FCE como parte de un portafolio de evidencias.

La propuesta se llevó a cabo en las siguientes instituciones educativas de la ciudad de Santa Fe:

- Escuela de Educación Secundaria Orientada y Modalidad Técnico Profesional Particular Incorporada Nº 2025 "Ceferino Namuncurá".
- EETP Nº 478 "Dr. Nicolás Avellaneda".
- Colegio "La Salle Jobson".

Evaluación: El eje fundamental de la evaluación fue el proceso de retroalimentación sistemática y formativa entre el equipo extensionista, los estudiantes de FCE y los docentes y alumnos participantes de las instituciones de nivel medio mencionadas que contribuyó a valorar el trabajo realizado, los logros y los aspectos para mejorar durante todo el recorrido del proyecto. En este sentido, se combinaron distintas estrategias e instrumentos que permitieron vislumbrar evidencias a partir de las cuales se redireccionó el recorrido cuando fue necesario, entre los que se mencionan:

- Actas de Reuniones entre el equipo extensionista y los alumnos de FCE.
- Relatos de experiencia generada en las aulas de las instituciones de nivel medio.
- Diarios de reflexión producido por los alumnos de FCE.
- Encuestas realizadas a los alumnos de las instituciones de nivel medio involucradas y a los alumnos de FCE.
- Entrevistas individuales realizadas a docentes de las instituciones de nivel medio.
- Nota de valoración de la práctica de extensión de directivos de las instituciones de nivel medio participantes.
- Evaluaciones de conocimientos aplicadas a alumnos de FCE y de las instituciones de nivel medio participantes.
- *Focus group* entre docentes y estudiantes de FCE donde se reflexionó sobre toda la actividad realizada durante la ejecución del proyecto de extensión con la finalidad de generar información y valorar el logro de los objetivos. Aquí cada estudiante compartió las vivencias más importantes como así también sus percepciones y puntos de vistas.

Las evidencias vislumbradas en cada instancia permitieron generar retroalimentación continua, mediante procesos de ajustes y autorregulación que enriquecieron, fortalecieron y dinamizaron la práctica de extensión en todo su recorrido.

Es importante destacar que todas las actividades fueron supervisadas por los docentes de la cátedra Matemática Básica de la FCE, integrantes del proyecto y los docentes de Matemática de las Escuelas Secundarias EESO participantes. Además participaron cuatro alumnos avanzados de las carreras de la FCE, en el papel de

tutores y 32 alumnos que cursaban Matemática Básica simultáneamente con la ejecución del proyecto.

Por último es importante destacar que el equipo docente que llevamos a cabo este proyecto, formamos parte de la Cátedra de Matemática Básica de la FCE en la que desde 2013 estamos transitando un trayecto de innovación basado en el aprendizaje de la matemática en contextos y nuestra intención es extender esta experiencia a otros ámbitos.

Bibliografía

Consejo Interuniversitario Nacional (2012): El lugar de la extensión como función sustantiva en *REXUNI PLAN ESTRATÉGICO 2012-2015,* Anexo Ac. Pl. Nº 811/12, Santa Fe.

Gil Ignacio, Nuria, Guerrero Barona, Eloísa y Blanco Nieto, Lorenzo (2006): El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 4(1), p. 47-72.

González, Francisco (2015): Entrega de premios Vicente Caselles, Madrid Blogs en *Matemáticas y sus fronteras*. Madrid, Fundación para el Conocimiento.

González Marí, José Luis (2004): *Competencias básicas en educación matemática.* Málaga: Universidad de Málaga.

Salganik, Laura H., Rychen, Dominique, Moser, Urs y Konstant, John W. (1999): "Análisis de base teórica y conceptual, definición y selección de competencias", en *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*. Neuchatel, Oficina Federal de Estadística de Suiza.

“Mi monstruo preferido”: literatura y extensión, en un espacio de educación no formal

ANA ZANELLI PONS
anacintiazp@hotmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

MYRIAM NOEMI OLEGO
myriamolego@gmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

MICAELA SÁNCHEZ
mica_sanchez@hotmail.com.ar
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

Esta presentación tiene como propósito profundizar enaspectos del Proyecto de Extensión “Circuitos literarios para leer y escribir entre el Club de Madres y Abuelas de Barrio Belgrano y la Universidad”, financiado por la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y ejecutado durante 2019 desde la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura I –correspondiente al primer año de Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS). Este trabajo se referirá en detalle al Taller “Mi monstruo preferido”, entre cuyos propósitos estuvo la lectura de literatura y la producción creativa en un espacio de educación no formal al cual asisten niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: enseñanza / literatura y alfabetización / integralidad de funciones

Circuitos literarios

El Proyecto de Extensión (PEX) "Circuitos literarios para leer y escribir entre el Club de Madres y Abuelas de Barrio Belgrano y la Universidad" fue llevado adelante durante 2019 por un equipo integrado por docentes de Didáctica de la lengua y la literatura I -cátedra que se desarrolla en el primer año de Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial de la FHAyCS-, estudiantes y egresadas. El Club de Madres y Abuelas es una Asociación Civil ubicada en el Barrio Belgrano de Paraná que desde principios de los '80 funciona en el barrio gestionando un comedor comunitario y el Taller de Apoyo Escolar (TAE), entre otras actividades.

Entre los objetivos del PEX, estuvo la formulación de propuestas didácticas para favorecer el proceso de alfabetización de los niños y niñas que asisten al Club. En este trabajo nos referiremos particularmente al Taller "Mi monstruo preferido", que se diseñó con el propósito de impulsar la lectura grupal y autónoma de textos literarios que parodian el género terror/misterio, proponiendo espacios de intercambio para contribuir al desarrollo de habilidades lingüísticas.

Asimismo, se planteó la reflexión acerca del desarrollo de prácticas sociales educativas en instituciones no escolares, en el contexto de la formación de docentes de Educación Primaria, Inicial y Especial en la FHAyCS. No pensamos la extensión como un proceso unidireccional en el que la Universidad se posiciona como dadora de saberes o experticia a la comunidad, sino que la concebimos como diálogo entre actores de la sociedad que permite el aprendizaje y la transformación. Justamente, el marco conceptual de la curricularización de la extensión prevé procesos ya no unidireccionales –en términos de "aportes" o "asistencia" de la Universidad (en tanto institución que detenta el saber) a la comunidad, sobre todo sus sectores más vulnerables- sino "procesos dialógicos y bidireccionales entre actores universitarios y actores sociales" (documento REXUNI 2012-2015), reconociendo que el trabajo "en territorio" o en relación con la comunidad produce, en esa interacción, conocimiento que no se construirá de otro modo.

Integrar docencia y extensión en la formación universitaria es un camino para favorecer una "relación dialéctica entre pensamiento y contexto" de modo de tensionar los contenidos disciplinares que se ofrecen en el aula (Rafaghelli 2017:49). Por otro lado, al interactuar con la sociedad se habilitan otras "oportunidades de aprendizaje" que llevan a poner en relación diversos conocimientos (Kaplún 2014:48).

El espacio de educación no formal de Apoyo Escolar del Club de Abuelas, al que concurren niños y niñas de diferentes edades, provenientes de distintas institucio-

nes escolares, planteó múltiples desafíos al equipo extensionista, ya que permitió poner en cuestión –en el marco de un proyecto de extensión- encuadres y propuestas diseñadas para la educación formal y monocrónica (Terigi2010).

Terror en el club

Las propuestas que el equipo extensionista desarrolló surgen de líneas de trabajo construidas en el marco de una didáctica para la educación formal. Sin embargo, el espacio de educación no formal del Club pone en cuestión permanentemente presupuestos relacionados con la dinámica de un aula relativamente homogénea y obliga a repensar y reinventar los proyectos una y otra vez. Este movimiento produce conocimiento.

Las jornadas del Taller "Mi monstruo preferido" se realizaron entre septiembre y noviembre de 2019, coordinadas por un equipo integrado por una docente de la cátedra y una estudiante avanzada del Profesorado de Educación Primaria. Asistieron entre tres y diez niños a cada encuentro. El primer monstruo que se presentó fue Drácula, a partir del texto "Vampíricas vacaciones", de Fabián Sevilla. La propuesta incluyó la indagación en torno del personaje clásico, y luego la lectura de paratextos del libro, lectura modélica en voz alta (Pollard1993; Hébrard2006) y renarración oral (Mandel Morrow 1991). La planificación de esta jornada también contemplaba actividades de escritura que no pudieron ser abordadas debido a la falta de tiempo y a los intereses de los niños. Ellos se mostraron involucrados en las tareas de pre-lectura y en la dinámica de juego elegida para caracterizar al personaje. Las tareas de pre-lectura, lectura y renarración fueron las priorizadas en todo el Taller. El equipo las organizó y reformuló de acuerdo con las condiciones que se presentaban en cada encuentro, dado que entiende la planificación como un objeto dinámico, susceptible de ser modificado y que reconoce al sujeto que aprende en su contexto histórico y cultural.

Imagen 1: Leyendo historias de monstruos en el Club de Abuelas.

En el siguiente encuentro se presentó La Solapa, con el texto: "Las dueñas de la siesta", de Diego Quiroga. La lectura estuvo interrumpida debido a que los niños realizaban comentarios (sobre experiencias que han tenido con este fenómeno, con el cuco, el viejo de la bolsa y "Momo", un monstruo contemporáneo para ellos), interrogantes que les generaba (¿cómo es la solapa? ¿Alguien vio alguna vez a la solapa? ¿Quién es el cuco?) o aclaraciones por parte de las docentes.

A la exploración de paratextos y lectura colectiva, le siguió una situación de escritura e ilustración (cada niña o niño dibujó su solapa, tal y como se la imaginaba, le colocó un nombre con o sin apellido y mencionó qué le gustaba a esa solapa). Para ello, una de las integrantes del equipo escribió en un pizarrón: "MI SOLAPA SE LLAMA _____" "A MI SOLAPA LE GUSTA _____" porque los niños y las niñas que asisten a los talleres del Club están transitando su proceso de alfabetización inicial. Todos necesitaban ayuda para la escritura.

Algunos de los nombres que surgieron fueron: Cara de moco, Cara fea, Cara de papa, Lunática Robles, Oreja de duende, Ben 10, Diamante Luna, Paraná, Zombi, Colombia Selis. Algunas de las cosas que le gustaba a estas solapas eran: comer, ser feliz, ser buena, asustar, pelear, contar historias, comer mocos, raptar niños y comerlos. Ninguno de los niños había visto a la solapa pero tenían una idea de cómo era o cómo podía ser.

El tercer monstruo que se presentó fue Frankestein. Antes de ir de lleno a la obra "El capricho de Frankestein" de Sevilla, se propició un intercambio acerca de los monstruos y sus características, continuando la conversación iniciada en los encuentros previos. Surgieron ideas en relación con cómo fue creado, y por quién, y

se compartieron anécdotas relacionadas con Mary Shelley y los motivos que la llevaron a escribir la obra. Se invitó a las niñas y los niños a armar el personaje Frankestein, quien además sería el protagonista de una obra de títeres a presentar en encuentro posterior. Entonces, se repartieron hojas que tenían escritas en imprenta mayúscula una 'parte' del cuerpo (orejas, brazos, manos, etc.); los niños debían leer lo que decía y dibujar esa 'parte'. Después, recortaron los dibujos realizados y las pegaron sobre un afiche donde estaba la silueta del personaje.

Imagen 2: El Frankestein creado por los niños y niñas del Club.

En el siguiente encuentro se retomó lo trabajado en la jornada anterior, y se conversó sobre la historia de Frankestein y la soledad del personaje. Luego, se presentó la obra de títeres "El capricho de Frankestein", de Fabián Sevilla. Los títeres, grabación de audio y su edición con sonidos de monstruo y sirenas fueron realizados con anterioridad al encuentro, por integrantes del grupo a cargo del Taller. Finalmente, se realizó la reconstrucción de la historia. Los niños quisieron hacerla nuevamente, de modo que, aunque no estaba previsto, tomaron los títeres y la reprodujeron completa.

La renarración se desarrolló de distintas maneras después de cada lectura, adoptando la forma de la oralidad y de la representación con títeres. Fue una de las propuestas ineludibles para el equipo. La reconstrucción de los textos presentados, formulada en términos de interacción entre docentes, niños y niñas, ayudó a estos últimos a comprender cómo se interrelacionan las partes del relato y a experimentar cómo el texto se entrelazaba con sus propias vivencias.

Una experiencia de enseñanza y aprendizaje

El trabajo en el Club de Abuelas constituyó una experiencia de enseñanza y aprendizaje dado que se trabajó con propuestas metodológicas cimentadas en enfoques desarrollados en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura, configuradas en el marco de una cátedra de formación docente. Desde nuestro espacio de trabajo sostenemos que el docente debe adoptar un rol activo en la planificación de actividades que propicien el aprendizaje de un contenido determinado, y el andamiaje de las acciones que va a llevar adelante el alumno para apropiarse de este contenido. Es decir, consideramos indispensable la programación didáctica para propiciar la interacción del alumno/aprendiz con el objeto de conocimiento (Feldman 2010). Desde este punto partimos, para avanzaren un camino en el que no dejamos de cuestionarnos, en diálogo con las instituciones de la comunidad que, como el Club de Abuelas, nos reciben y nos permiten aprender junto con ellas. En estos contextos y con estos desafíos, –docentes junto con estudiantes y graduadas- seguimos poniendo en tela de juicio todos nuestros presupuestos para seguir aprendiendo en la interacción, en la exploración permanente de nuevas experiencias, en esta oportunidad de compartir y crecer como docentes junto a los niños del Club de Abuelas.

En suma, se trata de un espacio para poner en tensión la formación en el Profesorado, de donde emergen contradicciones, encuentros y desencuentros, sin perder de vista a los sujetos. Este proyecto de extensión significó para las estudiantes un desafío y aprendizaje: en cuatro años de cursado en la formación docente universitaria no habían tenido oportunidad de participar en espacios no formales de educación, pese a ser estos de gran relevancia para las instituciones educativas formales y para la educación propiamente dicha. En palabras de la estudiante que llevó adelante el Taller: "Más de una vez surgió la pregunta: ¿Cómo trabajar en un espacio no formal atravesado por un contexto de vulnerabilidad social? ¿Por qué en la formación docente no es éste un contenido prioritario? O ¿por qué la formación docente no adopta estos espacios dialécticos para mejorar la educación formal? Y por último, me quedo pensando en los y las compañeras y compañeros que no tuvieron esta oportunidad y que tal vez no han sido aún interpelados por esta complejidad", señala la estudiante.

Consideraciones finales

Pensamos la extensión en tanto propiciadora de prácticas sociales fundamentadas y definidas desde su potencial formativo -bajo la responsabilidad de docentes y

tutores- (Plan Estratégico REXUNI 2012-2015) que contribuya, en el caso de nuestra cátedra, al desarrollo de los futuros docentes. Así, procesos "dialógicos"/"bidireccionales" como la experiencia que propone el trabajo en el Club, ponen en crisis los paradigmas de la homogeneidad y de las cronologías de aprendizaje "normales" (Res. 194/12 CFE), que aparecen como conceptos resistentes entre los presupuestos de estudiantes y docentes y que reclaman un tratamiento "experiencial" para poder desmontarlos y construir otra práctica, otra manera de hacer y pensar el trabajo de enseñanza.

Bibliografía

Feldman, Daniel (2010): *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Hébrard, Jean (2006): "La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela". Conferencia en el marco de *Encuentro con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires, FLACSO.

Kaplún, Gabriel (2013): "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad". *InterCambios*, 1, p. 45-51.

Mandel Morrow, Lesley (1991): "El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión". En Muth K., Denise (comp.) *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Aique.

Pollard Slaughter, Judith (1993): "¿Por qué la experiencia del libro compartido?". *Lectura y vida*, 14(4), p. 1-13.

Rafaghelli, Milagros (2016): "Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión". *Revista +E versión digital*, 6, p. 8-15.

Terigi, Flavia (2010): *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. La Pampa, Ministerio de Educación.

Documentos

Resolución 194/12 CFE. "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación".

Resolución 811/12 CIN. Plan estratégico REXUNI 2012-2015.

La innovación en la Educación Ambiental. Propuesta y perspectiva en los futuros Profesores de Educación Primaria

GEORGINA ZARATE
vanesazarate_04@hotmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

El trabajo forma parte de una adscripción al proyecto de investigación "Prácticas de Enseñanza innovadora en Geografía e Historia, que promueve el pensamiento crítico", aprobado y financiado por la Facultad de Humanidades y Ciencias- UNL. Con el objetivo de pensar propuestas de enseñanza desde un enfoque renovado, específicamente a futuros profesores de Educación Primaria. El análisis de las producciones de los estudiantes permite indagar sobre los cambios de ideas referidas a la Educación Ambiental, a partir de la contextualización de los espacios en que habitan cotidianamente sean urbanos, periurbanos y rurales. La lecturas que se ofrecen en su formación y el trabajo intercátedras, como así también las secuencias didácticas analizadas.

Palabras clave: propuesta de enseñanza situada / Geografía ambiental / trabajo intercátedras

Aproximaciones a la Geografía Ambiental

El trabajo forma parte de una adscripción al proyecto de investigación "Prácticas de Enseñanza innovadora en Geografía e Historia, que promueve el pensamiento crítico", aprobado y financiado por la Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL. Con el objetivo de pensar propuestas de enseñanza desde un enfoque renovado tomamos la Geografía Ambiental y su enseñanza en el nivel superior, específicamente a futuros profesores de Educación Primaria.

Es importante destacar que nos situamos desde la geografía social que nos invita a contextualizar nuestras prácticas cotidianas y específicas al momento de enseñar. En el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la complejidad, la Geografía ambiental nos propone un diálogo con otras ciencias para poder abordar los problemas ambientales, las temáticas que de ella surgen y la relación con las ideas sobre qué es la educación ambiental para transitar los cambios hacia conceptualizaciones que nos ayuden a interpretar aspectos del medio en el que vivimos, desarrollamos la profesión y las posibles propuestas de enseñanza que se logran en los futuros docentes.

Algunas de las preguntas que nos planteamos es qué entendemos por Geografía ambiental, para dar cuenta de las concepciones de lo ambiental, podemos tomar la evolución epistemológica de la geografía y el espacio, las relaciones de la geoecología del paisaje con lo ambiental (Rodríguez, Da Silva, 2007); los fundamentos éticos y las formas de relaciones de producción de la sociedad (Gallafassi, 2017) y, la teoría de los desastres y las catástrofes (Rubiano, 2009).

Gurevich (2016) invita a repensar los emergentes de la actualidad, del contexto en el que vivimos. De allí identificar cuáles son nuestras prácticas cotidianas y plantear contenidos que nos permitan proponer problemáticas más humanizadas y con algunas de las posibilidades que la geografía ambiental ofrece para la formación de futuros docentes.

La pregunta es ¿qué tipo de geografía podemos plantear en estudiantes del Profesorado en Educación Primaria, si tenemos matrices diversas dentro del espacio rural y urbano de los que provienen? Por otro lado, ¿Cómo interpretamos y leemos el lugar donde estudian? ¿Cuáles son las herramientas que deben tener los futuros docentes para saber leer los espacios donde van a desempeñar su vida?

A partir de estas preguntas se abre un trabajo donde algunos conceptos en diálogos con otras Ciencias Sociales pueden colaborar como el caso de la geoecología del paisaje que, en la Geografía ambiental

> "parte del estudio de los sistemas ambientales, entendidos como la relación sociedad-naturaleza, en espacios físicos concretos. Se privilegia la articulación espacio-temporal de las diferentes categorías de sistemas ambientales básicamente teniendo en cuenta a la naturaleza como el centro de las interrelaciones, y al concepto de paisaje natural como la categoría fundamental del estudio." (Rodríguez, Da Silva, 2007: 84)

El aporte del paisaje natural tal como se lo concibe nos da lugar a pensar las conexiones entre sí que posee el diálogo de las culturas que habitan en la formación de los estudiantes universitarios, qué nociones traen de paisaje natural, ya que muchas veces predomina la visión de lo natural asociado a la descripción de los componentes del relieves, hidrográfico y de subsistencia como les fue enseñado, sin pensar en la complejidad de lo natural y lo social.

La complejidad de lo social, nos lleva a revisar quiénes son los actores sociales importantes, qué magnitud tiene éste concepto. Entonces es momento de acudir a la colaboración de otras Ciencias Sociales como la Política que permite comprender los diálogos posibles entre el Estado y la sociedad; los Estados entre sí, la idea de Estado que se puede mantener en un mundo global. La economía también ayuda a intervenir desde los niveles de especialización productiva y en la aceleración de las formas de circulación de objetos. A su vez, la sociología para analizar los cambios de distintos fenómenos y procesos de la vida social (Gurevich; 2006; 2).

De esta manera, consideramos que formar docentes que puedan obtener herramienta para abordar los "retazos de territorio" (Gurevich, 2016:4) y contextualizar el funcionamiento del mismo en procesos más amplios y en otras escalas, es una práctica que se debe instalar e institucionalizar.

La institucionalización de lo ambiental

El proyecto en desarrollo nos permite diseñar una propuesta para los estudiantes donde iniciamos la búsqueda en los estudios de los *retazos del territorio* en el que inscriben su cotidianidad como estudiantes. Una de las formas es desnaturalizar que los espacios geográficos son iguales, y realizar lecturas que nos permiten deconstruir la descripción de mapas. Para ello, proponemos enseñar una geografía social donde los estudiantes adquieren lecturas para proponer nuevas formas de enseñar la geografía con el planteo de problemáticas ambientales que se analizan en las clases donde se ofrece diálogos interdisciplinares en la construcción de ejemplos, se les enseña a realizar distintos tipos de preguntas para profundizar el conte-

nido presentado. También observan temas y metodologías de cómo trabajar en lo ambiental desde la Geografía y las Ciencias Sociales.

La situación que se presenta es deconstruir y proponer la ubicación y localización geográfica dentro de las nociones de nuevas espacialidades a reconocer, el trabajo interescalas y la ampliación de los sentidos para el reconocimiento de lo que está presente en su cotidianidad el espacio urbano, periurbano y rural. Los estudiantes que viven en espacios urbanos tiene incorporado más el concepto de contaminación del aire, el espacio público aparece mucho en sus relatos donde rastreamos sus ideas previas. Los estudiantes que residen en las escuelas agrotécnicas donde además cursan la carrera, se identifican con espacios más alejados de la ciudad y destacan de su experiencia el acceso al transporte público, la conectividad, el acceso al estudio. Es importante destacar que los estudiantes vienen de toda la provincia algunos provenientes de zonas rurales y nos todos poseen las condiciones mencionadas.

Además hay un trabajo interdisciplinar que se lleva adelante entre Didáctica de la Ciencias Sociales II, Contextos y Prácticas Educativas en los Espacios Sociales Rurales, con la cátedras Prácticas Docentes I y II. Los espacios mencionados se cursan en el 2 y 3 año de la Carrera del Profesorado en Educación Primaria y Profesorado en Educación Primaria con Orientación Rural dentro de la FHAyCS de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Los objetivos que nos proponemos con los estudiantes es que puedan identificar la historia natural, la geografía del Parque General San Martín como Área Natural Protegida. Esto es observar, estudiar e indagar el territorio. Entonces cómo aprender a leerlo con cartografía, estudio de imágenes satelitales, fotografías aéreas, mapas, intentar construir mapas, mapeo de sentidos del territorio, sonidos del territorio, la biodiversidad, cómo varía en distintos ambientes (patio, monte, territorio escolar).

En el trabajo intercátedras buscamos rastrear la interpretación del lugar en donde se desenvuelven como futuros docentes. De aquí las salidas de campo en las escuelas agrotécnicas a sus reservas naturales, para comenzar con la educación de la mirada en los estudiantes, el contacto con la naturaleza, con la presencias de los sonidos de la fauna y flora del lugar, la contextualización sobre las actividades de los las reservas y la presencia como actores sociales en diversos roles guardaparques, biólogos, docentes, estudiantes.

En relación a lo que venimos planteando se solicita la elaboración de secuencias didácticas donde los estudiantes aplican los conocimientos mediante el recorte de contenidos y el planteo de problemáticas. Si bien hubo mayor presencia en cantidad de trabajos se toman algunos a modo de casos.

En el primer caso, mencionan el valor de enseñar el trabajo de las Reservas y las Áreas Naturales protegidas, que significa resguardar el monte nativo y todo lo que comprende la fauna, permite a las nuevas generaciones. El rescate de los legados institucionales aparece mencionado en la secuencia. Los estudiantes de los distintos niveles se involucran con los procesos históricos del Parque General San Martín, que surge como herencia de Enrique Berduc[1]. Aquí podemos ver el principio de "historicidad" (Bachmann, 2018:7) en relación a las políticas a lo largo del S. XX-XXI respecto de la educación Ambiental, donde se busca analizar en la "historia reciente y lejana" la relación con los ecosistemas (PMT, 2002:1). Es importante destacar que funcionan tres complejos educativos Esc. Almafuerte; Escuela Dominguito; Escuela Zulema Embon. La primera es una institución pionera en la formación de maestras rurales en la provincia y el contacto el espacio natural prevalece, ahora desde otra conciencia en la búsqueda del equilibrio entre la subsistencia y los ecosistemas. Es interesante que se proponga una salida de campo para reconocer los beneficios de los espacios con éstas características y se propone como Juego armar un vivero con especies nativas.

Podemos analizar que en el primer caso los interpela a los futuros docentes a conocer la función de las Reservas y Áreas Naturales protegidas, ya que los estudiantes manifiestan no conocer la distinción entre ambos espacios. Consideramos apropiada la propuesta para el Nivel Inicial, debido a que se presenta para un plurigrado desde el jardín hasta segundo grado, donde los niños poseen una gran receptividad a éste tipo de propuestas sobre lo que significa el conocer éste tipo de espacios donde habitan y registran desde el esparcimiento. A esa noción se les propone otorgarle el sentido de las normas propias de funcionamiento, desde un diálogo más equilibrado con la naturaleza y se proponen realizar un vivero de plantas nativas, allí los niños pueden experimentar el trabajo de la tierra con otros sentidos y cuidados, ya que pueden estar más internalizada la siembra al ser hijos de productores dedicados a la siembra, entre otras actividades.

Por otra parte, está muy presente la noción de tiempo histórico, en el estudio de la historia del Parque General San Martín. Se plantea para ello el Juego de la Memoria.

En el segundo caso, se proponen ver quién produce los alimentos, la calidad de los mismos (agroecológicos e industrializados con uso de agrotóxicos) y quiénes hacen que lleguen a nuestra mesa. Es interesante el trabajo de ideas previas donde plantean un caso de un productor de pequeña escala que luego de un diálo-

1 Político y periodista paranaense- desde 1929 en adelante dona las tierras y dicha donación se legaliza en 1950 y en 1995 recién fue enmarcado dentro de la Ley de Áreas Naturales Protegidas.(PMT;2002;1)

go con un empresario comienza a producir frutillas con semillas alteradas genéticamente. En el avance de la secuencia buscan la relación entre los actores sociales intervinientes (Estado, Empresa multinacional, el agricultor, el transportista y el consumidor) donde se configura el circuito productivo y además la "interescalaridad" (Bachmann, 2018:7) donde se puede identificar lo local, nacional y global en diálogo donde a través de la frutilla, su producción hasta su consumo los estudiantes buscan que los niños puedan reconocer los alimentos, y su procedencia, quiénes hacen posible que llegue para consumirlos y cómo nos alimentamos cotidianamente. Los recursos poseen una pertinencia a la propuesta. Podemos ver una secuencia que recorre las características desde un enfoque crítico, que tiende a desarrollar la "multiperspectividad" (Idem) con consignas apropiadas y abiertas que permiten mantener la complejidad del entramado social de la producción de alimentos.

Podemos observar que los estudiantes seleccionan contenidos que permiten explicar la vida cotidiana de los niños, por lo que consideramos que logran propuestas desde un enfoque crítico y con situaciones de enseñanza situada que muestran el cambio conceptual sobre la Educación Ambiental, en relación a conocimientos previos que fueron modificándose.

Reflexiones finales

Consideramos que el proyecto de investigación está una instancia de puesta en práctica de algunos de los objetivos como son proponer bibliografía que permita generar cambios conceptuales en los estudiantes sobre la Educación ambiental con algunos resultados evidenciados en las producciones, es decir, las secuencias didácticas que fueron presentadas al finalizar el año 2019.

En relación a lo que nos queda pendiente es la puesta en práctica de las secuencias con los niños de la escuela primaria para conocer las ideas de los educandos sobre la Educación Ambiental, como así también las entrevistas a los futuros docentes en el desarrollo de la secuencia en el aula.

Se puede plantear como trabajo a futuro debatir con los colegas la propuesta intercátedras que se lleva adelante y realizar un rastreo de resultados en las producciones para las otras cátedras que forman parte del proyecto y puntualizar aspectos de la Educación Ambiental podemos seguir profundizando.

Bibliografía

Bachmann, Lía (2016): Ciencias Sociales y Educación Ambiental: un diálogo necesario. En Bachman, Lía. *Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación* - Cohorte 6. Clase 15.

Bachmann, Lía (2018): Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación? *Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía*. Disponible en http://jornadasgeograa.fahce.unlp.edu.ar

Bocco, Gerardo y Urquijo, Pedro (2013): Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional. *Región y sociedad*, 25 (56), p. 75-102.

Berduc, Alfredo (2002): Plan de Manejo Territorial para el Área Natural Protegida de la Escuela Normal 8 Almafuerte. Paraná, Entre Ríos.

Da Silva, Edson Vicente y Rodríguez, José Manuel Mateos (2007): La Geoecología del Paisaje, como fundamento para el Análisis Ambiental. *Rede Revista Electrónica Da Podema-Fortaleza*, (1), p. 77-98.

Fernández Caso, María Victoria y Gurevich Raquel (2009): "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía", en Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel. *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Flood, María (2000): *La Escuela: Escenario de reforma y cambio educativo en la postmodernidad*. Tesis de Maestría, Universidad de Salamanca.

Galafassi, Guido (2017): Sociedad, naturaleza y vulnerabilidad 1, en Moreno, Federico (2017). *Ambiente y Desarrollo Sustentable*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Gurevich, Raquel (2016): Nuevas geografías. Territorios entre lo nacional, lo local y lo global. En Gurevich, Raquel. *Diploma Superior en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con opción a Especialización en Constructivismo y Educación* - Cohorte 6. Clase 8.

Guzmán Ramos, Aldo (2001): La Problemática Ambiental desde la perspectiva Geográfica. Análisis de las II Jornadas Platenses de Geografía. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 6 (296), s. d.

Didáctica de la lengua: enseñanza de la gramática en la educación intercultural bilingüe

LILIANA ZIMMERMANN
lilianazim@hormail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El hablante originario es bilingüe: tienen dominio, conocimiento y empleo su lengua materna originaria, que los representa y les da identidad, y de la lengua predominante en la sociedad donde (con)vive. En Santa Fe el Ministerio de Educación de la provincia dispone de escuelas interculturales bilingües (EIB) que garantizan espacios y oportunidades pluralizados para el desarrollo del conocimiento léxico, gramatical y discursivo de la lengua materna originaria, lo cual no detiene su deterioro ni apoya su expansión a otros espacios socio-culturales. Desde la didáctica de la lengua consideramos que en estos escenarios bilingües se deben priorizar el modo de hacer colaborativo y cooperativo del contexto educativo para permitir integrar teoría y práctica y, fundamentalmente, movilizar procesos de formación que provocan una modificación en la forma en que se piensa y se enseña la gramática de ambas lenguas. Con bases en el Proyecto de Extensión AET, "Pensar la Gramática en el aula de Lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística" en el que nos propusimos incorporar la enseñanza de la gramática del español a las aulas de la Escuela Media a partir de la reflexión sobre variedades de habla de los estudiantes, sugerimos en esta ponencia reflexionar sobre problemas genuinos de investigación lingüísticade la gramática de su lengua materna originaria y del español (Honda, O' Neil, 1993), con monitoreo del proceso adquisición de la lengua originaria y de las condiciones de aplicabilidad que aumenten las habilidades y el uso (Censabella, M. 2019:236).

Palabras clave: didáctica de la lengua / bilingüismo / enseñanza de gramática

Introducción

Apoyado en una serie de medidas legales internacionales, nacionales y provinciales, en nuestro país funciona desde hace unos años, la enseñanza intercultural bilingüe (EIB de aquí en más) que asume el desafío de cambiar las prácticas hegemónicas tanto de formación como de contenidos a enseñar, a partir de espacios y oportunidades pluralizados. La EIB atiende a la protección y recuperación de lenguas originarias durante la enseñanza de la lengua predominante en la sociedad donde el pueblo originario (con)vive. Habitantes originarios mocovíes y qom habitan el centro y norte de la provincia de Santa Fe cuya lengua y cultura tiene su raíz etnolingüística en los Guaycurúes; estas lenguas originarias tienen tradición oral, con conservación y difusión de parte de los ancianos de la comunidad, enmarcadas en fundamentos de su cultura y de sus tradiciones. Los hablantes originarios son bilingües ya que necesitan del español de Santa Fe aparte de su lengua materna, para interactuar plenamente en su comunidad.

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe con la creación de escuelas interculturales bilingües cuida las lenguas originarias de sus hablantes mediante horas de clases dedicadas a su enseñanza, a cargo de hablantes originarios de la misma comunidad, pero esto no detiene su deterioro ni apoya su expansión a otros espacios socio-culturales. Censabella aduce que políticamente las lenguas originarias son sólo un emblema folklorizante y que no se trata de una cuestión únicamente escolar sino de un tema relativo a procesos identitarios (Censabella. 2019:240).

Enmarcados en la didáctica de la lengua nos preguntamos cómo construir escenarios educativos para la enseñanza de ambas lenguas, aprovechando las ventajas de estas situaciones de bilingüismo; qué medidas, estrategias y dispositivos pueden potenciar su enseñanza y su difusión para extender estos saberes a otras instituciones y a la comunidad interesada.

Fundamentación, objetivos y metodología

El hablante bilingüe conoce dos lenguas, el español y su lengua materna originaria, típico caso de lenguas en contacto y de bilingüismo activo y comunitario o social: tienen dominio, conocimiento y empleo de ambas lenguas en diferentes situaciones sociales; su lengua originaria los representa y les da identidad, aunque no satisface todas sus necesidades comunicativas sociales e institucionales, por lo que el conocimiento léxico, gramatical y discursivo se está viendo reducido. También es

cierto que el hablante bilingüe aprovecha sus conocimientos en situaciones multilingües y recurre a los códigos y estrategias lingüísticas de las dos lenguas que conoce (Lavandera.1984:59).

Ante esta problemática en este trabajo pretendemos hacer un aporte o sugerencia en torno a la enseñanza de la gramática, con base en experiencias anteriores en proyectos de extensión universitaria, puntualmente el Proyecto de Extensión AET, "Pensar la Gramática en el aula de Lengua: inclusión del lenguaje de los jóvenes y de la diversidad lingüística" dirigido por la Dra. Palachi. Allí nos propusimos incorporar la enseñanza de la gramática del español a las aulas de la Escuela Media, a partir de la reflexión sobre la gramática de las variedades del español hablado en Santa Fe, por jóvenes de escolaridad secundaria. Entre los logros, los docentes y los estudiantes pudieron plantear problemas genuinos de investigación lingüística y de la gramática de su lengua materna a partir de una metodología compartida que propone un accionar investigativo. Consideramos que el modo de hacer colaborativo y cooperativo del contexto educativo permite integrar teoría y práctica y fundamentalmente moviliza procesos de formación que provocan una modificación en la forma en que se piensa y se enseña la gramática. Un aspecto importante del proyecto fue su vinculación con la investigación; se trató de que los Profesores y los estudiantes de las Escuelas involucradas pudieran pensarse como investigadores de la variedad que se habla en su entorno, desde la recogida de datos hasta la formulación de hipótesis explicativas.

Esta investigación propone reflexionar acerca de la posibilidad de la enseñanza de la gramática de ambas lenguas, en situaciones de bilingüismo en el nivel secundario y terciario, transformando el aula de lengua en un espacio de generación de hipótesis, investigación y registro de las gramáticas que los estudiantes conocen de ambas lenguas, la materna y la de uso comunitario, de modo que esta investigación promueve apoyar aspectos de la enseñanza de la lengua originaria y habilitar la investigación etnográfica sobre prácticas educativas.

Consideramos que es posible que docentes y estudiantes indígenas vuelvan sobre el español que todos usan regularmente en sus interacciones sociales, establezcan categorías gramaticales y lingüísticas útiles para su descripción y las instrumentalicen en la lengua originaria que comparten. La reflexión y trasposición de los conocimientos disciplinares a la enseñanza permite que el aula de lengua se transforme en un laboratorio: habilita la formulación de preguntas propias de la ciencia, la búsqueda de buenas descripciones de los datos, el aporte de nuevos ejemplos y contraejemplos por parte de los estudiantes y la aproximación a una explicación razonable y científica del interrogante, mediante hipótesis cada vez más cercanas a

la mejor explicación posible (Honda, O'Neil. 1993). Hacer una transposición desde las disciplinas a la enseñanza, en cualquier área, supone, además de un conocimiento muy profundo del contexto educativo (los actores y las relaciones entre ellos en el marco institucional), una reflexión sobre los conocimientos disciplinares, además de actividades basadas en la metacognición. La ciencia ofrece una manera de formular preguntas sobre el mundo en el que vivimos y buscar respuestas enmarcadas en una modalidad socrática y cooperativa de enseñanza y aprendizaje, aporte teórico en torno a la idea del aula como un espacio donde se permite la formulación de preguntas propias de la ciencia, la búsqueda de buenas descripciones de los datos, el aporte de nuevos ejemplos y contraejemplos por parte de los estudiantes y la aproximación a una explicación razonable y científica del interrogante, mediante hipótesis cada vez más cercanas a la mejor explicación posible. Se debe procurar en todo momento mantener la interacción y reflexión entre los maestros y los docentes hablantes originarios, orientadas a la modificación del hacer y pensar la gramática en el aula, como un espacio disciplinar en el cual los estudiantes puedan participar activamente describiendo variedades de ambas lenguas y plantear interrogantes acerca de problemas genuinos de investigación lingüística.

La práctica docente se inicia con la elaboración de un diagnóstico a partir de la observación participante y herramientas de recolección de datos, material para el diseño de un plan que una vez puesto en práctica, supondrá una observación critica de los efectos y una posterior reflexión en torno a los mismos como base para una nueva planificación y un nuevo circuito de peldaños en espiral. El objetivo del trabajo colaborativo del proyecto se extiende también a la posibilidad de hacer ciencia a través de la investigación lingüística lo cual supone enseñar a investigar y a comprometerse con la investigación. La ciencia es una manera de formular preguntas sobre el mundo en el que vivimos y buscar respuestas enmarcadas en una modalidad socrática y cooperativa de enseñanza y aprendizaje. Por último, es conveniente además, para la planificación de la enseñanza en EIB, no descuidar la adquisición de la lengua originaria, las condiciones de aplicabilidad y en todos los casos, monitorear los resultados con el fin de aumentar las habilidades y el uso (Censabella, M. 2019:236)

La metodología de nuestra propuesta de didáctica de la lengua, en particular de la gramática, está basada en el texto de Maya Honda y Wayne O'Neil(1993) (traducido al español por el equipo responsable del proyecto de extensión) «Desencadenando (Detonando) la capacidad de hacer ciencia a través de la investigación lingüística» que presenta experiencias de enseñanza de la gramática de la variedad oral (del inglés) en escuelas medias en las que el aula de lengua se transforma en un

laboratorio. En las experiencias que se analizan en el texto mencionado, el aula se entiende como un espacio donde se permite la formulación de preguntas propias de la ciencia, la búsqueda de buenas descripciones de los datos, el aporte de nuevos ejemplos y contraejemplos por parte de los estudiantes y la aproximación a una explicación razonable y científica del interrogante, mediante hipótesis cada vez más cercanas a la mejor explicación posible.

El trabajo de los maestros se basa en entender primero, cómo están organizadas gramaticalmente las palabras y estructuras de ambas lenguas, para poder, recién entonces, comenzar a diseñar las secuencias didácticas que permitan a los estudiantes hacer sus propias descripciones y explicaciones, plantear hipótesis, encontrar contraejemplos, en definitiva, hacer un trabajo propio de la investigación lingüística. El impacto previsto será construir en el aula de lengua un camino facilitador de las capacidades de lectura y escritura críticas, además de contribuir a enseñar a hacer ciencia en ambas lenguas y consolidar la identidad cultural del grupo de pertenencia en un proceso en espiral que favorece la concientización del poder docente, afianza su responsabilidad y la ética puesta en juego.

Palabras finales

Como cierre, queremos recordar que en la actualidad, si bien quedan resabios conscientes o inconscientes de exclusión indígena y no se atiende plenamente a sus necesidades y demandas, ni se cuestiona el valor agregado dado a la ciencia como única forma y fuente de conocimiento, distintas instituciones nacionales se comprometen con becas, apoyo escolar, proyectos y titulaciones a futuro. Podemos citar la Diplomatura Pueblos Indígenas e Interculturalidad del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)[1] que busca validar conocimientos indígenas en un curriculum universitario, con apoyo de sabios de las comunidades involucradas, como miembros del cuerpo docente; de igual modo, la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) cuenta con el Programa de Educación Superior de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. En el marco de la educación santafesina, la lengua mocoví y qom de los habitantes origi-

1La oferta educativa se ofrece también en las universidades nacionales de Cuyo (UNCuyo), de Tres de Febrero (UNTREF), de Formosa (UNF), de Salta (UNSa), de Misiones (UNaM), de San Juan (UNSJ), de Rosario (UNR), del Litoral (UNL), de Santiago del Estero (UNSE), de San Juan Bosco (UNSJB) y de Tucumán (UNT).

narios de Recreo es enseñada en la comunidad y en la familia, en particular, en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe, N 1338 "Com Caia". Además, frente a algunas problemáticas de inclusión de la indianidad en la comunidad educativa, en 2017 el Ministerio de Educación tomó medidas favorecedoras a las poblaciones originarias con la creación e implementación de un Ciclo de Formación Complementaria para docentes aborígenes bilingües de la escuela mencionada.

Entre los resultados esperados esta propuesta concreta de enseñanza de la gramática convoca a distintos niveles de educación intercultural bilingüe, donde docentes y estudiantes participen en un proceso en espiral que afiance su responsabilidad como multiplicadores sociales de los derechos de los hablantes originarios y el respeto sobre sus diferentes identidades. Esto supone también frenar su extinción y deterioro, darlas a conocer a otros hablantes interesados en lenguas compartidas en el espacio latinoamericano.

Consideramos que el alcance de esta propuesta significará la ampliación de la oferta educativa asida en un nuevo paradigma, basado en la interculturalidad y en otro escenario epistemológico (López 2008). Además, la educación terciaria y universitaria son formadoras de opinión pública y ciudadana, por lo cual están en condiciones de desmontar mecanismos de discriminación y educar a la población contra el racismo haciendo de la educación cultural un proyecto pedagógico, mediante interacciones respetuosas entre culturas.

Bibliografía

Censabella, Mariana (2019): Planificación de la adquisición en EIB. En Bein, R. y otros (coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura.* Tomo 1: Glotopolítica. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Honda, Maya y O'Neil, Wayne (1993): «Desencadenando (Detonando) la capacidad de hacer ciencia a través de la investigación lingüística» en Halle y Keyser. *Theviewfrom building twenty. Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Massachussets, MIT Press.

Lavandera, Beatriz (1984): *Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette.

Eje 2: Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior

Una mirada a las prácticas de enseñanza en la carrera de Enfermería. Avances de un proyecto en desarrollo

CLAUDIA AGÜERO
cucaag@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Luján

Resumen

La ponencia tiene como objeto compartir los primeros avances de un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Luján. En busca de comprender las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la Licenciatura en Enfermería 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).

Palabras clave: prácticas de enseñanza /estrategias de enseñanza / didáctica universitaria

Presentación de la investigación

La investigación 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. El objeto de estudio lo constituyen las prácticas de enseñanza desarrolladas en la formación de enfermeras[1] de la UNLu. En tanto, 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 realiza 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.

Se seleccionaron tres asignaturas del primer ciclo de la Licenciatura en Enfermería, una por cada año de estudio. Se trata de Enfermería Básica, Enfermería del Niño y el Adolescente y Enfermería Comunitaria. Estas son asignaturas específicamente disciplinares de Enfermería e incluyen horas de práctica pre profesional. Cabe destacar que este tipo de prácticas conforman un conjunto de actividades supervisadas, que se llevan adelante en el ámbito hospitalario y/o centros de salud u organizaciones sociales, y conforman un espacio extra áulico central que hace posi-

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 y disidencias.

ble la articulación e integración en forma progresiva de los contenidos teóricos desarrollados por las distintas asignaturas del núcleo profesional (Res. ME 2721/15).

Se recolecta la información acerca de las prácticas de enseñanza a través de observaciones de clases, conversaciones con los docentes y relevamiento de documentos (tales como Programaciones, Propuestas de Trabajos Prácticos y otros documentos curriculares).

Avances del trabajo de campo

Nos encontramos en pleno proceso de trabajo de campo, durante el año 2019 nos hemos insertado en dos asignaturas que corresponden al primer y segundo año del plan de estudios, se trata de Enfermería Básica y Enfermería del niño y del adolescente. Hemos mantenido conversaciones con sus docentes, contamos con las propuestas programáticas y realizamos una serie de observaciones de clases y de prácticas pre profesionales. El proceso de sistematización y análisis se encuentra en desarrollo, sin embargo, podemos desplegar aquí algunos análisis incipientes.

Enfermería Básica se ubica en el primer cuatrimestre de la carrera, con una carga horaria total de 176 hs, las cuales se distribuyen entre clases teórico prácticas (40%) y prácticas pre profesionales (60%). Esta asignatura pretende desarrollar las bases teóricas y metodológicas de la disciplina enfermera, e inicia al estudiante en el proceso de atención de enfermería (PAE). En la fundamentación de la propuesta programática se expresa la valoración a la persona como herramienta fundamental del PAE y la promoción del cuidado integral basado en las necesidades de salud de cada sujeto. Se incluyen una serie de objetivos generales que remiten directamente a los contenidos. Estos son seleccionados y organizados en seis unidades: enfermería y entorno de cuidado de la salud; cuidados de la salud; fundamentos de la práctica de enfermería; bases fisiológicas de la práctica de enfermería; estándares profesionales en la práctica de enfermería y seguridad del paciente y primeros auxilios.

En esta asignatura la propuesta metodológica plantea unas primeras seis semanas de desarrollo de las clases teórico prácticas en las cuales se profundiza el contenido, para ello se prevé una modalidad expositiva, así como también recurrir al análisis de bibliografía. También se plantea planificar "clases de educación para la salud" que serán expuestas por los estudiantes con un debate posterior y desarrollar prácticas de simulación en gabinete. Mientras que, para las prácticas pre profesionales se establece la asistencia a centros educativos públicos y/o privados y centros de atención primaria de la salud de la zona de influencia. Los estudiantes cursan

primeramente las horas teórico prácticas y luego asisten a los centros de prácticas dos días por semana durante 6 hs, supervisados por el equipo docente. Este equipo está integrado por una profesora adjunta, una jefa de trabajos prácticos y cinco ayudantes de primera, todas ellas licenciadas en Enfermería.

Por su parte Enfermería del niño y el adolescente, se ubica en el tercer cuatrimestre de la carrera, también tiene una carga horaria de 176 hs, distribuidas en un 40% de clases teórico prácticas y el resto para las prácticas pre profesionales. El equipo docente está a cargo de un profesor adjunto médico de formación - especialista en pediatría-, integrado también por una médica pediátrica, una licenciada en trabajo social y 6 auxiliares licenciados en enfermería. Entendemos que la constitución del equipo es un elemento importante al momento de analizar la formación y trayectoria de cada uno de ellos en relación a las prácticas de enseñanza. Las conversaciones que sostuvimos con algunos de ellos dan cuenta de una escasa formación en docencia universitaria.

Esta asignatura se propone abordar el conocimiento de la atención de la salud y el acompañamiento a la familia de los niños desde el primer año de vida hasta la adolescencia. En su propuesta programática se destaca que este estudio debe realizarse a partir de los determinantes sociales, económicos y educativos que condicionan la calidad de vida de los sujetos en su entorno familiar y comunitario. Los contenidos son organizados en nueve unidades temáticas que abordan: el estado de salud de los niños y adolescentes en su contexto social y comunitario; las características de la atención de la salud de las niñas y los niños, su crecimiento y desarrollo desde el 1er año de vida hasta los 19 años; inmunizaciones y enfermedades prevenibles con vacunas; prevención de accidentes domiciliarios y externos; cuidados de enfermería en la atención integrada de enfermedades prevalentes, a nivel hospitalario e internación domiciliaria. Desde la propuesta metodológica se sostienen dos modalidades de abordaje, por un lado, las clases teóricas en las que se desarrollan los contenidos de cada unidad temática y por otro los trabajos prácticos "donde los alumnos adquirirán habilidades y metodologías necesarias para operativizar los conocimientos teóricos" (Programa de la asignatura 2018-2019, p. 49). En relación a las estrategias de enseñanza se sostiene la modalidad de clase expositiva, el análisis de material bibliográfico, las presentaciones a cargo de los estudiantes con debate posterior y las prácticas de simulación en gabinete.

En esta materia las Prácticas pre profesionales se desarrollan en instituciones de salud públicas y/o privadas que corresponden al primer y segundo nivel de atención. Les estudiantes asisten a estas instituciones entre 4 y cinco días por semana durante seis horas.

En los primeros análisis del desarrollo procesal práctico de ambas asignaturas encontramos al menos tres estrategias de enseñanza que las profesoras utilizan de manera recurrente: la exposición, la utilización de PPT y la simulación. Como plantean Rebeca Anijovich y Silvia Mora entendemos por estrategias de enseñanza

> el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes 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 y Mora, 2010: 23).

En relación a la exposición esta ha sido la estrategia más recurrente en las primeras clases observadas, ello coincide con los planteos de Eggen y Kauchak (2009) quienes sostienen que suele ser una de las modalidades más difundidas en las aulas. Probablemente esto se deba a que son relativamente fáciles de planificar, pueden utilizarse en diversas áreas de conocimiento y requieren una baja memoria de trabajo de parte de los profesores. En las dos asignaturas analizadas los contenidos se desarrollaron con esta modalidad, un factor que podría agregarse a las razones de uso tiene que ver con la economía de tiempo teniendo en cuenta también la cantidad de contenidos a desarrollar. En las clases observadas la exposición estuvo generalmente mediada por el uso de presentaciones a través del programa Power Point. Las docentes siempre acompañaban sus explicaciones con proyecciones que permitían un acercamiento diferente al contenido, ya sea porque recuperaban aspectos centrales de la exposición o la ilustraban. En este aspecto resulta necesario reflexionar en torno al uso de las tecnologías, en tanto podrían reconocerse al menos dos visiones: una "dura" que da cuenta de una utilización meramente informativa y otra "blanda" en la que se evidencia su sentido didáctico (Litwin, Maggio y Lipsman: 2005).

En cuanto a la simulación como estrategia de enseñanza, sin duda esta cobró protagonismo fundamentalmente en las clases prácticas de ambas asignaturas. La mayoría de las veces estas se realizaban en el Gabinete de Enfermería. Se trata de un lugar específico, dispuesto de modo singular, que incluye entre otros elementos una cama ortopédica y un maniquí articulado denominado SUSI - Sistema Único de Simulación Integral-. Es en este espacio en particular donde, especialmente el equipo de docentes auxiliares, generalmente en parejas, muestra y demuestra ciertas destrezas y habilidades que implican el saber enfermero. Coincidimos con Piña Jiménez y Amador Aguilar (2015) en tanto el uso de estos simuladores en enfermer-

ía constituye una estrategia fundamental en los procesos de formación ya que permite enfrentar al estudiante con su futuro desempeño profesional.

Un camino necesario de continuar

Dado que nos encontramos aún en desarrollo del trabajo de campo, alternamos momentos de análisis incipientes y hallazgos que vamos "amasando" poco a poco. Esperamos que esta primera "mirada" a las prácticas de enseñanza pueda ampliarse cada vez más.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

Eggen y Kauchak (2009) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, D.F, Fondo de Cultura Económica.

Litwin, Edith; Maggio Mariana y Lipsman, Marilina (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis.* Buenos Aires, Amorrortu.

Lucarelli, Elisa (2016) Didáctica Universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción. En Insaurralde, Mónica (Comp) *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos.* Bs As, Noveduc.

Piña, Jiménez y Amador, Aguilar (2015) La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. En *Revista Enfermería Universitaria*, Vol. 12, n° 3. (pp. 152-159), México.

Más allá de la agenda clásica de la didáctica: aportes para una lectura multirreferencial de las prácticas de la enseñanza

SERGIO ANDRADE
asergio29@gmail.com

GABRIELA DOMJÁN
2gabriela.domjan@gmail.com

DOMJÁN SALIT
celiasalit2112@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El Seminario-Taller: Práctica Docente y Residencia (STPDyR) de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC, se desarrolla en el marco de un trabajo interdisciplinario que orienta los procesos de residencia de estudiantes de diversas carreras de profesorado. Dada su conformación se abordan vínculos entre la Didáctica General y las respectivas Didácticas específicas. La dinámica de los intercambios sostiene recorridos teóricos que anclan en la preocupación por la enseñanza y se nutren de disímiles campos de conocimientos. Así categorías como: dispositivo, procesos de subjetivación, campos de conocimiento, saberes, nos permiten proponer nuevas relevancias temáticas y definir agendas de investigación. En este trabajo ofrecemos algunas resoluciones y caminos por transitar en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué categorías de la Didáctica General se ponen en juego en la orientación de prácticas y residencias? ¿Qué saberes y conocimientos aportan los diferentes campos de conocimiento? ¿Desde qué perspectivas? ¿Qué desafíos plantea la interdisciplinariedad? ¿Cómo se materializan las articulaciones entre áreas y las didácticas específicas?

Palabras claves: agenda clásica/ prácticas de la enseñanza/ didáctica general / didáctica específica

Introducción

La Cátedra de referencia tiene características singulares en su conformación lo cual posibilita que discusiones, compromisos teóricos, cuestionamientos a las formas de abordar la enseñanza, se empalmen con el trabajo en territorio, las tutorías y el acompañamiento de residentes. Así nos permitimos un ejercicio de pensarnos por fuera de la diferenciación, que estableciera Litwin en la década del 90 (siglo XX), entre *agenda clásica* y *nueva agenda*. Ello, sin desconocer su importancia al ser propuesta, al menos en dos sentidos. Por una parte, para poner en valor los aportes de autores fundantes de la disciplina (en el marco de los procesos de su construcción), que la impronta de la *racionalidad tecnocrática y* de la llamada *didáctica crítica* fueron relegando; y complementariamente para invitar a una lectura recontextualizada de dichas categorías. Por otra parte, asignar estatus epistemológico a las nuevas nociones y conceptos que didactas de distintas comunidades académicas, entre ellas de Argentina, vienen construyendo en las últimas décadas del siglo XX. Entre las principales: curriculum oculto, enseñanzas implícitas, construcción metodológica, configuraciones didácticas.

Acerca de la Didáctica general: Un recorrido

Interesa señalar que en la década del 70 (siglo XX) en la UNC comienzan a plantearse posturas críticas al interior del campo. Forman parte de las preocupaciones emblemáticas la identidad de la disciplina, sus relaciones con los saberes docentes; las derivaciones a partir del análisis de variables socio-históricas y psicológicas; el método; la comunicación en el aula.

Centralmente toman distancia de la visión instrumental entonces hegemónica. Exponen la falsa neutralidad de la técnica, denuncian las pretensiones de una *didáctica descarnada de connotaciones ideológicas*, un "no" compromiso o una "incontaminación" (Barco, 1974), donde la denuncia y la crítica deben ir seguidas de una propuesta específica para que adquieran sentido. A partir de allí se asienta como premisa el tratar (en consonancia con cierto espíritu de época) de poner en práctica en las aulas: "una didáctica contestataria, denunciante, concientizadora", una antididáctica respecto de la anterior; imprimiéndole un sentido también político (Salit, 2011).

Hacia mediados de los 80 (Siglo XX), en el marco de la normalización de las universidades en Argentina, se acrecienta la producción teórica sobre temas didác-

ticos y su impronta es reconocida en otros países. Cabe señalar la incidencia que las postulaciones de la brasileña Becker Soares, tienen en la producción del momento, cuyo aporte se constituye en inflexión teórico-práctica, al reconocer como objeto de estudio de la didáctica "el aula", *lo que ella es y lo que en ella transcurre*.

A mediados de los ´90 (Siglo XX), un grupo de didactas argentinas, desde otros modos de significar la disciplina, construyen un amplio *corpus* de conocimientos, revisan y recrean categorías, reinstalan debates que habían sido *confinados al olvido*.

La edición del texto "Debates didácticos contemporáneos," se constituye en un hito al definir el objeto de estudio de la disciplina, elucidar su carácter prescriptivo/normativo, propositivo, explicativo, ampliando su recorrido en los que sigue siendo cuestión nuclear a abordar. En aquellos años, Camilloni (1996) reconoce que, si bien la Didáctica es heredera y deudora de otras disciplinas, asume un objeto de estudio que le es propio. Objeto que en ese mismo texto Litwin define como "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben".

La distinción - también planteada por Litwin- entre "agenda clásica" y "nueva agenda" es uno de los aportes más significativos para dicha época en tanto recoloca los componentes fundantes de la disciplina -objetivos, contenidos, método, evaluación- y desarrolla un conjunto de constructos que amplían el categorial de referencia -currículo oculto y nulo; construcción metodológica, el discurso en el aula, entre otros- que las propias autoras desarrollan.

A partir de aquí podemos reconocer que algunos analistas del campo refieren a la didáctica como una "disciplina refundada". (Steinman y otros, 2004) Conocer y comprender configuran nuevos sentidos al considerar el caudal interpretativo-descriptivo que, sin embargo, se encuentra aún fragmentario, diluyendo su dimensión propositivo-normativa. En esa dirección Edelstein apuesta a recuperar para la disciplina un discurso a la vez argumentativo y propositivo, para generar aportes teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de la enseñanza. (Edelstein, G., 2007) Desde estos sentidos nos permitimos afirmar que, al interior de todo campo de conocimiento, y particularmente al interior del diálogo entre campos y áreas preocupadas por la enseñanza, es posible identificar temas recurrentes. En ocasiones se dilematizan posiciones, o bien se hacen prevalecer, en un movimiento pendular, unos términos frente a otros.

Prácticas de Enseñanza: "Entre" la Didáctica General y las Didácticas Específicas.

Camilloni (2007) caracteriza las relaciones entre Didáctica General y Didácticas específicas como *complicadas, intrincadas* ya que, si bien no siempre se contradicen abiertamente sus procesos de construcción son asincrónicos; responden a perspectivas de investigación y enfoques teóricos anclados en lógicas y desarrollos diferentes. En efecto, paralelamente al desarrollo de la Didáctica General a partir de los 80 (Siglo XX), las didácticas específicas (significadas como didácticas disciplinares, de objeto o de contenidos) despliegan un campo de estudios propio. Una mirada al vínculo entre prácticas y producción teórica, nos permite formular, a modo de hipótesis, que los desarrollos más significativos se visualizan en aquellas disciplinas de mayor tradición en el sistema educativo, históricamente consideradas como núcleo duro de la escolarización, con un lugar central en los diseños curriculares. Así, la didáctica de las Matemáticas, la Historia, la Lengua y la Literatura han elaborado un corpus de conocimientos de mayor grado de estructuración. En cambio, planteos didácticos de disciplinas como la Psicología, la Filosofía, se encuentran en un menor desarrollo conceptual y débil status epistemológico (Salit, 2011).

En este contexto se instalan entre "generalistas" y "especialistas" debates respecto de las filiaciones disciplinares. Coincidimos con quienes reconocen no sólo la potencialidad explicativa de "lo general" respecto de "lo específico", sino también la posibilidad de recontextualizar categorías surgidas en las "didácticas específicas" para realimentar el corpus de conocimiento de la General.

Desde el reconocimiento de que las prácticas de la enseñanza asumen en cada campo disciplinar formas particulares de concreción, que las identifican y diferencian de otras prácticas sociales, "otear el territorio" desde las "humanidades" como en nuestro caso, nos involucra en una apuesta particular. Por ello, en el marco de la Cátedra apostamos a la construcción de nexos de solidaridad epistemológica a partir de la recuperación de perspectivas y saberes disciplinares entramados.

Se trata de posibilitar el desarrollo de comprensiones más abarcadoras y profundas acerca de las complejas interacciones entre sujetos y objetos en los procesos de transmisión/apropiación de conocimiento**.** En particular el desafío que nos convoca se complejiza en la puesta en juego de procesos de "enseñar a enseñar, enseñando", en el marco de prácticas y residencias.

Nos encontramos con la necesidad de reconsiderar ciertos despliegues teóricos que devienen de desarrollos investigativos de las didácticas de "objeto" y avanzar en

el particular desafío que nos convoca el poner en juego procesos, tal como lo señalamos, de "enseñar a enseñar, enseñando", en el marco de prácticas y residencias. Nos interpela atender, a la vez, los requerimientos que entraman docencia, investigación y extensión.

Propuesta para una nueva lectura de las Didácticas

Cabe señalar que los conceptos, más cuando se procura que sean orientativos y permitan actuar sobre lo que comprendemos e interpretamos como real, no pueden ser solo definiciones abstractas. Asimismo, cuando referimos a las acciones que se llevan adelante en procesos de enseñanza difícilmente sean del todo comprensibles si las concebimos en términos de *práctica*. Dado que son intencionales, sería más conveniente entenderlas como *praxis*, orientadoras de la acción (Habermas, 1997). Por ello, nuestra propuesta se aleja tanto de una lectura instrumental de la práctica como de una esencialista de la teoría, que la presenta incontaminada de las *cosas de la vida*. En tal sentido, consideramos que, es preciso inaugurar una crítica que sea, también, una crítica de la ideología que permita desenmascarar la apariencia de autonomía de la teoría pura y poner de manifiesto su dependencia con respecto a la praxis social (Andrade, 2015).

De tal modo, las categorías que acercamos para analizar las prácticas nos permiten ahondar en dimensiones de análisis que no son visibles desde una lectura de la agenda clásica de la didáctica, que instrumentaliza y borra las huellas de las subjetividades que se ponen en juego en la enseñanza.

Un concepto clave en este marco es el de *dispositivo* ya que resulta un analizador relevante para el estudio y la crítica de toda práctica de enseñanza, a la vez que la acción formativa es posible a partir de la implementación de ciertos dispositivos. En consonancia, correrse de entender las prácticas pedagógicas como simples mediaciones, requiere asumir como *dispositivo* a toda propuesta de enseñanza que emprende un residente o un docente. Se trata de reconocer que todo dispositivo pedagógico presupone definiciones políticas acerca de lo real, al tiempo que producen subjetividades. Es decir, en tales operaciones se juegan una ética y una epistemología, y no un mero procedimiento instrumental (Andrade, 2016)

Otras categorías que permitieron abrir nuevos sentidos de las experiencias de práctica y residencia, son: *Campo*, *Procesos de Subjetivación, Saberes*. Una característica común a ellas es que, si bien su origen puede tener una adscripción disci-

plinar su significado, y más, su alcance operacional, trasciende una referencia disciplinar. Situación potente para comprender procesos complejos como lo son las prácticas de la enseñanza, que demandan una lectura multirreferencial. Este marco categorial se pone en tensión en distintos momentos que recorren la propuesta de enseñanza, incluyendo las situaciones emergentes de las experiencias de práctica, y que ameritan un trabajo inter-áreas.

Lo hasta aquí expuesto tiene la impronta de la interrogación abierta, que pretende contemplar un trabajo transdisciplinario, al poner como núcleo de análisis aquello que "acontece". La propuesta multirreferencial –que deberá ser profundizada y analizada- nos permite plantear situaciones emergentes del cotidiano– y dar visibilidad a los encuentros entre el enseñar a enseñar y la disciplina-campo de conocimiento particular, que no depende exclusivamente de constructos teóricos cristalizados, sino más bien de una sensibilidad que permita reconocer problemáticas actuales.

Bibliografía

Andrade, Sergio (2016) *El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en Encuentros de lo posible y lo imposible: Actas I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias. CABA: Grupo El Pensadero UBA Libro digital, ISBN 978- 987-46298-0-7

Andrade, Sergio; Domjan, Gabriela y otros (2015). *Saberes acerca de la Enseñanza en Prácticas Educativas en Instituciones de Formación Docente Inicial y en otros Espacios que educan*. En: Educación, Formación e Investigación. Revista Digital. EFI-DGES. Vol. I Nº I. Córdoba. ISSN 2422-5975.

Bal, **Mieke** (2009) *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.

Barco, **Susana** (1974) ¿Antididáctica o Nueva Didáctica? En: Revista de Ciencias de la Educación. Bs. As. Axis, IV (12), pp7-20.

Becker Soares, Magda (1985) "Didáctica: una disciplina en busca de su identidad". Revista ANDE. Año 5, n 9, pág. 39-42. Universidad de Minas Gerais.

Bourdieu, **Pierre** (1999) *Intelectuales, poder y política*. EUDEBA. Bs. As.

Camilloni, Alicia. y otras (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.

Edelstein, Gloria (2007) "Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate". Conferencia 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. "La Didáctica y las orientaciones prácticas". (UNSAM), Bs. As.

Goodson, Ivor (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares. Barcelona.

Habermas, Jürgen. (1997) La transformación de la formación académica. En: Teoría y Praxis. Tecnos. Madrid.

Salit, Celia. (2011) "Enseñar didáctica. Sentidos construidos desde una propuesta de formación situada". Ponencia presentada para concurso cargo docente. FA. UNC. Córdoba. S/P.

Steiman, Jorge y otros (2004) "Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la argentina". UN San Martín. Bs. As.

Recorrer, observar y conocer. Construyendo conocimientos a través del patrimonio más cercano

DIEGO ARELLANO
arellanodiego14@gmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

Salir del aula con el propósito de observar imágenes en otros contextos es una instancia enriquecedora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entendidos ambos como procesos diferenciados, de una complejidad particular cada uno, pero que se relacionan y vinculan entre sí. Es entonces por eso que consideramos como enseñanza a una relación mediada por contenidos y al despliegue de estrategias capaces de hacerlos comprensibles para que otros sujetos se apropien significativamente de ellos. Y acerca del aprendizaje como un proceso que mediante y a través de relaciones sustanciales apuntan construir e integrar un nuevo conocimiento a la estructura cognitiva. Estableciendo las vinculaciones necesarias con conocimientos previos lo cual permite adquirir su significación. De esta manera, la propuesta de acercamiento a imágenes, particularmente a monumentos en espacios públicos urbanos, plantean nuevos desafíos para la lectura, el análisis, la significación y comprensión de estas imágenes visuales. Dichos desafíos implican, por parte del docente, un diseño y planificación de estrategias didáctico - pedagógicas, que abarcan diversos aspectos tales como: la selección de los contenidos a abordar, en relación con la elección de las obras visuales y sus aspectos más significativos, tanto los generales como los particulares. Que se puedan destacar de y en cada una de las producciones desde un abordaje amplio y abarcativo. Con el doble objetivo de contribuir a una mirada enriquecida del entorno cercano, habilitando la interpretación de diversos aspectos, desde y con las artes visuales, como posibilidad de construcción de conocimientos y de aprendizajes en lo cotidiano.

Palabras clave: observación/percepción/argumentación

Encuadre referencial

-Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER.

-Unidad Académica: Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Artes Visuales “Prof. Roberto López Carnelli”

-Cátedra: Historia del Arte I - Ciclo académico 2019.

-Curso: 1º Año. Común a Tecnicaturas en Cerámica, Tecnicatura en Escultura, Tecnicatura en Grabado y Tecnicatura en Pintura respectivamente. Profesorado en Artes Visuales y Licenciatura en Artes Visuales.

-Localidad: Paraná - Provincia de Entre Ríos.

-Conformación del Equipo de Cátedra:

Prof. Titular: Arq. Marcelo Olmos.

Jefe de Trabajos Prácticos: Prof. Diego Arellano.

Auxiliares Docente Alumno/a: Micol Lescano y Emanuel Martínez.

Desarrollo

Modalidad de la clase: salida exploratoria y de reconocimiento. Cuyo desarrollo intercala y articula la observación y reconocimiento de las obras tridimensionales, junto con el despliegue de un discurso teórico verbal pero dialógico, entre el docente a cargo y el grupo de estudiantes. Se desarrollan datos y definiciones conceptuales sobre diferentes contenidos, a los que se suman los interrogantes, consultas y aportes brindados por los propios estudiantes. Esto contribuye a construir una serie de conocimientos significativos, de distinto orden en relación a los objetos de estudio abordados.

-Fecha de realización: martes de mayo/junio de 2019.

-Tiempo de duración 120 minutos x día.

-Horario: desde las 10.00 Hs. hasta las 12.00 Hs.

-Destinatarios: estudiantes cursantes de 1º Año de la cátedra Historia del Arte I del ciclo académico 2019.

-Sitios seleccionados: Plaza Enrique Carbó y Parque Gral. Justo José de Urquiza ambos de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

-Ubicaciones geográficas:

A-Plaza Enrique Carbó. Av. Alameda de la Federación, Santa Fé, Córdoba y México. Monumento al Gobernador Enrique Carbó (1929). Autor: José Fioravanti.

B-Parque Gral. Justo José de Urquiza. Costanera Alta y Rosedal de la ciudad de Paraná.

- "Danza de la Flecha" (1934). Autor: Luis Perlotti.
- "Monumento al Gral. Justo José de Urquiza" (1920). Autores: pedestal, altos y bajos relieves: Agustín Querol. Figura ecuestre: Mariano Benlliure y Gil.
- "Venus saliendo del baño" (réplica 1990). Autora: Amanda Mayor.
- "Mástil del Rosedal" Relieves Autor: Israel Hoffman.
- "Columna al Libertador" (1951) Columna Autor: Arq. Conrado Noli.

Estos espacios se encuentran conectados por la Av. Alameda de la Federación, con una distancia entre ambos de 500 m aproximadamente, y se presentan cercanos a la sede de nuestra facultad, lo cual nos permite realizar todo el recorrido caminando.

Imagen 1: Monumento al Gob. Enrique Carbó (2019). Elaboración propia.

Acerca de los contenidos abordados

Los contenidos que alcanza la propuesta presentada, los podemos ordenar y clasificar algunos como generales y otros específicos, propios de la cátedra Historia del Arte I. También otros contenidos con características transversales, relacionados y vinculados con otras áreas curriculares, específicamente las cátedras teórico prácticas y talleres que lo/as estudiantes cursaron de manera simultánea durante el primer año del ciclo académico 2018, entre ellas: Taller de Escultura I; Sintaxis Vi-

sual I. Además, esta experiencia de construcción de conocimientos y saberes, adquiere una proyección que amalgama una vinculación y se relaciona a futuro con las cátedras sucesivas y especialidades elegidas, entre ellas: Taller de Escultura II; Morfología; Escultura Monumental en Espacios Públicos, todas insertas y enmarcadas en el Plan de Estudios vigente para las carreras de Tecnicatura en Artes Visuales, Profesorado en Artes Visuales y Licenciatura en Artes Visuales, respectivamente.

Contenidos generales:

-Diferenciación entre la bidimensión y tridimensión.

-La composición y organización en el espacio tridimensional. Escalas empleadas. Los ejes estructurantes y el equilibrio compositivo. Distribución de volúmenes. La configuración entre espacios llenos y espacios vacíos.

-Los contrastes. Las texturas logradas a través del tratamiento de las superficies. El color y valor en la configuración de las estructuras visuales tridimensionales.

-Vinculación entre los monumentos y el espacio circundante: ubicación, orientación y diálogo con el entorno de emplazamiento.

Contenidos específicos:

-La escultura como lenguaje artístico particular, dentro del campo de las artes visuales. Sus modalidades de configuración: la escultura exenta o de bulto redondo y los relieves. Sus características y diferencias.

-La escultura como parte constitutiva de objetos conmemorativos y recordatorios: los monumentos. Su vínculo con la arquitectura y el entorno urbano.

-Los procesos productivos de realización escultórica: el diseño y composición, los materiales, las técnicas y procedimientos empleados para su materialización.

Contenidos transversales:

-Identificación de signos y símbolos: las alegorías. Modos de representar ideas, intenciones y preceptos.

-Procesos históricos culturales como condicionantes.

-Autores y realizadores representativos de períodos históricos y contextos culturales.

Acerca de los Objetivos

Desde lo estrictamente disciplinar desde la cátedra Historia del Arte I, se apuesta a proporcionar una mirada más abarcativa y comprensiva de las artes visuales conectando las propuestas pedagógicas con una realidad social que las incluye, y que al mismo tiempo las trasciende. A partir de esta premisa podemos identificar objetivos de alcance general y otros de alcance específicos. Con lo cual se pretende que lo/as estudiantes logren:

En el marco de los objetivos generales:

-Vincular algunos conceptos teóricos conceptuales con producciones tridimensionales.

-Comprender la producción escultórica como un lenguaje específico y particular de expresión, comunicación y portador de sentidos.

-Ampliar la mirada respecto a algunas producciones escultóricas y monumentos conmemorativos propios de nuestra localidad.

En el marco de los objetivos específicos:

-Entablar una observación perceptivamente comprensiva sobre obras tridimensionales patrimoniales del entorno local.

-Identificar y diferenciar algunas configuraciones en las que se desarrolla el lenguaje escultórico.

-Percibir las relaciones compositivas y de estructuración plástico visual de las producciones escultóricas.

-Reconocer distintos materiales, técnicas y procedimientos del lenguaje escultórico.

Sobre las acciones encaradas

Salir del aula es una manera de ampliar los horizontes de las experiencias estéticas de nuestros estudiantes. Es un alto en la rutina, una ruptura con las habituales prácticas. Ya que se predisponen los sentidos para lo inusual, el asombro, el encuentro con lo visto, pero no lo observado y percibido, la novedad. Salir también constituye el propósito de regresar al flujo de lo cotidiano, pero enriquecidos, modificados e inquietados por ese tiempo con actividades fuera del ámbito académico, fuera de los límites del aula de cursado.

Las acciones encaradas, que se configuran y ensamblan articulándose cada una de ellas, adquieren diversos ordenamientos y sucesiones que en la propia praxis a veces se fusionan, combinan y se complementan simultáneamente. Podemos identificar y describir algunas de ellas de modo general, y particularmente en su especificidad y características. Pero todas no menos importantes ni desvinculadas entre sí.

Imagen 2: Observando a "Venus saliendo del baño" (2019). Elaboración propia.

Descripción y características de las acciones.
La Observación

La mirada atenta hacia un entorno cultural dinámico provisto de y con diferentes textos, entre ellos los visuales, las diversas escrituras y señaléticas, las distintas

arquitecturas y diseños, entre otras. Todo esto, se configuran en una serie de estímulos y percepciones que permiten convertir la mirada en un acto de interrogación sensorial., el cual debemos promover y estimular desde las cátedras, acentuando funciones perceptivas tales como:

-Las comparaciones que establezcan similitudes y diferencias.

-Las asociaciones y relaciones de diversos tipos: formales, estilísticas, estéticas.

-La posibilidad de construir e interpretar distintos significados y simbologías.

El transitar y el recorrer

Poner en práctica un reconocimiento de las producciones escultóricas y monumentos que se configuran y despliegan sobre el espacio tridimensional permitiendo:

-Posicionarse desde distancias diferentes para la observación de las producciones escultóricas.

-Optar por diferentes puntos de vistas en relación al abordaje del conjunto escultórico.

-Interactuar y observar mediante recorridos que permitan acercamientos con visualizaciones hacia los detalles de zonas específicas y particulares.

Registrar

Las acciones de que involucran e incluyen:

-Bocetar y croquizar la totalidad de los conjuntos y obras, o puntualizar aspectos particulares y significativos de cada producción escultórica.

-El empleo de dispositivos electrónicos que permitan capturar visualizaciones mediante el uso del zoom y vistas panorámicas (fotografías, video).

-La escritura que registre los aspectos que resulten significativos y la adjetivación de las impresiones recibidas, como de sus interpretaciones.

La articulación entre el observar, percibir y argumentar

Esta configuración integra diferentes instancias que involucran acciones interactivas y dinámicas que desarrollan tanto el docente como los/as estudiantes en

una articulación entre lo que se observa, junto con los aportes de todo tipo de datos e información que se pueda narrar e integrar dialógicamente. Todo ello en un discurso coherente y secuenciado, lo convierte en una dinámica que posibilita una configuración de datos e información que complementan nuevos conocimientos, actualizando y ampliando otros, complejizando los ya existentes, con el propósito siempre de posibilitar relacionarlos de manera activa y dinámica. Para ello se habilitan y ponen en acción actividades como:

-Establecer la presentación de datos referenciales de cada producción.

-Enumerar aspectos que intervinieron en su realización (dimensiones, materiales y técnicas empleados).

-Conocer y vincular aspectos históricos, culturales y políticos que constituyen la contextualización de estos objetos culturales particulares.

-Incentivar en los estudiantes a la activación de una mirada que apele al descubrimiento, y también a una visualización sistemática y analítica.

-Proponer comparaciones que establezcan similitudes y diferencias entre lo que se observa.

-Construir hipótesis acerca de las funciones de estas producciones visuales.

Todas estas acciones implican actividades que activan y despliegan una serie de desempeños, tanto por parte del docente junto con lo/as estudiantes, como lo son explicar, vincular, interpretar, analizar, comparar y hacer analogías, asociar, extrapolar. Así, de esta manera, poder construir una argumentación, y que a su vez promueva capacidades perceptivas y comprensivas en relación con los distintos contenidos seleccionados.

A manera de conclusiones

Además, que se estará garantizando que los y las estudiantes puedan acercarse a conocer y disfrutar de distintas producciones artístico culturales, específicamente monumentos escultóricos pertenecientes al patrimonio local. El despliegue de esta modalidad reúne e implica distintos aspectos que, de acuerdo con los conocimientos y saberes construidos y por construir, permite establecer diferentes vinculaciones con áreas distintas del conocimiento, pero todas ellas relacionadas con las artes visuales en distintos aspectos y abordajes:

-El reconocimiento de técnicas, materiales y procedimientos propios del lenguaje escultórico, y su empleo en la realización de monumentos y la estatuaria.

-Que estas mismas realizaciones materiales se encuentran diseñadas y estructuradas bajo leyes compositivas y configuraciones que le otorgan diferentes intensiones expresivas y comunicativas, como así estéticas, que se pueden identificar, decodificándolas desde un abordaje y reconocimiento mediante una lectura analítica y comprensiva.

-La apropiación de recursos compositivos y aspectos estilísticos que pueden aplicarse en las propias producciones que se desarrollan en los talleres vinculados con la tridimensión a lo largo del trayecto universitario: Talleres de Escultura y Cerámica, respectivamente.

-La aproximación a algunos aspectos histórico - culturales propios de los ámbitos local y nacional.

-La vinculación y percepción de un sector específico del espacio urbano de la ciudad de Paraná.

Acciones proyectadas para mejorar la propuesta en nuevas implementaciones.

La totalidad de la actividad descripta anteriormente no es un paquete cerrado y hermético de propuestas secuenciadas, sino que se convierte en una cartografía didáctica, un conjunto de posibilidades las que se pueden adaptar, complementar con otras e implementar de diversas maneras y modalidades. Ya que admite la versatilidad de cambios en función de los aspectos que pretendamos focalizar desde la cátedra en cuanto a contenidos y conocimientos. Recordando que esta experiencia fue puesta en acción por primera vez durante el año 2019. Algunos puntos que se pueden atender e implementar pueden ser:

-Re formular y conformar un registro escrito que funcione y actúe como una bitácora del recorrido realizado. Y proponer otras opciones alternativas posibles de registro escrito.

-Diseñar y proponer una guía de observación destinada a lo/as estudiantes que puntualice o focalice en aspectos significativos a observar de acuerdo con los contenidos a abordar.

-Conformar distintos tipos de registros con imágenes fijas y en movimiento elaborado por los/as estudiantes.

-Integrar otros equipos a cargo de cátedras y talleres que sumen sus aportes específicos en cuanto al abordaje de los contenidos.

-Otras posibles que se puedan conformar e implementar.

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela (2012) El Arte en la Enseñanza. Serie Voces de la Educación, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Roux, Hebe Miriam (2013) Desplegar la Mirada. Las Artes Visuales en la Escuela. Colección Claves para la Formación Docente. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Moyano, Olga (2000) Catálogo "La memoria de los paranaenses en la piedra y el metal", Paraná, Museo de la Ciudad. Dirección de Cultura, Municipalidad de Paraná.

Sanjurjo, Liliana (2003) Volver a pensar la clase. Presentación al 2º Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés "Nuevas perspectivas didácticas en el aula".

Reflexiones en torno al impacto de la formación inicial en la práctica profesional docente. El caso de la Didáctica de la Matemática

ANGÉLICA FELISA BATARRICA
afbastarrica@gmail.com

MARÍA EULALIA MATALUNA
eulaliamataluna@hotmail.com

MARÍA LAURA PEZZOLA
marialaurapezzola@hotmail.com
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 71 "Profesor Ceferino Artigas" ISFDyT N° 71

Resumen

En la presente ponencia pretendemos compartir una serie de reflexiones a partir de nuestra experiencia como Profesoras del Campo de la Práctica Docente III y IV y de la Didáctica de la Matemática, en el Profesorado de Educación Primaria. La inquietud de la que partimos tiene que ver con que nos resulta preocupante que una parte significativa de los/as docentes co-formadores/as que reciben a nuestros/as estudiantes en formación en sus aulas, sostienen prácticas de enseñanza de la matemática tradicionales; aun habiendo sido formados/as en el actual paradigma de enseñanza de esta disciplina, en nuestro instituto.

Nos preguntamos ¿Dónde quedaron esos insumos de la formación inicial? ¿Cómo llega un/a docente a descartar lo aprendido en el instituto y abrazar formatos de enseñanza de la matemática tradicionales? ¿Tiene que ver la cultura institucional en la que el/la docente se desempeña? ¿Qué papel juega la biografía escolar?

A partir de estos interrogantes, proponemos comenzar a pensar en espacios de capacitación post graduación, en la que nuestros/as egresados/as –ya devenidos/as en colegas- puedan volver a conectarse con los insumos que la formación inicial les ofreció en su etapa de estudiantes. De esta forma, se generaría un espacio en el que los/as docentes puedan re visitar su rol, y el paradigma de enseñanza de la matemática que están sosteniendo.

Palabras clave: formación inicial / práctica profesional docente / paradigmas de enseñanza de la matemática / biografía escolar /conocimiento profesional/ socialización profesional

La singularidad de una experiencia

Las reflexiones que serán compartidas en la presente ponencia, tienen su anclaje en un contexto singular y circunscripto. Puntualmente surgen de las prácticas de enseñanza aisladas y residencia realizadas por los/as estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT N° 71 de Pellegrini. Dicha localidad, ubicada al oeste de la provincia de Buenos Aires, cuenta con una población de 6 mil habitantes, y su desarrollo productivo está fuertemente ligado al sector agro ganadero. Una localidad pequeña, en la que existen dos servicios de educación primaria urbana–uno de gestión pública y otro de gestión privada-; y siete escuelas primarias rurales. Hacemos especial mención a las características de la población en la que está ubicada la escuela en cuestión porque, como plantean Cragnolino, E y Lorenzatti, M (2002) "Cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es en ese sentido que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada" (p.66)

Como docentes formadoras de formadores, hemos sido testigos del proceso de construcción del rol docente de muchos/as maestros/as de nuestra localidad. Al ser una población tan pequeña, a los pocos años nos reencontramos con quienes fueran nuestros/as estudiantes, pero en su rol de docentes, recibiendo a otra camada de residentes y practicantes en sus aulas. Justamente allí es donde nos encontramos ante la situación de que la práctica docente de estos/as ex estudiantes y ahora colegas, ha mutado. Sus prácticas de enseñanza –puntualmente de la matemática- viran hacia modelos más tradicionales de enseñanza.

El posicionamiento docente ¿lo construye la formación inicial, la biografía escolar o la cultura institucional?

Desde el Instituto Formador –y atendiendo a los lineamientos curriculares vigentes- apostamos a formar a los/as futuros/as maestros/as, en un posicionamiento docente que se aleje de las prácticas docentes dominantes o hegemónicas, y se acerque cada vez más a prácticas docentes transformadoras, que inviten al docente y a su estudiante, a interpelar la realidad en la que les toque desempeñarse. Siguiendo los lineamientos de la documentación curricular

> "es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:
>
> -las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad, aunque formen parte de una mitología del orden anterior;

-las prácticas dominantes: las que conforman el orden escolar actual y que contribuyen a sostener el significado vigente y arraigado de la escuela y de la docencia, así como a reproducir la gramática escolar y lo sedimentado en ella;
-las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación; y
-las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente." (p 86-87)

A partir de esta "mutación" de las prácticas de nuestros/as graduados/as, entendemos que la formación docente inicial no alcanza a instalar con fuerza prácticas de enseñanza transformadoras; y que, al iniciar su carrera profesional, las prácticas dominantes resurgen y colonizan la forma de trabajo de estos/as docentes.

Nos permitimos entonces aseverar que el pensamiento de los/as docentes se acerca a un conjunto de decisiones de corte más bien "tecnicista" alejándose de posicionamientos "crítico reflexivo". Amerita aquí traer las ideas de Liliana Sanjurjo (2002) que refieren a los cuatro momentos que interjuegan en la construcción del pensamiento de los/as profesores/as durante el trayecto de formación: "la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente" (p. 41).

Existen variadas investigaciones que explican y describen el impacto que la biografía escolar tiene sobre los/as maestros/as. Los/as estudiantes de los profesorados portan, en términos de Philip Jackson (1999) "creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo" (p. 25)*;* lo que el mencionado autor conceptualiza como *"enseñanzas implícitas"*. La docencia es una de las únicas profesiones a las cuales se vuelve como lugar de trabajo después de haberla transitado.

El desafío de los Institutos de Formación docentes con los docentes noveles

La socialización profesional de los/as egresados/as de los ISFD durante su desempeño laboral en las escuelas adquiere diversos modos. Generalmente se vuelcan en la búsqueda de apoyo con los/as docentes experimentados/as. Aunque en diversas oportunidades quedan entregados/as a la soledad del trabajo áulico, alejados/as

del trabajo en equipo y colaborativo. En estas circunstancias brota la experiencia formativa del propio recorrido escolar.

Es necesario entonces retomar las bases esenciales para pensar -junto a nuestros/as estudiantes (egresados/as)- cómo se construye el conocimiento matemático y cuáles son motivo de enseñanza. Desafiemos a nuestros/as estudiantes, futuros/as docentes, proponiéndoles situaciones que se visualicen como complejas, pero al mismo tiempo posibles, que les generen cierta tensión, que los/as animen a atreverse, que los/as inviten a pensar, a explorar, a poner en juego conocimientos que tienen entre manos, que los/as lleven a conectarse con sus compañeros/as, a plantear preguntas que les permitan avanzar. Se necesita creer que es posible lograr que los/as estudiantes se ubiquen en esa posición, pero esa creencia no se puede inventar, es necesario sustentarla en conocimientos que permitan pensar por dónde se puede empezar a actuar.

Hay que revisar la matemática que se vive en la escuela, interrogarla, analizarla, los modos en los que circula el conocimiento dentro de las clases. Todo esto resulta imprescindible para concebir otros y nuevos escenarios.

Guy Brousseau (1994)-referente de la Didáctica de la Matemática- introduce el concepto de "*situación didáctica*" como una relación del estudiante con situaciones problemáticas, una interacción dialéctica, donde el sujeto anticipa, finaliza sus acciones y compromete sus conocimientos anteriores, los somete a revisión y los modifica, complementa o rechaza para formar concepciones nuevas. R. Charnay retoma este concepto y habla de tres modelos diferentes de enseñanza: el normativo (centrado en la transmisión de contenidos, donde el problema es utilizado para ejercitar y afianzar conocimientos y al docente como medio de control); el modelo incitativo (cobran importancia los intereses, motivaciones y necesidades del estudiante, quien busca y organiza información y resuelve problemas ligados a su entorno) y el modelo aproximativo (centrado en que el/la estudiante construya los saberes socialmente válidos y que pueda resolver los problemas en interacción con sus pares).

Somos conscientes que nuestros/as estudiantes han aprendido matemática con un modelo normativo y se han apropiado tanto de él que intentan reproducirlo en sus prácticas de enseñanza. Los/as formadores de formadores proponemos el modelo aproximativo valorando las fases de la situación didáctica: acción, formulación, validación e institucionalización; recreamos este modelo para abordar los contenidos curriculares y damos cuenta que es el más aconsejable para que el aprendizaje de la matemática resulte significativo. Los/as estudiantes planifican sus clases conforme a este modelo, exteriorizan sus bondades, logran identificarse con él y hasta lo prego-

nan entre sus pares. ¿Están verdaderamente convencidos/as de que realmente es el adecuado o lo hacen porque está "recomendado" como el mejor? Este interrogante surge de la experiencia como docentes de nivel terciario pues, una vez que los/as estudiantes se reciben e ingresan en escuelas de nivel primario, se diluye el interés por enseñar de un modo diferente y fluye el modelo normativo, tan instalado por generaciones. El primer choque de opiniones se produce cuando ingresan a las escuelas asociadas y se encuentran con docentes de extensa trayectoria que no acuerdan con el modelo. Mientras están en el espacio de Prácticas y Residencia, el modelo se sostiene, pero cuando ingresan a la docencia ya como profesionales y tienen libertad en su aula para retomar el modelo aproximativo, tampoco lo hacen. ¿Es una cuestión de comodidad, porque se sienten más seguros/as con un modelo repetitivo, perfeccionista y reduccionista, que "garantiza" un aprendizaje lineal, pero aprendizaje al fin? ¿Son los mandatos institucionales, que no generan el cambio porque el modelo aproximativo genera desconfianza porque no tiende al control?

Es aquí donde se abre el desafío como un imperativo necesario para las instituciones formadoras, la búsqueda y diseño de dispositivos que acompañen a los/as docentes noveles. Es necesario instalar el trabajo colaborativo entre los ISFD y las escuelas de Nivel Primario de Pellegrini con el objeto de acortar la brecha entre la teoría (formación inicial) y las prácticas de enseñanza (en el nivel).

La continuidad de espacios similares como Ateneos, talleres, producción de relatos permite aflorar prácticas crítico-reflexivas en una simultaneidad de miradas que desentraña y resignifica modelos de enseñanza inscriptos en las huellas de las propias trayectorias formadoras.

Resumiendo, proponemos "habilitar" desde los IFD un espacio que posibilite sostener, profundizar, propiciar "procesos reflexivos" (p. 25), en el sentido a que refiere Liliana Sanjurjo. Buscamos, de este modo, poner foco en el pensamiento y la acción de los/as maestros/as noveles, con el objeto de develar la lógica que los/as lleva a aferrarse a prácticas de enseñanza alejadas de los modelos abordados durante la formación docente inicial. Y aún más, construir un espacio que asegure la socialización de sus prácticas de enseñanza en el área de matemática, para interpretarlas, describirlas, explicarlas y producir nuevos saberes que, del mismo modo, iluminen sus propias prácticas de enseñanza como las prácticas formadoras en el ISFD.

Bibliografía

Brousseau, Guy (1994) Los diferentes roles del maestro. Buenos Aires, Paidós.

Charnay, Roland (1994) "Aprender (por medio de) la resolución de problemas" en C. Parra e I. Saiz (comps.): Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

Cragnolino, Elisa y Lorenzatti, María del Carmen (2002) "Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática", Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Año 2 Números 2 y 3, Córdoba, Narvaja Editor.

Jackson, Philip (1999) Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorroutu Editores.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Superior. Subdirección de Formación Docente. (2010) "Módulo Enseñar y Aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de 3er año".

Sadovsky, Patricia (2011) Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Colección Formación Docente- Matemática. Libros del Zorzal, CABA.

Sanjurjo, Liliana (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens Editores.

El Proyecto NEXOS como aporte para mejorar las prácticas docentes en el aula universitaria

MARCEL BLESIO
ANABELLA CISLAGHI
IVANA MORELLI
articulacion@unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La presente ponencia reflexiona sobre las acciones de una experiencia de articulación de niveles, llevada a cabo en el marco del Proyecto nexos[1] que impulsó estrategias basadas en la participación, desarrolladas entre el último año de la escuela secundaria y la etapa de ingreso a la educación superior. Con el fin revisar y resignificar lo que Edith Litwin (1997) denomina "configuraciones didácticas", daremos cuenta de la propuesta de enseñanza cuyo propósito fue generar condiciones institucionales, metodológicas y curriculares. Los intereses se detienen en las políticas posibilitantes como clave estratégica, las parejas docentes como agentes gestores y las planificaciones diseñadas como dispositivos posibilitantes. Implementado entre mayo a diciembre de 2019, buscó llevar adelante un trabajo conjunto entre docentes del nivel superior y del nivel secundario. La idea de obstáculo presente en el universo del ingreso, su vínculo con la construcción del estudiante real y el esperado, la decisión de atender los déficits o centrarse en los contenidos, y las potencialidades que permiten los involucramientos docentes, constituyen el dilema. Así, el proyecto Nexos se constituye en una oportunidad para revisar prácticas en tensión.

Palabras clave: articulación de niveles / políticas institucionales / configuración didáctica / prácticas docentes

1 Participaron del Proyecto Nexos y en esta ponencia: Lucia Odetti, Ivana Morelli, Rodrigo Hernández, Romina Kippes, Yamile Masson, Irina Marinachi.

Las potencialidades y vigilancias del Proyecto NEXOS

La Universidad Nacional del Litoral en forma conjunta con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, llevó adelante el proyecto Nexos, aprobado por la Secretaria de Políticas Universitarias e implementado por la Dirección de Articulación e Ingreso de la UNL, en el marco de una política de articulación de niveles llevada adelante por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Nexos tiene como propósito impulsar estrategias focalizadas con la escuela secundaria y la etapa de ingreso a la educación superior.

El proyecto aprobado en 2018 e implementado en 2019, prevé acciones orientadas a un trabajo conjunto entre docentes de los dos niveles y estudiantes, a los efectos de acompañar el pasaje de un nivel a otro. El foco estuvo en construir criterios comunes de enseñanza, aprendizaje y evaluación de contenidos nodales disciplinares en el espacio de articulación de niveles y elaborar conjuntamente una propuesta de enseñanza en el último año del nivel. Bajo el objetivo de acompañar las trayectorias educativas con políticas institucionales, en el Proyecto Nexos se conformaron equipos mixtos con docentes de ambos niveles. Estos equipos desarrollaron sus acciones en 23 escuelas ubicadas en el centro norte de la provincia de Santa Fe. Si bien el proyecto planteó varias líneas de acción en esta ponencia nos vamos a centrar en la experiencia de acción concreta implementada en las aulas, cuyo marco de contenidos estuvo dado por el curso de articulación general “Ciencia, Arte y Conocimiento” y una asignatura elegida por la institución educativa.

La política institucional como dimensión estratégica en el Programa Nexos

La historia de nuestra educación en Argentina expone una cuestión estructural desigual, donde el acceso a la educación, sobre todo en el nivel superior, se vuelve selectivo y suele no formar parte del abanico de opciones de centenares de jóvenes a la hora de pensar su futuro. Esto se profundiza en quienes provienen de contextos socioculturales adversos. Si nos centramos en la obligatoriedad de la escuela se ponen en tensión las trayectorias ideales/teóricas con las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2011). Las representaciones acerca de lo que un estudiante de determinado nivel debería ya saber y saber hacer, entran en discusión con los reales desempeños académicos.

Uno de los principales y más complejos procesos que debemos enfrentar como universidad es el conocimiento cabal de los sujetos de enseñanza y de aprendizaje que hoy habitan nuestra institución, para repensar los dispositivos de acceso y permanencia. Estas preocupaciones, que movilizan e interpelan, son recuperadas por la pareja docente, en la instancia institucional, desde la propuesta de enseñanza, en el marco del Proyecto Nexo, surgiendo la necesidad de revisar las políticas institucionales para el ingreso y la permanencia, focalizándonos en los establecimientos educativos y los docentes, por sobre los jóvenes como únicos destinatarios.

A partir de entender las prácticas docentes como fundantes de la posibilidad de permanencia, se propone constituir equipos de docentes interdisciplinares e interniveles para atender cuestiones relativas a los principales problemas de articulación entre el nivel secundario y el universitario. “La enseñanza es un condicionante primario, en cualquier tipo de alumnos, pero sobre todo en población de estatus en desventaja…” (Escurra, 2011:53). Hoy nos encontramos con una diversidad de aspirantes a los estudios superiores que suelen no ser los alumnos esperados por el/la docente en el aula. Se abre al decir de esta autora “una brecha entre el alumno real y el esperado”. Esta categoría de alumno esperado, para Ezcurra ocupa:

> un lugar central en el esquema teórico [aquí propuesto] y responde a un sistema institucional de expectativas, en buena medida tácito, y en especial a conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que estructuran las demandas académicas dominantes. Así, se trata fundamentalmente, aunque no solo, del capital cultural esperado, un factor primordial, un eje organizador de la enseñanza. (Escurra, 2011:53).

Es en este sentido que, el proyecto Nexos promueve y genera espacios de debate sobre las prácticas docentes, al tiempo que tiende al mejoramiento de las mismas, ancladas en el momento de pasaje entre el nivel secundario y el universitario. Busca reflexionar sobre la inserción curricular de la propuesta, interpelando no solo prácticas docentes sino también las políticas instituciones del sistema educativo.

Las parejas docentes y sus prácticas como claves para mejorar la enseñanza en el aula universitaria

En la búsqueda por impactar con prácticas educativas en los espacios universitarios, el aula de la escuela secundaria se transformó en escenario elegido para lle-

var adelante una propuesta innovadora. Es en este marco que entendemos fundamental reconocer el valor de la construcción didáctica. Es intención superar la idea de enseñanza como una mera reducción de escala del currículo, para concebirla como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Así, lo que Litwin (1997) denomina "configuraciones didácticas", entendidas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento, es clave en la práctica de los docentes como agentes de la propuesta.

La decisión institucional de incluir el aula como una política para la enseñanza permite revisar prácticas, posturas, creencias, que forman parte del accionar docente. En esta oportunidad, las duplas docentes, generaron una diversidad de trayectorias y experiencias con los distintos saberes consecuentes con la realidad áulica y las necesidades de aprendizaje de cada grupo. La corresponsabilidad de criterios, acciones e intervenciones fue clave para el proceso. La idea de pareja docente, en referencia al trabajo de Elena Achilli (1986) se construye entre las nociones de práctica docente[2] y práctica pedagógica[3]. La pareja docente es aquella que desarrolla su accionar en contextos sociohistóricos concretos (alumnos reales) y no en ámbitos prefigurados, con una práctica situada. En términos de Justa Ezpeleta (1992) es en el salón de clases donde se juega la calidad de la enseñanza o, desde otra perspectiva, la productividad del sistema. Siguiendo a Edelstein (2011), el valor de saber y conocer lo que ocurre en el aula es considerado por la gestión que lleva adelante el Proyecto Nexos como una manera de incidir en la práctica.

Pensando nuevas estrategias didácticas

Al papel concluyente en la edificación del fracaso o éxito académico del alumnado que tienen los establecimientos de educación superior, contraponemos el rol de la pareja docente. Para la implementación de la propuesta y su metodología de trabajo, se realizaron encuentros con áreas de gestión del Ministerio de Educación y directivos de las escuelas y talleres con docentes de ambos niveles. Desde UNL se

2 "Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente". (Achilli: 1986:7)

3 "Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender"". (Achilli: 1986:8)

propusieron los contenidos de Ciencia, Arte y Conocimiento [CAC] que, coordinados con las especificidades de los espacios curriculares, particularizaron las propuestas, implementadas en encuentros semanales en el aula escolar. Las planificaciones diseñadas por los equipos docentes, suplementaron la potencialidad del proyecto. Los contenidos de CAC, resignificados en el marco de la asignatura elegida por cada escuela secundaria, fueron el eje en el diseño de cinco instancias, acompañadas por el equipo central. En este sentido, identificamos: a] una *planificación* de los encuentros, que en función de las relaciones construidas y las especificidades de los equipos se tornó particular y única. b] los *recursos* sobre los que se estructura la propuesta, que ofrecen dinámicas diferenciales. Son materiales de distinto tenor, que facilitaron la participación y habilitaron los comentarios, sugerencias y opiniones. c] el *registro*, como bitácora de la experiencia y su proceso. Basado en imágenes, entrevistas, apuntes y otras estrategias posibles, recupera momentos áulicos, lugares de la universidad y trabajo con el producto. d] el *producto*, como experiencia material de un proceso de trabajo integrador, evaluativo y prospectivo. e] las *reflexiones* recuperadas como momento participativo y de reposición, donde los conceptos trabajados e ideas intervenidas se ponen en discusión ante las acciones realizadas. Las cinco instancias funcionaron como estrategia de seguimiento, lo que permitió una evaluación conjunta de la experiencia.

Clave de este intercambio, junto con los talleres, fue Plataforma U, que tuvo un efecto derrame exponencial desde los materiales, hacia el desarrollo y la participación en la experiencia

Reflexiones finales

Los problemas de articulación entre la escuela secundaria y la universidad son de naturaleza compleja. El trabajo con estudiantes y docentes en ambos niveles resulta importante, a los efectos de poner en valor la continuidad de los estudios superiores. Las implicancias pretendidas son posibles a partir de deconstruir la idea de obstáculo que ronda en el universo del ingreso.

Se trata entonces de reducir la brecha en relación a lo esperado y lo que verdaderamente acontece en las aulas. En tal sentido el Proyecto Nexos, encubre una potente intencionalidad política-institucional y pedagógica plasmada en el desafío de la construcción de equipos mixtos entre docentes de ambos niveles. Si bien esta

experiencia tiene epicentro en 23 escuelas, impacta fundamentalmente en las prácticas docentes de nivel superior en los primeros años y en los equipos centrales como responsables académicos directos de este proceso. Se trata de experiencias múltiples, con quiebres y rupturas que invitan a reflexionar las propias prácticas.

Bibliografía

Achilli, Elena (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Rosario, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, (1era. Reimpresión) Buenos Aires, Paidós.

Ezcurra, Ana María (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo, (comp.) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Ezpeleta, Justa (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares" en Frigerio, Graciela, et al (comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Litwin, Edith (1997*) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Terigi, Flavia (2011) "En la perspectiva de las trayectorias escolares", en *Comentario del Capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina –SITEAL, editado por el IIPE – UNESCO* Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Recetas para enseñar. Algunas formas que adopta la prescripción en la didáctica del inglés

FLAVIA S. BONADEO
flaviasb2@gmail.com
Instituto Superior del Profesorado N° 8 "Alte. Guillermo Brown" I.S.P. BROWN

Resumen

La presente ponencia toma como punto de partida algunas de las situaciones dilemáticas que atraviesan los docentes noveles de inglés en la escuela secundaria y pone en diálogo estas situaciones con una experiencia para la formación docente que busca abordar el problema de la prescripción. Se trata, en primer lugar, la centralidad que ha tenido el método como caso paradigmático de prácticas prescriptivas en la didáctica del inglés para luego relacionarlo con el lugar que ocupan hoy el manual y la posición "English Only" en las prácticas de los docentes de inglés. Finalmente, se presenta una propuesta didáctica para el profesorado orientada a explicitar las representaciones que los estudiantes sostienen con respecto a las temáticas en cuestión, para analizarlas y explorar posicionamientos alternativos.

Palabras clave: prescripción metodológica / formación docente / docentes noveles

Introducción

En mi trabajo de tesis para la maestría en Didácticas Específicas (UNL) me ocupo de indagar acerca de las situaciones dilemáticas que se les presentan a los graduados recientes al momento de dar clases de inglés en la escuela secundaria. Los docentes noveles parecen estar preocupados por cuestiones tales como: la construcción de su identidad docente, la percepción que sus estudiantes tienen de la lengua extranjera, sus concepciones acerca del contenido que enseñan, las decisiones que toman al momento de evaluar a sus estudiantes, su propio uso de la lengua extranjera en el contexto de la clase y el lugar que ocupa el manual en sus decisiones didácticas. Estos emergentes problemáticos son analizados en la tesis desde las categorías que propone la pedagogía postmétodo: particularidad, posibilidad y practicabilidad.

La pedagogía postmétodo, entendida de acuerdo a Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006), representa un desplazamiento desde la prescripción - en la forma de los métodos prefabricados que dominaron por varios años las discusiones en el campo de la enseñanza de inglés - hacia la interpretación holística de las situaciones educativas y la autonomía docente ejercida en las decisiones didácticas. Es justamente el carácter prescriptivo que tradicionalmente se le ha asignado a la didáctica del inglés el tema que recorrerá transversalmente esta ponencia, a sabiendas de que la prescripción no constituye una problemática exclusiva de esta didáctica específica si no que forma parte de una postura tecnicista que ha tocado también a la didáctica general.

Algunas de las situaciones de encrucijada identificadas en los decires de los docentes noveles pueden relacionarse directamente con el problema de la prescripción; me voy a concentrar aquí en el uso exacerbado del manual y en el mandato monolingüe.

Cómo enseñar con éxito - prefacio

El problema de la prescripción en la enseñanza de inglés se circunscribe, en gran medida, a la preeminencia que ha tenido el método en la construcción de teoría en el área: “por más de un siglo los profesores han intentado resolver los problemas inherentes a la enseñanza de las lenguas concentrando su atención de manera casi exclusiva en el método de enseñanza” (Stern, 1983: 452).

Kumaradivelu (2006) sostiene que tal centralidad se debe a ciertas creencias que han funcionado como artículos de fe en el campo de la enseñanza de inglés: que es posible aseverar la superioridad de un método con respecto a otros, que el método puede constituirse en el eje organizador de la enseñanza, que su valor es universal, que es responsabilidad de los académicos y los técnicos diseñar un método para que los docentes lo apliquen y que los métodos son asépticos en cuanto no cargan con intencionalidades políticas ni ideológicas. Estas creencias, de acuerdo al autor, se han constituido en obstáculos para la construcción de una didáctica del inglés ya que han impedido realizar avances a partir de los logros, han desatendido factores tales como la singularidad de los contextos y los sujetos, así como los diferentes propósitos político-institucionales de la enseñanza de inglés, han desprovisto de agencia a los docentes en la toma de decisiones metodológicas y así han construido relaciones de poder coloniales y de género.

Es cierto que por estos días son pocos los docentes que eligen adherir exclusivamente a un método: algunos afirman orientarse por enfoques comunicativos, mientras que otros seleccionan procedimientos y estrategias identificadas con diferentes métodos reconocidos y las combinan. Por el contrario, el uso de manuales es una práctica extendida, y de acuerdo a los testimonios de algunos docentes noveles, se configura como una nueva forma de prescripción:

> Muchas veces siento que las decisiones en realidad las tomó la editorial que planificó el libro, para trabajar así… y cuando vos abrís las páginas pensás "¿qué más le puedo agregar a esto, si está todo hecho?" el libro, otro tema… (reemplazante privada Santa Fe)

Cómo enseñar con éxito - Parte I

En Argentina los materiales juegan un rol protagónico en las opciones didácticas de los profesores de inglés: "existe una creencia generalizada – alimentada sin dudas por la industria editorial del sector – según la cual el papel de los recursos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras sería central"[1]. Además, se asocia a los recursos casi exclusivamente con los manuales.

Más allá de su carácter curricular, los manuales pueden concebirse como productos comerciales - la industria editorial es una empresa multimillonaria - y como

1 "La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos, perspectivas", p. 8.

artefactos culturales. Gray (2010) afirma que los manuales internacionales, a través de las temáticas y los textos seleccionados, se erigen como construcciones particulares e interesadas de la realidad. Estos recortes culturales favorecen cosmovisiones "individualistas, igualitarias, cosmopolitas, de movilidad social y de abundancia en las cuales los estudiantes son concebidos principalmente como consumidores" (Gray, 2010: 3).

Una dificultad derivada del apego irrestricto al manual son las posibles discrepancias entre las ofertas editoriales y los diseños curriculares nacionales y jurisdiccionales (Banegas, 2011). Resulta claro que los docentes pueden involucrarse en relaciones de complacencia, adaptación o resistencia con las propuestas editoriales. También es cierto que estas propuestas se ofrecen diseñadas de tal manera que es posible implementarlas sin adaptaciones. En este sentido, podemos afirmar que los manuales cargan con un alto potencial prescriptivo.

Cómo enseñar con éxito - Parte II

> Vos venís con el chip instalado de que tenés que hablar en inglés, ni una palabra en español (…) cuando el alumno te pregunta "profe, ¿qué significa esto?" y vos les decís, sentís que estás engañando a alguien, haciendo algo mal, porque a vos te dijeron que no se hace eso. (interina pública pueblo)

El mandato de que la clase de inglés debe darse en inglés representa otra forma de prescripción instalada en las creencias más básicas de los docentes noveles que genera frustración al no cumplirse, o no hacerlo completamente. Se trata de la falacia del monolingüismo, y puede relacionarse con la falacia del hablante nativo (Phillipson, 1992). Durante largo tiempo se pensó que los mejores profesores de inglés eran los hablantes nativos de esa lengua, incluso aquellos sin formación docente. Esto generó otras implicancias con el correr del tiempo, por ejemplo, la aparente necesidad de que el aprendiz de la lengua extranjera se mimetice con el hablante nativo. Por su parte, la falacia del monolingüismo sostiene que la enseñanza de inglés debe llevarse adelante solo a través del inglés.

Ambos supuestos tienen origen en el informe de la *Conferencia del Commonwealth acerca de la Enseñanza del Inglés como Lengua Segunda* (Universidad Makerere, Kampala, Uganda) en 1961, cuando políticos, diplomáticos y especialistas se reunieron para discutir la planificación de la enseñanza del inglés en los países en vías de desarrollo, muchos de los cuales habían sido colonias (Phillipson,

1992). Hoy en día existen movimientos de resistencia hacia el ideal del hablante nativo y el monolingüismo en las clases de inglés, argumentando que lo primero replica relaciones históricas de dominación e imperialismo, y lo segundo atenta contra las estrategias de construcción de identidad a través de las relaciones interpersonales que tienen lugar en el aula. Es más, la estrategia de cambio de código es hoy apreciada como una herramienta valiosa del docente que no es hablante nativo, luego de años de ser considerada un recurso al que apelaban solo los estudiantes y/o docentes con menores conocimientos de la lengua extranjera.

Sin embargo, el "English Only" parece aún gozar de mucha vitalidad: de acuerdo a los entrevistados, la formación docente inicial refuerza este mandato, sin proponer debates ni cuestionamientos – "te dijeron que no se hace eso", "la profesora (de la residencia) nos prohibía usar castellano", "me enseñaron a hablar en inglés todo el tiempo (en el instituto formador)".

¿Hay recetas para enseñar?

La trayectoria de aprendizaje de inglés previa al ingreso al instituto formador suele imprimir en los futuros profesores una serie de creencias acerca de cómo se enseña esta lengua; algunas están íntimamente relacionadas con las temáticas que aquí se han abordado. Enmarcada en una perspectiva sociocultural sobre la formación docente, la propuesta a continuación busca que estos conceptos espontáneos se conviertan en el punto de partida para desarrollar los conceptos académicos que propone el profesorado (Johnson, 2009: 21) y prioriza la participación de los estudiantes en experiencias generadoras de aprendizajes donde el docente formador es responsable de proponer las tareas, mediar en los procesos de conceptualización y colaborar en la integración de saberes de los diferentes campos (Díaz Maggioli, 2014: 191).

En el Taller de Docencia 2[2] propongo a los estudiantes a un eje de trabajo que atraviesa la cursada y que tiene como propósitos, por un lado, traer al plano de lo explícito sus creencias y experiencias en torno al uso del manual y a la enseñanza mediada por la lengua extranjera, así como que los estudiantes se familiaricen con las discusiones académicas al respecto, construyan un marco de observación e interpretación de las prácticas docentes relacionadas a las temáticas en cuestión y

2 El Plan Decreto 696 de 2001 incorpora el Trayecto de la Práctica compuesto por cuatro Talleres de Docencia que se extienden de 1ro a 4to año del Profesorado de Inglés, y un Seminario de Integración y Síntesis en el último año de la carrera.

pongan en diálogo los conceptos cotidianos, las prácticas observadas y las conceptualizaciones teóricas.

En un primer momento, los estudiantes analizan fragmentos de las entrevistas realizadas en el marco de mi investigación relacionados al uso exacerbado del manual y al mandato monolingüe[3]. Recurriendo a sus experiencias como aprendientes de una lengua extranjera, los estudiantes comparten sus propias interpretaciones e hipótesis acerca de estas problemáticas y luego seleccionan una de su interés para indagar al respecto. Además de consultar los textos, videos y páginas web recomendadas, realizan sus propias búsquedas bibliográficas.

A continuación, les propongo seleccionar algunos aspectos a observar al momento de realizar sus visitas a las instituciones asociadas (escuelas secundarias y liceos). Se espera que incorporen a su lista preliminar algunas variables relacionadas a la problemática que seleccionaron anteriormente, luego de analizar las entrevistas. En base a las propuestas realizadas, construimos con el grupo completo una guía de observación que incluye preguntas y orientaciones relacionadas a las temáticas en cuestión. Finalmente, en una instancia de trabajo individual, los estudiantes son invitados a retomar las entrevistas analizadas, las lecturas realizadas y sus registros de observación y encontrar puntos de acuerdo y de conflicto.

Esta propuesta intenta situar a los estudiantes en el lugar de investigadores: analizan relatos orales, realizan observaciones, consultan bibliografía y plantean sus propias interpretaciones. Cada estudiante debe poner en juego sus intereses, experiencias, preocupaciones y comprensiones singulares para deconstruir supuestos y prácticas prescriptivas que caracterizan al área. Al poder seleccionar la temática, contribuir a la construcción del encuadre para la observación y releer sus observaciones haciéndolas dialogar con otras voces, se busca que los estudiantes ejerzan la autonomía, se empoderen como futuros profesores y se distancien del aplicacionismo, tal como lo propone la pedagogía postmétodo.

Bibliografía

Banegas, Dario Luis (2011) From International Coursebooks to Teacher-Produced Materials. En Fernández, D. (Ed.) Communicative Language Teaching and Learning Revisited. Conference Proceedings. FAAPI, Tucumán.

3 En la propuesta original también incluyo la enseñanza casi exclusiva de gramática como una problemática a indagar.

Díaz Maggioli, Gabriel (2014) Tradition and Habitus in TESOL Teacher Education.*Language and Linguistics Compass, 8* (5), 188-196.

Gray, John (2010) *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*.Nueva York: Palgrave Macmillan.

Johnson, Karen E. (2009) *Second Language Teacher Education. A Sociocultural Perspective*.Nueva York: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (1994) The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 28* (1), 27-48.

——— (2001) Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly, 35* (4), 537-560.

——— (2003) A postmethod perspective on English language teaching.*World Englishes, 22* (4), 539-550.

——— (2006) *Understanding Language Teaching.From method to postmethod.*New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ministerio de Educación de la Nación (2011) La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: situación, desafíos y perspectivas. Buenos Aires

Phillipson, Robert (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, Hans Heinrich (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

La enseñanza de las Ciencias en la escuela primaria: De la rutinización e invisibilización a la propuesta didáctica de estudios de caso

ANDREA LUJÁN BONNET
anlubonnet@yahoo.es

DANIEL ALEJANDRO GONZÁLEZ
gdanielalejandro@yahoo.com.ar

ANA ROMINA SNEIDER
julietafeliz76@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente N° 29 "Prof. Graciela Gil"

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto compartir las contribuciones de nuestra experiencia como equipo docente, compuesto por los/as profesores/as del Campo de la Práctica IV y Ateneos, durante el periodo de formación de estudiantes del Profesorado de Nivel Primario. Específicamente presentaremos, en principio, los resultados de una indagación, realizada en las escuelas primarias donde se insertan nuestras estudiantes en el periodo de residencia, sobre el lugar y tiempo dedicado a la enseñanza de las ciencias en el nivel y las principales estrategias didácticas y modalidades de trabajo observadas. Por otra parte, presentaremos nuestra propuesta didáctica de trabajo desde los espacios de Ateneo de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales a partir del estudio de casos como método de enseñanza, resaltando los aportes recíprocos de la Didáctica General, como orientadora de principios generales de intervención, y de los conocimientos propios que las Didácticas Específicas en esta tarea.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias/ Didáctica General/ Didácticas Específicas

La inserción en la escuela. El lugar de las ciencias en el nivel primario

El periodo de residencia docente, que se encuentra en el último año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, tiene la particularidad de propiciar el entramado de los contenidos abordados por los estudiantes en las asignaturas pertenecientes a los diferentes Campos en que están organizados los espacios curriculares de la formación docente. Este proceso requiere de un posicionamiento por parte de los residentes con respecto a la supervivencia de determinadas prácticas y la posibilidad de su modificación, favoreciéndose la revalorización de la práctica como fuente de generación de problemas y de reflexión en la acción, lo que se articula con el tratamiento de marcos conceptuales pertinentes desde los espacios formativos que permitan la interpretación de la práctica objetivada e internalizada.

Es por todo lo mencionado que uno de los planteos que se realiza desde el taller desarrollado desde el Campo de la Práctica IV plantea como tarea inicial la elaboración de un diagnóstico áulico en base a observaciones y entrevistas realizadas, que tendrá como propósito posibilitar el acercamiento de los futuros maestros al espacio concreto en que se desarrollará el período de residencia. A partir de esta tarea se pretende recabar información acerca de las características salientes de la institución, el uso de los tiempos y espacios, su proyecto institucional, las representaciones que los actores institucionales tienen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo docente, las principales problemáticas que atraviesan la institución y la contextualización de la misma en un contexto social más amplio. Este diagnóstico, junto con los aportes teóricos propios de los espacios formativos, actúan como insumos imprescindibles para los residentes en la identificación de problemas didácticos que se presentarán y la elaboración de una propuesta pedagógica que los considere. Por su parte, el trabajo presentado en el marco de los Ateneos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el periodo inicial intenta recuperar lo trabajado en las Didácticas Específicas cursadas durante los años de formación y propone el abordaje del estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación, como estrategias privilegiadas para el acercamiento al área.

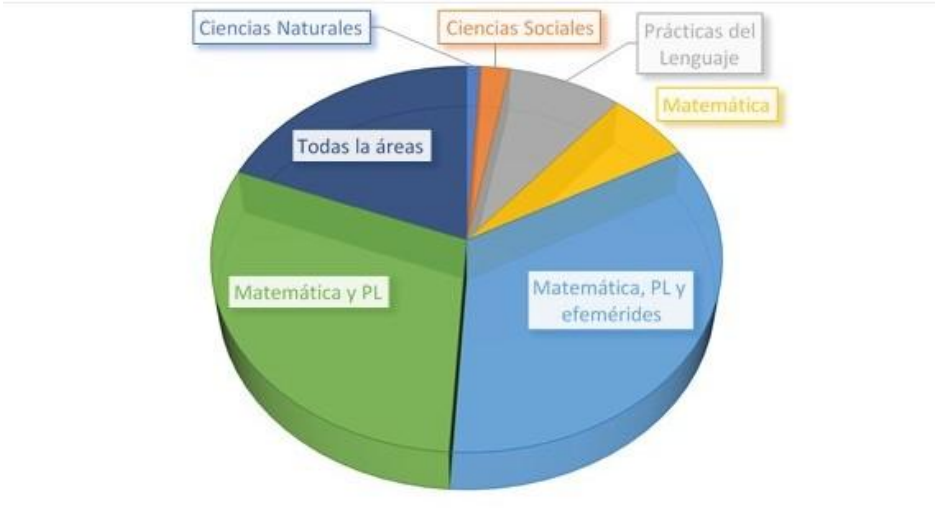
Como equipo docente, conformado por profesores de Ateneos y Campo de la Práctica Docente nos propusimos, además, recabar información que fuera de utilidad a la reflexión en la formación inicial sobre algunos problemas didácticos, entre ellos: el lugar y tiempo destinados a la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria. De este modo, a la información recolectada por los/as estudiantes, se suma

en este trabajo la recogida a través de una encuesta que relevó información vertida por noventa y cuatro estudiantes y las reflexiones plasmadas en sus trabajos finales. Se indagó acerca de: los tiempos efectivamente destinados a la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales en la escuela primaria, los modos de abordaje de los contenidos en relación con la perspectiva didáctica adoptada por las docentes orientadoras, los recursos didácticos utilizados y la importancia asignada por las mismas docentes en formación a la enseñanza de las ciencias en la escuela.

¿Qué observamos en las aulas de la Escuela Primaria?

A partir de observaciones de clases, entrevistas a las docentes y revisión de planificaciones y cuadernos, las residentes establecen una exhaustiva descripción y el correspondiente diagnóstico sobre la forma en que el docente co formador aborda las diferentes áreas, el tiempo que les dedica, las situaciones de enseñanza que se proponen, recursos que se implementan, además de las características del grupo desde ya, esta tarea es necesaria para poder establecer un panorama inicial y poder llevar a los Ateneos y el campo teórico de la Práctica, aspectos que consideren nodales para su tarea de planificar. La realidad con la que nuestras residentes se encuentran es diversa, pero evidenciamos una tendencia que suele reiterarse en los diferentes cursos y año tras año. Un relevamiento efectuado durante el período de observación 2019, arroja datos sobre la presencia de las ciencias en las clases observadas:

Gráfico N° 1: Clases observadas en las distintas áreas en la Escuela Primaria. Mayo de 2019
Fuente: Elaboración propia.



En ocasiones nos encontramos afirmaciones de las estudiantes como la siguiente:

> El docente les dice a los alumnos las páginas que deben leer de los libros prestados por la institución, y mientras tanto escribe el cuestionario en el pizarrón, los estudiantes al finalizar la lectura deberán copiar y responder. Pasado un tiempo se realiza la puesta en común, muchos alumnos no llegan a terminar, dejándolo para la próxima clase (Fragmento de trabajo final, p. 2).

En el área de Ciencias Sociales se observa que los alumnos trabajan exclusivamente con las efemérides. La docente les transcribe un fragmento de su libro en el pizarrón sobre una efeméride en particular y luego realiza un cuestionario (Fragmento de trabajo final, p.5).

Esta muestra nos permite realizar algunas observaciones interesantes:

-El lugar que se le asigna a las Ciencias, que más allá de la carga horario que prescribe el Diseño Curricular, en las aulas la disposición horaria favorece generalmente a Matemática y Prácticas del Lenguaje.

-El abordaje de las áreas, lo que a nuestro criterio es muy preocupante, no solo son relegadas en tiempo, tampoco suelen ser abordadas desde los enfoques correspondientes.

¿Qué proponemos desde el equipo docente durante la residencia?

Ante todo, entendemos que nuestra tarea es contribuir a la formación de docentes que se propongan modificar la realidad observada en las aulas, Zaballa Vidiella (2005) plantea que la educación cumple una función social y, por ende, determina la función del aprendizaje, en pos de construir un abordaje sistémico de la realidad. Esta propuesta contempla la construcción de saberes desde diferentes áreas, motivadas por cuestiones cotidianas de las cuales se desprenden diversos problemas. Por ello, nuestras prácticas áulicas en la formación inicial deben responder a estas cuestiones, es desde la formación inicial que como equipo docente planteamos la expansión de ese universo de estrategias didácticas conocidas desde su biografía escolar y plantear un abanico de estrategias didácticas a disposición de los futuros docentes a fin de que sus prácticas de enseñanza promuevan la construcción de conocimientos significativos.

Entre las estrategias didácticas planteadas se encuentra el estudio de casos, dentro del aula de la escuela primaria, resulta indispensable incluirla como una estrategia privilegiada. Wassermann la define como: "...instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. (...) Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de ""grandes ideas"": puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo" (Wassermann, 1994:19).

Desde el estudio de casos, los/as residentes proponen el desarrollo de una mayor comprensión por parte de los niños y niñas sobre problemas sociales y naturales, la profundización de los contenidos a enseñar que el caso entraña. Al tratarse los casos de dilemas o situaciones problemáticas reales lo que se pone en juego es la posibilidad de construcción de un conocimiento genuino, modos de pensamiento y reflexión.

Por ello, consideramos clave orientar a los/as residentes en la inclusión de casos para la enseñanza, promoviendo la selección intencionada y/o creación de los mismos, de ser necesario, promoviendo docentes proactivos al momento de planificar. Seleccionar un caso implica "un proceso de selección de temas y de jerarquización de los mismos. Identificamos un tema de otros, lo privilegiamos y decidimos que vale la pena trabajarlo de otro modo, utilizar más tiempo, trabajarlo con mayor profundidad" (Litwin, 2014:95).

Esta forma de abordaje de la planificación de los/as residentes, requiere el acuerdo entre todos espacios de Ateneos y la Práctica para sostener una mirada compleja y promover el abordaje de contenidos de manera interdisciplinar en las diferentes áreas. "Al elegir un caso para el tratamiento de un tema en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas, en tanto los problemas o hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola" (Litwin, 2014:95). Consideramos entonces nuestra tarea como colectiva, donde se requieren acuerdos y que los/as residentes puedan evidenciar que el equipo de Práctica trabaja mancomunadamente y con coherencia respecto de los enfoques adoptados.

Desde Ciencias Naturales y atendiendo a estas premisas, se requiere un trabajo planificado en función de estos objetivos, entendiendo el contexto de los/las estudiantes, los contenidos involucrados y las herramientas que se pretenden desarrollar. Por esto, entendemos que, el empleo de casos nos permite señalar que, la realidad del aula no puede limitarse a la transmisión de conceptos, el uso exclusivo de manuales y/o la adopción de posturas empiristas de las Ciencias Naturales, se requiere un/a estudiante activo que construye conceptos con base en sus propias concepciones, fruto en gran parte del sentido común, para poder trascender a este,

consolidando un saber científico adecuado, significativo y sistematizado, no limitado a la repetición de definiciones y terminología específica carente de sentido, para ello la selección de casos pertinentes por parte de las docentes, abre la posibilidad de, entre otras cuestiones:

-Promover la Alfabetización Científica, objetivo central de la enseñanza de las Ciencias Naturales, brindando sentido a las mismas dentro de la formación de los/as niños/as

-Contextualizar los contenidos del DC, permitiendo un abordaje complejo y profundo de los mismos

-Colaborar a evitar la reiteración de contenidos o la omisión de otros

-Emplear un lenguaje específico con un sentido concreto y no como mera repetición memorística

-Emplear fuentes diversas más allá del manual

-Abordar la experimentación como una forma más de obtener datos y no como la comprobación irrefutable de una teoría.

-En el caso de las Ciencias Sociales trabajar desde la dinámica de estudio de Caso, propone una visión compleja, conflictiva, multiperspectiva, y multiescalar. Exige al docente abandonar la vieja tensión entre la extensión y la profundidad de contenidos. Alejarse del contenido que se enseñaba en forma atomizado, acrítico y a histórico, genera el desafío de conocer y estudiar muy bien los aspectos multiperspectivos que ponen en juego en el enfoque actual de las Ciencias Sociales.

A su vez, la selección de un caso relevante, genera un nuevo vínculo entre el docente y el grupo clase, donde los estudiantes aportan, se involucran, generan y redefinen lo "social". La conformación y delimitación de un caso exige, pensar en una pregunta problema y un conflicto explícito o subyacente privilegiando la pluralidad de voces de los distintos agentes sociales. La presencia del conflicto latente y la relevancia social son fundamentales para que los alumnos/as estén implicados en el desarrollo del caso. Sin embargo, suele pensarse que la construcción de Estudio de Caso, debe dar respuestas certeras a esos problemas planteados. En ese sentido Fernández Caso dice que:

> El trabajo con un Caso o una Agenda de Problemas no implica la resolución en términos de solucionar de modo efectivo las cuestiones y conflictos que cotidianamente se presentan en la vida social. La resolución de problemas como tales involucra a un conjunto de actores sociales y políticos que tienen mayores posibilidades de decisión y recursos para intervenir (Fernández Caso, 2009: pp.29-30).

A modo de cierre

El presente trabajo tuvo como principal objetivo plantear el diálogo que en la formación docente tienen, necesariamente, la Didáctica General y las Didácticas Específicas, un diálogo donde sus aportes recíprocos alientan al tratamiento colectivo de problemas de la enseñanza que se presentan en la escuela primaria durante el trayecto de residencia docente. El planteo de casos para la enseñanza se presenta aquí como una estrategia primordial que durante la formación estimula el planteamiento de propuestas didácticas que aportan a la adquisición de un conocimiento profundo y sustantivo a través del trabajo interdisciplinar.

Bibliografía

Fermandez Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (2009) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Litwin, Edith (2014) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Buenos Aires, Paidós.

Wassermann, Selma (1994) El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires, Amorrotus editores.

Zavala Vidiella, Antoni (2005): Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona, Graó.

Aprender a enseñar las clases de Educación Física

FERNANDO JULIÁN BRAVO
ferjulbra@hotmail.com
Universidad Nacional de Luján (U.N.L.U.)

Resumen

El presente trabajo hace referencia a la utilización de la secuencia didáctica en el período de prácticas pedagógicas del Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación Formal I por parte de los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Física de la U.N.L.U.; el armado de la misma en sus diferentes partes, el diseño de tareas y actividades de manera progresiva (encadenadas) y proponiendo la utilización de estrategias de enseñanza, intervenciones y consignas donde el "alumno profesor" pueda descubrir y transitar otras maneras de pensar y plantear su clase.

Palabras clave: aprendizaje / contenidos / tareas / comprensión / grupalidad

Introducción

Hace algunos años que me desempeño como Ayudante de primera (con dedicación simple) en el espacio curricular de la asignatura *"Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación Formal I"* del Profesorado Universitario de Educación Física (P.U.E.F.) de la Universidad Nacional de Luján.

Desde finales del año 2015 empezamos a promover el uso de la secuencia didáctica, entendiéndola como un conjunto de actividades educativas, que, encadenadas, permiten abordar un objeto de estudio.

Zabala Vidiella (1995) la define como el "conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo".

En la Secuencia didáctica, todas las actividades deben compartir un hilo conductor que posibilite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y coherente.

Utilizamos como material de consulta permanente la *Propuesta Curricular de Educación Física del Nivel Primario* de la Provincia de Buenos Aires.

La secuencia didáctica consta de tres partes; la primera parte hace referencia al contenido a desarrollar durante las distintas clases que la componen; aquí se ponen de manifiesto los aspectos motores –habilidades, capacidades, etc.- que se procuran trabajar conjuntamente con el tipo de tareas, actividades o juegos donde se empleen las mismas y las maneras de realizarlos. En todo momento se debe hacer referencia a la grupalidad y los aspectos sociales que conforman la actividad. También se pondrán de manifiesto los objetivos, propósitos docentes e indicadores de avance correspondientes.

En la segunda parte de la secuencia se describen las tareas, actividades y/ó juegos que se trabajarán en cada objetivo y propósito seleccionado anteriormente, con la respectiva explicación y organización de las mismas; las consignas y estrategias de enseñanza a utilizar por el Alumno-Profesor (practicante) para cada caso.

La tercera y última parte de la secuencia didáctica hace referencia a la Evaluación. Esta se realiza por parte de los estudiantes mediante una *"grilla de observación de clase"* estipulada previamente con la cual, al término de cada secuencia, deben realizar la correspondiente evaluación a su pareja pedagógica según los criterios e indicadores anteriormente determinados. Estos refieren a: la *Enseñanza para la comprensión*, la *Elaboración de las actividades*, la *Reflexión sobre la práctica*, *el Vínculo pedagógico*, la *Atención a la diversidad* y la *Organización de la clase*.

Esta grilla de observación será utilizada tanto por el Profesor Tutor como por el estudiante que observa la clase del alumno practicante. Asimismo, basándose en ella, el practicante hará una autoevaluación de su clase analizando su desempeño, el estudiante observador pondrá de manifiesto lo observado (co- evaluación) y el Profesor Tutor proporcionará la devolución de la clase a fin de que se puedan ir modificando y/o resolviendo aquellas dificultades con las que el practicante se encuentra en ese momento, como así también consolidando sus fortalezas (heteroevaluación).

La clase de Educación Física: el uso de las consignas para la comprensión de los aprendizajes.

En el abordaje de las clases de Ed. Física habitualmente se utilizan distintas estrategias de enseñanza como así también consignas ó intervenciones por medio de las cuales transmitimos a nuestros alumnos aquellos contenidos que queremos trabajar en las mismas. Podemos definir *Estrategias de Enseñanza* como a "todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que brinda ó la actividad que propone, la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos…" (Ruth Harf 2003) y que promueven la construcción de las estrategias de aprendizaje. Serán diferentes y muchas veces su utilización está ligada a la formación en valores del grupo con el que se está trabajando y a la formación del Profesor para la presentación de las actividades. Las mismas tienen relación con la biografía escolar del docente -escuela vivida -, su matriz de aprendizaje y su habitus; pudiéndose proponer, tal como las define Blázquez Sánchez (1982), *tareas definidas*, (el alumno no elabora instrumentos propios para resolver su aprendizaje - *un modelo a imitar-)*, *tareas semi definidas*: (se generan en los estudiantes situaciones-problemas sin brindarles herramientas exactas y predeterminadas para resolverlos – basado en la *toma de decisiones, la resolución de problemas y la enseñanza recíproca-)*; *o tareas no definidas:* (no se brindan elementos ó datos que faciliten ó encausen el aprendizaje – *libre exploración, descubrimiento guiado).*

Podemos mencionar también como estrategia *una situación para reflexionar*, por medio de la cual se proponen consignas para que los alumnos valoren y reflexionen sobre lo realizado, identifiquen problemas, compartan modos de resolución, analicen conflictos grupales, entre otras posibilidades. En ésta se ponen de

manifiesto las tomas de decisiones y la resolución de problemas, empleadas ambas por los estudiantes, en las diferentes situaciones de juego.

A estas situaciones se agrega una estrategia que se la denomina *Gestión participativa de la clase;* "Llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los niños y niñas en la invención de juegos y tareas motrices diversas, en la confrontación de hipótesis, en la posibilidad de argumentar sus posiciones, en el acceso a la información, en la expresión de opiniones y a la toma de decisiones que tenga incidencia en sus procesos de aprendizaje".

Desde nuestro equipo de trabajo del *"Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación Formal I"* intentamos orientar las prácticas de nuestros estudiantes para que accedan a la posibilidad de descubrir y utilizar estas últimas estrategias de enseñanza mencionadas. Alentándolos a que vivencien, descubran y utilicen en sus prácticas pedagógicas modalidades de trabajo más participativas, abiertas, inclusivas y reflexivas y en las que los niños puedan también percibir, sentir, comprender y valorar aquellos contenidos que están realizando en la clase.

David Perkins (1995) establece la diferencia entre conocimiento y comprensión:

> conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión (...). Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión, se denominan *actividades de comprensión* (p.82)

Paulo Freire (2003), explica que

> toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica, o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción (p.3).

Estas afirmaciones dejan en claro que la enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión se alcanzará cuando se logre trascender la dimensión de lo procedimental y vivencial por medio de la utilización de aprendizajes comprensivos en los que se atienda a la grupalidad y se promueva la construcción de la ciudadanía (dejar de hacer por el hacer mismo, sin fundamentación o justificación de su importancia incidiendo intencionadamente en la corporeidad y motricidad de los sujetos).

Cómo dijimos anteriormente, la formación del docente y la grupalidad serán influyentes en la propuesta de clase que se realice (centrada en el profesor ó en los alumnos), y el uso de distintas intervenciones y consignas. Para ello, es importante no iniciar un proceso de enseñanza con el modelo, favoreciendo el protagonismo de los estudiantes mediante otros tipos de enseñanza.

Las consignas son enunciados que expresan una propuesta específica en relación con la actividad a realizar por el alumno. Es muy importante favorecer su comprensión para que puedan resolver la tarea propuesta…" Las consignas deben recurrir a todas las vías senso-perceptivas posibles de ser utilizadas y al impacto de la emocionalidad, para que el mensaje sea interpretado con la mayor precisión y economía de esfuerzo comprensivo" (Gómez, Jorge. 2002).

Se pueden considerar dos tipos de consignas: *las monovalentes* y *las polivalentes.*

Las primeras aportan una información más estricta, precisa, definida y secuencial donde el estudiante después de haber recibido el mensaje debe haber aprendido algo. Su finalidad está en que se llegue a la observación y al descubrimiento, garantizando al máximo la exactitud y la memorización. En síntesis, podemos decir que se corresponden a una *pedagogía más tradicional, basada en la enseñanza*.

Las consignas polivalentes, en cambio, apuntan a sobrepasar lo concreto para desembocar en lo imaginario. La respuesta es proporcionada por el alumno siendo éste el que puede alcanzar múltiples respuestas. En este caso podemos afirmar que se corresponden con una *pedagogía centrada en el aprendizaje*, entendido como proceso y como experiencia.

El orden en que presenten las *consignas de las actividades* corresponde a los momentos significativos de enseñanza de un determinado contenido dentro de la secuencia didáctica. Al docente le permitirá guiar a los alumnos y orientarlos para que construyan sus estrategias de aprendizaje. Por eso, es necesario saber que el armado de las *consignas obliga a conocer en profundidad el contenido que pretendemos enseñar y requiere pensar detenidamente en cómo se las formula,* para propiciar en los alumnos diversas operaciones mentales, posibles estrategias que podría usar, actitudes y valores que deberá poner en juego, habilidades y destrezas que podrá desplegar entre otras.

Particularmente creo que debemos pensar en el perfil profesional que se busca en la formación de los futuros profesores de Educación Física, y organizar y agrupar los contenidos que se abordan en los diferentes espacios pensando en el "estudiante que aprende" y en sus necesidades de aprendizaje de la labor que realizará en la enseñanza de los distintos niveles y modalidades de educación.

Dentro del espacio del *"Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación Formal I"* nos proponemos generar un cambio respecto de los modelos establecidos intentando que los estudiantes se reformulen el paradigma de las formas de enseñanza y de aprendizaje motor mecanicista mediante el intento de prácticas de enseñanza alternativas, más abiertas, reflexivas e inclusivas.

Bibliografía

Blazquez Sánchez, Domingo (1982) Elección de un método en educación física: las situaciones-problema. Cataluña, Revista Apuntes. N° 74.

——— (1998): La iniciación deportiva y el deporte escolar: Parte V: Enseñanza de los deportes de equipos, La comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. Barcelona, Editorial INDE.

Brener, Andrea y Arias, Patricia (2017) Sentir y Pensar la Educación Física: Profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal, C.A.B.A., Ed. Paidós.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018) Escuelas de maestros: Aportes para pensar la planificación. Documento curricular. C.A.B.A.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2018) 2° Ciclo. Educación Física. Buenos Aires.

Corrales, Nidia; Ferrari, Silvia; Gómez, Jorge y Renzi, Gladys (2010) La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectivas cap. 6 y 7. Buenos Aires. Noveduc Libros.

Dirección General de Cultura y Educación. (2008) La comprensión en Educación Física. – Documento Nº 2 /2008, Pcia.de Buenos Aires.

Ferrari, Silvia y Prieto, Eduardo (2001) La planificación docente en educación física. Aportes para el desarrollo curricular: Educación Física. C.A.B.A.

Ferrari, Silvia; Prieto, Eduardo; Parodi, Andrea y Díaz, Liliana (2011) La evaluación en educación física, de rituales, búsquedas y propuestas. Buenos Aires. Ministerio de Educación, C.A.B.A.

Freire Paulo (2003) El Grito Manso, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI

Gómez, Jorge (2002) La Educación Física en el Patio: Una nueva mirada. Cap. 7. Buenos Aires. Ed. Stadium.

Harf, Ruth (2003) La estrategia de enseñanza es también un contenido. Buenos Aires. Revista Novedades educativas.

Martínez Álvarez, Lucio y Gómez, Raúl. (2009) La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Perkins David (1995) La Escuela Inteligente (1995), Barcelona, Ed. Gedisa.

La observación en la formación docente en Educación Física

VANINA EDITH CHIOMA
chiomavanina68@gmail.com
Universidad Nacional de Luján (U.N.L.U.)

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito socializar las experiencias del equipo de la asignatura "Taller de Prácticas de la Enseñanza en la Educación Formal I" en el tramo V y VI de la carrera perteneciente al profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Lujan (P.U.E.F.) acerca de las prácticas docentes en las diferentes instituciones de la Educación Primaria, en la cual soy la profesora adjunta responsable, en donde los estudiantes del profesorado de Educación Física comienzan su recorrido de prácticas pre-profesionales.

Se profundizará acerca de las observaciones que los/las estudiantes registran en el proceso de la práctica docente y de la utilización de este instrumento para la mejora y la reflexión de las prácticas.

En dicho proceso los/las estudiantes transcurren su recorrido de práctica dispuestos en pareja pedagógica; acompañados por el profesor/a ayudante quien acompaña este camino de iniciación de ser docente; el instrumento de observación aparece como autoevaluación en un primer recorrido (tramo V) para luego sumarse en un segundo recorrido (tramo VI) a una observación del compañero de prácticas, co-evaluación, (cabe aclarar que la asignatura es anual). Este dispositivo de observación de pareja pedagógica está integrado por el profesor ayudante quien se suma para elaborar conclusiones y reflexiones acerca de la acción en la práctica transformándose en una heteroevaluación, así estudiantes y docentes mediados por una retroalimentación contribuyen a educar la mirada por medio de la observación para la mejora de la formación inicial y la construcción de futuros docentes capaces de reflexionar sus propias prácticas.

Palabras clave: Formación inicial/Educación Física/ metacognición

La observación en la práctica docente

En sintonía con las teorías expuestas acerca de la observación en estos últimos años por las autoras Anijovich, Souto y Edelstein, se decide en el equipo de profesores del Taller de práctica de la Enseñanza Formal I del P.U.E.F. el desarrollo de un dispositivo que pondera la observación como instrumento de mejora para la práctica docente adhiriendo a los siguientes constructos:

-La observación como una estrategia de enseñanza transversal para poder revisar las acciones (que se realizan en la práctica pedagógica), para comprender, para reflexionar críticamente, en definitiva, un medio para crear conocimiento. "*Aprender a observar es decisivo para la formación de docentes reflexivos"* (Anijovich.2009:63).

-El análisis de la observación es una apertura para actuar, otorga sentido a la propia práctica para así poder mejorarla. (Souto, 2000:56)

El equipo de profesores y profesoras que conforman este Taller se proponen educar la mirada que se pone en juego en las diferentes observaciones que se llevan a cabo durante el transcurso de las prácticas pre-profesionales, dicha mirada es entendida desde una análisis didáctico multirreferenciado que ayude a entender y reflexionar sobre nuestra tarea de enseñar logrando aprendizajes significativos, como lo propone Souto; una mirada holística que tenga en cuenta la cultura escolar y sus múltiples a elementos.

Como grupo de formadores nos parece interesante y valiosa la propuesta de la autora la cual analiza la situación de enseñanza desde un encuadre metodológico que busca la interpretación desde la multi referencialidad. Entender la complejidad del campo de acción y sus múltiples componentes.

Para lo expuesto anteriormente se crean instrumentos que posibilitan la concreción y el análisis de dichos supuestos en la práctica escolar para así acortar la brecha entre teoría y práctica.

Posicionados desde ese lugar en los diferentes espacios del Taller se confecciona una grilla de observación construida de manera conjunta entre docentes y estudiantes, con categorías observables, dicha grilla está sujeta a revisión y se reconstruye año a año.

Estas categorías focalizan la mirada acerca de la Educación Física y sus sentidos en búsqueda de una práctica pensada desde el enfoque inclusivo centrado en dos preocupaciones: una en relación con los docentes formadores que se preguntan: ¿Qué enseñar y cómo? ¿Cómo enseñar a enseñar en formación, intentando la creación de sujetos pensantes capaces de resolver y analizar su propia práctica? (Davini,

1996) ¿Qué estrategias de acción implementar en las clases para construir un sujeto crítico, capaz de transformar la mirada disciplinadora de la Educación Física? La otra en relación a los / las estudiantes, futuros profesores que se cuestionan: ¿qué es una buena práctica en el área de la Educación Física ¿Qué deberíamos mirar en una clase para una práctica inclusiva? ¿Qué tareas deberían aparecer? ¿Qué actitudes de los practicantes? ¿Cómo se organiza el espacio de práctica? entre otras.

Del debate y la reflexión que se originan luego de estas preguntas resulta el armado de la grilla de observación que es utilizada por la pareja pedagógica en el espacio de práctica y también por del profesor ayudante como instrumento de evaluación durante todo el año de cursada de la asignatura.

Análisis de la práctica docente: pareja pedagógica

El transcurso de las prácticas pedagógicas se comparte con un compañero/a; lo que denominamos “pareja pedagógica”. La pareja pedagógica es un proceso de interacción entre pares, una forma de enseñar de manera conjunta. La autora Litwin (2008), menciona la actividad del trabajo en grupo, explicando las diferencias que pueden favorecer el crecimiento de cada uno de los integrantes. Es decir, además de ellos, ser los que dictan la clase, adquieren gran conocimiento por parte de sus pares y de los propios estudiantes. Así también como un respaldo por el temor de ser humillados al error.

El espacio de prácticas está constituido por dos horas semanales; dicho espacio se comparte cumpliendo diferentes roles, en el primer tramo de la asignatura uno/a de los dos es responsable de la clase y el otro /a lo ayuda, colaborando en las distintas tareas y emergentes de la clase. En este primer momento el instrumento de observación es una autoevaluación.

En el segundo tramo el compañero de prácticas, el ayudante, se transforma en un observador externo registrando y analizando la clase de su compañero/a.

Dicha propuesta pedagógica le da importancia la relación teórica-práctica; la necesidad de la reflexión en la acción, frente al habitus profesional, en la práctica docente (Perrenoud, 2001).

Para dar respuestas a los postulados expuestos anteriormente se crea este dispositivo pedagógico que genera una interacción entre los diferentes sujetos que conforman el grupo de prácticas por medio del análisis que se revela de las conclusiones obtenidas por los/las practicantes en pareja pedagógica; y profesores de prácticas, dando lugar a una nueva mirada de la evaluación en la educación física

llamada: evaluación compartida y formativa; co-evaluación y hetero-evaluación. (López Pastor, 2016).

Por ello al final de cada planificación (secuencia didáctica) se crea un espacio de retroalimentación de las conclusiones arribadas de las diferentes observaciones por medio del dialogo y la escucha atenta.

En relación a la puesta en marcha del dispositivo expuesto y al trabajo que se ha realizado por el equipo de profesores/ras de práctica desde el 2015 hasta el momento se generan dos tipos de conclusiones.

Una que se origina del análisis de las recurrencias que surgen de las conclusiones obtenidas en relación a la utilización de la observación como instrumento de mejora de las prácticas. En ella aparecen problemas comunes que reflejan una práctica de la Educación Física tradicional en contraposición a la Educación física inclusiva propuesta en el taller que tensionan los diferentes soportes teóricos de la formación inicial acerca de las siguientes temáticas, discusiones epistemológicas al interior del P.U.E.F.

-Desterrar la misión normalizadora y hegemónica de la Ed. Física *y concientizar una mirada formativa que aporte al desarrollo integral de los niños y niñas y de su construcción ciudadana en pos de la inclusión en el ámbito escolar*.

La otra que se relaciona con los logros obtenidos en torno a las siguientes temáticas:

- El trabajo en parejas pedagógicas posibilitó la formación de genuinas comunidades de aprendizaje ya que en el interior de las mismas se produjo mayor interacción entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí por medio de la reflexión de la propia práctica.

-El fortalecimiento del vínculo pedagógico entendido como una relación dialógica, entre los y las estudiantes y el profesor ayudante. Se acrecentó la disponibilidad para el diálogo; en otras cosas el *saber escuchar*. Se crearon nuevos puentes entre el saber del profesor y el saber de los educandos que genero mayor confianza en sus prácticas.

-El aumento de la concientización acerca de la importancia y de la necesidad del trabajo colaborativo en la tarea docente que resulta de las diferentes interacciones entre los estudiantes con su pareja pedagógica.

Según mi opinión y luego de transitar por estas experiencias de formación docente considero necesaria la práctica de la observación en el ámbito educativo en la Educación Física como elemento de evaluación y de mejora de la educación inicial.

Es necesario seguir profundizando estas temáticas para la búsqueda de otras maneras de enseñar en el siglo XXI en donde todas y todos los niños y niñas puedan disfrutar de prácticas corporales inclusivas.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2009) Estrategias de Enseñanza. Buenos Aires. Ed. Aique.

---- (2009): Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Corrales, Nidia; Ferrari, Silvia; Gómez, Jorge y Renzi, Gladis (2010): La Formación Docente en Educación Física; Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.

Edelstein, Gloria (1997) La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema. Buenos Airesa. Ed.Mimeo.

---- (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. Revista del IICE Nro. 17. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

---- (2002): Problematizar las prácticas de la Enseñanza. Santa Catarina. Ed. Florianopolis.

---- (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Litwin, Edith (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires. Ed. Paidós.

López Pastor Víctor M. (2006) La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Buenos Aires. Revista Digital: www.efdeportes.com - Año 10 - Nº 94.

Perrenoud, Philippe (2001) Desarrollar la reflexiva en el oficio de enseñar. Críticas y fundamentos 1. Paris. Ed. Graos.

Souto, Marta (1993) Una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

---- (2000): Nuevas perspectivas acerca de la observación de las clases. Ficha Nª 1. Encuadre metodológico. Didáctica II. Facultad de Filosofía y letras. UBA.

Diálogo entre la didáctica general y la didáctica de la escritura académico-científica en inglés

LUCIANA CIGNETTI
lcignetti@fcv.unl.edu.ar

MARIA SOLEDAD GUZMÁN
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El significado que se atribuye al proceso de conocer impacta en la concepción del aprendizaje, lo cual a su vez determina la concepción y los objetivos de la enseñanza y de la educación (National Research Council, 2000). Esto asimismo impacta en la elección de contenidos, y en la organización de las aulas y lugares de enseñanza en torno a determinadas situaciones, actividades y tareas didácticas para abordarlos (Resnick y Collins, 1996). Respecto a esto, si bien las didácticas específicas han hecho aportes significativos en función de las situaciones especiales de la enseñanza capitalizando sobre su cercanía de la práctica, no podemos desconocer los legados de la didáctica general en virtud de su proximidad de las macro-teorías (Camilloni, 2007). En esta presentación, pretendemos dar cuenta de la continuidad entre la didáctica general y las didácticas específicas en el marco particular de la enseñanza de la escritura académico-científica en inglés a estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave: didáctica general / inglés como lengua extranjera / tareas / escritura académico-científica

Objetivos

En este trabajo, realizamos una contribución que pretende reflejar la coordinación de teorías, categorías y nociones heredadas por la didáctica general con antecedentes en el instrumentalismo/pragmatismo y enmarcadas en el constructivismo socio-cognitivo con otras que fueron propuestas desde el campo de la didáctica específica de las lenguas extranjeras. En particular, presentaremos conceptos clave en el diseño y desarrollo de una propuesta de enseñanza de la escritura de artículos de investigación en inglés.

Importancia de su abordaje en el marco de la problemática de la enseñanza en el nivel superior

Los intereses y necesidades de los estudiantes de posgrado en relación con este tipo de experiencias obedecen fundamentalmente al hecho de que como resultado del auge científico y tecnológico y debido al crecimiento de la producción académico-científica, ha aumentado considerablemente el número de revistas científicas en todas las disciplinas y su género discursivo por antonomasia ha sido el artículo de investigación. A su vez, el inglés ha sido el idioma de publicación predominante en la mayoría de las áreas disciplinares (Swales, 2004). Hay evidencia de que las bases de datos académico-científicas más importantes priorizan las revistas científicas que se encuentran publicadas en inglés (Swales, 1998); por lo tanto, publicar artículos de investigación en dichas revistas les brinda a los científicos reconocimiento y estatus académico, a la vez que realizan contribuciones significativas a sus respectivas áreas del conocimiento.

En este sentido, si bien todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje son específicas, en el caso de la enseñanza de lenguas con fines específicos, con fines académicos, o, como en este caso, con fines académicos específicos, resulta primordial para el diseño e implementación de propuestas tener en cuenta la situación presente de los estudiantes (habilidades y destrezas actuales en la lengua extranjera, familiarización con los procesos y géneros de escritura) y, fundamentalmente, la situación meta (destrezas y conocimiento necesarios para desempeñarse de manera competente en la escritura dentro de este contexto) ya que el objetivo último en este caso es que puedan llegar a convertirse en verdaderos miembros de las comunidades discursivas anglófonas vinculadas con sus campos de especialidad (Swales, 1998). Para ello, es imprescindible que las actividades y tareas didácticas diseñadas

en el marco de dichas situaciones se correspondan con las de la práctica social a la cual se pretende contribuir desde la enseñanza.

Presupuestos teóricos

En primer lugar, consideramos a la enseñanza y al aprendizaje como acciones sociales, lo cual implica que lo que aprendemos está estrechamente relacionado con nuestras conexiones con otras personas (Hein, 2007). En este sentido, Vygotsky, en su concepción de la acción, sostiene que la experiencia inter-mental moldea al desarrollo intra-mental (Camilloni, 2012). En efecto, en su *teoría sociocultural del desarrollo cognitivo*, sostiene que "la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual" (1964:30). En cuanto a la relación entre desarrollo y aprendizaje, plantea el concepto de *zona de desarrollo próximo*, desde el cual el desarrollo intelectual se logra mediante la resolución de tareas de dificultad creciente con el apoyo de alguien más experto. El resultado de esa relación no es sólo la resolución de la tarea en cuestión, sino también la interiorización de un nuevo instrumento por parte del aprendiz, que más adelante le permitirá realizarlo de manera independiente. Con el objetivo de avanzar en la comprensión de este fenómeno, Bruner propone la noción del *andamiaje* (1996) para referirse a la enseñanza y a la función que cumple toda persona más experta hasta que el aprendiz puede realizar su propia construcción.

De este modo, en los procesos de conocimiento y de aprendizaje revisten especial importancia la *situación* y la *actividad*. Según la *teoría de la cognición situada* (Wenger, 2001), el conocimiento se desarrolla mediante la actividad del estudiante en situación y es el resultado de la misma. De este modo, esta teoría otorga un papel fundamental a la situación específica en que tiene lugar el aprendizaje y la actividad "debe ser real y corresponder a una práctica social" (Camilloni, 2007:30).

Por otro lado, la actividad es definida como "aquello que se le indica al alumno que debe hacer" y "puede ser caracterizada por la consigna proporcionada y por la producción esperada" (Mangenot 2003, en Camilloni, 2012:25). Existe otro concepto que engloba al anterior, el de la *tarea,* la cual incluye "una o más actividades que tienen sentido para los aprendices, se apoyan sobre recursos didácticos y toman en cuenta el dispositivo espacio-temporal y humano…" (Mangenot 2003, en Camilloni, 2012:25).

Una contribución a la concepción de la tarea fue realizada por Long desde el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera, quien la define como

cualquier trabajo realizado para uno mismo o para los demás, de manera gratuita o por alguna recompensa. De esta manera, son ejemplos de tareas… completar un formulario, comprar un par de zapatos, realizar una reserva aérea, pedir un préstamo en una biblioteca…, tipear una carta…, realizar una reserva en un hotel, escribir un cheque, llegar a un destino… (Long, 1985, p. 89, citado en Nunan, 1989:5)

Esta definición no es lingüística, e incluso, algunas de las tareas mencionadas previamente pueden no involucrar el uso del lenguaje. Desde una perspectiva más pedagógica y estableciendo una distinción entre lo que se podrían llamar "tareas pedagógicas" de las que son "tareas del mundo real" (Nunan, 1989:6) – creando una subcategoría operativa para la enseñanza y aprendizaje de lenguas– surge el concepto de la *tarea comunicativa*, la cual fue definida por autores en dicho campo como

> trabajo áulico que involucra a todos los estudiantes en la comprensión de la lengua extranjera…, la producción de la lengua extranjera y/o la interacción oral en la lengua extranjera…; durante el cual la atención de los estudiantes está enfocada principalmente en el significado más que en la forma del lenguaje…; que, tanto como es posible, se asemeja a actividades que los estudiantes u otras personas realizan en su vida cotidiana…; …que posee una estructura que consiste en: un procedimiento de trabajo especificado…, un propósito comunicativo… y un resultado concreto… (Estaire & Zanon, 1994:14)

Este concepto se acerca más al concepto de tareas del mundo real que al de tareas escolares arquetípicas, ya que poseen un alto grado de simulación asemejándose a la *actividad auténtica*, es decir, la que realizan las personas en sus prácticas de uso real del lenguaje. También ha sido empleado en otras áreas relacionadas con la enseñanza de lenguas –maternas, segundas y extranjeras-, como por ejemplo en las últimas décadas en el de la enseñanza de la escritura y, en particular, de la escritura académica y académico-científica en inglés (Swales, 1998).

Descripción de la práctica docente

Sobre la base de las teorías, categorías y nociones mencionadas previamente (y de otras no abordadas en este trabajo), en el año 2019 llevamos a cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral una experiencia de enseñanza de

la escritura de artículos de investigación a estudiantes de posgrado que se inician en la escritura académico-científica en inglés.

Para el desarrollo de la propuesta, uno de los modelos que utilizamos es el denominado *task-based* (basado en tareas), cuyo núcleo básico de organización es una secuencia de tareas alrededor de las cuales se generan las estructuras lingüísticas a utilizar para llevarlas a cabo. Los estudiantes desarrollan el contenido lingüístico necesario para la materialización de las tareas y actividades comunicativas.

Las actividades y tareas están orientadas hacia un objetivo, que es la realización de una tarea final en el modo escrito: la escritura de un artículo de investigación en inglés. Las unidades didácticas se organizan como una serie coherente de tareas, de estructuración decreciente y de dificultad progresiva que se interrelacionan y que están orientadas a la realización de la tarea final. En este sentido, el orden en que se desarrollan las distintas secciones del artículo de investigación imita la secuencia en la que los académicos normalmente construyen sus papers en la realidad.

En el desarrollo de estas unidades, los estudiantes realizan dos clases de actividades y tareas comunicativas: *facilitadoras* y *comunicativas* (Estaire & Zanon, 1994). Las primeras están enfocadas principalmente en aspectos lingüísticos y textuales. Son responsables de la construcción del conocimiento formal y actúan como soporte de las actividades y tareas comunicativas. Las segundas constituyen las actividades a través de las cuales se materializan las tareas finales de cada unidad didáctica, así como también de la tarea final del curso.

Los estudiantes adquieren un gradual control del género a partir de una discusión y exploración del texto y sus contextos con el docente. En esta etapa, los estudiantes realizan tareas facilitadoras orientadas a que focalicen en aspectos léxico-gramaticales y textuales, pero también en aspectos genéricos y discursivos. Posteriormente, en una segunda etapa, los estudiantes y el docente realizan una negociación y construcción conjunta del texto. En este proceso, es esencial el rol del docente o de un par más experto como guía para que el estudiante pueda ir adquiriendo el control de las tareas por sí mismo y, asimismo, el docente pueda ir limitando sus contribuciones. En esta etapa realizan tareas comunicativas colaborativas de las distintas partes del paper. Finalmente, en una última etapa, los estudiantes logran producir un paper completo de manera independiente como tarea comunicativa final del curso.

Reflexiones finales

Para finalizar, las teorías, categorías y nociones abordadas en este trabajo y desarrolladas desde la didáctica general han sido trasvasadas a la didáctica específica de las lenguas extranjeras, así como también a la didáctica de la escritura académica en inglés, y otras fueron creadas o recreadas desde estas últimas, reflejando así la existencia de marcos conceptuales compartidos.

De este modo, si bien en la didáctica de las lenguas extranjeras ha habido aportes específicos desde y para el área, también son notables las adaptaciones de principios generales emanados de la didáctica general a contextos particulares de enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, resulta claro y evidente en el recorrido que realizamos en este trabajo que no existen contradicciones entre ambas, sino más bien coherencia, articulación, diálogo y continuidad.

Bibliografía

Bruner, Jerome (1996) El lenguaje de la educación. (B. López, Trad.) En Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles* (pp. 127-137). Barcelona, España: Gedisa S.A.

Camilloni, Alicia (2012) Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Actualidades Pedagógicas, 59*, pp. 15-32.

Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Estaire, Sheila y Zanón, Javier (1994) *Planning Classwork. A task based approach*. [La planificación del trabajo en el aula. Un enfoque basado en tareas]. Oxford, UK: Heinemann.

Hein, George (2007) Constructivist Learning theory. [La teoría del aprendizaje constructivista]. *Institute for Inquiry*.

National Research Council (2000) *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School.* [Cómo aprenden las personas. Cerebro, mente, experiencia y escuela]. Washington, D. C., Estados Unidos: National Academy Press.

Nunan, David (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom* [El diseño de tareas para el aula comunicativa]. Cambridge: Cambridge University Press.

Resnick, Lauren B. y Collins, Allan. (1996) Cognición y aprendizaje. *Anuario de Psicología, 69*, pp. 189-197.

Vygotsky, Lev S. (1964) Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. (M. M. Rotger, Trad.).

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, España: Paidós.

Problemáticas y prácticas de enseñanza en ciencias económicas

YAMILA AYLÉN CLERICI
yclerici@fce.unrc.edu.ar

JIMENA VANINA CLERICI
ap@fce.unrc.eu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)

Resumen

El presente trabajo surge de la participación en proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado y en espacios de formación docente que permiten tomar como objeto de análisis las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios. Se trata de un trabajo colaborativo entre docentes de la asignatura Sistemas de Información Contable I (SIC I) —común a las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía— y la asesoría pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

El objetivo de esta presentación es compartir algunas problemáticas que se identifican a partir del análisis de las prácticas de enseñanza habituales en el marco de SIC I y el diseño de algunas propuestas que permitirían abordar tales problemáticas. Algunos ejes problemáticos identificados son: las formas de trabajo docente, las relaciones teoría-práctica, el papel del estudiante y las formas de apropiarse del conocimiento.

Desde nuestro punto de vista resulta necesario sistematizar y dar conocer las propuestas de enseñanza del campo de las ciencias económicas, entendiendo que la didáctica universitaria en esta área se encuentra escasamente desarrollada. Ello nos motiva a compartir reflexiones sobre las propias prácticas de enseñanza. Enmarcamos este trabajo en los estudios de la didáctica universitaria, en tanto nos interesa conocer los problemas de la enseñanza y buscar posibles respuestas.

De este escrito se desprende la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y asesores; la formación docente y la investigación educativa con fines de generar mejoras en la enseñanza de grado.

Palabras clave: enseñanza / problemáticas / contabilidad

Introducción

Este escrito surge del trabajo conjunto realizado entre docentes de la asignatura SIC I y la asesoría pedagógica de la FCE de la UNRC. Particularmente, una de las docentes está desarrollando estudios de posgrado en la temática de la docencia en el nivel superior. Además, como equipo venimos participando en proyectos de investigación e innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado. Estos proyectos articulan procesos de producción de conocimiento y de mejoramiento de la enseñanza de grado. Así, docentes y asesores pedagógicos se ocupan del análisis de lo que sucede en el aula universitaria y proponen innovaciones.

Los docentes se asumen como investigadores de sus propias prácticas y se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza que ellos mismos desarrollan en función de un contenido altamente especializado, orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2014). Tal como señala Camilloni (2016, p. 46 y 47) comienzan a sumarse "a la investigación para el mejoramiento de la enseñanza con un carácter particularmente importante", tanto pedagogos como docentes de los campos profesionales específicos aportan a la construcción de la didáctica universitaria. Entendemos con Lucarelli (2016, p.51) a la didáctica universitaria "como una disciplina que se preocupa, desde una dimensión teórica y práctica, por conocer los problemas de la enseñanza que atraviesan el aula del nivel y por posibilitar la búsqueda de respuestas apropiadas, y por tanto situadas, ante esas situaciones".

El objetivo de esta presentación es compartir algunas problemáticas que se identifican a partir del análisis de las prácticas de enseñanza habituales en el marco de SIC I y el diseño de algunas propuestas que permitirían abordar tales problemáticas.

Desde nuestro punto de vista resulta necesario sistematizar y dar conocer propuestas de enseñanza que se desarrollan en ciencias económicas. El campo de la didáctica específica de las ciencias económicas se encuentra escasamente desarrollado y resulta difícil encontrar trabajos en esta línea (Pérez, 2014).

Problemáticas identificadas en las prácticas de enseñanza

SIC I es la primera asignatura contable, se encuentra en el primer cuatrimestre de segundo año, en el ciclo básico de los planes de estudio de las carreras ya mencionadas. Presenta una carga horaria de 6 horas semanales y es cursada por alrededor de 300 estudiantes en modalidad presencial.

Históricamente se dictan 4 horas de clases teóricas, a cargo de los responsables de cátedras, y en otro día, horario y espacio físico, 2 horas de clases prácticas a cargo de Jefes de Trabajos prácticos y Ayudantes de primera. En el teórico, el docente comienza la clase con una modalidad de trabajo más unitario y expositivo, que complementa con preguntas acerca de lo que entienden los estudiantes sobre los temas expuestos. En el práctico, el docente retoma los temas centrales de teórico a través de un esquema, para luego desarrollar en el pizarrón la resolución de problemas.

Esta división de trabajo entre los docentes y de teórico-prácticos, da cuenta de una concepción sobre la forma de enseñanza. Primero se *dicta* la teoría, luego se *resuelve* la práctica. No obstante esta preeminencia, al menos temporal, de la teoría, hay dos cuestiones que nos hacen pensar en las relaciones teoría y práctica. Por un lado, hasta hace un tiempo sólo había guías de prácticos. Por otro, en las instancias de evaluación final primero se evalúa lo práctico y luego, si se aprueba, se pasa al teórico. Esto incide en cómo los estudiantes se preparan para las instancias evaluativas y cómo entienden que deben resolver los prácticos propuestos. A nivel de la práctica docente identificar estos aspectos fue revelador de los mensajes implícitos que les damos a nuestros estudiantes.

Centrando la mirada en los estudiantes advertimos cómo entienden que, lo se espera de ellos, es que resuelvan los ejercicios que se les proponen y los resuelven de las maneras que les resultan posibles para mantener algunos principios contables. El estudiante está más interesado por el proceso contable que por su fundamento; se orienta más al hacer que al saber. Esto tiene íntima relación con la forma de evaluar en las instancias finales donde, recordemos, se evalúa primero, el práctico y luego el teórico. Los estudiantes terminan mecanizando el proceso de registración contable y de ese modo como plantean Torres Bardales y Lam Wong (2012) no aprende contabilidad: solo aprende a contabilizar. Por otra parte, tanto en el teórico como en el práctico, el estudiante asume un rol pasivo ya que es receptor de conocimientos y la reproducción de contenidos, por parte del docente, se da como un saber único y verdadero.

Hasta aquí pareciera que el aula fuese dispositivo a través del cual el docente deposita en el alumno conocimientos estructurados a modo de “amoblamiento”, intentando informar, dar forma a las estructuras cognitivas de los estudiantes tal como lo define Sanjurjo (2011). En definitiva, entendemos que estas prácticas dan cuenta de: culturas de trabajos de alguna manera balcanizadas al interior de la cátedra, falta de articulación teoría-práctica, y espacios áulicos con estudiantes pasivos.

La identificación de estas situaciones permitió comenzar a pensar nuevas líneas de enseñanza e ir acercándonos "construcciones metodológicas propias" (Caporossi y Sanjurjo, 2019), produciendo rupturas en el pensamiento, las creencias y las prácticas (Macchiarola, Martini, Montebelli y Pizzolitto, 2012). El desafío está en cómo enseñar el contenido curricular de manera de favorecer la apropiación del mismo (Lucarrelli, 2004).

Nuevas propuestas para la enseñanza

Lo primero que propusimos es que las clases se desarrollen en forma conjunta, por **parejas pedagógicas**, con el fin de lograr que esta actividad grupal favorezca el crecimiento de cada de uno los integrantes del aula. Según Litwin (2008) en estas prácticas colaborativas los docentes, además de ser quienes dictan la clase, adquieren gran conocimiento por parte de sus pares y de los propios estudiantes. Fuera del aula, se desarrollan reuniones de cátedras en las que se analizan qué aspectos es necesario revisar, ajustar, modificar o mantener en esta nueva forma de enseñanza.

La segunda propuesta, implica revisar el rol del docente en el espacio de las clases teóricas. Buscando que como docentes nos alejemos del rol de trasmisor para ceder el espacio al estudiante. Trabajamos con **preguntas iniciales** que sirven de disparador del tema antes de comenzar con la exposición. Con las respuestas de los estudiantes, elaboramos un esquema de presentación del tema. Buscamos resignificar la clase creando un espacio de construcción de conocimiento por parte del estudiante ayudado por estrategias de enseñanza; un espacio de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, pero de encuentro social a la vez que epistemológico (Sanjurjo, 2011).

En tercer lugar, modificamos las consignas con el objetivo de romper con la mecanización y lograr en las clases prácticas, espacios de articulación teórica-práctica. Partimos de la lectura de un caso práctico para luego trabajarlo con **preguntas orientadoras**. De esta manera se enseña las formas de razonar propias de la contabilidad. También, modificamos las actividades típicas, que consistían en registrar determinadas operaciones enunciadas, por nuevas actividades denominadas **lectura de asientos contables**. Incorporamos actividades que impliquen pensar y relacionar los conceptos que dieron origen a una determinada registración. El estudiante no debe hacer sino justificar por qué se registró así, qué principios contables se utilizaron, por qué se registró en ese momento y qué comprobantes fueron utilizados. Este cambio implica redefinir las consignas y revisar de manera

consciente qué se solicita al estudiante. Estas actividades apuntan a que los estudiantes asuman un rol activo dentro de la clase, de modo que se pongan en tarea y en interacción con los contenidos enseñados (Sanjurjo y Trillo Alonso, 2008).

Reflexiones finales

La identificación de estas situaciones y el diseño de nuevas propuestas son posibles en la medida que se tome como objeto de análisis la práctica docente a partir de la investigación educativa, se participe en procesos de formación docente, en espacios de discusión y socialización con colegas de las mismas carreras o de otras facultades y disciplinas, en el intercambio y trabajo conjunto entre docentes y asesora.

Es necesario sistematizar las prácticas de enseñanza y volverlas públicas de manera que se comiencen a generar puntos de encuentro entre los profesionales del campo de la educación y los docentes universitarios con el fin de que sean verdaderos espacios de difusión, intercambio y reflexión. De este modo, las producciones de las prácticas de enseñanza, que generan los docentes universitarios para enriquecer los procesos formativos, no quedarían acotados al aula o al comentario de pasillo universitario.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2016): "La pluralidad de campos en la investigación sobre la enseñanza en la educación superior". En M. Insaurralde. 2016. (Comp). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Caporossi, Alicia y Sanjurjo, Liliana. (2019). "Problemáticas Didácticas en la Educación Superior". Notas de Cátedras Especialización en Docencia en Educación Superior. UNRC.

Litwin, Edith (2008): "El oficio del docente y la evaluación". En Litwin, Edith, *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós

Lucarelli, Elisa (2004): "Las Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?". Trabajo presentado en las *Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. Junio 2004.Univ. Nacional del Sur.

---------- (2014): "Las tensiones en el campo de la didáctica: didáctica de nivel superior como didáctica específica" en Malet, Ana María y Elda Monetti (Comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Bahía Blanca, Noveduc.

---------- (2016). "Didáctica universitaria: territorio a conformar, investigaciones en acción". En M. Insaurralde. 2016. (Comp). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Macchiarola, Viviana, Martini, Celina, Montebelli, Eugenia, y Pizzolitto, Ana Lucía (2012): "El aprendizaje institucional en una universidad que innova". *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.

Pérez, Alicia (2014): "La didáctica de la economía" en Malet, Ana María y Elda Monetti (Comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje*. Bahía Blanca, Noveduc.

Sanjurjo, Liliana (2011): "La clase: un espacio estructurante de la enseñanza". *Revista de educación*, 2(3), 71-84.

Sanjurjo, Liliana y Trillo Alonso, Felipe (2008): *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Torres Bardales, Colonibol y Lam Wong, Augusto (2012): "Los fundamentos epistemológicos de la contabilidad y su incidencia en la formación competitiva del contador público". *Sotavento MBA*, (19), 32-50.

Abordaje del abstract como género discursivo: una propuesta pedagógica

ANALÍA FALCHI
afalchi@gmail.com

SOLEDAD ALARCÓN
lsolealarcón@gmail.com
Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Resumen

En la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en la División de Lenguas Extranjeras (DEL), hemos adoptado la modalidad de lectocompresión para la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés (LEI). Esta modalidad tiene como objetivo brindar a los estudiantes herramientas facilitadoras que les permitan generar las estrategias necesarias para acceder a la comprensión de un texto académico en inglés de manera autónoma y crítica. En esta oportunidad, presentaremos una secuencia didáctica sobre el abordaje de los abstract como género discursivo en LEI. Dicha propuesta se desarrolla en la carrera de Ingeniería en Alimentos en el marco del Taller de Acreditación de Competencias Básicas. Nuestra metodología de trabajo se sostiene en los principios del interaccionismo social vigotskiano (1988), que propone que los lectores adquieren y desarrollan sus capacidades en el marco de *intervenciones deliberadas del medio social*. Así, partimos de la noción de género discursivo planteada por Batjín (1979), quién sostiene que los géneros discursivos constituyen formas relativamente estables de enunciados caracterizados por un estilo funcional a una actividad específica dentro de un ámbito social, que se ven reflejados en la elección no solamente de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino por su composición o estructuración.

Palabras clave: lectocomprensión en Lengua Extranjera Inglés /acreditación de competencias básicas / abstracts / secuencia didáctica

Problema de la enseñanza que buscamos configurar

Las habituales situaciones de lectura planteadas en el aula toman al abstract solamente como insumo paratextual en función de anticipar la lectura de un texto especializado. En otras palabras, se reconoce su importancia como elemento fundamental para anticipar solo el contenido temático que va a presentar el texto en su totalidad.

El desafío que nos proponemos es pensar en la elaboración de una secuencia didáctica que favorezca el análisis del abstract como género discursivo, es decir, intentaremos que el estudiante genere una suerte de "conciencia genérica" (Silvestri, 2002). El género, entonces, aparece como un auténtico instrumento psicológico cuyo dominio permite desempeñar las funciones cognitivas y comunicativas que una actividad determinada exige (Wersch 1991, en Silvestri 2002). En este caso, el estudiante debería ser capaz de conocer la estructura y la función del abstract, reconocer la situación de la enunciación y el nivel ideológico de la ciencia. Además, al momento de escribir un abstract, realizará la operación cognitiva de síntesis.

Así entonces, intentaremos colocar al estudiante en eventuales situaciones concretas que motiven la necesidad de análisis y la escritura de un abstract.

Marco teórico

Nuestra propuesta se enmarca en el enfoque sociocultural vigotskiano, puesto que según Vygotski (1988), el conocimiento alcanza su desarrollo a partir del contacto de los seres humanos con las herramientas culturales de su contexto junto con el apoyo de otros miembros de su comunidad. En el ámbito universitario, entendemos la lectura como una práctica cultural cuya finalidad principal es la construcción de conocimientos dentro de cierto campo del saber; es decir, leer para aprender, lo cual se logra al abordar textos propios de cada disciplina.

Resulta relevante precisar que la lectura en LE es una actividad compleja en la que intervienen diferentes competencias, como la discursiva, la textual, los saberes previos de la temática sobre la cual se lee, entre otras, ya que pensamos que la mera adquisición del código lingüístico no garantiza la construcción de sentido del texto por parte del lector.

Nuestra propuesta de enseñanza se basa en la didáctica contextual la cual privilegia el abordaje de contenidos contextuales, los que permiten decidir cuándo y cómo resulta conveniente enseñar los contenidos declarativos (elementos lingüísti-

cos) y los procedurales (estrategias de lectura). Dentro de esta perspectiva, es esencial no sólo considerar los textos específicos de cada modalidad sino también los propósitos de lectura con los que se abordan los textos, ya que dichos propósitos están prescriptos por el contexto en el cual la lectura se lleva a cabo.

Asimismo, concebimos la escritura no sólo como un instrumento de comunicación y transmisión, sino como un proceso que permite la reconceptualización del conocimiento. Esta característica de recursividad rige la relación entre pensamiento y escritura al permitir la reorganización y reconstrucción de ambos (Rosales y Vázquez, 1999). Es por ello que los procesos de escritura son una herramienta de elaboración cognitiva en tanto que objetivan los procesos de pensamiento vinculados en su producción. Las conceptualizaciones previas nos permiten pensar en las posibles relaciones entre las tareas de escritura y los efectos cognitivos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dichos procesos, en el contexto de la Universidad, adquieren una relevancia particular por el género discursivo que predomina.

Supuestos sobre los que quisiéramos posicionarnos para pensar desde ellos la secuencia didáctica

En los talleres de Acreditación de Competencias Básicas en Inglés notamos que gran parte de los estudiantes no dan cuenta del desarrollo de habilidades especializadas necesarias para comprender un texto académico en inglés propio de cada disciplina. Asimismo, es habitual recibir estudiantes que, creen que el acceso al código lingüístico *per se* les garantiza la comprensión de un texto en inglés. En ese sentido, no dan cuenta que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la lectura y la escritura en las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de esos géneros.

Metodología de trabajo

Durante la cursada del taller de Acreditación se utilizan materiales elaborados por el equipo docente. Estos consisten en un módulo teórico y un módulo práctico que incluye textos de especialidad con sus respectivas guías de lectura. Las guías se

organizan en torno a las consignas que se condicen con un modelo de lectura que parte del análisis del paratexto para luego centrarse en la progresión temática del texto. Los textos se presentan en inglés pero tanto las consignas como sus respuestas se desarrollan en español. Las guías de lectura no están orientadas al análisis de los abstracts, por lo tanto, la única instancia en que los docentes nos detenemos en su análisis es en el momento de la corrección de la observación paratextual que ayudará al lector a realizar una hipótesis de lectura. Las explicaciones sobre su estructura se realizan de forma oral y los alumnos toman apuntes si lo consideran necesario.

Secuencia didáctica

Primera clase

Objetivo: espacio que ocupa un abstract en un artículo de investigación, reflexión sobre su función como epitexto, reconocimiento de su importancia en la comunidad científica.

Para comenzar se les proporciona a los alumnos diferentes revistas científicas. Se les pide que las recorran y den cuenta del paratexto de los artículos de investigación. Luego, se observa el lugar físico que ocupan los abstracts o resúmenes y se los invita a reflexionar sobre la estructura de los artículos de investigación con preguntas disparadoras como las siguientes: ¿Para qué creen que se escriben artículos científicos? ¿A quiénes están destinados? ¿Todos los artículos tienen abstracts? ¿Por qué? etc. Se orienta en el reconocimiento de las funciones de los abstracts y se propicia a que infieran sobre su estructura interna. Los estudiantes forman pequeños grupos y contestan el siguiente cuestionario:

- ¿Qué es un abstract?
- ¿Cuál es su función?
- ¿Qué información nos brinda?

Luego, se entregan tres abstracts distintos a los diferentes grupos y se les vuelven a plantear los interrogantes iniciales. Una vez realizadas las actividades, los estudiantes socializan sus respuestas. Para la próxima clase, cada estudiante debe encontrar un artículo científico que brinde información sobre los mejores métodos de envasado de vegetales crudos.

Segunda clase

Objetivo: Comparación del artículo de investigación con su propio abstract para el reconocimiento del nivel discursivo de este último como un subgénero.

Los estudiantes trabajan individualmente, cada uno con el texto que seleccionó y analizan el abstract de acuerdo a lo abordado en la clase anterior. Luego, responden una guía de lectura que contempla el artículo en su totalidad (Anexo 1). Finalmente, se socializan las respuestas y se los orienta para que recuperen los aspectos planteados y reflexionen sobre las características específicas de este género discursivo.

Como insumo para la siguiente clase, se les proporciona a los alumnos un artículo de investigación científica sin abstract para que lo lean comprensivamente. Para ello, deben apoyarse nuevamente en la guía propuesta (Anexo 1).

Tercera clase

Objetivos: Integración de los contenidos trabajados en las clases anteriores, jerarquización de ideas, escritura de un abstract en castellano.

Comenzaremos la clase con la socialización de la guía de lectura que los estudiantes debían responder como tarea. Luego, los alumnos confeccionan en grupos un mapa conceptual con las ideas principales del texto. La tarea siguiente es la escritura de un abstract en castellano para ese artículo; producción que deberá responder a las convenciones genéricas trabajadas. Se propone actividades de corrección entre pares y la escritura de los borradores que entregan al docente para la evaluación de esta secuencia.

Para la escritura se les recomienda considerar: la situación de la enunciación, el propósito, la estructura, la construcción de un ethos académico, la utilización del lenguaje académico, los destinatarios posibles y el medio de circulación.

Reflexiones finales

Las diversas representaciones de los estudiantes ingresantes al nivel universitario sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad pueden ser modificadas con la implementación progresiva de secuencias didácticas centradas en desarrollar la conciencia genérica en los estudiantes. El dominio de un género no sólo

implica la capacidad de participar en la comunidad especifica que hace uso de dicho genero discursivo sino también la capacidad de organizar el pensamiento, una vez internalizadas dichas prácticas. Una conciencia ordenada y rica en representaciones puntuales sobre los géneros discursivos académicos, sus estructuras lingüísticas, textuales y sociopragmáticas, puede ser propiciada en los estudiantes al poner énfasis en experiencias de lectura y escritura que den cuenta de estas preocupaciones. Las lenguas extranjeras son un espacio crucial donde estas prácticas deben ser propiciadas y llevadas a cabo.

La implementación de algunas actividades de esta secuencia puso en manifiesto avances significativos con respecto al reconocimiento del género, su función dentro del contexto de producción científica y la identificaron de su estructura interna. Estas consideraciones nos permitieron observar avances en la comprensión lectora. Consideramos que la implementación completa de la secuencia didáctica posibilitaría la escritura consciente, autónoma y crítica del género.

Conclusión

A partir del trabajo realizado, creemos que es necesario adoptar prácticas pedagógicas con tareas que demanden mayor atención a la conexión entre saber disciplinario, lectura y escritura que favorezcan en los estudiantes procesos de construcción, de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento.

Consideramos que aprender los géneros discursivos empleados en el ámbito académico no es adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social, lo cual implica atender simultáneamente a la escritura y a las maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de esos géneros. Por esta razón, nuestro objetivo principal con esta secuencia didáctica es generar en nuestros estudiantes una conciencia de los géneros discursivos propios del nivel superior que vehiculizan los conocimientos y las prácticas específicas de cada campo del saber.

Con las actividades de lectura y escritura propuestas, intentamos que los estudiantes piensen, razonen, analicen, propongan soluciones a diferentes problemáticas y que sean capaces de reconocer las intencionalidades e ideologías que se movilizan en los discursos. Para ello, los alumnos deben ser capaces de combinar sus competencias lingüísticas con sus capacidades cognitivas y comunicativas porque "Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes, el encuentro con la

palabra propia y la palabra ajena (...), en definitiva, es en la actividad discursiva como se construye el pensamiento" (Martínez, 1999 : 116)

Bibliografía

Bajtín, Mijael (1979) "El problema de los géneros discursivos" en: *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1997.

Martínez, María Cristina (1999) Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. C. Martínez Solís (Ed.), Comprensión y producción de textos académicos (pp. 31-55). Cátedra UNESCO. Universidad del Valle. Colombia

Rosales, Pablo y Vázquez, Alicia (1999) Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 8 (15), 66-79.

Silvestri, Adriana (2002) "Comunicación y cognición en los modelos sociogenéticos: el aporte de Mijaíl Bajtín". *Psykhe,* 11 (1), 109-115. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vygotsky, Lev (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grupo Editor Grijalbo.

Wersch, James (1991) La mente en acción. Buenos Aires Aique. En Silvestri, A. (2002). Comunicación y cognición de los modelos sociogenéticos: el aporte de Bajtin. Psykhe, 11(1), 109-115. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales de la Pontifica Universidad Católica de Chile.

Las clases desde actitudes reflexivas: Contribuciones para que las prácticas de enseñanza no estén de paso o con meros pasos en los profesorados

FERNANDO RAMÓN FERREYRA
fernandoferreyra67@gmail.com
ISFD Maestra María Elba González, Formosa, Argentina.

Resumen

El presente trabajo da cuenta del recorrido pedagógico realizado con estudiantes de un Profesorado durante su tránsito por el segundo año de formación. Por lo cual, se da sonoridad a las prácticas de enseñanza buscando re-significar el espacio pedagógico denominado clase desde una responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes que asumen la oportunidad (y el desafío) de con-moverse (moverse de lugar) para intervenir (más que el mero paso) en las aulas de las que son parte. Vale entonces el primer interrogante de punto de partida: ¿Cómo posibilitamos situaciones de enseñanzas situadas/abiertas/explícitas/reflexivas/dialógicas que interpelen en los profesorados no solo para comprender significativamente el contenido escolar sino también para formarse en la enseñanza?

Se aclara que la puerta de entrada de esta experiencia es el diagnóstico pedagógico realizado con (y no sobre) quienes se forman (inicialmente) en la docencia; donde se asume que develar lo oculto/lo indecible permitirá re-construir experiencias de una perspectiva dialógica, de reconocimiento entre sujetos estudiantes y sujeto docente, ya que en ese vínculo se conforma el tejido/entramado de la(s) clase(s) donde ocupar el lugar de sujeto actor y autor de la formación permitirá re-significar y reivindicar el valor que tiene reconocer las demandas e intereses con relación a enseñanza a partir de poder explicitar/objetivar los supuestos y representaciones para avanzar en la revisión crítica y el desarrollo de prácticas de mejora para la clase. Aparece aquí un segundo planteo para seguir pensando(nos): ¿Cómo configuran/constituyen (implícita y/o explícitamente) a los estudiantes del profesorado el lugar que se le concede a la enseñanza en los profesorados?

Palabras clave: supuestos de estudiantes / prácticas de enseñanza / actitud reflexiva

Entre nudos al des-nudo y des-atados: Problematización de los supuestos sobre la enseñanza...

A tientas o a sabiendas reconocemos cómo el tiempo se (nos) involucra en la educación, lo hace de múltiples formas: en la duración de las clases, en las fechas pautadas para la presentación de planificaciones/evaluaciones, como así también en la forma en que se da ese re-encuentro entre generaciones que conviven en el instituto, por lo cual, la formación docente implica (re)pensar/(re)significar esa relación entre sujetos, tiempo y enseñanza ya que la prisa/la urgencia/lo novedoso se adueña de las aulas cargando con presiones (e impresiones) para que el acto pedagógico acontezca en un mero ordenamiento secuencial/acontecimiento y cumplimiento que olvida carácter histórico, social, cultural, ético y estético de la enseñanza.

Enmarcado en esta línea, es que, quienes se forman para ser docentes son invitados a detenerse (ante esa urgencia) para reconocer-se (como sujetos de y en situación) y reivindicar la importancia de la actitud reflexiva a partir del análisis (metodológico) de sus propias vivencias/representaciones/supuestos. Esto conlleva a expresar(se), según el formato en que se animen, en relación con aquello que les gustaría que suceda (o no) como así también sobre eso que prefieren que les pase (o no) durante su recorrido escolarizado. Así, en dicha propuesta se pone en juego el permitir(se) una (pre)disposición para el (re)encuentro con uno y con Otros, convencidos que es la oportunidad de recuperar el espacio del aula para considerar no solo la construcción del conocimiento sino también cómo se da la comunicación, el orden (y desorden), los acuerdos (y conflictos).

Por tal motivo, desde las diferentes miradas/voces/escrituras/representaciones como formas de expresión, los estudiantes comparten sus creencias / inseguridades/ miedos/ silencios/dudas con ese lenguaje cotidiano que los afecta y que da cuentan de los destinos que se (entre) cruzan en las prácticas de enseñanza. Remarco entonces, cómo el trabajo con "supuestos de los estudiantes de la carrera del Profesorado en Biología", permitió develar uno de los nudos problemáticos más invocado/proclamado, el cual es: la enseñanza puramente teórica. Queda aquí expresado uno de los problemas o desafíos que merodea las aulas con relación al acto de enseña; por lo cual vale preguntarse: ¿Damos lugar en nuestras aulas para develar cómo se presentan nuestras prácticas de enseñanza (nudo al desnudo)?

Con esta iniciativa, se da apertura en las decisiones de enseñanza por parte del docente, ya que uno comienza a "exponer(se) en/con la clase" y así no solo se da lugar a revalorizar la singularidad de nuestros estudiantes sino también a implicar-

los como partícipes de/en su trayecto formativo a partir de explicitar sus representaciones, ponerlas en preguntas para de-construir y re-construir crítica-mente. Por lo cual nos preguntamos: ¿Cómo recuperar toda esa gama de experiencia de los aspirantes a docentes y anclarlas con el conocimiento escolar? o ¿cómo instrumentalizar estos principios y hacerlos presentes en el trabajo diario del aula?

Insisto que lo que se pretende es que los estudiantes sean reflexivos sistemáticamente (y con esfuerzo), por lo cual no solo "queremos que pasen por las aulas como meros espectadores" sino que "intervengan en ella desde un lugar de sujetos autores y actores". En ese contexto es que doy a conocer, de manera escueta, cómo continuó el recorrido metodológico.

Se conformaron/organizaron (rotativamente) los grupos de estudios para iniciar con el registro pedagógico de las clases durante una unidad didáctica, así, algunos tenían que relatar lo sucedido en términos descriptivos, otros problematizar lo sucedido desde interrogantes e identificación de tensiones y un tercer grupo, dar cuenta de las impresiones afectivas/actitudes ante las consignas que se proponen. Al cierre de cada clase, el grupo seleccionado lee sus registros y posteriormente el grupo clase podía hacer aportes en cuanto a otros aspectos/impresiones que creen se habían obviado. Así, todos los grupos accedían a esos registros para poder pensar para las próximas unidades didácticas una propuesta/alternativa que refleje esa mirada superadora. Aprovecho la ocasión para resaltar que esta decisión (pedagógica) se sustenta en Davini (2015: 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".

Es con esta metodología que queda al desnudo esa preocupación sobre relación/tensión entre teoría y práctica donde el mayor reclamo de los estudiantes es superar lo que Davini (2008: 28) denominaría "tradición académica" ya que la enseñanza así solo está de paso, pero, ¿Para quién? Si desatamos el nudo, podemos ver cómo desde nuestro lugar docente, al priorizar la formación disciplinar/teórica, no dejamos lugar para el diálogo/consenso en la formación pedagógico-didáctica. Sin embargo, la enseñanza no está de paso en quiénes se forman para ser docentes, ya que ellos se constituyen/configuran en ese escenario pedagógico, lo cual representa una manera (fuerte) de ver (se) en la enseñanza.

También se puede reconocer en los escritos de nuestros estudiantes que la denominada "tradición eficientista" (Davini, 2008: 36) aparece, ya que el desarrollo de las tareas/actividades de clase se circunscribe al mero cumplimiento de lo preestablecido de antemano por los formadores.

Hasta aquí, se pudo remarcar cómo los supuestos acercan/condicionan las formas de interpretar/encarar la enseñanza; por tal motivo, estas tradiciones hacen que todo se anude con mayor fuerza e invita a iniciar/sostener/defender un diálogo sincero que se vuelva una praxis reflexiva/fraterna con lo que hay, con lo que cada uno es/hace.

Un poco más allá de los Nudos lamentados: las prácticas de enseñanza reflexivas

Ya planteado el estado de situación, está el desafío de desanudar/desatar los nudos, pero no para dejarlos por separado sino 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), 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 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 (2015:30).

Desde este posicionamiento, los estudiantes se preguntan: ¿Cómo aprehender la formación pedagógico-didáctica en el aula que se habita a diario? Dicha pregunta es desafiante e insta a interrumpir esos acontecimientos didácticos a partir del (re)encuentro/ (re)conocimiento docente-estudiantes, por lo cual hay que aceptar que formar(se) es recorrer y moverse con el pensamiento/sentimientos/acciones en la incertidumbre; donde la cultura reflexiva más que acontecer como mandato debe ser habitada como una herramienta que contribuye a mejorar las prácticas de enseñanza (y aprendizaje).

En esta línea, enseñar nos invita a no ser mezquinos/soberbios/omnipotentes como docentes, sino más bien, a asumir la responsabilidad (ética) de mostrar/ofrecer/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 únicos).

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: 91); es decir, la enseñanza no es están sencilla como parece ya que en ella con-juegan cómo somos y el modo en cómo nos fuimos formando como estudiantes; aunque queda la pregunta ¿Serán parte de su habitud docente las prácticas reflexivas recorridas en su formación inicial?

Vale enfatizar entonces, que ir más allá del mero acontecimiento no es la simple sustitución discursiva ni un efecto mecánico, sino, darnos lugar en mostrar/ejemplificar la enseñanza en los diferentes componentes que la constituyen (propósitos, estrategias de enseñanza, formas de evaluación, recursos, etc.), no para que los futuros docentes copien/reproduzcan, sino más bien para "contribuir con la modelización de las prácticas" (Davini, 2015: 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: 98) que los formadores ponemos en escena en cada clase. Se trata de hacer posible una formación 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 por todo lo que ofrece el (re)encuentro con Otros.

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.

Una vez más, los nudos desatados vuelven a anudarse, pero… siempre quedan hilos sueltos…

Bibliografía

Cols, Estela (2011) Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones acción tras la semejanza de las palabras. Rosario: Homo Sapiens.

Davini, María Cristina (2008) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

——— (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós

Litwin, Edith (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Educación Infantil: algunas articulaciones identificadas a partir de la sistematización de una experiencia

LILA ANA. FERRO
lilaanaferro@gmail.com
Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Resumen

En esta ponencia presentamos algunas reflexiones acerca del diálogo entre dos didácticas (de las ciencias sociales y de la educación infantil) a partir de la sistematización de una experiencia de enseñanza en el nivel inicial, radicada como investigación en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales/ Didáctica de la Educación Infantil/ Articulaciones teóricas

Introducción

El diálogo entre didácticas es un área de vacancia en la investigación sobre la enseñanza en la escuela infantil; la sistematización de esta experiencia intenta empezar a ocupar ese espacio.

Se trata de una experiencia desarrollada en las salas de cinco años de los jardines municipales de Hurlingham (Provincia de Buenos Aires) que busca favorecer la aproximación a la construcción del tiempo histórico de niños de esa edad. Fundamentada en investigaciones de Calvani (1986 y 1988) promueve actividades cuyos contenidos (redactados como "ideas"[1]) son algunos acontecimientos y aspectos de la vida cotidiana de las épocas correspondientes a las "efemérides" en el sistema educativo. Se diseña una propuesta en ocasión de cada fecha histórica indicada en el calendario escolar que abarca una breve mención a los acontecimientos y un trabajo más profundo en torno a algún aspecto de la vida cotidiana en tal período. También se busca favorecer la representación gráfica del tiempo en una "línea de tiempo"[2] como una manera de evidenciar la temporalidad de acontecimientos y procesos históricos[3]. La "línea de tiempo" es elaborada por los niños y niñas a partir de convenciones que van reconociendo y que fueron pensadas de acuerdo a sus posibilidades. El principio orientador es la comparación de los modos de vida actuales con los de épocas anteriores y la manera principal de promover la comparación histórica es a través de dos pilares de la planificación en el jardín: la globalización didáctica y el juego.

Los docentes generan conocimiento a partir de sus prácticas y asumimos que tales producciones no siempre son legitimadas por ellos ni presentan una organización que permita comunicarlas y evaluarlas objetivamente. La sistematización, al recuperar tales prácticas en instancias colectivas, se revela clave para que los docentes reconozcan los conocimientos construidos por ellos en forma situada; objetivar la experiencia vivida permite visualizar sus producciones y reelaborarlas como conocimiento.

---

1 El término "ideas" refiere a afirmaciones comprensibles para los niños, "generalizaciones conceptuales" u "oraciones simples" como modo de precisar y aclarar lo que se propone enseñar. […] Permiten acotar, focalizar [y] para realizarlas el docente tiene que haber efectuado previamente un relevamiento del contexto. […] (GORIS, 2006: 73 y 74)

2 "Como sistema de representación gráfica del tiempo histórico de sucesión constituye una técnica sencilla y potente para construir […con un procedimiento] la identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración). […] La confección sistemática […] se revela como capaz de facilitar el aprendizaje significativo puesto que organiza un entramado general del tiempo, dimensión fundamental y estructurante de la disciplina histórica" (TREPAT, 1995: 56).

3 Los dos términos definidos previamente conformaron el objeto de la sistematización. Dada la amplitud de la misma, no sería posible profundizar en todo el proyecto.

Sistematizar contribuye a la profundización del campo didáctico, iniciando "[…] un proceso de reflexión conceptual sobre las prácticas cotidianas, [descubriendo] qué aspectos vale la pena rescatar y reconceptualizar, cuáles deben ser modificados y qué nuevas interpretaciones deben nutrir el campo teórico de la didáctica" (Sarlé, 2006: 198).

Según Astolfi (1993) existe un tipo de investigación educativa cuyo primer resultado

> es la constitución de un corpus empírico de referencias. […] Estas investigaciones informan las prácticas innovadoras […] *introduciendo información* (gracias a las hipótesis, marcos teóricos iniciales […y]) por una *puesta en forma* (clarificación de los objetivos, establecimiento de tipologías) (1993: 8, 10, 11 y 13. Traducción propia).

Esta sistematización también puede fundamentarse desde la didáctica de las ciencias sociales**.** Los aspectos que conformaron su objeto son relevantes porque hoy existe consenso en reconocer algunos acontecimientos de la historia local, nacional y de los pueblos originarios como temas de enseñanza en el nivel inicial.

La inclusión de estos contenidos en el jardín resulta interesante pero no resuelve la complejidad de la enseñanza a niños pequeños y ha conducido al diseño de propuestas más adecuadas a otros niveles de la escolaridad (Sarlé, 2001: 35). Vale la pena, entonces, rescatar una experiencia que se propone abordar tales contenidos articulando con la identidad del nivel.

En la educación superior, el análisis de ese tipo de experiencias aporta ejemplos de buenas prácticas docentes en el jardín y posibilidades de reflexionar conceptualmente sobre ellas.

Algunos ejemplos referidos al juego

El proyecto sistematizado ha acumulado desde sus inicios un dilatado conjunto de saberes que entrelaza dos didácticas. Al sistematizarlo recurrimos a categorías de ambas en un análisis articulado.

El engarce entre las dos didácticas se expresa en el proyecto cuando, para enseñar contenidos disciplinares, se diseñan actividades arraigadas en el nivel- como juegos y propuestas con textos gráficos para niños que aún no leen convencional-

mente- desarrolladas en una atmósfera particular que envuelve la vida en el jardín[4]. En este sentido, el proyecto logra integrar información disciplinar con principios de enseñanza del nivel.

Al analizar registros donde se realizaban juegos, se reiteraban tres cuestiones:

-los niños desplegaban una variedad de acciones mayor respecto de otras actividades

-empleaban vocabulario acorde a la época donde se situaba el juego

-aumentaba el uso del "nosotros histórico".

Tanto al jugar como al hablar sobre ello, niños y docentes usaban "nosotros" para referirse a sí mismos, a los sujetos históricos y al rol asumido. En el curso del análisis, atribuimos tal uso a que los niños se ponían en el rol para jugar, seguían hablando desde allí al comentarlo y a la identificación con los personajes que provoca el juego dramático. Este posibilita una identificación entre personajes[5] vinculando identidad personal e identidad colectiva y expresando cómo los niños trascienden su experiencia vivida, alargándola en horizonte histórico social; así es posible pensar que en el juego se construye empatía con los "otros históricos".

Las protagonistas de la experiencia asumían esa posibilidad desde un explícito posicionamiento político:

> Desde el punto de vista de la construcción de ciudadanía, […]cada uno se siente parte de la construcción de un nosotros, allí se ve claramente cómo la escuela asume la responsabilidad como espacio donde se construye lo público, y cómo cada docente debe ser consciente de que está transmitiendo saberes que son públicos (Almaraz y otras, 2014)

Este posicionamiento también se evidenciaba en comentarios durante las actividades que aludían a sentimientos y compromisos de algunas docentes respecto de hechos como la conquista o la dominación española. Esas intervenciones poseen una carga emotiva, propia de las representaciones sociales, que permite la asimilación de los conocimientos históricos en las situaciones didácticas. Como elaboración cognitiva, pueden admitir correcciones, allí la enseñanza intervendrá para po-

4 Sarlé (2006) ha acuñado el concepto de "atmósfera lúdica" para caracterizar ese ambiente. Este concepto "incluye aspectos como los espacios en los que se produce la enseñanza y el tipo de vínculo que se crea entre niños y maestros en los salones de clase" […]
Su origen está dado por el modo en que fue fundado y organizado el jardín, la concepción de infancia sobre la que se apoya y las corrientes psicológicas que han identificado al juego como motor del desarrollo en los niños pequeños" (SARLÉ, 2006: 82 y 96).

5 Elkonin (1985), Garvey (1985), Harris (2005)

sibilitar imágenes mentales sustentables con los saberes de la disciplina histórica (Castorina, Barreiro, Carreño, 2010: 145). Esto puede hacerse sin escindirse de las emociones que se manifiestan en acciones como el juego.

Ya en 1994, Braslavsky se mostraba preocupada por una especie de confusión entre ciencia y asepsia presente en los libros del momento.

> Se percibe poca pasión, poco amor, poca ternura entre sus páginas. Se busca atrapar al niño por la ficción, por el color, por la tipografía, y no por el encanto y el misterio, la tristeza, la alegría, el placer y el dolor que tiene la vida [....] Se busca más integración y más reflexión pero, ¿se genera más empatía en los niños con la propuesta [...]? (Braslavsky, 1994: 132 y 134).

La atmósfera lúdica y afectiva del jardín puede posibilitar aprendizajes sensibles que vayan construyendo progresivamente, la posibilidad de "ponerse en el lugar del otro".

Respecto al vocabulario y a las acciones durante el juego, este era un momento de integración de informaciones aportadas por las salidas, la exploración de objetos y el análisis de imágenes ubicadas en la "línea de tiempo".

Se observa que los niños más tímidos y las nenas buscan más cosas del sector de dramatizaciones.

[...]

-N4: Hola Señora ¿dónde va tan linda?

-N5: [...] vine al baile

-N6: Vamos a buscar a Kevin para bailar

-N4: Las mujeres podemos bailar solas también

Un grupo de varones juegan con las galeras a saludarse.

-N7: Yo necesito un bastón...quién me presta?

-N8: Toma este...yo voy a tomar mate (se sienta con unas nenas)

Algunos niños organizan rondas (aprendieron que eran juegos frecuentes en la época colonial).

[...]

Se sientan agrupados frente a la docente:

-D: a mí me gustaría que me cuenten de que se disfrazó cada uno y que hicieron

-N9: Yo de caballero...tenía saco y galera

-N10: Yo tenía un vestido largo y no tenía carteritaaaa

-N4: Yo bailé con Lautaro como el otro día (en el acto)

-N 5: Yo me puse la boina y Carla no me dejaba bailar con ella porque no era dama [...] (Observación 20-6-2012- Jardín 1).

Nótese el uso adecuado de términos aprendidos por los niños y de acciones que denotan pertenencia a distintas clases sociales. Las reconstrucciones de gestos se crean partiendo de conceptos de las conductas apropiadas (no son imitaciones directas de personas) (Garvey, 1985); en el fragmento puede apreciarse como los niños atienden a lo que puede hacer cada actor en función de su adscripción de género o de clase.

Todos participan del juego, aun los que se expresan menos en otras actividades, al jugar, pueden poner en evidencia lo aprendido. Como plantea Cooper (2002:40):

> En el juego situado en el contexto histórico los niños emprenden en forma embrionaria, el proceso de descubrir y tratar de comprender y reconstruir épocas pretéritas. Esto puede ser el principio de un continuum [y con la madurez, vaya disminuyendo la fantasía y cobrando] más importancia la indagación de lo que se conoce

Cierre

En el desarrollo de esta ponencia compartimos cómo articulamos categorías de distintas didácticas en una investigación.

En nuestras tareas de docencia, diferentes investigaciones se constituyen en contenidos abordados en la cursada de una asignatura de la Licenciatura en Educación Inicial. El análisis de la sistematización con las estudiantes nos permite visibilizar los desafíos de construir una didáctica de la educación infantil suficientemente fundamentada y dar cuenta del estado de situación de la enseñanza en el jardín.

También diseñamos acciones de extensión dirigidas a docentes de distintos niveles como otra forma de comunicar una experiencia que consideramos valiosa. La sistematización como modalidad de producción de conocimientos puede aportar a la enseñanza en la educación infantil y a la formación docente, enriqueciendo el cuerpo de innovaciones desarrolladas por los docentes y controladas a través de la investigación.

Bibliografía

Almaraz, Mariel; Almada, Nadia; Careri, Mariela; Castro, Marcela; Díaz, Rita; Encabo, Ana; Ferro, Lila; Gatti, Silvia; Maidana, Elena; Merciai, Fernanda; Simon, Noemí (2014) *¿Es posible la construcción de la temporalidad histórica en el nivel inicial?* Ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional del Colectivo argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela, CABA, Octubre de 2014

Astolfi, Jean Pierre (1993) "Trois paradigmes pour les recherches en didactique" en *Revue Française de Pédagogie,* nº 103, avril-mai-juin 1993 consultado en http:www.inrp.fr/edition-eléctronique/revue-française-de-pédagogie

Braslavsky, Cecilia (1994) "La historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas" en Aisenberg y Alderoqui (comps): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones,* Bs As, Paidós Educador

Calvani, Antonio (1986) *L'insegnamento della storia nella scuola elementare,* Firenze, La Nuova Italia

—— (1988) I*l bambino, il tempo, la storia*, Firenze, La nuova Italia

Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia y Carreño, Lorena (2010) "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual" en Carretero y Castorina (2010): *La construcción del conocimiento histórico*, Bs As, Paidós

Cooper, Hilary (2002) *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria,* Madrid, Morata

Elkonin, Daniel (1985) *Psicología del juego*, Madrid, Visor

Garvey, Catherine (1985) *El juego infantil*, Madrid, Morata

Goris, Beatriz (2006) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos,* Rosario, Homo Sapiens.

Harris, Paul, L. (2005) *El funcionamiento de la imaginación,* Bs As, FCE

Sarlé, Patricia (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Bs As, Paidós

——— (2001): Los rasgos del juego en la educación infantil, Bs As, Novedades Educativas

Simón, Noemí; Ferro, Lila y Encabo, Ana (2017) *Informe Final de la sistematización de la experiencia "Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial (Municipalidad de Hurlingham)"* Aprobado por Disposición 0000145-17 Consejo Departamental de Educación Universidad Nacional de Luján

Trepat, Cristòfol (1995) *Los procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, ICE Graó

Potencialidad didáctica de la estrategia del Retrato Chino para el estímulo de las competencias lingüísticas en profesores universitarios de Ciencias de la Salud

MAURO FIORAMONTI
mauro.fdd@gmail.com
Universidad de Buenos Aires (UBA)

MARÍA GABRIELA LORENZO
glorenzo@ffyb.uba.ar
Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

Se presenta un estudio exploratorio descriptivo basado en una investigación de diseño. En el marco de las actividades de formación pedagógica de docentes universitarios del área de ciencias de la salud, se propuso una actividad de trabajo en el aula la cual consistió en dos tareas consecutivas. La primera parte, recurrió a la estrategia didáctica del Retrato Chino para indagar y hacer explícitas las ideas de los participantes. Posteriormente, a partir de la información recogida, se procedió a la elaboración de textos a través de la redacción de una definición de ciencia, trabajando en pequeños grupos. Los textos que surgieron como resultado de la actividad demostraron enriquecimiento en las dimensiones descriptivas y la incorporación de ciertas prácticas de escritores expertos.

Palabras clave: Educación Superior / Enseñanza de las Ciencias / Formación de profesores universitarios

Objetivos de la presentación

-Describir los alcances de una intervención didáctica para el enriquecimiento semántico de conceptos y categorías propios de la actividad científica en dispositivos de formación para docentes universitarios en ejercicio.

-Determinar la existencia de enriquecimiento semántico en el proceso grupal de escritura como parte de la estrategia del Retrato Chino.

Relevancia de su abordaje en el marco de la problemática de la enseñanza en el nivel superior

La formación pedagógica de profesionales de las Ciencias de la Salud que desarrollan tareas docentes en la Universidad es, en la actualidad, una invitación a reflexionar sobre las prácticas con las que se ha sostenido la enseñanza de ciertas disciplinas específicas en los últimos años. Permite dirigir la mirada hacia las posiciones epistemológicas en las que cada docente se ubica tanto a la hora de dar una clase como al momento de definir las características del objeto o fenómeno a enseñar.

En este sentido, la investigación didáctica en Educación Superior es de utilidad para desactivar aquellos mecanismos a partir de los cuales los docentes "enseñan cómo les enseñaron", por lo que el presente trabajo se inscribe en la interacción (o complementación) de varias líneas de investigación en el campo de las didácticas específicas ya que, como sostiene Camilloni (2007), estas "desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza" (p. 17).

La propuesta de estrategia didáctica Retrato Chino (Farré y Lorenzo, 2016), resultó significativa en la medida en que permitió a los docentes en formación, un primer acercamiento al pasaje de escritores novatos a escritores experimentados (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Presupuestos teóricos que sostienen la experiencia, práctica o cuestión

Abordar la cuestión del lenguaje en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad requiere la articulación de conocimientos provenientes de tres didácti-

cas específicas: la Didáctica de la Lectura y la Escritura, la Didáctica de las Ciencias Naturales y la Didáctica de la Educación Superior. Esta articulación asignó a la propuesta la condición de "interdidáctica" (Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011).

Particularmente, aprender a comunicar dentro de la Educación Superior supone un trabajo que excede el manejo de terminología o glosarios específicos, sino que implica trabajar con unos géneros discursivos particulares (Bajtín, 1982) que organizan los enunciados casi del mismo modo como lo organizan las formas gramaticales.

Las competencias en la lectura y en la escritura se flexibilizan constantemente, en tanto y en cuanto van variando los contenidos y los contextos en que estas se plantean como instancia de aprendizaje. Navarro (2013) agrega, a su vez, la competencia de la comunicación oral a la hora de enumerar aquellas habilidades metacognitivas y metalingüísticas que permiten analizar situaciones nuevas y demandas retóricas emergentes en cada campo (interlocutores, patrones discursivos, entre otros).

Diseño de la intervención

La consigna analizada en el presente trabajo se propuso en el marco de dos dispositivos de formación docente para profesores universitarios de carreras de Ciencias de la Salud de dos universidades públicas argentinas (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional del Litoral).

La primera consigna, presentada en dos variantes, fue: "Reflexione un instante y responda de manera individual: si la ciencia fuera un animal/vegetal ¿cuál sería? ¿Por qué lo eligió? Argumente y explique los fundamentos de su elección."

Durante ese primer momento cada participante debía proponer una analogía (ciencia-animal/ ciencia-vegetal) que le resultara más adecuada. A continuación, se realizó una compilación de las principales ideas que circularon promoviendo el intercambio en grupo único a partir de una puesta en común moderada por la docente a cargo. Los participantes intercambiaron puntos de vista acerca de las analogías enunciadas, articulando definiciones existentes con aquellas que surgían en este plenario.

En un segundo momento, a partir de la información explicitada en la primera parte, trabajando en pequeños grupos, los participantes debían escribir una definición de ciencia de manera colaborativa que integrara las analogías que habían sido propuestas.

Finalmente, cada grupo compartía sus producciones de manera oral, para comparar similitudes y diferencias entre los textos elaborados.

Consideraciones y/o resultados –finales o parciales- alcanzados

En el desarrollo de la primera parte de la consigna cada participante describió y justificó individualmente la analogía propuesta tanto para la opción de *animales* como para la opción de *vegetales*.

Este primer ejercicio permitió reconocer otras aristas de la actividad científica, a partir de las cuales hacer ciencia no era una actividad uniforme sino que demostraba varios niveles descriptivos tal y como se observa en las figuras que se presentan a continuación:

	Ejemplos	Característica
Animal	Tortuga	Perseverancia, constancia
	Abeja	Organización, trabajo en equipo
	Hormiga	Trabajo en equipo
	León	Observación, temor
	Camaleón	Adaptación
	Víbora	Transformación
	Elefante	Equipo, solidez, avance.
	Mariposa	Transformación, vuelo.
	Ornitorrinco	Dificultad para lo que no lo conocen, rareza.
	Luciérnaga	Dualidad luz/oscuridad. Pequeña pero compleja.
Vegetal	Helecho	Diversidad, variedad
	Roble	Duración, permanencia
	Cactus	Adaptación
	Toronja	Amargura, diversidad
	Rosa	Dualidad, interesante, cautivante, obstáculos (espinas)
	Bambú	Perseverancia, paciencia
	Cebolla	Capas
	Enredadera	Expansión, control, requiere apoyo

Figura I. Algunos ejemplos de animales/ propuestos y sus vinculaciones con la ciencia

En el proceso de elaboración del texto, pudo observarse que el uso de las analogías propuestas inicialmente, dio lugar a una puesta en texto (Adam, 1992) más enriquecida en la medida en que la propuesta de trabajo disminuía las restricciones de interacción entre el texto (descriptivo) y el contexto (científico-académico).

El ejercicio implicó, para los grupos, la planificación y una clara distinción de intereses retóricos, incluyendo aquellos que surgían de las propias restricciones de

cada género discursivo (la definición académica, la definición resultante de la consigna).

Los matices que exponía cada propuesta de escritura en términos de formato, se traducían en modificaciones en el contenido de lo que describían, generando que los cursantes pudieran reconocer nuevas dimensiones y cualidades del concepto mismo de ciencia.

Ambas etapas, demandaban un tipo particular de escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992). El primer ejercicio podría haber sido resuelto por escritores novatos, ya que el conocimiento sobre el que versó la analogía era esencialmente descriptivo: seleccionar un animal o vegetal e identificar puntos de encuentro con la noción de ciencia.

En el segundo ejercicio, se requería de las competencias de escritores más experimentados que pudieran innovar en sus recursos descriptivos y, al mismo tiempo, pudieran reflexionar sobre los mismos grupalmente. En este sentido, la complejidad de la tarea se presentaba en los siguientes puntos:

-Puesta en común de las características que cada participante expuso individualmente.

-Agrupamiento de las características según los criterios que el grupo definió para la construcción del texto.

-Definición de qué tipo se debía elaborar y qué elementos debían incorporarse.

-Escritura y revisión grupal.

Las definiciones elaboradas luego de la instancia de reflexión colectiva resultaron considerablemente diferentes de las que suelen encontrarse en libros de texto o materiales de clase y daban cuenta de gran variedad de dimensiones del quehacer científico. A continuación, se procede a transcribir a modo de ejemplo dos de las definiciones presentadas:

"La ciencia es un proceso en el que una comunidad de trabajo diversa busca con organización, lentitud y perseverancia expandir el conocimiento y transformar el pensamiento. Esto implica una dualidad en la que la rareza y el temor a la prueba/error se enfrentan a la belleza de la expansión robusta y respetable."

"La ciencia es un estudio observacional, organizado, a veces lento, pero firme, que requiere perseverancia y paciencia, y a veces involucra diversas áreas en continua transformación. Intenta dar luz a lo que nos rodea. Es un trabajo en equipo, de prueba y error, muy dependiente de la curiosidad del observador. Posee diversas capas, que son analizadas con astucia y sabiduría. Una característica importante es su dualidad, ya que muchas veces nos cautiva y otras nos deja un sabor amargo."

En conclusión, la presencia de docentes-escritores en las clases universitarias demanda estrategias de formación específicas que permitan abordar la lengua como un recurso indispensable no sólo para comunicar lo que se conoce, sino también como un objeto de aprendizaje en sí mismo, que permita, desde el análisis y la reflexión, reconocer qué procesos semióticos y morfológicos tuvieron lugar al momento de enunciar y definir conocimientos. En este sentido, la propuesta de la técnica del Retrato Chino fue un pretexto metodológico para deconstruir y reconstruir una noción altamente naturalizada en su uso pero que requiere ser examinada en las aulas.

Bibliografía

Bajtin, Mijaíl (1982) Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI, 1982.

Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Farré, Andrea y Lorenzo, María Gabriela (2018) ¿Cómo elegir un libro de texto para nuestras clases teniendo en cuenta la naturaleza de la ciencia? Pp. 81-106. En Lorenzo, M. G., Ortolani, A. y Odetti, H. S. (Comp.) Comunicando la Ciencia. Avances en Investigación en Didáctica de la Ciencia. Santa Fé, UNL. ISBN 978-987-749-105-0. Soportes papel y virtual

http://www.fbcb.unl.edu.ar/media/Institucional/Publicaciones/ODETTI_digital.pdf

Lerner, Delia; Aisenberg, Beatriz y Espinoza, Ana (2011) La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). URL: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/indice_b.htm

Navarro, Federico (2013) Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En: Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad (pp. 13 – 25). Buenos Aires: UNQui.

Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje, 15(58), 43-64.

Un estudio sobre la enseñanza de la cultura física en la formación inicial de profesores/as universitarios/as de educación física. UNLu. 2018-2019

NANCY GANZ
nancyeganz@gmail.com

BELÉN BOYCHUKA
Universidad Nacional de Luján. UNLu.

Resumen

Esta presentación es realizada por parte de profesoras de Construcción del Espacio de la Práctica[1] del Profesorado Universitario de Educación Física[2] de la UNLu, asignatura situada en el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera.

El inicio del proyecto de investigación fue presentado en la III Jornadas realizadas por la UNS y, en estas IV jornadas, damos cuenta de la finalización del mismo incluyendo los resultados alcanzados luego del análisis e interpretación de los datos. El estudio indagó sobre las prácticas de la enseñanza que realizan los y las profesoras que enseñan diversos contenidos de la cultura física en la carrera del PUEF. Para ello la selección de la muestra contó con la aprobación de los y las profesoras responsables de las asignaturas. Durante el año 2018 y primer cuatrimestre del año 2019 se realizó el trabajo de campo, el cual consistió en observaciones de clases; entrevistas a profesores y a estudiantes. Durante el segundo cuatrimestre del 2019 e inicios del año 2020 se procedió al análisis y elaboración de las conclusiones del trabajo. El abordaje del estudio fue de tipo cualitativo. A modo de conclusiones hemos arribado a algunas categorías que consideramos relevantes a los efectos de compartirlas y presentarlas en esta oportunidad

Palabras clave: modelos de enseñanza/ formación inicial de profesores/ enseñanza de la cultura física

1 CEP.
2 PUEF

Abordaje metodológico y conclusiones

Sobre finales del año 2017 se realiza una primera consulta a modo de encuesta a las y los estudiantes que asistieron a mesas de exámenes finales, recopilando cincuenta y ocho cuestionarios, que indagaban sobre las características de la población de estudiantes que cursó la asignatura. En diciembre del año 2018, se reitera la encuesta recuperando 149 formularios para su análisis. A partir de estas primeras lecturas, surgen algunos interrogantes para el desarrollo de nuestro estudio:

¿Cómo desplegar interés en los y las estudiantes del PUEF sobre los aspectos vinculados al campo de los saberes generales y específicos de los y las profesoras de EF?,

¿Cómo incluir la pasión por enseñar y acompañar en la formación inicial de profesores/as de EF a los estudiantes?,

¿Cómo se podría mejorar los rendimientos de las y los estudiantes en grupos masivos de la carrera del PUEF?

El estudio se propuso como objetivo general*:*

Indagar sobre las prácticas de la enseñanza de los y las profesoras que enseñan contenidos vinculados a la enseñanza de la cultura física en la formación inicial de los y las profesoras de Educación Física en el PUEF. Dentro de la cultura física, se incluyeron los deportes individuales[2], colectivos y las prácticas de movimiento expresivo de la danza.

Y como objetivos específicos:

- conocer sobre las propuestas de enseñanza y los contenidos presentes en las clases de diversos deportes de la formación inicial de los y las PEF en el PUEF;

- analizar los modelos de evaluación presentados por los y las profesoras que enseñan cultura física en la formación inicial de la carrera de PEF del PUEF.

La importancia de su abordaje radica, en la ausencia de información al momento sobre este conjunto de contenidos y saberes instrumentales; y en la gran relevancia en cuanto a horas en el plan de estudios de estos saberes, que el/la profesor/a en formación debe conocer a la hora de convertirse en transmisor de saberes en la educación formal y no formal.

El estudio ahondó en ciertas prácticas actuales de la enseñanza de un número de profesores y profesoras (6) que enseñan en el PUEF y contaron con interés en

2 La selección de las prácticas de la cultura física corresponde a los deportes de Cestobol y Softbol (deportes de conjunto); Atletismo y Natación (deportes individuales) y Movimiento Expresivo. Un/a profesor/a de cada deporte ha participado del estudio; dos en el caso de Movimiento Expresivo. La participación en todos los casos fue voluntaria y a partir de conversaciones previas con responsables de las asignaturas, quiénes sugirieron y orientaron en las materias y los profesores/as a cargo que querían participar.

participar del estudio. El mismo contó con observaciones y entrevistas en profundidad a profesores/as responsables y a grupos de estudiantes que estaban al momento cursando esas asignaturas.

En una primera etapa del año (2018), luego de la elaboración definitiva de las herramientas metodológicas para las observaciones y las entrevistas, se previó la observación a clases de los profesores/as de: movimiento expresivo (ME); deportes de conjunto 1 y deportes de conjunto 2.

En una segunda etapa, durante el primer cuatrimestre del año 2019, se finalizó el trabajo de campo. De todo el material relevado, la presencia de recurrencias en el campo de lo observado y relevado de las fuentes discursivas, fue interpretado a partir del marco teórico elegido a los efectos de producir categorías sustantivas en materia de lo que es objeto esta investigación.

El estudio estuvo orientado a proponer la profundización en la comprensión de lo que efectivamente ocurrió en las prácticas de la enseñanza y de la evaluación: a analizar los procesos, a construir categorías teóricas que permiten la interpretación de los hechos y a develar los problemas para repensar las prácticas de la formación. Se buscó comprender como las y los sujetos construyen sus primeras experiencias en la dinámica de los contextos institucionales y en las interacciones con las y los actores institucionales.

A su vez, esta profundización facilitó delinear las regularidades y entender la continuidad de las prácticas más allá del caso singular de cada práctica de la cultura física. De este modo la presentación del estudio no se realiza por caso, sino en las regularidades transversales a los distintos casos, alrededor de las prácticas institucionales de las y los sujetos, de su acción durante la enseñanza; las representaciones, los intercambios simbólicos y materiales desde las interacciones y desde el dispositivo pedagógico como unidad social y temporal.

Luego del análisis del material relevado durante los años 2018 y 2019, y en respuesta al objetivo general del estudio propuesto, señalamos la presencia de tres agrupamientos y modelos de las prácticas. Las categorías construidas son las *prácticas técnico imitativas (PTI)*; las *prácticas dialogadas (PD);* y las *prácticas de articulación (PA)* en la enseñanza y en la evaluación de los deportes considerados dentro de la cultura física.

Según K. Bain, (2004) este tipo de categorías responderían en parte a los siguientes interrogantes por parte de las prácticas de la enseñanza de la cultura física: en el caso de las PTI, la asignatura se apoya en principios generales que hay que memorizar; para el caso de las PD, las asignaturas se presentan de manera estructural y se brinda posibilidades de colaboración entre las y los estudiantes para en-

frentarse a problemas, preguntas y capacidades, para ello se diseñan apoyos para el logro de los aprendizajes colaborativos; y, en el caso de las PA, la presentación que los y las profesoras hacen de la asignatura deja fuertemente explicitado que se promueve empatía y responsabilidad de modo individual y colectivo para el logro de aprendizajes más justos y sociales, se promueven acciones tendientes a razonamientos críticos y creativos por parte de las y de los estudiantes.

Tanto en las PD como en las PA, se promueve de modo explícito que los y las estudiantes desarrollen capacidades de generar cambios en sus futuras prácticas como profesores/as por fuera de la formación inicial.

Estas categorías construidas, no parecen corresponderse a la división y/ o categorización de deportes individuales; de conjunto y/o prácticas expresivas según lo indica el plan de estudios en su plataforma conceptual. El tipo de decisión y posicionamiento de las teorías y de las prácticas en uso de los y las profesoras del PUEF al momento de presentar las asignaturas es lo que daría origen a esta categorización según nuestro estudio. No el dictado de determinados contenidos de la cultura física de la carrera según la prescripción curricular señalada en el plan de estudios de la carrera.

En el primer grupo (PTI) aparece el desplazamiento de un saber experto técnico y cerrado al campo de la enseñanza directa. En el segundo agrupamiento (PD) hay un conocimiento de la lógica de apropiación de esos saberes para ser enseñados y en el tercer agrupamiento (PA) hay un saber teórico y práctico sobre las lógicas de sus estructuras y sobre los modelos de presentarlos en la enseñanza de modo explícito. En los dos últimos habría una mayor empatía por el respeto de quién es el destinatario del aprendizaje (en el PUEF y por fuera del PUEF) y por los posibles escenarios de mayor creación al momento de su implementación.

Al parecer este tipo de modelos dialogados y articulados en las prácticas, se construyen, en un encuentro de al menos dos sujetos, tal como lo señala María Laura Pierella (2014), quien nos invita a repensar el oficio, sostenido por “un saber” y “un saber hacer” en un determinado contexto, brindando la potencialidad de “conocer al otro”.

Llegados a este punto, señalamos que la investigación propuesta nos da pistas de lo que ocurre en las propuestas de enseñanza y de evaluación de la cultura física en el PUEF. Pudimos analizar algunos procesos, y construir categorías teóricas que nos permitieron la interpretación de los hechos observados. De igual modo creemos que el material analizado nos permitiría develar algunos de los problemas que se presentan como obstáculos en las prácticas de la formación.

Coincidimos en los resultados de esta indagación, con lo señalado por María Cristina Davini (2002), destacando que la formación inicial de las y los profesores/as, se desarrolla "en la acción" el doble proceso de enseñar y aprender y que en ese proceso se construyen estrategias cognitivas, valorativas y prácticas que delinean (en parte) las trayectorias posteriores. Los y las estudiantes del PUEF mientras se forman como profesoras y profesores de EF, aprenden saberes de la cultura física y, a su vez, de un modo más o menos explícito se les enseña cómo esos saberes podrán ser transmitidos a otros/as sujetos en formación.

La investigación propuesta, reflexionó en la acción y sobre la acción de las prácticas de la enseñanza de la cultura física, a fin de responder a los interrogantes planteados sobre las prácticas de las y los profesores en la actualidad. Por ello, ponemos a disposición estas categorías construidas confiando en que su reflexión como toda práctica social posibilitará el debate y la colaboración entre los grupos de colegas que se desempeñan en el PUEF.

Y como paso posterior, el conjunto de estos conocimientos empíricos servirá de insumo para la revisión de los temas y contenidos propuestos en el programa de la asignatura CEP y de igual modo será un aporte dentro de la formación inicial del conjunto de las y los jóvenes profesores en el PUEF.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2017) *Los Artesanos de la Enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Bain, Ken (2004) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

——— (2015) *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Colcqhuon, Derek (1992) *La Educación Física y La Salud Desde Una Perspectiva Crítica*. Madrid, España: Editorial Miño y Dávila.

Edelstein, Gloria (2011) *La enseñanza en la formación para la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Grundy, Shirley (1998) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Editorial Morata.

Pierella, María Laura. (2014) *La autoridad en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Tinning, Richard y Ovens, Alan (2009): "Aprender a convertirse en un docente (en formación) reflexivo" en (coord.) Martínez Álvarez, Lucio y Gómez, Raúl (2009): *La Educación Física y el Deporte en Edad Escolar. El giro reflexivo en la enseñanza,* Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.

Universidad Nacional de Luján (2016) Departamento de Educación. Disposición C.D.E. 346/16. Buenos Aires, Argentina.

——— (2019) Carrera de PUEF. Programa Asignatura CEP. Buenos Aires, Argentina.

Contrabandeando fronteras: Estrategias didácticas como punto de encuentro entre la Didáctica general y las específicas

BELÉN HENRICOT
belhenricot@gmail.com

LAURA INTURRIA
lauraiturria83@gmail.com

DIANA VALLE
disol_21@yahoo.com.ar
Instituto Superior de Formación Docente Sagrada Familia.

Resumen

Este trabajo que proponemos socializar en la mesa correspondiente al Eje 2 Articulación entre la DG y las DE: categorías en diálogo en el marco de las prácticas docentes en el nivel superior, reúne nuestras experiencias, acciones y reflexiones en cuanto al análisis de estrategias de enseñanza puestas en prácticas en distintas secuencias de enseñanza diseñadas en el marco de las prácticas docentes de las estudiantes del Profesorado de Nivel Primario. El foco de nuestra ponencia describe la tensión vivenciada por las estudiantes al momento de planificar y el modo en que las estrategias de enseñanza surgen como punto de encuentro para la articulación de las distintas didácticas, y al mismo tiempo ayudan a generar una práctica fluida y un diálogo enriquecido entre disciplinas.

Palabras clave: Didáctica General / Didácticas Específicas / estrategias de enseñanza / práctica docente

Marco de referencia para el abordaje de la problemática

Durante el proceso de práctica docente en el Profesorado de Educación de Primaria del Instituto Superior de Formación Docente Sagrada Familia de la ciudad de Zárate, Provincia de Buenos Aires, se vislumbran una serie de tensiones que han sido motivo de reflexiones profunda y han generado trabajos de articulación entre distintos actores.

Una de las tensiones es la fragmentación del contenido al momento de planificar las secuencias didácticas, que es sustentado en un curriculum que aborda las disciplinas de modo desarticulado, y que fue diseñado desde una lógica que pone el foco en el contenido de cada disciplina.

Otra de las tensiones de la planificación se pone en juego al momento de delinear los modos de conocer de las distintas Didácticas Específicas y de la Didáctica General que en algunos momentos parecen entrar en diálogo y en otros contradecirse.

Si bien esta última cuestión podría parecer un problema institucional de falta de acuerdos o interacción entre los actores que confluyen en el proceso de planificación, consideramos que existen marcos de referencias teóricos y experiencias que dan cuenta de manifestaciones profundas de las tensiones presentadas.

Quisiéramos focalizar este trabajo en esta última tensión, entendiendo que es parte de una discusión que supera la práctica áulica, ya que corresponde al debate entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General relacionada con las estrategias de enseñanza propias de cada una. En tanto que la Didáctica General se ocupa de dar respuestas a las cuestiones generales de la enseñanza, sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, 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 (Camillioni, 2007).

Es ineludible pensar que hemos heredado de la modernidad un abordaje disciplinar que resulta difícil abandonar, aun cuando nos enfrentamos a una compleja realidad que no puede ser reducida al análisis de sus partes, aun cuando los grandes relatos que sostuvieron estos modos de conocer se encuentren en crisis, seguimos observando en las propuestas de formación parcelas de un saber inconexo, particionado e inmutable que resultan insuficientes para dar respuesta al complejo mundo de hoy. El conocimiento ya no puede ser concebido en compartimentos estancos, en islas flotantes sin sentido. Pensar la realidad en el contexto de la "era planetaria" (Morin, Ciurana y Motta, 2003), requiere que las disciplinas se imbri-

quen, se desdibujen, se recreen, en fronteras borrosas donde coexistan, se entrelacen y se trasciendan.

Partiendo desde este marco teórico y desde nuestras experiencias como docentes de Campo de la práctica, de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de la Matemática nos propusimos elaborar acciones concretas que nos permitan "contrabandear fronteras". En este trabajo pretendemos socializar nuestra experiencia y nuestros hallazgos, producto de una serie de acciones que confluyen en la producción de acuerdos que no solamente facilitan que las prácticas docentes de las estudiantes sean más fluidas, sino que viabilizan diálogos profundos entre las disciplinas para el diseño de estrategias de enseñanza.

Antecedentes

Durante el proceso de práctica docente, específicamente en el momento de planificar la enseñanza confluyen la mirada de distintos actores: *las estudiantes; las docentes de cada una de las didácticas; la docente de práctica y la docente coformadora*, que no siempre acuerdan en las estrategias de enseñanza o modos de conocer propuestos.

Esta tensión es dilucidada en reclamos de las estudiantes que expresan su frustración por no poder "conformar" a los docentes, y en definitiva perder de vista a los actores más importante de su accionar como practicantes, los alumnos de las escuelas destinatarias.

Al poner de relieve esta situación y encarar un diálogo con las docentes de las distintas didácticas observamos que la raíz de esta problemática pareciera situarse en la aparente divergencia de principios de las Didácticas Específicas y la Didáctica General. Sin embargo, al ahondar más en las situaciones específicas, analizando las incompatibilidades encontradas en las secuencias planificadas por las estudiantes, llegamos a comprender que es la primacía de ciertas tradiciones repetidas en las prácticas de enseñanza y la falta de trabajo en conjunto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas las que obstaculizan intercambios genuinos.

Retomamos para este trabajo algunos ejemplos de las Ciencias Sociales y la Matemática, ya que son las Didácticas Específicas sobre las cuales hemos podido profundizar.

Dentro de la Didáctica de la Ciencias Sociales encontramos tradiciones arraigadas, que se hacen presente en las secuencias de enseñanza. Tal es el caso de dicotomía entre Cercanía/Lejanía con que se han venido tratando en el aula temas

clásicos como “la casa”, “la escuela”, “la familia”, “el barrio”, “el campo” y la “ciudad”. Tradicionalmente se ha postulado la idea que al ser temáticas cercanas para el niño la comprensión resulta más sencilla.

Sin embargo, Zelmanovich (2012) nos invita a repensar esta premisa, ya que es necesario reconsiderar en qué sentido estos temas son cercanos, ya que hoy los niños acceden a diversos contextos por medio de los videojuegos, las interacciones en la web, videos, etc., que suelen ser mucho más significativos para ellos que el propio barrio.

Por otro lado, la realidad suele cobrar significado para los niños dentro de un contexto, de unas fronteras y límites. Esto obedece a la necesidad del niño de mantenerse en un marco delimitado, que le dé seguridad y que podría explicar, entre otras razones, por qué el juego se encuentra entre las actividades por excelencia en la infancia. Los personajes, los conflictos y situaciones se presentan articulados en ese marco. Lo mismo ocurre con las narraciones, que tal como el juego ubican hechos desconectados en una unidad que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios formalmente “lejanos”. La cercanía radica en la familiaridad que tienen las situaciones, en tanto se corresponden con las experiencias que el niño ya cuenta, presentadas en contextos donde aparecen todos los elementos articulados.

Entonces, cuando revisamos ciertos modos de conocer imbricados en los modos tradicionales de abordar un contenido nos damos cuenta que para acercar la realidad social a los niños no es indispensable circunscribirla sólo al medio que los rodea. Se trata de rescatar sus experiencias en todos sus ámbitos de referencia.

Dichas experiencias forman parte del bagaje de instrumentos con los que los niños otorgan significados a diferentes realidades, circunscriptas en diversos contextos delimitados, tal como lo hacen cuando se vinculan a través de los cuentos, el cine o los dibujos animados, con distintos personajes en escenarios de los más variados (Zelmanovich, 2012).

Estos hallazgos desde la Ciencias Sociales enriquecen la premisa que desde la Didáctica General se esgrime en cuanto a la planificación de un tema, la cual parte de reconocer los saberes previos.

Desde la Didáctica de la Matemática se aporta la resolución de problemas, que es una estrategia que puede desarrollarse también en otras áreas, ya que permite estructurar en el alumno un conocimiento útil que promueve el pensamiento crítico y adecuado a la relación con la vida cotidiana.

La matemática diseñada desde las situaciones problemáticas, desde el juego y las dinámicas de grupos permiten obtener un crecimiento que no se relaciona con un conocimiento inerte, sino desarrolla habilidades y estrategias para reconstruir

otros saberes. Por ejemplo: el desarrollar un problema permite encontrar datos, leer entre líneas, interpretar posibles soluciones, observar diferentes caminos y analizar la situación desde diferentes puntos de vista. Todo esto propicia que el conocimiento tenga un uso activo y sea de tipo reflexivo, es decir no se maneje por reglas o parámetros meramente aritmético (en el caso de las matemáticas) sino por una construcción cognitiva.

El juego o dinámicas de movimientos permiten que se haga un cambio no solo a nivel emocional, sino que se trabaja en equipo y la construcción propia del conocimiento por autocorrección, que según Dewey y Montessori da al niño (alumno) un desarrollo auto-constructivo de los contenidos.

También dinámicas como una obra de teatro, un rap o una canción que suelen ser desarrolladas en la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje, les permita a los alumnos interpretar propiedades y reglas matemáticas que en oportunidades son aburridas y de difícil memorización.

Como vamos delineando en este trabajo, la pluralidad de estrategias utilizadas en las distintas Didácticas Específicas va contrabandeando las propias fronteras de las didácticas.

Otra de las estrategias que resultaron de particular interés, es apostar a la diversidad de fuentes de información que constituye uno de los principales *modos de conocer* del área de Ciencias Sociales. En el Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires se sugieren diversas situaciones de enseñanza que las incluyen a partir de la escucha, de los intercambios orales y las prácticas de lectura y escritura. Estas estrategias pueden ser abordadas también para trabajar contenidos de otras disciplinas, por ejemplo, organizar el aprendizaje sobre la base de la resolución colectiva de problemas auténticos en donde los alumnos puedan participar con el aporte de diferentes fuentes a su resolución. Esta manera de abordar un contenido, que parta de una situación real o simulada de la realidad es un aporte que la Didáctica General aporta a las Didácticas Específicas y resulta de esencial importancia también en nuestras prácticas, las del Nivel Superior.

Poniendo el foco en las estrategias de enseñanza logramos evidenciar que la posibilidad de desarrollar competencias que son necesarias y comunes a todas las áreas, y que independientemente del contenido es necesario establecer acuerdos para resignificar los planes de clases. Es por ello que nos proponemos pensar no solamente cuál es el sentido de cada uno de los contenidos que desplegamos en el aula, sino qué competencias estamos potencializando en el despliegue de las estrategias que proponemos.

Objetivos de articulación disciplinar

-Establecer criterios comunes entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas para el diseño de las Secuencias Didácticas que realizan las estudiantes del Profesorado de Educación Primaria durante su práctica docente.

-Analizar y poner en práctica estrategias de las distintas didácticas (General y Específicas) que puedan ser utilizadas para el abordaje de distintas disciplinas.

-Reflexionar sobre las problemáticas que han generado obstáculos en la puesta en práctica de algunas situaciones de enseñanza planificadas durante la práctica docente.

Acciones realizadas

-Análisis en conjunto (De la docente de Campo de la práctica y la docente de la Didáctica Específica) de aquellas situaciones de enseñanza que no han funcionado en la práctica tal como habría sido previsto en la planificación.

-Cátedras integradas por parejas pedagógicas que puedan resultar como modelo de práctica para las estudiantes, elaborando propuestas articuladas:

-Abordaje de estrategias didácticas (más usualmente abordadas en una disciplina) que son utilizadas en otras disciplinas. Ejemplo: La lectura de imágenes, el trabajo con diversas fuentes que son estrategias más utilizadas en Ciencias Sociales son utilizadas para el abordaje de contenidos de Ciencias Naturales o Matemática. El trabajo desde situaciones problemáticas que son muy utilizadas en Matemática se toman como situaciones de inicio para Ciencias Naturales.

-Planificaciones en conjunto entre Campo de la Práctica y las didácticas específicas en donde se abordan *competencias* desarrolladas a partir de distintas estrategias, y se analizan en conjunto con las estudiantes para dar cuenta de las mismas.

-Elaboración de un documento en donde se establecen criterios comunes para la planificación de las secuencias didácticas para todas las áreas disciplinares.

Bibliografía

Camilloni, Alicia R. W. (2007) El saber didáctico Editorial Paidós 1a ed., Buenos Aires.

Kogan, Nicolás; Tabakman, Silvia y **Tarquini, Soledad** (2016) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza*. DGCyE, Dirección Provincial de Educación Primaria.

Morin, Edgar; **Ciurana, Emilio R**. y **Motta, Raúl D.** (2003) *Educar en la era planetaria*. España, Gedisa.

Zelmanovich, Perla (2012) "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comp.) (2012): *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Miradas renovadas a la Evaluación. Un análisis desde la Didáctica de la Educación Musical

RUT LEONHARD
rutleonhard@gmail.com

LÍA ZILLI
liarzilli@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Nos proponemos en el siguiente trabajo abordar desde una indagación disciplinar aspectos que remiten a la evaluación en Educación Musical, como tema complejo y de carácter polisémico, que parte no solamente de inquietudes didácticas que se presentan al interior de la formación docente, sino atendiendo aquellas zonas de vacancia que desde la disciplina artística se enuncian como una débil fundamentación teórica (cuando no nula o ambigua) que pueda dar cuenta de la fundamentación pedagógica que la sustenta o se apoya. Visión que surge en torno a la evaluación desde los posicionamientos acerca de cultura, de hombre, de educación, de música, y de la función social a la que apuntan, cuando se diseñan las estrategias didácticas que la proponen (Carabetta, 2010; Celman y Perassi, 2017).

Estas búsquedas fundadas en los análisis reflexivos que posan sobre las prácticas de enseñanza en las aulas del Instituto Superior de Música (ISM-UNL), y particularmente desde la cátedra de Didáctica de la Educación Musical (DEM), intentan abrir un espacio de encuentro e interpelación: como punto de nuevo inicio o de apertura, de desarrollo o retroalimentación (Anijovich, 2014). Por otro lado, como puente entre los nuevos caminos o cambios posibles, y las propuestas que se desean sostenerse o afianzarse; y finalmente como posicionamiento teórico que re-significa las nuevas demandas e interpelaciones de las prácticas áulicas en el contexto social y cultural de pertenencia.

Palabras clave: Evaluación /Educación Musical / Didáctica en la formación docente

La evaluación como práctica interpeladora

Asumimos y nos insta a reflexionar la expresión de Litwin (1997), cuando sostiene, que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde posturas que se instalan en lo pedagógico y didáctico (p. 11), y que involucran una serie de presupuestos políticos, ideológicos, psicológicos, educativos, sociológicos, éticos (Álvarez Méndez, 2000; Celman, 2013; Celman y Perassi, 2017). Estas inquietudes particulares, que se concretaron en el marco de propuestas institucionales[1] de reflexión crítica sobre las prácticas evaluativas en la enseñanza superior, han sido sumamente valiosas y nos han enfrentado a un espejo que sólo muestra nuestra imagen, no la de otros docentes y cátedras, sino la nuestra, la que transitamos todos los días y sobre la que nos proponemos ser y estar desde una visión de "buena enseñanza" (Litwin, 1996, p. 94-98) y "buenas propuestas de evaluación".

Intentamos desde este escrito estudiar en profundidad las prácticas de evaluación que acontecen desde la DEM, a modo de mejorar, valorar, transformar, sostener o repensar dicho proceso del enseñar y del aprender (Davini, 2015, p.146-148); y reconocer este espacio como una oportunidad para habilitar la retroalimentación permanente sobre las trayectorias y construcciones reales de los alumnos. Por otro lado, habilitar el proceso reflexivo que se inscribe como revisión en la estimación de desafíos, dificultades y/o progresos de la enseñanza musical.

Aceptar el desafío de mirar lo cotidiano, tiene a favor el reconocimiento de lo que es propio y que conferirá ciertos beneficios. No obstante, según Salit (2011), este ejercicio demandará también asumir las dificultades que devienen de ese compromiso: revisar la propia postura teórica, analizando el objeto, pero también la relación objeto-sujeto. Es por ello que, repensar los procesos de evaluación junto a los alumnos desde la importancia asignada a la retroalimentación (tanto hacia profesores, como alumnos), posibilitará un impacto en la información recabada (Anijovich, 2010), generando cambios o transformaciones a partir de dichas revisiones.

Nos propusimos interpelar lo curricular desde el análisis del programa de cátedra de la DEM, entendiendo que el mismo -el programa- es un objeto en permanente construcción y reconstrucción, que al presente nos atraviesa como una oportunidad en tanto nos propone una manera de mirar las formas de expresión de lo curricular, entendiendo que lo escrito, lo leído, lo interpretado y lo llevado a la

1 En el ciclo lectivo 2019 se nos ofreció desde la Secretaría Académica del ISM (UNL) la posibilidad de realizar diversos encuentros para abordar la temática de la Evaluación, a partir del dictado de un curso por la Prof. Milagros Rafaghelli, que sometidos a la luz de las lecturas y abordajes teóricos posibilitaron revisiones críticas entre los colegas de la institución y al interior de la cátedra.

práctica áulica, suelen recorrer caminos tan diferentes que muchas veces se tornan irreconocibles y hasta prescindentes. Sostenemos que las distintas formas de escritura de lo curricular, posibilitan establecer formas de "concreción" diversas, según la concepción que oriente dichas políticas (Terigi 1999).

Un análisis desde los programas de cátedra y las demandas del territorio

Inicialmente se analizaron las diversas instancias procesuales que acompañan los Trabajos Prácticos previstos por la asignatura -DEM- para cada uno de los años y en cada una de las unidades. Dicha reflexión acerca de cómo se integran los mismos en las tramas curriculares producidas para la cátedra, visibiliza la concepción acerca del arte, acerca de la educación artística y en particular, de la Educación Musical. Esto permite una comprensión desde el abordaje teórico que sustenta las decisiones disciplinares y que incluye también los principios que sostienen los procesos de evaluación. De esta manera se revisaron y repensaron los *criterios e indicadores* que decidimos enunciarlos y escribirlos junto a las consignas de TP (en anexo al programa que se presenta a los alumnos), de modo que constituyan elementos compartidos de significados desde la claridad, especificidad y orientación en la construcción del proceso considerado como evaluación formativa (Anijovich, 2010, p. 129-131; Steiman, 2008;).

Desde este estudio en profundidad sobre aspectos curriculares de la Didáctica de la Educación Musical - asumida desde la concepción de teoría que se ocupa de las prácticas de la enseñanza- (Litwin, 1997, pp. 38-39), nos proponemos revisar las implicancias y concepciones de agenda, como constructo en movimiento y reflexión continua.

Entendiendo en esta instancia el carácter propositivo de la evaluación sobre el currículum de nivel superior, nos planteamos la necesidad y oportunidad de "leer problemas y cuestiones en evaluación, más que soluciones posibles" (Kushner, 2002, p.16). Dicha temática nos permite entender la evaluación y el lugar que ocupa desde la centralidad en el debate didáctico contemporáneo.

Es por ello que analizar, revisar y re-construir cuestiones curriculares donde emergen las prácticas evaluativas, nos permite acercarnos a una serie de consideraciones acerca de la autoevaluación, y co-evaluación que tiene la cátedra instalado desde hace varios años. Este último aspecto mencionado, nos convoca a la revisión del programa desde un entendimiento personalizado de la evaluación (Kushner, 2002, p.19), que implica actores, comprensiones, resoluciones, y miradas múltiples

y complejas que se entrecruzan configurando una "escena" particular de la Educación Musical.

Entender la evaluación como proceso complejo, es pensar "con" y "desde" la complejidad (Steiman, 2008, p. 127-128); un pensar que va más allá de los instrumentos de la evaluación y que es un problema no sólo de los alumnos sino de los territorios donde acontecen las prácticas educativas. En cada situación evaluativa, múltiples factores confluyen, la constituyen, la producen y la determinan como tramas complejas en tanto se sienten implicadas en nuevas propuestas de acción.

La evaluación en Música como práctica crítico – reflexiva.

En el análisis sobre los procesos evaluativos del arte (en particular de los posicionamientos estéticos[2] que sustentan la enseñanza de la Música –Carabetta, 2010) reflexionaremos acerca de los atributos que se le han cargado al área: creatividad, imaginación, alegría, etc. y una supuesta innecesariedad de evaluar estos procesos. Es preciso entonces, tomar conciencia acerca de cómo se han edificado dichos constructos, cómo circulan y cómo se re-significan; y cómo las evaluaciones que se asignan sobre los programas, las experiencias, las clases, las producciones musicales, las prácticas de extensión; se implican en lo artístico con clara perspectiva comunicativa y cíclica de la evaluación.

En primer lugar, una dimensión *comunicativa* que permite construir conocimientos y así mismo "ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados"; y de *manera cíclica* (Berardi y otros, 1996, p.8) ya que permite a docentes y estudiantes recrear, transformar y actuar nuevamente sobre los conocimientos que se retroalimentan en nuevas experiencias, propuestas, clases, etc.

En segundo lugar, observar el carácter situado y complejo que la evaluación demanda, permite vincularse directamente con aquello que Poggi sostiene, enunciando la necesidad de relevar informaciones, siempre acompañadas de un análisis a la luz de las nuevas perspectivas del debate que las sustentan en dicho tiempo y lugar (2012, p.40-41).

Al respecto nos preguntamos: ¿cómo hacer entonces para que la Educación Musical deje de ser reproducción de las músicas que se escuchan en los medios masivos de comunicación y asuma un rol de productor de sentidos e incluso de poten-

2 Carabetta (2010) sostiene la necesidad de revisar la teoría estética sobre la que se apoya, en tanto concepto de cultura y de hombre que le subyace y de la función social a la que apuntan cuando se diseñan las estrategias didácticas.

cial transformador?, ¿qué lugar debería ocupar la evaluación en ese proceso?, ¿cuál sería la acción esperada en el entramado curricular?

Desde las indagaciones anteriores, planteamos la necesidad de examinar nuestras metodologías, que tiendan a comprender mejor cómo ayudar a crear "opciones para aumentar la justicia social" (Kushner, 2002, p. 33), tendiendo a la circulación, construcción colectiva y comunicación de las producciones musicales. Y desde allí instaurar la necesidad de contratos didácticos que habiliten la autorregulación de los aprendizajes con los alumnos y que ellos mismos analicen sus propios procesos; posibilitando complementariamente y al decir de Perrenoud: que favorezcan "sus capacidades para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos" (en Anijovich, 2010, p. 132).

Lograr este cambio de mirada demanda un proceso complejo, puesto que atañe a representaciones sociales acerca de la Educación Musical, solidificadas con el devenir histórico, y profundamente enraizadas en nuestras culturas educativas (Anijovich, 2010, p.136).

Sería deseable una postura en la que los enfoques antes estudiados difuminen sus límites, superando la concepción tradicional del arte, escribiendo un proceso que desencadene nuevas visiones cada vez más complejas, menos exploradas y con finales abiertos. Este *"hacer",* camina en la búsqueda de nuevos lugares y nuevas construcciones sustentadas en el compromiso docente de seguir investigando, discutiendo, reflexionando y tornándose "crítica" en el sentido de que los problemas de la evaluación se conceptualizan dentro de su contexto social, político y cultural.

Para seguir pensando…

Nos asumimos como sujetos contextualizados, en tanto productores de Músicas que, si bien no son objetos de la cátedra de didáctica en particular, afectan e impactan en las prácticas docentes y en las decisiones curriculares que se toman.

Desde este lugar reflexivo y crítico sobre las prácticas evaluativas en la enseñanza musical, vale la pena seguir preguntándonos: ¿cómo la evaluación impacta positivamente en relación a lo que se enseña?; ¿cómo determina lo que se enseña?; en qué condiciones afecta lo que se enseña? y, sobre todo: ¿cómo involucrar a quiénes se enseña?

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000) *Didáctica, Currículum y Evaluación*. Miño y Dávila, Buenos Aires

Anijovich, Rebeca (2010) (Comp.). *La evaluación significativa*. Bs. As.: Ed. Paidós

——— (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Bertoni, Alicia; Poggi, Margarita y Teobaldo, Marta (1996) *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As.: Ed. Kapeluz.

Camilloni, Alicia.; Davini, María.C.; Edelstein, Gloria.; Litwin, Edith.; Souto, Martha.; Barco, Susana. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Camilloni, Alicia (2001) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Carabetta, Silvia María (2010) *Evaluación en Educación Musical… antes, tenemos que hablar*. 2º Congreso Internacional de Didácticas Específicas – CEDES UNSAM.

Celman, Susana (2013) *La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza*. Revista de Educación Nº 5 Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/699

Celman, Susana y Perazi, Marisol (2017) *La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas*. Praxis educativa, Vol. XXI, Nº 3, septiembre-diciembre 2017, (en línea), pp. 23-31.

Cols, Estela (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas Didácticas a través del tiempo en Camilloni et alt. (2007) *El Saber Didáctico*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

Jackson, Philip. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu Editores.

Kushner, Saville (2002) *Personalizar la evaluación*. España: Ed. Gedisa

Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Poggi, Margarita (2012) *Evaluación significativa. Sobre sentidos y prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 1. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf (fecha de consulta: mayo 2019)

Steiman, Jorge (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Hacia un mejoramiento de las prácticas de enseñanza a través de proyectos innovadores en la universidad

MARCELA MANUALE
manuale@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Se presenta este trabajo, en el marco del proyecto de Tesis doctoral "Los procesos de innovación y las buenas prácticas de enseñanza. Un estudio en el ámbito de las ciencias experimentales", que analiza los procesos de innovación en el ámbito universitario y las posibilidades de innovar y mejorar las prácticas de enseñanza. Los Proyectos de Innovación Curricular (PIC) desarrollados en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas son estudiados a la luz de ciertos principios teóricos desde una perspectiva compleja y crítica, para poder identificar los aspectos que hacen que estos proyectos sean innovadores, estableciendo criterios que ayuden a su caracterización. Diferentes investigadores han señalado que las iniciativas educativas novedosas comportan algún sentido de ruptura con el modelo educativo tradicional, ya sea por medio de nuevas concepciones y prácticas pedagógicas como por la introducción original de nuevas metodologías y tecnologías.

Palabras clave: innovación / buenas prácticas / proyectos innovadores

Introducción

Es importante poder situar el análisis de las innovaciones, ubicando el concepto de innovación en una perspectiva compleja, amplia y crítica, y desde una intencionalidad política transformadora. Tomar distancia de los sentidos dominantes que vinculan la innovación con una racionalidad instrumental es un ejercicio reflexivo que se adopta.

Las innovaciones aluden a procesos de cambio o de rupturas en las prácticas y supuestos de los actores e instituciones intervinientes; estos cambios tienen un carácter intencional y planificado, ya que se dirigen a mejorar situaciones percibidas como problemáticas, en contextos complejos e inciertos. Hay acuerdo en señalar que una innovación implica no solo la incorporación de algo nuevo, sino también la mejora de una realidad ya existente. Señalamos algunos sentidos para analizar las innovaciones:

a. la conceptualización de la innovación está vinculada con valoraciones, referentes teóricos y contextos específicos. La innovación siempre adquiere una significación en función de la perspectiva teórico valorativa en la que se inscribe. Desde una mirada histórica, la innovación en la enseñanza ha sido un objeto central desde las perspectivas tecnicistas, donde la innovación es percibida como una *modificación parcial*. Contrapuesta a estas miradas tecnocráticas, los planteos críticos comprenden la innovación desde otras coordenadas (Macchiarola, 2012).

b. las innovaciones educativas se vinculan con cambios y rupturas en las reglas de las prácticas educativas y deben afectar algunos supuestos básicos subyacentes. Si abordamos a la innovación en el campo didáctico curricular, debemos asociarla a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccionales, supone siempre una ruptura con el estilo didáctico tradicional. En este encuadre las innovaciones son entendidas como producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular (Lucarelli, 2004, 2009). Un estilo de enseñanza innovador recupera el rol protagónico de los estudiantes en un aprendizaje más significativo y comprensivo, y revaloriza el cambio de perspectiva de los docentes (Vargas, 2013). Escudero (en Pascual, 1988) aporta que la innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual. Supone una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente. Reclama la apertura de una rendija utópica en el

seno del sistema educativo. Libedinsky (2001) habla de alterar al interior de la enseñanza, pensando la innovación educativa como la búsqueda de soluciones a problemas detectados, posicionando la tarea de los docentes como "transgresores" al orden habitual y rutinario de la enseñanza, a través de nuevas formas de comunicación didáctica y de entender y ejercer la enseñanza.

c. la innovación se relaciona fuertemente con la investigación educativa. Las innovaciones deben partir de problemas que identifican los docentes en las aulas, en la enseñanza, en el curriculum. Las investigaciones tendrían que acompañar los procesos de innovación educativa, para dar cuenta de las modificaciones y mejoras que se producen en ellos. Se debe promover un espiral de investigación e innovación donde ambos se retroalimenten. (Macchiarola, 2012)

d. La innovación educativa tiene que ampliarse a los colectivos docentes y afectar las instituciones educativas. La innovación necesita del trabajo en equipo de los docentes, de la actitud reflexiva y activa de profesionales trabajando juntos en las innovaciones, desde la institución hasta el aula, según Blanchard y Muzás (2007). Hay que pasar de impulsar experiencias de innovación a buscar la generalización de los cambios, en espacios colectivos de reflexión en torno a las prácticas innovadoras, a fin de propiciar el mejoramiento institucional (Litwin, 2008).

Estos sentidos para analizar las innovaciones tienen en común una nueva mirada en relación a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad, y afectan lo organizacional, lo metodológico, los planes de estudios, los modelos de formación del profesorado, entre otros aspectos. Tanto a nivel internacional, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como latinoamericano, se impulsa un *nuevo modelo educativo centrado en el estudiante*. Una universidad centrada en el estudiante, que impulsa y estimula la educación activa y práctica, que favorece la renovación de las metodologías y la innovación educativa (Michavila, 2009).

Existen varias formas de analizar las innovaciones en la universidad. Según Tomás, Castro y Feixas (2010) algunas dimensiones son: *su origen* (inicio, causas), *los valores* (creencias, ideología, finalidades), *el liderazgo* (estilo y percepciones de las personas que promueven la innovación), *estadios de desarrollo* (etapas), *estrategias* (acciones, medidas o intervenciones), *resistencias y obstáculos* (barreras), *impacto* (transferencia de resultados) y *financiación* (costos), que consideramos valiosas para nuestra investigación. Otros plantean la necesidad de establecer *criterios* (Ortega y otros, 2007) para caracterizar una innovación educativa: *novedad, intencionalidad. interiorización, creatividad, sistematización, profundidad, pertinencia, orientada a los resultados, permanencia, anticipación, cultura y diversidad de agentes.*

Metodología

El objetivo general que guía: "Identificar, describir y analizar ~~las~~ prácticas de enseñanza de los docentes, en especial referencia a los procesos de innovación en el ámbito de las ciencias experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, para introducir nuevas claves que lleven posteriormente a un cambio metodológico.", y específicos: "Identificar aquellos elementos que hacen que los Proyectos docentes sean innovadores y den lugar a buenas prácticas de enseñanza, y establecer criterios que ayuden a su identificación." y "Reconocer los planteamientos teóricos y de procesos realizados en la innovación, que puedan sustentar los Proyectos de Innovación Curricular (PIC)." Se ha optado por un enfoque cualitativo para el análisis de la problemática objeto de estudio, para comprender e interpretar los procesos de innovación en la docencia universitaria. El criterio de selección fueron los PIC aprobados en la convocatoria 2016 y desarrollados en 2017, pertenecientes a diferentes cátedras y campos disciplinares. Como *instrumentos para la recogida de datos:* entrevistas en profundidad a docentes participantes de cada experiencia innovadora. Se utiliza la *técnica de análisis de contenidos* para el análisis documental (Proyectos presentados e informes de evaluación). El análisis de contenido es una estrategia de investigación tanto cualitativa como cuantitativa, para la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como objetivo interpretarlas, a partir de categorías.

Resultados

Los *Proyectos de Innovación Curricular (PIC)* de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas tienen por objetivo fortalecer las prácticas tendientes a la renovación de los dispositivos pedagógicos de las aulas universitarias, promoviendo modificaciones en diferentes aspectos. Los *objetivos* para los PIC son: -Apoyar propuestas disciplinarias e interdisciplinarias de innovación y mejora en la docencia en los diferentes espacios curriculares que permita generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Y -Promover y fortalecer espacios de mejora e innovación educativa que contribuyan a implementar nuevas estrategias de enseñanza (en distintas modalidades: presencial y a distancia).

En el Reglamento (Resol. N 963-14, Art. 5) se identifican *tres tipos de proyectos*: (A) los que apuntan a modificaciones en cualquiera de los aspectos relativos al diseño curricular; (B) los que plantean una innovación implementando metodolog-

ías activas y colaborativas en el aula universitaria, y (C) el desarrollo de materiales, recursos y apoyos a la docencia universitaria.

Selección y evaluación de los PIC: hubo un mecanismo de evaluación por Pares Externos, con una comisión de expertos, que realizó un orden de mérito. Los 8 proyectos seleccionados y que forman parte de nuestro estudio son: 1. "Guía didáctica para la investigación en T.O", 2. "Videos tutoriales para el fortalecimiento del aprendizaje en la elaboración del trabajo final de la TAS", 3. "¿Cómo aprender Fisiología y no aburrirse en el intento?", 4. "Estrategias innovadoras en la enseñanza de Estadística mediante la articulación", 5. "El aula como escenario de interacción: modelos matemáticos y estrategias en el uso de tecnologías educativas", 6. "Uso de TIC en el fortalecimiento de la enseñanza de la Enfermedad de Chagas", 7. "Del aula al campo en la formación de investigadores críticos" y 8. "Ética y derechos humanos: autonomía en la alimentación". Seis de los proyectos son de tipo B y apuntan a la *renovación metodológica:* plantean la implementación de metodologías activas, con vistas a mejorar la calidad docente. Algunos proyectos plantean estrategias metodológicas que incorporan la narrativa cinematográfica para la deliberación y reflexión crítica, otras implementan nuevos modelos (sistema de instrucción entre pares o peer instruction), otros proponen un nuevo sistema de seguimiento continuado del aprendizaje y la modalidad de *seminarios* para exponer sus producciones. Tres proyectos incorporan tecnologías que les plantean un desafío a los estudiantes, en término de competencias y capacidades para su área (capacidad de análisis y resolución de problemas, de organización del trabajo, de trabajo en equipo). Y los otros dos PIC son de tipo C, que se encaminan al *desarrollo de materiales, recursos y apoyos a la docencia*.

Conclusiones.

De los proyectos estudiados se discuten algunos nudos significativos de problemáticas, que son preliminares, y en tensión con el marco teórico y los datos obtenidos. Así, el éxito o fracaso de las innovaciones educativas están en relación a cómo los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos, en función de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Como señalamos en el marco teórico, la innovación siempre *adquiere una significación en función de la perspectiva teórico-valorativa en la que se inscribe*, lo cual pudimos constatar en el posicionamiento de los actores. También se han podido reconocer diferentes situaciones de *ruptura*, en un estilo de enseñanza innovador, en la modificación en el modelo didáctico y en su orga-

nización (afectando objetivos, contenidos, estrategias, recursos, roles de docentes o alumno, o el sistema de relaciones entre estos componentes). La experiencia innovadora intenta superar la rutina curricular y la repetición, avanzando en una "praxis inventiva", donde se ponga en juego la *producción de algo nuevo en el que aprende*, a través de *estrategias participativas, centradas en los alumnos*, como la resolución de problemas, el estudio de casos, proyectos de aprendizaje, la simulación u otras similares, que incorporen otros modos de enseñar y de aprender. Hay cátedras que centran sus proyectos de innovación en el trabajo con casos, en nuevas propuestas en el laboratorio, en la observación de instituciones y de sus prácticas profesionales, en la producción de objetos originales, en el análisis grupal, en el desarrollo de nuevas tecnologías, en la articulación multidisciplinaria a través del desarrollo de experiencias, situaciones todas estas donde la información teórica, los marcos conceptuales ofician de encuadre orientador y de confrontación para esas prácticas.

Al articularse las innovaciones pedagógicas con procesos de análisis de las prácticas, se consideran que pueden ser ámbitos favorecedores de la reflexión, la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, tendiente a un cambio metodológico, y para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Identificar los elementos que hacen que los Proyectos docentes sean innovadores y den lugar a buenas prácticas de enseñanza es nuestro principal aporte.

Bibliografía

Blanchard, Mercedes y Muzás, María Dolores (2007) *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea, 2ª edición.

Libedinsky, Marta (2001) *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

---- (2004) *Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario*. Educação [en linea] , XXVII (setembro-dezembro) : [Fecha de consulta: 2 de marzo de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410> ISSN 0101-465X

Macchiarola, Viviana (2012) *Rupturas en el hacer y el pensar. Políticas y prácticas de innovación en la universidad.* Río Cuarto: UNIRío.

Michavila, Francisco (2009) La innovación educativa. Oportunidades y barreras. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXV EXTRA 2009 3-8 ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2009.extran1201

Ortega, Pedro; Ramírez, María Eugenia; Torres, José; López, Ana; Yacapantli, Citlali; Suárez, Liliana; Ruiz, Blanca. (2007) Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. AIESAD- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia v. 10: 1, 2007, pp 145-173

Pascual, Roberto (1998). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.

Tomás, Marina, Castro, Diego y Feixas, Mónica (2010) Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo. Bordón 62 (1), 2010, 139-151

Vargas, Mónica (comp.) (2013) *El desafío de las prácticas pedagógicas innovadoras en la Universidad Nacional del Nordeste*. Corrientes: EUDENE.

Espacio transaccional e intervención docente: poner en juego la Educación Superior

PAULA VIRGINIA MARTINHO
licpaulamartinho@gmail.com
Instituto de Formación Docente N°120 de Zárate - ISFD 120
Instituto Universitario de Seguridad Marítima – IUSM

Resumen

Aunque la mayoría de los docentes está de acuerdo en que el juego es un elemento importante para el aprendizaje, los sustentos teóricos de este tipo de intervención didáctica no siempre tienen la solidez necesaria para sostener la práctica. Más aún si de Educación Superior se trata. Este trabajo pretende ensayar una respuesta a este interrogante para fundamentar la importancia del juego en la Educación en general y en la Educación Superior en particular.

Palabras clave: espacio transaccional/ intervención docente/ juego

"Hoy, más que nunca, nuestra herencia es sin testamento. [...]
...no es tanto el campo sino el trabajo lo que el labriego lega a sus descendientes: una capacidad de transformación."
~Laurence Cornu~2000

Introducción

El objetivo de este trabajo es compartir una perspectiva que, en rigor de verdad, no se remite a una experiencia de cátedra específica sino más bien a la reflexión sistemática sobre un recorrido por las aulas de Educación Superior. Pero tampoco se limita a ellas. Haber experimentado la docencia en todos los niveles del sistema (Inicial, Primario, Medio, Superior y Superior Universitario) permite crear una visión singular de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y esa perspectiva genera reflexiones y articulaciones que se van enriqueciendo y complejizando con el tiempo.

Así como esta perspectiva excede los niveles, también excede las disciplinas y sus especificidades. Se trata de algo más profundo y a la vez más pragmático: se trata de poner a jugar y de lo que ponemos en juego al jugar.

¿Por qué jugar en las aulas?

Si se le pregunta a cualquier docente, no importa de qué nivel se trate, si el juego es un buen recurso para la enseñanza y el aprendizaje, es muy probable que diga que sí. Pero también es probable que no sepa dar cuenta de por qué. La primera razón que se esgrime es que el juego es placentero, divierte y por eso es bueno.

El juego es considerado por los especialistas una vía de acceso deseable para el aprendizaje. La pregunta es por qué. ¿Porque es divertido? ¿Porque es placentero? Puede ser, pero cualquier práctica pedagógica debería tener un marco teórico que sustente las acciones. La docencia no es un oficio, es una profesión, y como tal debe estar sostenida por una coherencia teórica y no por recetas aplicables.

Entonces hay que buscar respuesta a esta pregunta que parece tan sencilla y escudriñar en las verdades de Perogrullo para hacer teoría, o cuanto menos, sostener la práctica coherentemente.

Sobre lo que significa el juego

Fue Sigmund Freud (1920) en principio quien postuló la teoría del juego fundada en el principio del placer. Una instancia en la que el sujeto liberado de toda tensión podía desplegar acciones que le provocaban placer y disfrute. Pronto advirtió que el juego no siempre tenía esta función y que muchas veces servía en la elaboración de situaciones traumáticas. Un bebé que jugaba con un carretel que hacía desaparecer bajo un mueble y luego rescataba a través del hilo, mostraba la elaboración de la pérdida de su mamá cada vez que salía de su casa. Repetía la pérdida desde la posición activa para poder sostener la posición pasiva del abandono de su madre. Como sea, en la teoría psicoanalítica el juego siempre es funcional a la constitución subjetiva.

Mucho más reciente es el planteo de Ricardo Rodulfo (1993) en el que aborda el juego como un mecanismo mucho más primitivo de subjetivación que el planteado por Freud. Dice sobre el juego: "No es una catarsis entre otras, no es una actividad más, no es un *divertimento*, ni se limita a una descarga (…) no hay nada significativo en la estructuración de un niño que no pase por allí…" (Rodulfo, p.120.)

Por su parte, Jean Piaget (1979) había formulado una utilización diferente del juego por parte de los infantes en el que esquemas de reflejos y hábitos daban inicio a la construcción de la inteligencia. Era esta interacción con los objetos y sus lógicas lo que le permitía ir construyendo su mayor instrumento de adaptación: la inteligencia.

Donald Winnicott (1972), por su parte, había inaugurado una nueva perspectiva: el juego no ocurre en el afuera del sujeto, ni tampoco dentro de él. Ocurre en un espacio intermedio que llama transicional: un lugar intermedio entre el sujeto y el medio donde se puede equivocar, donde se puede operar sin represalias.

Esta zona intermedia de experiencia,

> no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora. (Winnicott, p.32.)

Dado que el inconsciente del psicoanálisis no tiene tiempo, la constitución subjetiva temprana impacta en los adultos de manera tal que cualquier conflicto de la

adultez remite a cuestiones primitivas. Y la construcción de la inteligencia se funda en reflejos y hábitos hasta llegar a las operaciones más abstractas. Esto significa que los mecanismos intrínsecos del juego y el aprendizaje siguen siendo los mismos a lo largo de la vida.

Y entonces se puede arriesgar una respuesta a la pregunta de por qué el jugar es tan bien valorado en los procesos de enseñanza. El jugar se instala en ese espacio transicional en que el sujeto puede actuar el fundamento de todo acto lúdico: el *como si*. El error es permitido porque es parte intrínseca del juego.

Entonces, así como el juego se instala en el espació transicional podríamos decir que el aprendizaje sucede en un espacio *transaccional*.

Enseñanza y aprendizaje

El *espacio transaccional* es un lugar donde hay encuentros y desencuentros, negociación de valores, deconstrucción y reconstrucción de saberes, ofertas de objetos de conocimiento. El problema de este espacio es que es de construcción conjunta, es un abanico que se abre por ambos extremos: el docente que quiere enseñar y el alumno que quiere aprender. Y esto funciona en cualquier nivel de la enseñanza.

Cierta vez, en un teatro atestado de docentes Estanislao Antelo (2000) pronunció las palabras mágicas: el proceso de aprendizaje no existe. El silencio fue total. Y la reflexión muy interesante.

He aquí un nuevo planteo. Por todo lo dicho puede pensarse que mientras la enseñanza es un proceso, el aprendizaje es un suceso. Quizás de eso se trata, de que la enseñanza es una intervención planeada, pensada para generar interés, para que el abanico se abra y se inaugure el espacio *transaccional* que necesita la tarea docente. Pero esto, al decir de Antelo es algo que eventualmente sucede y eventualmente no. Y entre la enseñanza y el aprendizaje existe la libertad del sujeto, a veces obturada por atravesamientos inconscientes, inhibiciones, etc. Pero allí está. ¿O alguien puede enseñar a quien no quiere aprender?

Intervención docente en la Educación Superior

Reflexionemos acerca de estas cuestiones en el marco de la Educación Superior. En principio debe tenerse en cuenta que los procesos subjetivos y cognitivos son espiralados y superpuestos, y no muy ordenados. Por ejemplo, una persona que está

escribiendo en su computadora y repentinamente ésta se apaga puede tener dos tipos de reacciones. Si está familiarizada con entornos informáticos intentará poner en marcha algunos procedimientos específicos para intentar solucionar el inconveniente. Si no es un conocedor comenzará a tocar botones de encendido, cables o le dará pequeños golpecitos al marco de la pantalla. Esto ocurre porque frente a un problema, la angustia que provoca nos devuelve a esquemas conocidos, generalmente más simples y primitivos, en este caso a la inteligencia visomotora.

El docente que no problematiza sus acciones hará lo que hicieron con él, como el juego de elaboración del niño con el carretel. Se parará delante y hablará. Si tiene suerte le harán un par de preguntas. Pero cuando se vaya del aula no podrá decir si el concepto tuvo una construcción aceptable en sus alumnos. Como se ve, esto no es solo analizable en la Educación Superior ni en una disciplina en particular.

La clave está en asumir que existe un abanico que desplegar antes de que la intervención docente tenga un lugar fecundo en el alumno. Y ahí es donde el juego se convierte en una clave. Pero no se trata estrictamente de un juego divertido donde todos ríen. Se trata más bien de desempeñar un papel.

La palabra *play* en inglés no solo remite al juego sino también a la actuación: a asumir un papel. En general, el alumno, no importa la edad ni el nivel del que se trate, aprende rápidamente su oficio. Es económico: hacer lo menos posible, tratar de dar las respuestas que cree que el docente quiere oír, perderse en la multitud, etc. La labor del docente es, en palabra de Jaques Derrida (1993), deconstruir ese oficio. Se trata de desplegar ese abanico que representa el espacio transaccional y exponer al alumno. Exponerlo en el buen sentido: *ex ponerlo*, sacarlo afuera. En otras palabras, para saber si un alumno pudo construir un concepto correctamente hay que ponerlo a hacer algo: tan simple como eso.

Los docentes no leemos mentes, pero podemos seguir la lógica de construcción del conocimiento del alumno de forma tal de poder intervenir llevando adelante el proceso de enseñanza y procurando acompañar al alumno a que el aprendizaje suceda.

Aquí reside la propuesta. En cambiar la posición ética del docente. Pensando la enseñanza como proceso y el aprendizaje como suceso, el docente no tiene que ir meramente al aula a enseñar, más bien tiene que procurar que el abanico se abra y entrar al espacio transaccional a hacer todo lo posible por que el alumno aprenda.

Consideraciones finales

El juego es una gran herramienta, pero no pensado estrictamente como tal. Las llamadas estrategias no convencionales son elementos muy ricos, también en la Educación Superior. Elementos originales, actitudes poco convencionales, entradas inesperadas, lo importante es que se configuren en elementos disruptivos. Esos que corran al alumno de la posición de alumno, para lo que es imprescindible que el docente se aparte del oficio docente, profesionalizando sus intervenciones.

Se trata de que el docente no se quede en la comodidad de las configuraciones didácticas clásicas, sino que pueda deconstruir lo que es ser docente y reconstruir su rol a la luz de las lecciones aprendidas. Donde la clase no sea simplemente dar claves para abordar la lectura de textos, sino que sean verdaderos desafíos conceptuales que saquen a docentes y alumnos de sus posiciones cómodas y económicas. Que cada clase sorprenda, que de ganas de estar, y de volver y de quedarse hasta el final. Como dice Derrida (2009), la alegría está ligada al gozar de la diferencia, al gozar del encuentro con la diferencia.

Lo importante es comprender que el rol docente está en la intervención y no en el relato del deber ser. Se trata de jugar y de poner en juego. ¿Difícil? No tanto. ¿Incómodo? Claro, por estructura. Pero se trata de entrenarse. Y reinventarse. Da trabajo, pero vale la pena si realmente estamos comprometidos con la tarea docente. Lo esencial es poner en juego las subjetividades para que el aprendizaje suceda.

Bibliografía

Antelo, Estanislao (2000) De la enseñanza aprendizaje como proceso a la enseñanza aprendizaje como suceso: sujeto decisión y libertad, En “Primer Congreso Internacional de Educación Santillana” Mesa 2: Sujeto de aprendizaje, Buenos Aires.

Curnu, Laurence (2000) Transmisión y Temporalidad, En “Primer Congreso Internacional de Educación Santillana” Conferencia de cierre, Buenos Aires.

Derrida, Jacques y Caputo, John D. (2009) *La deconstrucción en una cáscara de nuez*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Freud, Sigmund (1920) *Más allá del principio de placer* en *Obras completas* Tomo XVIII, Buenos Aires, (1992). Amorrortu.

Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós Educador.

Piaget, Jean (1979) *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, (1992). Siglo veinte.

Winnicott, Donald (1994) *Juego y realidad*, Barcelona, Gedisa.

Alfabetización Ambiental: aproximaciones a las prácticas en el nivel primario y la formación docente de Santa Fe, Argentina. Primer análisis de la información recolectada

MARÍA VIRGINIA MAS
virmas12@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Se presenta aquí un primer análisis de la información recolectada como parte de un proyecto de tesis doctoral cuyo objetivo es intentar contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la educación primaria que fomentan la alfabetización ambiental de la población. Para ello, se han seleccionado las escuelas asociadas a los Institutos de Formación docente del departamento San Jerónimo, provincia de Santa Fe, 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. Además, se han analizado las políticas públicas para conocer de qué manera se aborda la Alfabetización ambiental en la Argentina y, particularmente en la provincia de Santa Fe, su importancia en la formación docente y las modificaciones a través del tiempo.

Palabras clave: Alfabetización Ambiental/ Políticas públicas/ Educación primaria/ Formación docente

Introducción

La actual crisis socio – ambiental precisa de una adecuada formación de ciudadanos responsables que puedan participar en la reflexión y toma de decisiones fundamentadas sobre aspectos que incumben a la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, que hagan efectivo el derecho a un ambiente sano que garantice el derecho a vivir. En ello, la educación primaria tiene un papel trascendental y esto convoca a los docentes a plantear propuestas que fomenten la alfabetización ambiental de la población.

Este trabajo relata un avance de un proyecto de tesis doctoral que tiene por objetivo general intentar contribuir al conocimiento de las prácticas educativas actuales en torno a la enseñanza para la alfabetización ambiental, 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. Además, se han analizado documentos, proyectos y propuestas oficiales en el período comprendido desde el año 2006, momento en que es sancionada la Ley de Educación Nacional Nº 26206, en adelante, para conocer de qué manera se aborda la Alfabetización ambiental en la Argentina y, particularmente en la provincia de Santa Fe, y cómo incide esto en las prácticas educativas.

La presente investigación resulta de relevancia dado que numerosos autores mencionan la importancia de la Alfabetización ambiental y propuestas para llevarla a cabo. 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 expone aquí un primer relevamiento y análisis de la información relacionada con el proyecto, algunas reflexiones generales sobre las observaciones y entrevistas realizadas y sobre el examen de las políticas públicas.

Se precisa, para lograr generar una conciencia planetaria, de un pensamiento complejo y un trabajo desde la interdisciplinariedad, donde se conjugan categorías didácticas en el análisis de las prácticas educativas. Por ello, se presenta este trabajo en el eje articulación entre didáctica general y específicas, propuesto por estas jornadas.

Marco teórico

Una de las problemáticas más importantes que enfrenta la humanidad en la actualidad es la crisis socio-ambiental generada por estilos de vida insostenibles que ha instaurado el modelo capitalista y la globalización en busca de un alto nivel de bienestar material, pero a costa de un grave deterioro del ecosistema (Carmona Lara, 2010) dificultando la efectivización de los derechos humanos.

Por el contrario, la sostenibilidad implica un uso responsable de la Tierra y los recursos en busca de una justicia intergeneracional y de compromiso con el futuro, y necesita que todos los ciudadanos comprendan las problemáticas, obtengan información confiable al respecto, puedan analizarla y decidir en función de ella.

Para lograrlo, es precisa una formación integral, que no se limite a propuestas tradicionales. Se requiere de prácticas educativas con nuevos matices, donde se considere al ambiente desde una perspectiva compleja, como espacio de participación democrática, sociológica y política, y se le otorgue a los problemas ambientales la importancia que se merecen.

Desarrollar una conciencia planetaria requiere distinguir gran variedad de aspectos que deben ser diferenciados pero conectados desde el pensamiento complejo, que engloba o conecta en lugar de separar o fraccionar (Morin y Hulot, 2008).

Presentamos cegueras por la compartimentalización del conocimiento que desintegra, cuando la realidad reclama un trabajo interdisciplinar (Morin, 2011) como el que requiere el análisis de problemáticas ambientales.

La enseñanza por indagación es un modelo didáctico coherente con esta propuesta que integra el aprendizaje de conceptos con el de competencias científicas, favoreciendo la comprensión a partir de la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento (Furman, 2018).

Además, el movimiento CTS (Ciencia, Tecnología, Sociedad) pretende mejorar la alfabetización científica de todas las personas, adquisición de capacidades y competencias, propiciando la participación democrática en la evaluación y toma de decisiones respecto de asuntos de interés social, y al cual se ha sumado la consideración del Ambiente (CTS+A) debido a la importancia que tiene la solución de los problemas ambientales, dando así una imagen más completa y contextualizada de las ciencias (Fernandes, Pires y Villamañán, 2014).

Un ciudadano alfabetizado ambientalmente no solo se preocupa, como votante, consumidor o trabajador, de que sus acciones no afecten al ambiente, sino que también entiende la información que los expertos disponen al respecto, la evalúa, decide consciente y éticamente sus acciones. Por ello, para comprender realmente

los problemas y las soluciones propuestas por los expertos se requiere que la población tenga una correcta alfabetización científica (Pesis, 2017).

La alfabetización ambiental es parte de la Educación ambiental, un primer contacto para formar sociedades solidarias, responsables, críticas, activas, en la búsqueda de la educación para el cambio social.

La educación ambiental en general, y la alfabetización ambiental en particular, se apoyan en la alfabetización científica, en sus modos de conocer, se complementan con ella, dado que esta última permite conocer los fenómenos del ambiente y las demás permiten ir más allá, transformando la relación individual y colectiva con el medio.

Como se expresó anteriormente, la escuela primaria tiene un papel esencial en la formación de ciudadanos críticos y puede lograrlo a través de acciones educativas continuadas que busquen la alfabetización ambiental de los educandos, para lo cual la enseñanza por indagación en el marco de la educación en CTS+A puede ser una propuesta adecuada. Consecuentemente, también es indispensable una formación docente integral, continua y permanente.

Por lo expuesto, se proponen los siguientes objetivos:

General:

- Contribuir al conocimiento de las prácticas actuales en torno a la alfabetización científica y ambiental de la población.

Específicos:

- Examinar y sistematizar el conjunto de las políticas públicas, documentos y proyectos, que a nivel nacional y en la Provincia de Santa Fe, promueven la alfabetización ambiental, tanto para los profesores de enseñanza primaria como de los estudiantes del nivel primario.
- Reconocer y analizar proyectos educativos institucionales de nivel primario que explícitamente se propongan la alfabetización ambiental.
- Relevar prácticas educativas en el nivel primario que potencien la alfabetización ambiental.
- Señalar las condiciones que hicieron posible dichas prácticas educativas.

Se presenta aquí un avance sobre algunos de los propósitos de dicho trabajo, intentando conocer parcialmente algunas respuestas.

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; 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 y reflexiones

Para realizar este proyecto se decidió trabajar con las escuelas primarias asociadas a los institutos de formación docente del departamento San Jerónimo, Santa Fe. Para ello, se firmó un acuerdo con los equipos directivos de las instituciones y se pidió entrevistar docentes que trabajaran problemáticas ambientales. 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.

Por otro lado, en los Institutos de Formación Docente, se firmó acuerdo y realizó entrevistas con directivos, docentes y 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. Se entrevistó a sesenta y dos personas: nueve directivos, treinta y un docentes, dieciséis estudiantes de profesorado y otros seis 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 diecisiete de planes anteriores.

Toda la información obtenida: entrevistas, observaciones, planificaciones, proyectos institucionales, está siendo analizada y clasificada usando categorías para poder determinar el alcance de las propuestas hacia la alfabetización ambiental. Esta etapa se haya en sus inicios, por lo cual no se profundizará al respecto.

Como primeros análisis y realizando una generalización de los resultados, es posible afirmar que 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 tradicionales, donde 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, o se usa como recreación. Y en algunas 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, 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 lo cual, el mensaje resulta un poco ambiguo.

En resumen, las principales falencias pueden deberse, por un lado, a la 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 traslado; o porque los equipos directivos se modifican, lo que imposibilita la continuidad pedagógica.

Además, se visibiliza una escasa reflexión sobre lo local y el planteo de objetivos es 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. En general, los proyectos son fragmentados, no se fomenta

un aprendizaje más activo y participativo, intentando promover la participación comunitaria en la definición, reflexión y toma de decisiones.

Por otro lado, en cuanto al análisis realizado sobre los documentos ministeriales es posible afirmar que las políticas públicas, tanto a nivel nacional como provincial, se proponen favorecer la alfabetización ambiental y han incorporado, progresivamente, desde el año 2006 a la actualidad, mayor cantidad de herramientas y propuestas al respecto.

Aún resta por seguir analizando y profundizar en el conocimiento de cómo estas políticas influyen en las propuestas que los docentes realizan o cuáles son los factores que intervienen en las decisiones didácticas que efectúan los que proponen prácticas educativas que fomentan la alfabetización ambiental.

Bibliografía

Carmona Lara, María del Carmen (2010): "Derechos Humanos y Medio ambiente" en J. U. Carmona Tinoco y J. M. Hori Fojaco (Coords.) (2010): *Derechos Humanos y Medio Ambiente* (pp. 1 - 34), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

Fernandes, Isabel M.; Pires, Delmina M. y Villamañán, Rosa M. (2014): Educación Científica con enfoque Ciencia-Tecnología- Sociedad-Ambiente. Construcción de un Instrumento de Análisis de las Directrices Curriculares, Formación Universitaria, 7(5), 23-32.

Furman, Melina (2018) *Aprender Ciencias en las escuelas primarias de América Latina: ¿dónde estamos y cómo podemos mejorar?*, Montevideo, Uruguay: UNESCO.

Morin, Edgar (2011) *La vía. Para el futuro de la humanidad*, Buenos Aires, Argentina, Paidós

Morin, Edgar y Hulot, Nicolás (2008) *El año I de la Era Ecológica*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Pesis, Susana (2017) *Desarrollo sustentable y medio ambiente. Bases para una alfabetización ambiental*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Tetraedro ediciones.

Distinción entre definiciones y teoremas. Una experiencia didáctica interdisciplinaria con ingresantes de carreras de ingeniería

ESTELA MATTIOLI
mattioli.estela@gmail.com

ANALÍA DEMARCHI
demarchi.analia@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta propuesta describe un trabajo de 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 de la didáctica lingüística para mejorar el desempeño y aprendizaje en la disciplina. Particularmente, nos interesa analizar el motivo de confusiones al intentar distinguir la definición de determinado objeto matemático de una propiedad o teorema. Pretendemos comprobar que atendiendo a algunas cuestiones de naturaleza lingüística se podrían subsanar en parte estas dificultades de comprensión. Las descripciones textuales de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) permiten dar cuenta de la evolución en el dominio de los recursos semióticos de los estudiantes (Halliday, 2001). La metodología es esencialmente cualitativa a través de cuestionarios de modalidad mixta. Juntamente, se aplica una metodología de análisis lingüístico de los textos presentados a los estudiantes con el fin de describir los recursos seleccionados para cumplir con la función comunicativa correspondiente.

Palabras clave: definición / teorema / gramática / reflexión metalingüística

Introducción

En la actualidad las instituciones de educación superior deben hacer frente a una problemática muy compleja como es la deserción y lentificación de los estudiantes en sus carreras de grado, particularmente las pertenecientes a las ingenierías. Dentro de esta complejidad, se puede identificar un aspecto determinante que no siempre es considerado relevante para el desempeño académico en este ámbito: el manejo de las herramientas de lectura y escritura de los textos de ciencia.

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas que dependen de cada disciplina e implican una formación prolongada que no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Las "alfabetizaciones académicas" incumben a todos los docentes de la universidad (Carlino, 2013).

En esta propuesta describimos una experiencia de investigación-acción desarrollada en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en el marco de un proyecto CAI+D 2016 vigente. El equipo de trabajo está conformado por profesores de Matemática, Química y de Comunicación Oral y Escrita (COE), asignaturas de los primeros años de las carreras de FICH. Uno de los trayectos centra su atención en las dificultades que presentan los estudiantes de primer año para distinguir la definición (o concepto) de 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.

Los resultados obtenidos en las distintas etapas de nuestro trabajo permitieron corroborar que los estudiantes poseen conocimientos previos acerca de las características textuales que generalmente presentan los enunciados de definición y propiedades, lo cual constituye una fortaleza que los docentes deberíamos aprovechar para potenciar la comprensión y el aprendizaje matemáticos, trabajando interdisciplinariamente a través de la enseñanza explícita y reflexiva de estos géneros específicos y la reelaboración de definiciones que requieran un "ajuste" en la dimensión de la metafunción textual (Ghio y Fernández, 2008), uno de los tres significados generales que se combinan para producir una expresión verbal y conformar un tipo de organización semántica.

Marco teórico

Para hacer posible la construcción de conceptos matemáticos en el nivel universitario se requiere que los estudiantes se apropien del conocimiento y, simultánea-

mente, de las "maneras de decir" específicas del discurso científico y de las formas de representar y comunicar a través de los diversos recursos semióticos prototípicos de dicha comunidad. Manghi y Córdova (2001) consideran tres aspectos en las configuraciones de dichas formas: 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).

La realidad es que este proceso de construcción de significados en el aula de matemática 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 de reflexión (Godino *et al*, 2017).

Si atendemos específicamente al proceso de definir 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 previamente definidos o en conceptos primitivos, c) ser consistente con definiciones anteriores en la que 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 de nuestra investigación y enfoque pedagógico (Halliday, 2001), la definición puede ser diferenciada del teorema y 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). Este género funciona adjudicando 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, se construye a través de una secuencia de oraciones que

conforman un complejo clausular con distintos componentes: nombre del término + verbo ser en tiempo presente + categorización + especificación.

Metodología

Primera etapa

A partir de la indagación preliminar constituida en el planteo del problema, se diseñó una actividad inicial para la clase de Matemática de los alumnos ingresantes sobre un contenido que se desarrolla en el nivel medio y es recuperado en el primer año de las carreras de ingeniería de FICH-UNL.

Cuestionario:

a- ¿Cuál es, según tu punto de vista, la diferencia entre una definición y una propiedad (o un teorema)?

b- Identificar cuál de los dos enunciados siguientes es, a tu entender, la definición y cuál la propiedad que refiere a triángulos congruentes.

Enunciado 1: 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.

Enunciado 2: Si dos triángulos tienen dos lados y el ángulo comprendido respectivamente iguales, entonces son iguales.

c. ¿Cómo estableciste la diferencia entre la definición y la propiedad en cada caso?

Paralelamente, se constató la validez de la definición desde los criterios matemáticos y se realizó la descripción lingüística en base a la propuesta de la LSF, contrastando los resultados con las convenciones del género en la dimensión de la metafunción textual (que incluye la selección, cantidad de información y su modo de organización).

Resultados: De un total de 26 alumnos consultados, el 56 % identificó correctamente la definición y el teorema. En general, la justificación fue adecuada. El 44 % no logró identificar los dos tipos de enunciados. En general, la justificación resultó confusa.

Desde nuestra perspectiva lingüística, un escollo evidente resultó el modo de presentación de la información, ya que si bien el enunciado expresa los rasgos esenciales del objeto definido y el complejo clausular desarrollaba todos los componentes o fases previstas, la especificación se presenta a través de una estructura condi-

cional introducida por el conector *"si"*, similar a la observada en el enunciado del teorema o propiedad.

Segunda etapa

En esta instancia, se procedió a diseñar una intervención didáctica integrada y simultánea que contemplara, por un lado, la enseñanza explícita y reflexiva dentro de la clase de COE de las funciones comunicativas específicas de las definiciones y de los teoremas o propiedades, así como las fases previstas para cada uno de estos géneros y los recursos lingüísticos propios de cada enunciado. Por otro lado, la revisión de los enunciados de las definiciones trabajadas en clase de Matemática, reelaborándolas y reemplazando las estructuras condicionales propias de los teoremas por otras que reflejaran de modo más sencillo la función comunicativa del género y tuvieran en cuenta tanto los conocimientos previos de los estudiantes como los nuevos contenidos incorporados en la clase de COE.

Tercera etapa

Consistió en la implementación de una actividad similar a la de la primera etapa con otro grupo de alumnos que cursaron en el cuatrimestre siguiente y que previamente participaron de la intervención didáctica de COE elaborada en la etapa 2.

Cuestionario:

a- Señala dentro de cada recuadro cuál es una definición y cuál un teorema.

Enunciado 1: Si una función es continua y derivable en un intervalo, habrá un punto en ese intervalo en el que la tangente será paralela a la secante.

Enunciado 2: Se denomina media aritmética o valor medio a la suma de todos los datos dividida entre el número total de datos.

b- Indica qué elementos del lenguaje te permiten distinguirlos

c- Señala la función (intención) comunicativa que tiene cada uno de los enunciados.

d- Selecciona qué expresiones están asociadas a cada enunciado y escribirlas en la celda correspondiente:

Expresiones: aunque, pero, no obstante, llamamos, es, mientras que, en cambio, se caracteriza por, cuando, se presenta.

Enunciados: concesión-refutación, definición, comparación, descripción.

Resultados: De un total de 32 alumnos consultados, el 93 % respondió correctamente los distintos ítems y sólo el 7 % presentó dificultades en alguno de ellos.

Conclusiones

Consideramos que la intervención didáctica implementada de manera integrada y simultánea en las asignaturas de COE y Matemática resultó sumamente efectiva para favorecer la distinción entre definiciones y teoremas por parte de los alumnos. Esta mediación incluyó la reelaboración de los enunciados de las definiciones por parte de los docentes de Matemática y la enseñanza explícita y metarreflexiva del género "definición matemática" contrastado con el género "teorema" por parte de los docentes de Lengua. La experiencia se vislumbra como una instancia de trabajo altamente potente para garantizar tanto la recuperación de los conocimientos previos como la adquisición de los procesos cognitivos y la regulación de los mismos. Constatado su alto valor formativo, esta experiencia podría ser extrapolada a la enseñanza de otros contenidos de la disciplina.

Bibliografía

Carlino, Paula (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18 (57), 2013, 355-381.

Ghio, Elsa y Fernández, María Delia (2008) Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de MAK Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española. Sta. Fe: Ediciones UNL.

Godino, Juan *et al* (2017) Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 90-113, abr. 2017

Halliday, Michael (2001) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: FCE.

Manghi, Dominique y Córdova, Juan (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, James (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.]

Winicki-Landman, Greisy y Leikin, Roza (2000) On Equivalent and Non-Equivalent Definitions I. For the Learning of Mathematics 20 (1), 17-21.

El contenido: una categoría didáctica de difícil construcción en la formación docente universitaria

ELDA MONETTI
marga@criba.edu.ar

MARÍA ELENA MOLINA
elena.molina@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur (UNS)

Resumen

En el campo de la didáctica, el contenido es uno de los temas de la agenda clásica (Litwin, 1996, 2008) que ocupa un lugar relevante. El problema de definir qué es el contenido de la enseñanza y el aprendizaje escolar y la forma de decidir cuáles son los elementos que lo componen es uno de los aspectos más conflictivos de las prácticas educativas. Actualmente, existe una amplia bibliografía que aborda esta situación y parecería ofrecer un marco teórico sólido para su tratamiento. Sin embargo, cuando el contenido se convierte en un objeto de enseñanza en los espacios de formación docente, los saberes que portan los y las estudiantes en muchos casos obstaculiza la comprensión de esta noción y su utilización, así como la reflexión en las prácticas educativas. Desde este contexto, planteamos la dificultad en su construcción en un momento específico de la enseñanza de la didáctica: la planificación de una clase.

La presente ponencia se centra en el trabajo con los contenidos realizado en el marco de dos asignaturas de didáctica que se dictan en una universidad argentina, en dos instancias claves para el cursado: el relato y la planificación de una clase. Analizamos relatos y planificaciones de 25 alumnos a fin de describir cómo trabajan dicha categoría. Los resultados reflejan las tensiones entre lo teórico y lo práctico y el papel central que juegan las procedencias disciplinares, cuando los estudiantes precisan definir qué enseñar en sus clases. Asimismo, ponen de relieve la necesidad de, por un lado, contrastar los saberes que portan acerca del contenido escolar y, por el otro, de trabajar entramadamente los contenidos con otras categorías didácticas (estrategias de enseñanza, propósitos, evaluación, etc.) puesto que muchos alumnos limitan, en su enunciación, los contenidos solo a cuestiones vinculadas con algunos aspectos de sus disciplinas pero luego, en el tratamiento pedagógico que proponen, logran visibilizar que el intento de enseñar excede y complejiza tal delimitación.

Palabras clave: contenidos / categorías didácticas / relato / planificación

Introducción

En el campo de la didáctica el contenido es uno de los temas de la agenda clásica (Litwin, 1996, 2008) que ocupa un lugar relevante. Constituye una de las categorías teóricas propias de la didáctica. Desde los orígenes de esta disciplina, la enunciación y conceptualización sobre el contenido es una temática central. El problema de definir qué es el contenido de la enseñanza y el aprendizaje escolar, y la forma de decidir cuáles son los elementos que lo componen, es uno de los aspectos más conflictivos de las prácticas educativas. Actualmente, existe una amplia bibliografía que da cuenta de esta situación y parecería ofrecer un marco teórico sólido para su tratamiento. Los debates sobre el contenido conciernen tanto a la propia definición del término, su importancia en el proceso de enseñanza, sus vínculos con las ciencias, la posición en cuanto a la selección de contenidos curriculares, entre otras.

En el marco de las asignaturas Didáctica General - Didáctica II perteneciente al Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y dictadas para diversos profesorados y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la presente ponencia se centra en el trabajo con los contenidos realizado en dos instancias claves para el cursado: relato y planificación de una clase. Los resultados manifiestan las tensiones entre lo teórico y lo práctico y el papel central que juegan las procedencias disciplinares, cuando los estudiantes precisan definir qué enseñar en sus clases. Asimismo, ponen de relieve la necesidad de, por un lado, contrastar los saberes que portan acerca del contenido escolar y, por el otro, de trabajar entramadamente los contenidos con otras categorías didácticas (estrategias de enseñanza, propósitos, evaluación, etc.) puesto que muchos alumnos limitan, en su enunciación, los contenidos solo a cuestiones vinculadas con algunos aspectos de sus disciplinas pero luego, en el tratamiento pedagógico que proponen, logran visibilizar que lo que intentan enseñar excede y complejiza tal delimitación.

Un dispositivo de formación docente

Didáctica General - Didáctica II conforman un espacio curricular que pertenece a todos los planes de estudio de los profesorados para la educación secundaria y para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur.

Nuestros/as estudiantes, si bien se están formando en comunidades disciplinares diversas (matemática, química, filosofía, historia, letras, economía, etc.), con sus propios lenguajes y lógicas, comparten biografías escolares comunes en relación con lo que

es enseñar, aprender, constituirse como alumno y docente en la escuela secundaria, entre otras construcciones de sentido. Desde una perspectiva metodológica se construye un dispositivo de formación cuyos propósitos son que los estudiantes reflexionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto capacidad necesaria para la intervención docente. Así, el dispositivo se ofrece como una propuesta de formación docente en la que se espera que los asistentes desarrollen capacidades relacionadas con la comprensión como vía privilegiada de construcción de conocimiento didáctico que les permita resignificar sus saberes y tomar decisiones fundadas. La comprensión se construye por diversos medios. Uno de ellos es la inmersión del estudiante en situaciones que busquen la experiencia de lo educativo; otra es la observación, el análisis y la interpretación de situaciones de enseñanza. Para la toma de decisiones fundadas, se propone la construcción de una propuesta de intervención docente para las situaciones observadas y analizadas.

El dispositivo está compuesto por diversos momentos interrelacionados entre sí. Uno de ellos abarca el estudio y la comprensión de marcos teóricos y metodológicos propios de la didáctica por medio de las clases presenciales. El segundo momento se constituye en torno a la observación, análisis e interpretación de situaciones de enseñanza. Como modo de acercarse a la cotidianeidad, los estudiantes concurren en díadas, durante dos semanas, a observar espacios curriculares afines a sus áreas disciplinares, en escuelas de educación secundaria de la ciudad. A partir de las notas de campo construyen, colaborativamente, los registros de las observaciones en los espacios de reflexión generados en las clases. Sobre los registros se utiliza el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000).

El último momento del dispositivo tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Esta tarea se realiza a lo largo de las últimas clases en las que se busca posicionar al estudiante en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Se discuten los fundamentos de la toma de decisiones a partir de la narración de la propuesta de enseñanza que individualmente proponen los estudiantes.

En el marco de este dispositivo, la presente ponencia analizamos relatos y planificaciones de 25 alumnos a fin de describir cómo trabajan la categoría *contenidos* cuando se les solicita ejercer la práctica de narrar primero y, luego, de planificar sus propias clases.

Resultados y discusión

¿Cómo trabajan los contenidos los estudiantes de *Didáctica General - Didáctica II* cuando deben pensar sus clases? Como se detalló en el apartado anterior, se trabajan los conceptos teóricos en diversos momentos: en las clases desde las propias biografías escolares, la exposición de la noción, las lecturas de la bibliografía específica, las clases de consulta y en el análisis de las clases observadas, previo a la instancia de elaboración de una propuesta de intervención. Sin embargo, cuando se les solita ejercer la práctica de planificar, aun muestran tensiones a la hora de delimitar los contenidos de sus clases.

Acerca de los tipos de contenidos

Basabe, Cols y Feeney (2004:5) entienden que lo que llamamos contenido escolar "es la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico". En este sentido, como los propósitos formativos no siempre están (exclusivamente) vinculados con lo conceptual/disciplinar, el contenido no puede reducirse solo a este aspecto. Por lo tanto, cuando hablamos de "contenido escolar" es necesario incluir las habilidades, destrezas, valores, normas, etc. Una planificación precisa definir los propósitos y los objetivos, así como seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos vinculados con estos.

A partir del análisis de relatos y planificaciones de 25 alumnos, en la Tabla 1 sintetizamos los distintos tipos de contenidos que los alumnos enuncian en una y otra instancia.

Tabla 1. Tipos de contenidos enunciados por estudiantes en diferentes géneros discursivos

Tipos de contenidos	**Relato**	**Planificación**
Información, conceptos, teorías, principios	25	25
Destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías, competencias	0	11

Actitudes, disposiciones	0	6
TOTAL	25	25

La Tabla 1 muestra que los 25 estudiantes, en sus relatos de clase, como primer momento de elaboración de una propuesta de enseñanza, solo pudieron verbalizar contenidos vinculados con informaciones, conceptos, teorías y principios, esto es, se limitaron a lo estrictamente conceptual de sus disciplinas. Sin embargo, varios de ellos pensaron un tratamiento pedagógico que daba cuenta de una propuesta orientada a trabajar tanto destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías y competencias, así como actitudes y disposiciones. En las planificaciones, por su parte, nuevamente la totalidad de los estudiantes pudo enunciar contenidos vinculados con lo conceptual-disciplinar y, en algunos casos, también se enunciaron contenidos vinculados con destrezas, técnicas y prácticas tanto generales como propias de sus campos de conocimiento. Adicionalmente, en menor medida, se reconocieron otros relacionados con actitudes y disposiciones.

La enunciación de más tipos de contenidos en las planificaciones puede deberse al cambio de género discursivo -mucho más pautado en la planificación en contraposición con el formato de amplia libertad previsto para el relato-, pero también a la intervención de los docentes entre una instancia y la otra. Como cuestiones nodales, cabe mencionar que el trabajo de coherencia interna con otras categorías de la planificación, sobre todo objetivos y estrategias, permite a los alumnos mejorar ese recorte, aunque muchos alumnos manifiestan que resulta confuso reiterar cuestiones similares en varias partes de la planificación.

Sobre los distintos tipos de contenidos, aquellos vinculados con las destrezas, competencias, técnicas, etc. que más se señalan son el uso del lenguaje propio de la disciplina, prácticas de laboratorio (Química), trabajo con distintas fuentes (Historia), trabajo en grupo, lectura crítica de textos de diversa índole -literarios, periodísticos, multimodales, etc.- (Letras), entre otros. En lo que atañe a los contenidos relacionados con actitudes y disposiciones, los más mencionados son el respeto por la palabra del otro, apertura al diálogo, posicionamiento crítico, etc.

En general, los contenidos ausentes son aquellos que se relacionan con la formación como ciudadano, los que tienen que ver con educación en valores, con desigualdades, diversidad y diferencias, y con derechos y responsabilidades. Mencionamos estos puntos porque durante el cursado de la asignatura, al revisar diseños curriculares para

el nivel y la provincia, los mismos se trabajan como contenidos transversales. No obstante, a los alumnos, en esta difícil tarea de definir los contenidos de sus clases, parece costarles pensar en ejes transversales vinculados con la formación ciudadana que, a su vez, se articulen con sus áreas disciplinares.

Relación entre el tipo de contenido y el lugar en que se enuncia en la planificación

Los contenidos conceptuales se enuncian en la categoría "contenido" mientras que, al referirse a aquello a evaluar, se presentan contenidos relacionado con lo actitudinal, las destrezas. En las estrategias de enseñanza, por su parte, suelen hacer alusión a contenidos vinculados con prácticas y habilidades. Nuevamente, este movimiento retórico, el poder incluir ciertos contenidos en un apartado de la planificación, pero luego aludir a otros en distintas secciones sin alcanzar una definición certera, se condice con los obstáculos que hemos ido detallando. Refieren a un posicionamiento epistemológico que asocia contenido y conocimiento: solo son contenidos los que implican un conocimiento de la cosa. Discursivamente, entonces, la progresión de información prioriza lo conceptual disciplinar.

En este sentido, el presente trabajo enfatiza la necesidad de trabajar con la explicitación de distintos tipos de contenidos, de abordar distintos géneros discursivos para el trabajo con las categorías didácticas y de desentrañar las lógicas que subyacen a la elaboración de una propuesta de enseñanza. Esto es, focalizar los contenidos en coherencia interna con las distintas categorías didácticas que conforman una planificación, pero, por sobre todo, reflexionar y complejizar con los alumnos el *qué* se enseña, reconociendo que la pregunta por el *qué* forzosamente se vincula con el *cómo*, el *por qué* y el *para qué*.

Bibliografía

Basabe, Laura; Cols, Estela y Feeney, Silvina (2004) *Los componentes del contenido escolar. Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires: OPFYL.

Litwin, Edith (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M.C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). México: Editorial Paidós.

——— (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Souto, Marta (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

——— (2000). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*, en Ficha de Cátedra Nº 1, Didáctica II Buenos Aires: OPFyL.

Un proyecto interdisciplinario para la formación docente: Notas de sus características y de algunas huellas de quienes fueron sus estudiantes

ALEJANDRA MORZÁN
alemorzan@hotmail.com
Instituto Superior de Profesorado N° 4 "Ángél Cárcano", Reconquista, Santa Fe

Resumen

El presente trabajo constituye un avance relativo a una de las líneas del Proyecto de Investigación en curso, denominado "Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe[1]. Dicha investigación está centrada en el relevamiento y análisis de casos vinculados a estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en la provincia de Santa Fe.

En este caso se pretende recuperar, a través de relatos, la memoria de la experiencia vivida a propósito de la instrumentación de diseños curriculares, por parte de quienes fueran estudiantes o docentes; así como también la identificación de posibles relaciones que emerjan sobre los modos en que piensan, valoran y asumen sus prácticas actualmente. El estudio se localiza en el norte de la provincia de Santa Fe. Puntualmente, en la implementación de estos planes de carácter interdisciplinar en carreras que ofrecía el Instituto Superior de Profesorado N° 4 de la ciudad de Reconquista.

Palabras clave: formación docente/ estructura curricular/interdisciplina

1 Código: 50120150100011LI" Dirigido por Baraldi V.- Codirigido por Bernik J. y que se desarrolla en el marco del Programa Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D, 2016) de la Universidad Nacional del Litoral.

Introducción: a manera de contextualización

Para esta presentación, se procura relevar información sobre una experiencia que no está vigente y no fue suficientemente documentada. Se trata de la experiencia producida en el marco de la instrumentación, entre los años 1987 y 2001, en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Santa Fe, de planes de estudio que se caracterizaron por una estructura curricular y una organización del trabajo docente de carácter interdisciplinar. Estos diseños tuvieron vigencia hasta el año 2001, en que fueron reemplazados por otros, elaborados según nuevas pautas que regularon la formación docente durante la Reforma Educativa llevada adelante en el país a partir de la Ley Federal de Educación.

En los institutos superiores de formación docente, a diferencia del ámbito universitario, el trabajo docente está atravesado por dos rasgos que lo estructuran fuertemente: 1) su organización unipersonal: un docente en cada cátedra, de manera que no existen equipos a cargo de las mismas, y 2) una asignación horaria que contempla solamente las instancias de clase frente a alumnos, esto es, no está implícita en la función docente las actividades de investigación y extensión, aunque sí se incluyan hoy por hoy estas funciones –sin asignación presupuestaria-a nivel institucional. En esta dirección, cabe consignar que los tres rasgos estructurantes de la escuela secundaria, que Flavia Terigi (2008) reconoce como 'trípode de hierro', a saber: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, son organizadores también de los institutos que conforman el nivel superior.

Por otra parte, bien sabemos que la estructuración curricular dominante en el sistema educativo argentino ha sido y es por asignaturas, definidas con criterio disciplinar. En algunos pocos casos, como sucede en la primaria o con menor presencia aún en la secundaria, disciplinas como la geografía, historia, sociología, antropología; o química, física, biología, integran áreas: ciencias sociales en el primer caso, ciencias naturales en el segundo.

Finalmente, y en lo relativo ya específicamente a este nivel, y más concretamente: a la formación docente, otra problemática importante y de larga data, se vincula a las tensiones entre la dimensión teórica y práctica de la formación. En clave curricular, esto se puso históricamente de manifiesto en la identificación en los planes de estudio de 'materias teóricas' por un lado y una instancia de prácticas hacia el final de la carrera. En las últimas décadas, aunque logró instalarse en lo relativo a las prácticas durante la formación inicial la concepción de trayecto como eje vertebrador, sin embargo, persisten dificultades no sólo en los diálogos necesarios entre

didácticas específicas y general, sino también en la recuperación de referencias teóricas provenientes de otros campos para pensar la diversidad de situaciones que viven las y los estudiantes al momento de realizar sus prácticas.

Reconocidas estas tres cuestiones, resulta altamente interesante relevar una experiencia de formación docente vinculada a la instrumentación de diseños curriculares en los que se reconocen precisamente modificaciones novedosas y cambios significativos en relación a estos tres aspectos.

Dichos planes tuvieron un alcance jurisdiccional y estuvieron vigentes durante doce años y en los profesorados de las diferentes especialidades. Por otra parte, vale consignar que se trató de una política curricular jurisdiccional que abarcó todos los niveles del sistema, aunque este estudio está centrado en el Nivel Superior.

Aunque con diferencias en cada carrera, constituyó una propuesta que, en cuanto al formato curricular, se caracterizó por:

-La organización de las materias en núcleos, talleres y seminarios –incluyendo en algunos casos laboratorios-;

-La formación en la Práctica pensada como trayecto vertebrador conformado por Talleres de Formación Docente integrados por profesores de la especialidad y por generalistas que en algunos casos como el Profesorado de Matemática comenzaba ya en Primer Año,

-En lo relativo al trabajo docente, una asignación horaria por materia que trascendía el trabajo áulico.

-Orientaciones en el proceso de instrumentación de los planes que contemplaron la instrumentación de acciones de evaluación colectiva de la experiencia.

El proceso de estructuración formal y desarrollo curricular estuvo atravesado por múltiples instancias de trabajo colectivo, en el que, con diferencias según las especialidades, participaron los equipos docentes de los institutos.

Sobre la investigación en marcha: algunas precisiones de encuadre teórico

Resulta fundamental consignar que lo que se pretende no es un estudio de impacto sobre la instrumentación de aquellos planes, desde una perspectiva lineal de causa-efectos. Se asume, en cambio, un posicionamiento en clave de complejidad, implicación y multi-referencialidad, buscando llevar adelante una tarea de interpretación.

Al tratarse de una indagación que busca recuperar, desde sus decires, la memoria curricular de docentes actuales que vivieron su experiencia de formación inicial durante la vigencia de dichos planes, resulta insoslayable trabajar teóricamente las categorías de memoria y dispositivos de formación. Interesa al mismo tiempo, poder visualizar qué tipos de prácticas de conocimiento habilitó aquélla propuesta.

Se considera pertinente recuperar la noción de dispositivo de formación, porque permite asumirlos en la densidad que suponen como prácticas discursivas, reconociendo la heterogeneidad de elementos entrelazados en red que los constituyen y en las cuales se inscriben. Por otro, porque propicia el reconocimiento y análisis de las relaciones de poder y saber que los atraviesan y configuran.

Hacer lugar a la recuperación de memorias curriculares sobre la experiencia vivida en relación con tales dispositivos de formación, supone, tal como lo plantea Souto, siguiendo los estudios efectuados por Ferry, asumir la formación no como hetero-formación, sino como inter y autoformación. La misma autora utiliza la noción de 'pliegues de la formación' para dar cuenta de las múltiples formas que pueden generarse, desde un suelo curricular común, habida cuenta de la complejidad del inter juego de factores intervienen en cada una de las trayectorias formativas. (Souto, 2017:247).

¿Qué experiencias de estudio, de formación, qué prácticas de conocimiento habilitaron y propiciaron aquéllos planes de carácter interdisciplinar? ¿Qué cuestiones relevantes emergen en este 'recordar' y qué vinculaciones se reconocen entre ellas y el propio posicionamiento docente actual?

La categoría de memoria constituye una noción –sensible y compleja- de particular relevancia que interesa poner a trabajar en el análisis de esta experiencia curricular. En rigor: memoria y olvido, como nociones no excluyentes, que se combinan haciendo lugar a significaciones que van semantizando las prácticas a través de procesos conscientes e inconscientes de selección y jerarquización en los que también intervienen componentes políticos. De allí la complejidad de la tarea de análisis del caso.

Sobre el Trabajo de Campo

A fin de recuperar relatos que actualicen la memoria curricular relativa a las instancias de formación inicial, en articulación con las actuales prácticas docentes, el trabajo de campo se centra en el análisis de la información obtenida a través de entrevistas a profesores que han sido estudiantes durante la vigencia de dichos pla-

nes. Cabe consignar que se entrevistaron a la fecha a 12 (doce) docentes de diferentes carreras, a saber, de los profesorados de Nivel Inicial, Primario, Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Matemática y Biología.

Por otra parte, queda pendiente la concreción de entrevistas a profesores actuales y otrora estudiantes durante la vigencia de aquéllos planes, de la especialidad de Ciencias Económicas así como a otra informante clave, al tiempo que se pretende indagar y sistematizar algunas experiencias puntuales que tuvieron lugar en algunas de las especialidades en particular.

Primeros relevamientos sobre los decires docentes

> Nosotros con mis compañeros en 1987 inauguramos el diseño que se comenzaba a implementar... Trabajamos por núcleos, recuerdo dos o tres profesores en el aula dándonos clase, mientras uno estaba explicando por decir, lo que es geografía, estaba la profesora de lengua haciendo los informes y nos explicaba cómo hacer los informes. La característica de nuestro plan en geografía fue de talleres durante los cinco años... Los profesores trabajaban en forma articulada y se notaba que trabajaban en forma articulada... Ahora hay unas experiencias en UCO, de los ECO, pero en ese momento era esa la característica de este plan. Como estudiantes, teníamos que leer y teníamos que comprender para poder hacer las vinculaciones... Se observaba la interdisciplinariedad en el aula... Los profesores tenían horas aparte, es decir, tenían horas frente al curso, pero tenían horas pagas en donde hacían estas articulaciones y donde organizaban los espacios... Cada uno manejaba muy bien su disciplina, manejar muy bien la disciplina y su ciencia hace que las relaciones sean mejores... Y esto nos permitía otro tipo de trabajo, otro tipo de relación, de relación con el conocimiento también, porque nos sentábamos a estudiar de otra manera (Fragmento de una entrevista a estudiante de Geografía formada en aquéllos planes y profesora actual de la carrera en el mismo instituto formador)

Habiendo realizado a la fecha una primera lectura de las entrevistas efectuadas, se presentan a continuación de manera sucinta sólo algunas cuestiones que han logrado visibilizarse.

En primer lugar, en las memorias curriculares se actualizan, al decir de Souto, pliegues en la formación, que en la mayoría de los casos dan cuenta de instancias de diálogos, e intercambios de distintos puntos de vista –disciplinares e ideológicos-

producidos durante las clases entre los docentes a cargo de las materias que conformaban los núcleos o talleres, visualizándose trabajos en equipo y de coordinación.

Entre los recuerdos que afloran, predominan referencias de articulación en torno a uno de los núcleos que estuvo presente en la mayoría de las especialidades, en el que se visualiza cómo estas relaciones permitían procesos de comprensión sobre cuestiones que se asumían complejas. De manera similar las referencias hacia algunas experiencias de talleres, que asumieron modalidades distintas en los diseños de cada carrera. Estas cuestiones revisten singular importancia en tanto permitirían realizar un trabajo de reconocimiento y análisis sobre las condiciones que estarían habilitando una enseñanza y formación de carácter interdisciplinario.

Otro aspecto que se destaca con fuerza, son múltiples significaciones que adjudican, aunque de diferentes maneras, a otros formatos también presentes en aquellos planes, como Seminario y Laboratorio.

En las voces de los entrevistados, se advierten diferencias en las experiencias vividas en el contexto de vigencia de estos diseños en las distintas especialidades. Aquí también se hace presente un terreno fértil de análisis mayor. Podría conjeturarse, en principio, que estas singularidades estarían en vinculación con los modos diferenciales en que se elaboraron e instrumentaron dichos diseños –con mayor o menor participación de los equipos docentes locales- y, por otra parte, con la modalidad de organización del trabajo docente durante las clases.

Interesa, finalmente, que en las voces docentes, los recuerdos que emergen dan cuenta de valoraciones en la mayoría de los casos positivas hacia aquéllos planes, como así también se identifican de algún modo marcas que ellos dejaron y se hacen visibles en las referencias sobre los propios posicionamientos actuales en contextos de formación.

Lo resaltado hasta aquí constituye apenas algunos indicios identificados en las primeras lecturas de un trabajo de análisis que recién comienza, pero que se ha considerado de relevancia anticipar y compartir.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2016) “Tendencias y formatos en el currículo universitario”, en: Revista *Itinerarios Educativos* (9) Santa Fe. UNL. pp:59’87.

Ferry, Gilles (1993) *Pedagogía de la formación*. FFL-UBA. Buenos Aires. Novedades Educativas.

García Fanlo, Luis (2011) "*¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben",* en: A Parte Rei 74. Revista de Filosofía. http.//serbal.pntic.mec.es/AParteRei

Guyot, Violeta (2016) *"Epistemología, prácticas del conocimiento y Universidad",* en: Revista Itinerarios Educativos 9. Santa Fe. UNL.

Terigi, Flavia (2008) *Los cambios en la escuela secundaria argentina.: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa, 29. Pp. 63-72

Souto, Marta (2017) *Los pliegues de la formación – Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario. Homo Sapiens

La repercusión de las buenas prácticas de enseñanza y su relación en la mejora en el rendimiento académico. Experiencia en un de Instituto Superior de Educación Técnica

SOFÍA NASSIF
sofinassif@gmail.com
Universidad Católica de Córdoba

Resumen

Muchos de los docentes con quienes se comparte la tarea del enseñar y aprender, en nivel superior, carecen de formación pedagógica. Por lo tanto, sus prácticas se ven fuertemente configuradas, sino en su totalidad, por modelos pedagógicos de diferentes docentes que aportaron en su trayectoria formativa.

Luego de entrevistas a estudiantes, análisis de estudiantes aprobados por espacios curriculares, tasas de promoción, regularidad, libre, egreso, abandonos que no podemos catalogar dentro de factores externos, tales como la situación económica, necesidad de encontrar un trabajo o está trabajando, entre otros.

Observamos que existe una relación directa entre el rendimiento académico de los estudiantes y la formación o capacitación de los docentes.

Es por ello que se presente en el siguiente trabajo una propuesta de capacitación interna a docentes.

Palabras clave: Buenas prácticas de enseñanza / actualización / rendimiento académico

Actualización pedagógica para docentes

¿Qué tan alta es la relación entre la formación docente y la trayectoria de nuestros estudiantes?, ¿De qué manera influye positivamente que el docente conozca y sepa aplicar diversas estrategias, formatos, entre otros?, ¿cómo incentivar a nuestros docentes en la capacitación inicial o permanente en el campo educacional y no solamente en sus campos de formación de origen?, entre otros.

El panorama de la realidad actual, la foto, los gráficos, las voces de los actores, ya las teníamos, lo que necesitamos es empezar a "salir de nuestra zona de confort", animándonos a desafiar a los docentes, a construir espacios colectivos de diálogo, de intercambio, de formación, etc.

La docencia es una profesión cuyo trabajo se centra en los procesos de enseñanza (transmisión y producción de conocimientos) que tiende al desarrollo integral de los sujetos con los que se interactúa.

Diseñamos un proyecto que pretende favorecer en los participantes el proceso de indagación de las prácticas docentes, reconociéndolas como prácticas educativas y sociales históricamente determinadas. Procurar aproximarse a estas prácticas implica profundizar en la complejidad de la tarea docente, identificando límites, posibilidades, condiciones, etc. Complejidad que surge de la multidimensionalidad que caracteriza a las prácticas docentes; los contextos en las cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales. A tal fin, estos talleres se constituyen en una invitación a deconstruir analíticamente y reconstruir diversas experiencias educativas.

Pensar la formación de docentes supone generar las condiciones para que quien se forma, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares.

La formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional. Se trata de un proceso formativo mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia. Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita, por un lado, reconocer las huellas históricas en las instituciones formadoras para capitalizar las experiencias y saberes significados como valiosos y por otro lado, construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza , en su dimensión ético - política; que promuevan el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales; que fortalezcan el compromiso con la igualdad y la justicia; que amplíen la confianza en el aprendizaje de los estudiantes y que participen en la construcción de otros horizontes posibles.

La formación docente requiere los conocimientos disciplinares propios del campo de las Formación Técnica Profesional (ETP), que deben articularse con "saberes y habilidades imprescindibles para desempeñarse como profesor: la formación didáctica, el desempeño en espacios de producción y pensamiento colectivo y cooperativo, el desarrollo de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, la formación para cumplir nuevas funciones en la escuela, la reflexión sobre la autoridad, la vida democrática y el respeto y la valoración de la ley, el conocimiento de las distintas formas de ser joven en la actualidad, la inclusión de las TIC para potenciar las posibilidades de aprendizaje y la alfabetización académica.

Varios son los objetivos que nos propusimos alcanzar:

-Profundizar el análisis y la reflexión del proceso educativo, instituciones que conforman el sistema educativo, políticas educativas vinculadas a la educación técnica profesional

-Analizar la constitución de la identidad docente, la conformación de un habitus, desde los procesos de socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia.

-Construir saberes en torno a la complejidad que asumen las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales.

-Reconocer y comprender las configuraciones socio históricas, culturales y psicológicas de las infancias, adolescencias, juventudes y de la adultez.

-Favorecer procesos de reflexividad en el marco del trabajo colaborativo, que alienten tomas de decisiones fundadas respecto de las prácticas educativas y los procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.

-Analizar las relaciones ínter subjetivas en el aula y la construcción de lugares sociales diferenciados de docentes y alumnos.

-Propiciar la preparación metódica para diseñar, poner en práctica y evaluar propuestas de enseñanza de la educación técnica profesional.

A continuación, se presentan los ejes de trabajo que consideramos abordar, previo a cada encuentro se habilitaron documentos tantos teóricos, como gráficos, cortometrajes, entre otros.

EJE Nº1: Prácticas educativas como prácticas sociales situadas

La educación en las sociedades actuales. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. Tradiciones o modelos de

docencia. Conformación histórica de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo.

EJE Nº2: Representaciones sociales del ser docente

Ser docente y hacer docencia. Saberes y conocimientos necesarios. Dimensiones de la práctica docente. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Su dimensión política y socio-comunitaria. Exigencias de la tarea docente.

EJE Nº3: Políticas educativas

La dimensión política de la educación. Políticas educativas contemporánea: desde la igualdad del acceso a la escuela hacia la igualdad de lo logros educativos: Equidad, diversidad, inclusión. El sistema educativo argentino y la legislación que lo regula. Ley de Educación Superior No 24521. Siglo XXI Ley Nacional de Educación N°26206. Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058. Ley de Educación Provincial 9870/10. Marco normativo que regula la ETP.

EJE Nº4: Claves de análisis de las instituciones escolares

Procesos de Institucionalización: lo Instituido-Instituyente. Cultura escolar y realidades socioculturales. Gramática Institucional. Historias institucionales. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos. Las escuelas como espacios formales de circulación de saberes. Dimensiones institucionales. La norma y la autoridad pedagógicas como instancias estructurantes de la vida democrática institucional.

Los actores institucionales. Relaciones de poder. Conflicto, lucha de intereses y negociación. Régimen Orgánico Marco. Régimen Académico Marco.

La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en los diferentes niveles del sistema educativo. Acuerdos Escolares de Convivencia. Comunicación y diálogo.

EJE Nº5: Planificación y desarrollo de proyectos institucionales

El concepto y la acción de planificar. La planificación como investigación: una hipótesis de trabajo. Un documento escrito y público. Prácticas colaborativas en Proyectos Institucionales. Microexperiencias de diseño y desarrollo de proyectos específicos y aprendizaje-servicio. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Proyecto Curricular Institucional (PCI)

EJE Nº6: Perspectivas psicológicas, socioantropológicas de nuestros estudiantes y la construcción de vínculos en la Institución

La adolescencia y juventud como construcción social. Concepciones en distintas sociedades y épocas. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales. Las culturas juveniles hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la adolescencia y juventud. Los jóvenes en diferentes sectores sociales. Los grupos de pertenencia: símbolos, rutinas, rituales, referencias, inscripciones. La adolescencia y juventud en riesgo. Procesos de medicalización en instituciones escolares, deportivas, estéticas, entre otras.

Las instituciones y sus matrices vinculares. Los sujetos en las Instituciones: el vínculo docente-alumno, adulto/joven/niño. El cuidado y la confianza condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén. Grupo de trabajo y grupo de amigos.

EJE Nº7: Didáctica General

El campo disciplinar de la didáctica. La didáctica y su objeto de conocimiento: la enseñanza.

Paradigmas didácticos contemporáneos. La enseñanza como práctica intencional y sistemática. La configuración didáctica. La enseñanza como mediación. Características de la enseñanza en la ETP, el concepto de la práctica y su relación con los procesos formativos de profesionalización.

El currículum. De los saberes culturales y los conocimientos disciplinares al currículo. Concepciones de currículo. Currículo prescripto, oculto, nulo. Las fuentes del contenido curricular. Tipos de contenidos. Criterios de selección del contenido.

El problema del conocimiento escolar: transposición didáctica; recontextualización de saberes. La organización curricular en la ETP, su vinculación con el campo profesional específico. Niveles de concreción del currículo: los marcos de referencia, los diseños curriculares jurisdiccionales. Los proyectos curriculares institucionales: por disciplinas, por áreas de conocimiento, propuestas de integración disciplinar.

La planificación de la enseñanza. La intencionalidad del docente. Decisiones acerca de cómo enseñar. Los contenidos de la enseñanza: selección, organización, secuenciación.

Selección y organización de métodos y estrategias de enseñanza. La ETP y la diversidad de estrategias de enseñanza: explicar, mostrar y entrenar; la problematización, el análisis de casos, la resolución de problemas. La interacción en el aula. La coordinación de grupos de aprendizaje. El diálogo en la enseñanza. La negociación de significados.

La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques, funciones y tipos de evaluación. Evaluación y acreditación. Sistemas y regímenes de evaluación. Impactos y efectos de la evaluación en los individuos, las instituciones y el sistema. Selección y elaboración de instrumentos.

EJE Nº8: Didáctica Específica

La organización curricular en la ETP. Lineamientos y ciclos en su organización. La complejidad creciente y su articulación institucional. Los campos de la formación general, de la formación científica tecnológica, de la formación técnica específica y de las prácticas profesionalizantes. Planes de estudio, y/o diseños curriculares correspondientes a títulos de técnicos de nivel secundario o de nivel superior.

La planificación didáctica en la ETP. Las planificaciones didácticas, vinculadas al diseño curricular y al PEI de la institución. Su especificidad en función de los diferentes espacios y ámbitos de enseñanza y aprendizaje de la ETP: el aula, el taller, el laboratorio, el entorno socio-productivo. La selección de contenidos, actividades, recursos y estrategias para la formación de capacidades profesionales constitutivas del perfil profesional; su referencia y vinculación con el mundo laboral real. Estrategias didácticas y actividades formativas para su enseñanza. El uso formativo del equipamiento. La planificación para la Práctica Profesionalizante. La evaluación de los aprendizajes en la ETP. La diversidad de estrategias e instrumentos de evaluación en relación con los distintos entornos formativos. Evaluación y acreditación

dentro en la institución y en el entorno productivo. La lógica formativa y la lógica productiva.

A la hora de pensar la forma en que se aplicará: se promoverá la lectura, análisis y síntesis de textos asignados dentro de la bibliografía y su posterior socialización.

Se generarán espacios de taller y de ateneos en donde se analizarán casos y situaciones diversas relacionadas a los contenidos propios, a través de videos, relatos autobiográficos, documentos, artículos periodísticos, etc. Asimismo, los participantes llevarán a cabo diversas producciones individuales y grupales asignadas por los talleristas, las cuales serán incluidas en un portfolio grupal en donde podrán evaluar su evolución.

Se prevé que los asistentes participen de experiencias educativas donde recaben datos sobre la realidad sociocultural en la que se insertan, las formas de organización y los modelos de gestión y de docencia de los espacios en los que se encuentran, utilizando las herramientas teóricas – metodológicas adquiridas en los encuentros, debiendo presentar un trabajo final que será elaborado teniendo en cuenta las experiencias educativas realizadas y su articulación con los contenidos

La evaluación será permanente y formativa, teniendo en cuenta la participación de los integrantes, la realización de las diversas actividades, la presentación de los trabajos en tiempo y forma, el desarrollo del portfolio.

Los resultados aún están pendientes, dado que seguimos en proceso de implementación, pero los docentes destacan la importancia de la creación y sostenimiento de este espacio.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2004) “La experiencia escolar de maestros Inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional” *Revista Iberoamericana de educación* Número 34/3 25/11/04 http://magisterialdfpd.files.wordpress.com/2009/08/784alliaud11.pdf

Edelstein, Gloria (2008) “Docencia, desafíos de nuestro tiempo y proyección a futuro. Definiciones políticas y perspectivas de Formación”. Rev. *Educar*. UEPC. Córdoba

Gvirtz, Silvina (2016) Ser docente en la Argentina hoy. Clases magistrales. Materia/ Educación. Recuperado el 10 de julio de 2019 https://ispetyp-cha.infd.edu.ar/aula/archivos/repositorio//500/541/Ser_docente_en_la_Argentina_de_hoy__Gvirtz.pd

Didáctica y *Curriculum*: un diálogo necesario en la formación docente

SOFÍA PICCO
sofia.picco.s@gmail.com
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre una manera de entender el diálogo necesario entre la Didáctica (general) y el *Curriculum* en el marco de la formación de profesores universitarios a partir de la experiencia realizada en la cátedra "Diseño y planeamiento del *curriculum*" perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Con la reforma curricular de fines de 1990 en la formación pedagógica de las carreras de Profesorado que se cursan en la FaHCE-UNLP, la mencionada asignatura pasó a denominarse "Didáctica y *Curriculum*". Toda prescripción curricular en el ámbito universitario demanda el trabajo del equipo de cátedra para que la propuesta formativa adquiera concreción. Como docentes de la cátedra en los últimos 10 años hemos estudiado diversas maneras de entender la Didáctica, el *Curriculum*, los vínculos que se puedan construir entre ambos campos y los aportes conceptuales e instrumentales que resultan valiosos para la formación pedagógica de diversos Profesorados.

Retomando como antecedente principal el trabajo presentado en las III Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior" realizadas en 2018 en la Universidad Nacional del Sur (Picco y Orienti, 2018), nos proponemos en esta oportunidad convocar a un diálogo necesario entre saberes en el marco de la formación docente que pretende aportar categorías conceptuales e instrumentales para reflexionar e intervenir en las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Didáctica general / *Curriculum* / Formación de profesores / Dimensión normativa

Didáctica y Curriculum: disciplinas necesarias

"Didáctica y *Curriculum*" es una asignatura que se dicta en la FaHCE, UNLP, para la formación pedagógica de distintos profesorados que se cursan en esta Institución y en la Facultad de Psicología. Los procesos curriculares son siempre complejos y este caso no es la excepción como explicamos en otra oportunidad (Picco y Orienti, 2018).

Los contenidos mínimos prescriptos para este espacio curricular indican recuperar saberes adscriptos tradicionalmente al campo disciplinar de la Didáctica y del *Curriculum*. Por este motivo, la elaboración de la propuesta formativa por parte de la cátedra demanda un análisis teórico y epistemológico acorde.

La Didáctica es una disciplina necesaria en el complejo proceso permanente de formación docente (Camilloni, 2007) en tanto construye categorías conceptuales e instrumentales en su desarrollo disciplinar y en el vínculo con las prácticas de enseñanza que son fundamentales para la docencia, la comprensión y la intervención en la resolución de los problemas cotidianos de enseñanza.

Por su parte, el *Curriculum* tiene un origen geo-político diferente al de la Didáctica pero que también ofrece categorías conceptuales e instrumentales para pensar y actuar en la enseñanza y que, por tanto, son contenidos necesarios en la formación docente.

Sostenemos que hay cuestiones epistemológicas afines entre la Didáctica y el *Curriculum*. Una de ellas puede conceptualizarse en torno a su dimensión normativa y más específicamente en torno a los "principios para la acción" (Picco, en prensa). Con éstos referimos a aquellas orientaciones que elaboran estas disciplinas en tanto teorías de y para la enseñanza, y que están destinadas a comprender y fundamentar las prácticas e integrar la plataforma decisional que construyen quienes enseñan para pensar, reflexionar y decidir en la enseñanza.

Sostenemos que la Didáctica y el *Curriculum* (como campos disciplinares) brindan dichos principios para la orientación y la fundamentación de la enseñanza, permitiéndoles a quienes enseñan hacer ejercicio de su profesionalidad, tendiendo al mejoramiento de la enseñanza siempre definido desde un determinado posicionamiento ético, teórico, epistemológico, político y social. La ausencia de este tipo de orientaciones didácticas convalidaría una práctica cercana al enfoque del sentido común (Carr, 1996), en contraposición a conceptualizar la enseñanza como proceso político y social. La dimensión normativa de la Didáctica y el *Curriculum* debiera suponer, como dice Davini (1996, 2008), una serie de marcos y conocimientos a probar y de dominio público.

Pero, y al menos de una manera provisoria, el diseño y la concreción de la propuesta formativa de "Didáctica y *Curriculum*" para la formación de los profesorados a los que se dirige en la UNLP, demanda resolver algunos posicionamientos en torno a qué entendemos por Didáctica, por *Curriculum*, cuáles son sus relaciones disciplinares, etc.

Un diálogo necesario en torno a las prácticas de enseñanza

Todo *curriculum*, no ya como campo disciplinar sino como propuesta formativa, como dice De Alba (1995, entre otras referencias), es una síntesis cultural que se formula en un determinado momento social, histórico, político y pedagógico. Además, el *curriculum* es una plasmación de un proceso de discusión que continúa y que, como en este caso de las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*, sigue por carriles académicos diversos.

No obstante, la formación demanda una respuesta. "Entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente" (Barco, 1989: 19). Como docentes tenemos que dar una respuesta, aunque provisoria, que ayude a quienes se están formando como docentes a comprender qué herramientas conceptuales e instrumentales están a disposición para pensar e intervenir en la enseñanza desde un posicionamiento ético, teórico, epistemológico, político y social.

En otro trabajo problematizamos las relaciones entre la Didáctica y el *Curriculum* partiendo desde diferentes miradores (Picco, 2017), entre ellos: a- imbricación entre los objetos de estudio de las dos disciplinas que nos ocupan cuando decimos que el *curriculum* se concreta en la enseñanza y que la enseñanza se realiza en un contexto curricular (Barbosa Moreira, 1999; Bolívar Botia, 2008); b- distintos posicionamientos en torno al objeto de estudio y delimitación del campo disciplinar (Álvarez Méndez, 2001); c- diferentes preocupaciones que han tenido prioritariamente a lo largo de la historia y así diferentes referentes del campo acuerdan o discuten en torno a que la Didáctica se ha ocupado principalmente de *cómo enseñar* mientras que el *Curriculum* de *qué enseñar* (Álvarez Méndez, 2001; Amantea *et.al.*, 2004; Barbosa Moreira, 1999; Bolívar Botia, 2008; Cols *et.al.*, 2002) o que lo didáctico refiere a una planificación situada y lo curricular a una planificación institucional (Díaz Barriga, 2015); d- origen geo-político de la Didáctica y el *Curriculum* para entender algunas diferencias en cuanto a los problemas que se construyen y las perspectivas desde las que se los aborda (Araujo, 2019).

Partiendo de este análisis y tratando de avanzar en la configuración de un posicionamiento que posibilite resolver los problemas vinculados a la enseñanza de nuestra asignatura, entendemos que es necesario construir un diálogo metadisciplinar entre la Didáctica y el *Curriculum* en pos de la intervención en las prácticas de enseñanza por lo menos en una doble vía: en primer lugar, como docentes debemos ofrecer a quienes se están formando una modalidad, aunque provisoria, de entender este diálogo metadisciplinar; y en segundo lugar, consideramos que quienes se están formando también necesitan partir de una forma, con potencial de ser enriquecida, de entender ese diálogo en vistas a la resolución de los problemas de las prácticas de enseñanza reales o futuras para las que su formación los está preparando.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), necesario significa, entre otras acepciones, "que hace falta indispensablemente para algo" (https://dle.rae.es/?w=necesario). A su vez, que este diálogo sea metadisciplinar significa, siguiendo a Morin (2005), que hay que entender a las disciplinas en sus contextos culturales y sociales de surgimiento y resolución de problemas (conservar), pero también, hay que superar esos límites y abrir las disciplinas al diálogo que las complejas realidades requieren. Superar perspectivas fragmentarias para dar respuesta a los problemas de la enseñanza que son siempre complejos. Un diálogo entre disciplinas pero básicamente entre quienes adscriben –por cuestiones de formación, investigación o enseñanza– a determinados campos del saber.

Los problemas a los que nos enfrentamos en las Universidades latinoamericanas actualmente y la reflexión en torno a quiénes somos como personas en estos contextos cambiantes, no pueden ser resueltos desde un único campo disciplinar (Guyot, 2016).

La construcción de una perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1995) demanda la recuperación de ópticas de lectura plurales, en este caso, tanto de la Didáctica como del *Curriculum* haciendo foco en las problemáticas de las prácticas de enseñanza.

Por último, investigaciones recientes enfatizan la importancia que tiene la Didáctica en la construcción de "caminos para producir novedosos saberes y formas para indagar y actuar en el ámbito práctico" (Coria, 2017: 31) y el *Curriculum*, con su diversidad de teorías y perspectivas, en el aporte de "principios de actuación en la docencia" (Araujo, 2019: 33).

La dimensión normativa de la Didáctica y el *Curriculum* (Picco, 2014), aún con aspectos problemáticos a seguir resolviendo colaborativamente con quienes ense-

ñan cotidianamente, continúa estando presente en las reflexiones teóricas, epistemológicas y políticas.

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001) *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Amantea, Alejandra, Cappelletti, Graciela, Cols, Estela, y Feeney, Silvia. (2004). Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 12. http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/195/321

Araujo, Sonia (2019) *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. Tandil: Editorial UNICEN.

Ardoino, Jacques (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Barbosa Moreira, A. F. (1999) Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, 20, 24-30.

Barco, Susana (1989) Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*. 12, 7-23.

Bolívar Botia, Antonio (2008) *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.

Camilloni, Alicia (2007) "Justificación de la didáctica". En A. Camilloni, *et.al. El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Carr, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, Paideia.

Cols, Estela, Amantea, Alejandra, Cappelletti, Graciela., y Feeney, Silvia. (2002). *Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor*. Proyecto UBACyT F015 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Mimeo.

Coria, Adela (2017) Política y producción de conocimiento en el campo didáctico. Reflexiones sobre persistencias y derivas de la investigación didáctica en Argentina en tiempos democráticos. *Cuadernos de Educación*, XV, 15, 20-33. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19063

Davini, María Cristina (1996) Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, *et.al. Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.

——— (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Alba, Alicia (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Ángel (2015) *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guyot, Violeta (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, 43-58. https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6535

Morin, Edgar (2005) Sobre la Interdisciplinariedad. *Boletín Nº 2 del Centre International de Recherches et Etude Transdisciplinaires (CIRET)*. http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf

Picco, Sofía (2014) Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990. Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590

——— (2017) Las relaciones entre Didáctica y *Curriculum*: aportes para la práctica. En S. Picco y N. Orienti. (2017) (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp.11-29). La Plata, EDULP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533

——— (En prensa). Principios para la acción: Didáctica y enseñanza. En M. Barcia; S. de Morais Melo y S. Justianovich. (Coords). *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. La Plata: EDULP.

Picco, Sofía y Orienti, Noelia Andrea (2018) Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios. Ponencia presentada en III Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las didácticas específicas", Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

Dispositivos que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones en el ISPI N° 4023 “Los Colonizadores” de Santo Domingo

MARÍA VERÓNICA PIGHIN
lalipighin@gmail.com
ISPI N° 4023 “Los Colonizadores” Santo Domingo

Resumen

Se presenta en este escrito el trabajo realizado en torno a una adscripción en investigación desarrollada en el marco del proyecto “Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Un estudio de casos en la provincia de Santa Fe”, bajo la dirección de la Dra. Victoria Baraldi, y en articulación con el área de investigación del ISPI N°4023 “Los Colonizadores” de Santo Domingo.

Dicho trabajo aporta un caso de estudio, atendiendo a uno de los objetivos específicos del proyecto en que se enmarca “Describir dispositivos que procuran la articulación entre: disciplinas, instituciones, espacios curriculares, formación académica y prácticas profesionales”.

Se indaga aquí particularmente en el espacio de taller de práctica IV de la institución mencionada, el que se propone desde el diseño curricular del profesorado de educación primaria de la provincia de Santa Fe, como un dispositivo de articulación entre disciplinas e instituciones.

En este aspecto, el trabajo profundiza en conceptos teóricos como *dispositivo*, a partir del cual hemos podido analizar dicha unidad curricular, en sus aspectos dinámicos y estructurantes, atendiendo a los sujetos, en la particularidad de sus trayectorias, y al contexto en el que se desarrolla. Del mismo modo, indagando en el concepto de *disciplina*, y focalizando sobre todo en la necesidad de pensar la formación desde una mirada que no segmente el saber, sino que proporcione instancias de encuentro y articulación, hemos analizado aspectos que habilitan a través de este dispositivo y de su vinculación con otros espacios curriculares, una mirada en los estudiantes que posibilita un pensar la realidad desde la complejidad.

Palabras clave: Dispositivos /disciplinas / prácticas de conocimiento/ complejidad

Objetivos y relevancia de la presentación

Se pretende a partir de esta presentación, dar a conocer el proceso y resultados del trabajo realizado en la adscripción, como un caso dentro del proyecto de investigación en que se enmarca.

En el mismo se intenta poner en diálogo diversas categorías teóricas a fin de comprender la dinámica en el que este complejo dispositivo de formación se desarrolla. Sabemos que en su constitución, el taller de práctica IV ha adoptado diversas formas de llevarse adelante en articulación con otros espacios curriculares, como son los ateneos, y otras instituciones, escuelas primarias asociadas. Existen multiplicidad de elementos que intervienen en dicho proceso, como son el contexto y los sujetos desde cada una de sus trayectorias formativas y de vida. Por ello, consideramos que a partir de la presentación de este caso, en la descripción de sus dinámicas, potencialidades y también limitaciones, puede aportar elementos para seguir pensando, desde la singularidad de cada institución, las prácticas de enseñanza en el nivel superior.

Encuadre teórico- metodológico

El encuadre teórico desde el que se investiga parte de un planteo inicial que postula que la realidad requiere ser estudiada desde una mirada compleja que tenga en cuenta la multiplicidad de elementos que la atraviesan, puesto que entendemos que las características del objeto de estudio que nos ocupa han requerido de un abordaje multirreferencial para comprenderlo.

Desde este encuadre, en el trabajo se fueron profundizando en conceptos claves para el abordaje del objeto de estudio como: dispositivo, disciplina y prácticas de conocimiento.

El concepto de dispositivo se profundizó, desde una línea más filosófica, en autores como Foucault, Deleuze y Agamben; y desde una línea más pedagógica en autores como Souto, Perrenoud y Camilloni.

Para analizar y estudiar el dispositivo pedagógico se tuvieron en cuenta las tres dimensiones que los filósofos abordan: el poder, el saber y la subjetivación. Estas dimensiones interrelacionadas pueden dar cuenta de cómo se construye esa trama de relaciones que constituye un dispositivo, y que como tal, requiere ser estudiado en su singularidad por las particularidades de los sujetos que lo conforman.

Desde la línea más pedagógica, el trabajo enfoca en describir a los dispositivos como un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un pro-

vocador de transformaciones, previstas o no (Souto, 2010). Por ello es que la reflexión y el análisis se convierten en los ejes de trabajo en el diseño de estos espacios, promoviendo transformaciones subjetivas en los estudiantes que le permitan construir una verdadera actitud reflexiva en relación a su profesión. Entendemos que, en su planificación, pretenden generar instancias que pongan en cuestión modos de ver, de ser y sentir, intentando modificar ciertos presupuestos, ideas, tradiciones arraigadas en el cuerpo, en la mente, en las acciones y emociones.

En relación al concepto de disciplina, nos propusimos poner en diálogo algunos autores como Camilloni, Morin, Zabala Vidiella, Jurjo Torres Santomé, que, o bien problematizan el concepto o realizan propuestas superadoras de las disciplinares.

Podríamos pensar que la organización disciplinar tiene cierta función disciplinadora y de control. En la fragmentación del saber, también se fragmenta la porción de la realidad a la que se permite acceder y en la que se permite actuar, alejando la posibilidad de pensar y comprender la realidad desde un pensamiento complejo, multidimensional. Por ello sostenemos que resulta necesario comenzar a plantear a dichas estructuras, diseños y propuestas más integrales y globalizadoras.

En cuanto al tercer concepto: prácticas de conocimiento, lo enmarcamos dentro de las investigaciones que realiza Guyot (2011), quien afirma que:

> Las prácticas del conocimiento requieren el análisis de este microespacio de la investigación epistemológico, que constituye el sistema de relaciones entre sujetos, donde el conocimiento se instituye como mediador (…) La relación que se establece entre los sujetos por la mediación del conocimiento, es pensada en los términos de un sistema de relaciones en un microespacio, donde efectivamente el conocimiento se usa para poder resolver problemas, lo cual implica el vínculo con otro y con el conocimiento: así, en las prácticas del conocimiento, éste es siempre mediador entre sujetos (55, 56)[1]. (1)

En cuanto al encuadre metodológico, el trabajo de adscripción responde a una investigación de tipo cualitativa, descriptiva, siguiendo asimismo la modalidad de estudio de casos.

Inicialmente se realizó una actividad exploratoria del campo sobre varios de los dispositivos descritos en el diseño curricular, resultado de lo cual se escogió el de taller de práctica IV.

1 Fragmento de las líneas de investigación del Proyecto CAID "Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe." Dir. Baraldi (2017) [en ejecución]

Se trabajó a partir de observaciones de clases con registros de tipo etnográfico, y entrevistas en profundidad. Participaron estudiantes y docentes del taller: una profesora en ciencias de la educación, y dos especialistas del nivel.

Resultados

Desde la noción de dispositivo que hemos acuñado, entendemos que los saberes que se habilitan y legitiman dentro del dispositivo estudiado, dan curso a determinadas formas de pensar, sentir y hacer. Dichos saberes no parecen aislados, sino que se articulan con otros a lo largo de la formación. Podemos decir que muchos espacios orientan a las estudiantes en torno a ideas y/o posicionamientos comunes respecto al quehacer del docente, que se ponen en juego a la hora de pensar, analizar, comprender y actuar sobre el ámbito educativo. Aparece en las estudiantes la imagen del docente constructivista, que posiciona al alumno en un lugar protagónico, desde propuestas de enseñanza que lo habilitan a pensar y construir el conocimiento.

Al mismo tiempo subsiste esta idea de la clase como espacio de trabajo complejo, que las enfrenta a la incertidumbre ante la diversidad de situaciones y sujetos con los que puedan encontrarse. Esta idea parece también haber sido formada durante el transcurso de su tiempo en el profesorado, a través del trabajo de diferentes espacios curriculares que han promovido la problematización de la escena escolar tal cual como inicialmente la imaginaban.

Por esto es que, en base a los supuestos que hemos planteado inicialmente, observamos que se valoran muchos de los espacios curriculares por los que han transitado durante la carrera, logrando articular el saber con esta nueva instancia de la práctica.

Otro aspecto que destacamos como característico de todo taller, es el diseño de oportunidades para la reflexión y el trabajo sobre el habitus de las estudiantes. Por ello es que, con respecto a la estructura del dispositivo en sí, hemos vislumbrado como las diferentes propuestas del taller tienden a motivar la reflexión, sobre todo haciendo hincapié en los procesos de planificación de las clases. Esto implica también una mirada sobre sí mismas, sobre las formas en que entienden el enseñar y el aprender, ya que cada una de las propuestas presentadas es analizada minuciosamente por las docentes en torno al modelo de enseñanza que la institución propone.

Quizás el acompañamiento durante la puesta en escena de dichas planificaciones sea el que se observa un poco más desdibujado de acuerdo a esta investigación,

acotado a una devolución de lo observado por parte de las docentes del taller o ateneos, más que a ser una guía para reflexionar sobre las propias acciones.

Afirma Schön (1992) que, "las situaciones de la práctica son, por naturaleza, inestables" (p.26), caracterizadas por la incertidumbre que deviene de las particularidades que le imprime el contexto, en tanto escenario político, social e histórico determinado y los sujetos que intervienen en ella. Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo se promueven desde el acompañamiento a las prácticas, lecturas diversas para mirar la dinámica particular de la clase? ¿Qué instancias se establecen para que el estudiante pueda poner en diálogo la teoría y la práctica desde la escena real en la que se encuentra, a modo de *conversación reflexiva* con la realidad? (Schön, 1992)

Ahora bien, este acompañamiento también requiere establecer articulaciones del taller con otros espacios curriculares del mismo año, como son los ateneos e instituciones asociadas de nivel primario. En el caso particular que hemos estudiado, quizás aquí se presentan las principales limitaciones del dispositivo, con las que hemos observado se trabajan a través de reuniones y/o encuentros, pero que no logran aún dar cuenta de una construcción articulada.

En el caso de los ateneos, se ha desarrollado en algunas oportunidades una propuesta conjunta con el taller en torno a la construcción de "tramas de contenidos". El trabajo, que implica una mirada interdisciplinar sobre las propuestas de enseñanza que realizan las estudiantes, aparece como una práctica muy potente en términos de articulación, pero también aislada, ya que, durante el tiempo de residencia, las tareas de ateneos parecen circunscribirse a lo disciplinar.

En relación con la escuela asociada es donde aparecen las mayores diferencias y dificultades de articulación que, de acuerdo a esta investigación, parecen implicar una diferencia en el enfoque de enseñanza que subyace a las prácticas de docentes de ambas instituciones. Esta disparidad, percibida como un quiebre en las estudiantes, parece resolverse de diferentes maneras, dando curso a diversas experiencias de construcción subjetiva y social del rol docente.

Si bien excede a lo investigado poder dar cuenta de esta dinámica, nos problematizamos al respecto sobre ¿qué motiva este resguardo para confrontar ideas contradictorias? ¿Qué representaciones se construyen desde los co-formadores en relación a la institución formadora y viceversa?

Por último, y pensando que estas dinámicas movilizan y producen subjetividad, cabe al menos pensar qué construcción opera en los estudiantes en torno a su propia formación. ¿Qué idea construye acerca del papel que cumple la institución for-

madora en torno a su formación profesional? ¿Qué lugar ocupa y ocupará en el futuro la teoría en relación a sus prácticas?

Bibliografía

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia y Sabelli, María José (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, Alicia (2010) "La didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?". Revista de Educación [en línea], 1. Disponible en internet: http://200.16.204.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN 1853-1326.

García Fanlo, Luis (2011) "¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben". A parte rei. Revista de filosofía. Recuperado de: http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf.

Guyot, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación.* Investigación. Subjetividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

--- (2011b) "Prácticas de conocimiento e integración latinoamericana" en Ramaglia, Guyot (editores) Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina. Mendoza: Editorial Quellqasqa

Morin, Edgar (2002) *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Souto, Marta; Barbier, Jean M.; Cattaneo, Mabel; Coronel, Mirtha; Gaidulewicz, Laura; Goggi, Nora; Mazza, Diana (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Serie Los Documentos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Souto, Marta (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homosapiens.

Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 1ra. Edición. Barcelona: Graó.

Torres Santomé, Jurjo (2012) *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Editorial Morata.

Zabala Vidiella, Antoni (2000) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Paidós.

La previsión de las prácticas de enseñanza y los procesos de análisis didáctico en la formación de docentes a partir del uso de la narrativa

INGRID RICHMOND
ingridrichmond@yahoo.com.ar

ANA ROMINA SNEIDER
julietafeliz76@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente N° 29 "Profesora Graciela Gil"

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto compartir las contribuciones de nuestra experiencia como equipo docente, compuesto por los/as profesores/as del Campo de la Práctica IV y Ateneos, durante el periodo de formación de estudiantes del Profesorado de Nivel Primario. Pretende plantear cómo el diálogo entre los aportes de los enfoques biográfico-narrativos en educación, de la investigación etnográfica y de los enfoques reflexivos sobre la práctica se pueden constituir en insumos en la formación de docentes para la presentación de nuevas formas de anticipar, analizar y reflexionar sobre prácticas de enseñanza situadas en pos de su mejora.

Palabras clave: planificación didáctica/ narrativa/guiones conjeturales/ análisis didáctico

La planificación didáctica en el periodo de residencia docente. Problemas y desafíos

El periodo de residencia docente se constituye para los/las estudiantes en un periodo de transición entre el ser estudiante y ser un profesional de la educación. Implica un alto grado de exposición de su relación con el conocimiento, de sus posibilidades de planificar su tarea en contextos diversos y de poder dar cuenta de sus condiciones para hacer frente a la multiplicidad de tareas que la práctica docente demanda.

En cuanto a la relación que detentan los estudiantes con el conocimiento necesario para la previsión de las futuras intervenciones, notamos durante la experiencia que acumulamos como equipo docente, que la misma se constituye, en la mayoría de los casos, en la apropiación de un saber incompleto, fragmentario y poco articulado. Una de las razones para este estado de situación podría ser que el régimen de correlatividades de la carrera admite el cursado del Campo de la Práctica Docente IV aun debiendo la acreditación de espacios formativos del segundo y del tercer año de formación, es decir, de todas las didácticas específicas, Didáctica y Curriculum y las materias que refieren al Campo de las Subjetividades y la Cultura. Muestra de esto es que de un total de 45 inscriptos en 2020 en turno mañana, solo una estudiante tiene acreditadas todas las asignaturas del plan de estudios previas al cuarto año de formación, 15 adeudan hasta diez y 29 adeudan más de diez. Entendemos que el espacio de acreditación final aporta a la integración de los conocimientos enseñados durante la propia cursada y a una articulación y resignificación de los contenidos adquiridos en las materias estudiadas precedente y posteriormente.

Por otra parte, notamos que la malla curricular del Profesorado de Educación Primaria, privilegia la formación didáctica por sobre la formación en los conocimientos propios de las diferentes áreas del conocimiento, por lo que el nivel de solvencia en el conocimiento de los contenidos a enseñar queda librado a la trayectoria previa de cada estudiante. Si bien el debate sobre la primacía de la formación disciplinar o la formación pedagógica aún está vigente, coincidimos con Diker y Terigi (1997) cuando plantean que

> Desde luego, un manejo experto del conocimiento disciplinario es necesario, pero no se trata de *todo* el campo disciplinario ni *sólo* del mismo. Enseñar un contenido supone *tanto* manejo experto del conocimiento *como* manejo experto de sus condiciones de apropiación en el contexto escolar (Diker y Terigi, 1997: 140).

Debemos considerar, por otra parte, que el contexto escolar se constituye como un espacio institucional que moldea las formas de pensar, sentir y actuar de los futuros docentes y su práctica profesional. Allí se presentan dinámicas institucionales particulares y demandas plurales que implican más que la práctica pedagógica propiamente dicha. Se requiere de un conocimiento profundo de las características del nivel de enseñanza, las particulares dinámicas institucionales y la cumplimentación de tareas múltiples, muchas de las cuales el docente practicante aún desconoce. En términos de Achilli (1986), el trabajo que el maestro desarrolla

> está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (Achilli, 1986: 6-7).

Todos los elementos que venimos describiendo abonan a pensar, entonces, el proceso de planificación como un proceso complejo. Notamos en nuestra experiencia que el proceso de planificación de la enseñanza durante el trayecto de residencia, como paso previo a la intervención áulica, se veía teñido por las representaciones que los estudiantes tenían sobre su modo de construcción y sentido. La planificación didáctica implicaba temores respecto de los conocimientos que se ponían en juego al momento de su elaboración, además, se percibía como fruto de una producción individual y solitaria. La planificación se veía representada como un texto coercitivo, una instancia burocrática que tenía como única finalidad la presentación formal a los profesores/as formadores/as y docentes co formadores/as de la propuesta de intervención y la espera de su evaluación como producto final acabado. Observamos que la preocupación central de los estudiantes se veía reflejada en la enunciación de los componentes de la planificación, lo que no siempre presentaba coherencia interna y, por otra parte, obstaculizaba la posibilidad de reflexión sobre las decisiones fundamentales que orientaban la propuesta didáctica. Es en este sentido que nuestra preocupación devino, en primer lugar, en la deconstrucción de estas representaciones sobre la planificación, a través del análisis y reflexión colectiva en los espacios de Ateneos y los espacios teórico- prácticos del Campo de la Práctica Docente IV y; en segundo lugar, de plantearnos como equipo docente la posibilidad de presentar un formato de planificación que se constituya en una construcción colaborativa, donde la tarea de planificar se proponga desde

el acompañamiento de otro significativo en posición de co-construcción. Esto significa poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos, para lo cual se hace necesaria una posición de reflexividad básica (Edelstein, 2011: 194).

La narrativa como instrumento de previsión y de reflexión sobre las prácticas de enseñanza

A las preocupaciones observadas en la etapa previa al inicio de la residencia se sumaban los antagonismos y contradicciones en las líneas teórico didácticas que orientan la tarea de enseñanza desde las propuestas observadas en las escuelas destino y desde el sistema formador. Estos obstáculos nos invitaron también a reflexionar en forma conjunta. Debíamos pensar como equipo de especialistas en Didáctica General y Didácticas Específicas, un nuevo modo de prever las prácticas de enseñanza que abone al análisis y reflexión sobre las decisiones que se toman en las diferentes instancias de intervención.

Esta situación nos ha alentado a poner en práctica una propuesta que consideramos valiosa e innovadora: el guion conjetural como formato libre de planificación. Gustavo Bombini (2004), considera al autor del guion conjetural como un sujeto que construye su "yo" en la práctica de la escritura, a medida que construye las distintas instancias de la práctica que está proyectando y los sujetos que formarán parte de ella. Al pensar el guion conjetural los residentes anticipan sus prácticas por realizar, imaginan cómo se llevarán a cabo sus clases, de qué manera intervendrán, cómo desarrollarán los contenidos otorgados por el docente coformador, cómo preguntarán y repreguntarán, qué propuestas ofrecerán a los estudiantes. (Bombini; Labeur, 2013). A continuación, transcribimos un ejemplo de guion conjetural realizado por una residente de una escuela estatal del partido de Merlo, cuyos destinatarios eran niños de tercer año:

> Segunda clase
> Comenzaré la clase presentándole a los chicos el libro "Caminos de luces y sombras: Historias de niñas, niños y adolescentes migrantes". Les mostraré algunas imágenes del libro y les contaré sobre la OIM (Organización Internacional para las Migraciones). La finalidad de esto es brindar un paratexto adecuado para la lectura y tejer conexiones entre las áreas para poder abordar el proyecto de manera interdisciplinar y generar aprendizajes significativos que superen la segmentación de los contenidos. Para esta parte de la clase destinaré diez minutos.

> A continuación, les leeré la historia "Mónica" de la colección previamente nombrada. Antes de comenzar daré lugar a un contrato de lectura entre los chicos y yo. Es un grupo acostumbrado a trabajar en silencio, pero mi meta es ir más allá de eso, una escucha pasiva no implica comprensión ni interés. El contrato, entonces, tendrá en cuenta la escucha atenta para poder reformular el texto luego, plantear dudas, inquietudes, reflexiones. La lectura del cuento llevará alrededor de veinte minutos.
> Terminada la lectura no haré preguntas inmediatamente, dejaré un par de minutos sin intervención directa para poder dar lugar a que se manifiesten las sensaciones y las reflexiones sobre la lectura. Una vez pasado el primer momento guiaré la reformulación de la historia, mediando las ideas que surjan para poder repensar y destacar ciertas características de la protagonista; sus emociones; las dificultades de ser migrante.
> En el cuaderno de clases dejaremos registro de la lectura y de dos cuestiones que servirán de insumo para el trabajo de la próxima clase; la descripción de Mónica y los sentimientos que expresa. ¿Cómo es y cómo se siente la protagonista de la historia?...

Pensados y escritos los guiones conjeturales, son puestos en discusión en los Ateneos y en el espacio del Campo de la Práctica docente. En estas reuniones, coordinadas por los docentes y a las que asisten los residentes, se tiene el doble propósito de socializar los guiones y, a la vez, buscar la mejor versión de los mismos. Sin embargo, como refiere Gustavo Bombini (2004), uno de los aspectos que caracteriza al género es su carácter de inconcluso: el guion nunca termina de construirse, aun después de haberse llevado a la práctica concreta del aula.

> El guion conjetural es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto (...) Las situaciones y contenidos son presentados por un "yo" que escribe lo que imagina para su futuro en el aula en un texto narrativo que tiene una doble recepción: el mismo autor desdoblado en una situación futura, y su tutor y compañeros de cursada a los que cuenta cómo será su tarea en el aula durante las horas de la práctica docente. (Bombini; Labeur, 2013:22)

Las narrativas no se agotan en esta instancia: los residentes deben elaborar autorregistros de sus clases, un registro narrativo de una clase de un compañero residente y, por último, deben recuperar las narrativas de las observaciones de sus docentes. Estos registros y relatos a posteriori rememoran la experiencia de la residencia y dan lugar a ciertos recortes de situaciones que, a partir del análisis didáctico, suelen ser el puntapié inicial para la identificación de alguna problemáti-

ca que pueden haber atravesado reiteradamente durante sus intervenciones y son objeto de reflexión en los diferentes espacios formativos y puntapié inicial para la formulación de propuestas alternativas en el segundo periodo de residencia docente.

A modo de conclusión

Nuestra preocupación por deconstruir representaciones previas de los estudiantes respecto de la planificación didáctica, como instancia burocrática y carente de sentido práctico nos ha llevado como equipo docente a reflexionar, poniendo en diálogo los aportes de la Didáctica General y las Didácticas Específicas. El uso de la narrativa, a partir de la elaboración de guiones conjeturales, fue un punto de encuentro para proponer a nuestros estudiantes una forma de escritura que posibilita una mirada de la planificación como espacio de anticipación y análisis de las prácticas de enseñanza. Es nuestro deseo que se propicien formas y condiciones de trabajo colaborativo entre los docentes que integran el sistema formador para continuar abonando a una formación docente interesada en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza como pilar fundamental de su mejora.

Bibliografía

Achilli, Elena (1986): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario.

Bombini, Gustavo (2002): *Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva*. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini, Gustavo, y Labeur, Paula (2013): "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica", en *Enunciación* Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013, Bogotá.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, Gloria (2011): Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Transversalidad de la alimentación saludable: articulación entre la didáctica general y la didáctica específica

MATIAS R. VARGAS
mrvargas@fbcb.unl.edu.ar

ADELINA CELEGHIN
celeghin@fbcb.unl.edu.ar

LILIANA GAVILÁN
lgavilan@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

A través del presente trabajo, enmarcado en un proyecto CAI+D que articula investigación y docencia en torno a la problemática de salud alimentaria relacionada a los estilos de vida de alumnos de tres carreras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, nos proponemos reflexionar sobre algunas de las experiencias áulicas llevadas a cabo bajo ese marco. En el plano didáctico, se destaca el desempeño tanto de estrategias generales que hacen del aula un espacio propicio para el desarrollo del objetivo marco, como aquellas específicas, disciplinares, propias de las cátedras participantes, en un intento por transversalizar la lingüística, la termodinámica y la química biológica con la educación nutricional en foco de la salud alimentaria. Aflora así una indiscutible relación colaborativa entre la didáctica general y la didáctica específica; donde ambas se complementen, sin destacar jerarquías, en pro de una buena enseñanza situada al contexto socio-cultural del sujeto que aprende. Estudiar este tópico –alimentación saludable- tanto desde el área de la lingüística como desde las ciencias exactas, permitió al alumno una apropiación integral, consecuencia de la alta motivación y adherencia a las actividades propuestas.

Palabras clave: alimentación saludable/ estrategias didácticas/ transversalidad

Introducción

El presente trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) que propone articular investigación y docencia abordando una problemática de salud relacionada a los estilos de vida, específicamente la alimentación, en alumnos de tres carreras pertenecientes a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB). Habiendo determinado las necesidades de las estudiantes basadas en sus conocimientos de alimentación, se desplegaron estrategias generales que hacen del aula un espacio propicio para el desarrollo del objetivo marco, como aquellas específicas o disciplinares, propias de las cátedras participantes, intentando transversalizar la lingüística, la fisicoquímica y el metabolismo con la educación nutricional, como foco para la alimentación saludable (AS).

Es en este punto que surge la necesidad del grupo de trabajo, de reflexionar acerca de tales experiencias. Camilloni y col. (2010) resaltan la relación colaborativa entre la didáctica general y la didáctica específica en un modo que una no posea mayor jerarquía que otra, o que pueda deducirse una de otra, sino que aporten a la enseñanza sus características intrínsecas. Queda claro que la didáctica específica está más próxima a la práctica por centrarse en situaciones particulares inherentes al origen disciplinar, mientras que la didáctica general es proximal al estudio del aprendizaje y los procesos de cognición, en un sentido amplio y abarcativo. Por su parte, Brown y cols. a fines de los ‘80 ya manifestaban que las prácticas docentes asumen de forma implícita la abstracción de los conceptos del contexto en que son enseñados y su aplicación a cualquier situación, y sin embargo se encuentra presente una brecha entre el *conocimiento conceptual* (qué) y el *conocimiento procedimental* (cómo). Esta brecha, según Camilloni (2007), es debido a que se deja de lado el origen de ese conocimiento y de las prácticas mismas de los docentes, profesionales o disciplinas que los enseñan.

Llevado al plano que nos ocupa en este análisis, los aspectos multi y pluridisciplinares en torno a acciones en común, nos interpela a reflexionar desde la mirada de la autora en relación a la tríada: *actividad-cultura-concepto*, mediante la cual da cuenta que “el aprendizaje es un proceso de enculturación”. En términos de la *teoría de la cognición situada*, el entorno y las condiciones de aprendizaje son claves para que este sea “auténtico” como lo plantea Camilloni (2007); esto es, que ese conocimiento pueda ser llevado a situaciones sociales reales.

El abordaje de la alimentación saludable en la vida universitaria

El Manual de Universidades Saludables (MSAL, 2012), establece como tal a aquellas que "realizan acciones sostenidas destinadas a promover la salud integral de la comunidad educativa favoreciendo estilos de vida saludables". Nuestra Universidad, comprometida con estos objetivos, ha encarado acciones convirtiendo a la AS en un eje importante en el amplio abanico de aspectos considerados en el Manual.

Dentro de las características propias y cotidianas del ambiente universitario, reconocemos como factor importante las problemáticas que los alumnos deben enfrentar tales como jornadas extensas de cursado y estudio, que limitan sus posibilidades de comprometerse con actividad física y generan tendencia al sedentarismo, afectando la selección de alimentos tanto dentro como fuera de la unidad académica, patrones de ingesta que no responden a AS, entre otros (Berta y col., 2017; Vargas y col., 2017). Resultando imperativo entonces que se implementen estrategias pedagógicas que abarquen la salud de los estudiantes desde alguna de sus aristas: la alimentación es una de ellas, y de gran relevancia.

Este trabajo aborda la presentación y análisis instancias pedagógicas en el marco del proyecto, tendientes a promover hábitos y conceptualizaciones relacionados a la AS desde la perspectiva de intervención en tres espacios diferentes: Química Biológica, Inglés y el curso "Alimentarnos Sanamente".

La Alimentación Saludable: integración entre las didácticas generales y específicas

Como se mencionó previamente, la alimentación atraviesa transversalmente a toda la comunidad académica, por tanto los esfuerzos para incluir este tópico en los espacios curriculares a cargo de los docentes investigadores del proyecto, representó un desafío y un compromiso para la planificación de intervenciones que promuevan prácticas alimentarias saludables, según las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) (Ministerio de Salud de la Nación –MSAL-, 2016).

Tales intervenciones, cuyo análisis nos ocupa, desplegaron recursos estratégicos que podrían agruparse en dos ejes: (1) la inclusión de tópicos temáticos que abordan la AS como parte del contenido de las asignaturas, y (2) la apertura del curso de extensión "Alimentarnos Sanamente", para estudiantes de Licenciatura en Biotecnología y Bioquímica.

Experiencias de eje 1: integración de contenidos

- Química Biológica: Se analizaron recomendaciones nutricionales brindadas por las Guías Alimentarias (GAPA 2016) en dos espacios áulicos diferentes: trabajos prácticos y teoría.

La asignatura utiliza, en sus trabajos prácticos, investigación con modelos animales, que mimetizan aspectos del metabolismo humano, como herramienta que permita la integración metabólica (procesos de enseñanza y de aprendizaje basados en una situación problema). En una primera instancia, se analizó una intervención nutricional simple (efecto de un nutriente), para luego estimular el análisis desde una perspectiva más compleja (adición de otros nutrientes). La estrategia educativa partió del estudio de cambios metabólicos inducidos por una dieta con elevado contenido de azúcar refinado, problemática alimentaria común en la sociedad, para analizar y comprender aspectos inherentes a las recomendaciones de las GAPA. En una etapa posterior, utilizando material bibliográfico científico se analizaron los efectos metabólicos de otros nutrientes buscando aplicar los conocimientos disciplinares que sustentan los efectos beneficiosos o adversos que puedan tener sobre la salud, en consonancia con las GAPA.

En el dictado teórico se trabajó el tema "Metabolismo del alcohol etílico" en forma de taller, desarrollando los contenidos disciplinares a partir de las recomendaciones de las GAPA, utilizando las mismas como parte de la bibliografía pertinente.

- Inglés I: Esta cátedra centra sus esfuerzos en "el estudio de las habilidades que se despliegan para la comprensión, captación de significados, reconocimientos de ideas [...]", como elementos clave de pensamiento y comunicación; para ello, son criterios indispensables la validez de los textos disciplinares a analizar, el tema a comunicar y la planificación de su uso (Gavilán y col., 2019).

En este sentido, el objetivo planteado fue generar un espacio áulico de debate autogestionado, que generara impacto sobre acciones para una "alimentación saludable en estudiantes universitarios" con base bibliográfica en inglés, para lo cual el Trabajo Práctico Integrador fue una herramienta de confrontación de textos disciplinares bajo ese tema central. Se procuró entender las recomendaciones de las GAPA como una integración nacional de normativas internacionales de pertenencia y en idioma original (Acciones para el decenio 2016-2025 OMS; experiencia de las universidades de Nueva York y Dublin).

Paralelamente se valoró el progreso en la adquisición de habilidades de lecto-comprensión en el idioma inglés como en la argumentación al momento de los debates planteados en el sentido de apropiación de la temática (Gavilan y col., 2019).

Experiencia de eje 2: Curso de extensión Alimentarnos Sanamente

Se trató de un curso de extensión teórico-práctico destinado a alumnos de Licenciatura en Biotecnología y Bioquímica, surgido como respuesta a las necesidades detectadas en el inicio de la investigación. El objetivo fue analizar las propiedades nutricionales de los alimentos y empoderar a los alumnos para la realización propia de menues prácticos y económicos, utilizando los conocimientos previos sobre termodinámica y propiedades fisicoquímicas de los macronutrientes.

Se valorizó la reconceptualización de contenidos preexistentes (tanto disciplinares como de la vida diaria) junto con las destrezas en técnicas de laboratorio con énfasis en la alimentación. Se resaltó así la comparación/emulación de técnicas de laboratorio como formas de preparación de alimentos**,** junto con la adquisición de nuevos conceptos y habilidades, tales como la compresión del balance energético, estimación de costos de menues y el análisis de rótulos alimentarios (Iribarren y col., 2018).

Reflexiones finales

El abordaje de la promoción de una alimentación saludable en estudiantes universitarios, visto desde una perspectiva transversal y analizado desde los documentos guías (Manual de Universidades Saludables y Guías Alimentarias para la Población Argentina), representa un reto para quienes estamos comprometidos en llevar adelante ese objetivo desde cada disciplina. Conciliar miradas y compartir experiencias desde cada espacio de modo que resulten confluyentes, resultó muy enriquecedor tanto para el equipo docente investigador, que encuentra en la transdisciplinariedad un espacio de coincidencia y también de disidencia constructiva, como para el alumnado, capaz de encontrar significado a partir de los contenidos, y convertir fundamentos en prácticas y viceversa, comprometiendo hábitos que implican el rol participativo de la comunidad universitaria. Camilloni (2007), menciona “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples. Sin embargo, ese hecho hace más enri-

quecedor cuando una actividad pedagógica logra incluir un poco de ambos mundos".

Estudiar este tópico –alimentación saludable- desde un rol proactivo permitió una mayor motivación de los alumnos en relación a la comprensión de los fenómenos y sus saberes. Los resultados del desarrollo de prácticas de integración fueron una alta adherencia a las actividades propuestas en cada una de las experiencias, como una forma de poner en tensión lo que Litwin (1998) define como *didáctica*: "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben´. [...] El conocimiento generado alejado de estas condiciones, con mayor frecuencia es superficial, frágil, aprendido en un momento y olvidado al siguiente. Las *buenas propuestas de enseñanza* trasvasarían los límites disciplinares a fin de "encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza.".

Bibliografía

Berta, Eugenia Emilia; Ávila, Olga; Cúneo, Florencia; Vargas, Matías y Fortino, María Alejandra (2017): "Prácticas alimentarias y factores de influencia en estudiantes de segundo año de las carreras de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas", en *XL Reunión del Capítulo Argentino de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición, VII Congreso de Alimentos Siglo XXI: Alimentos, Nutrición y Salud*, Santa Fe, FBCB - UNL

Brown, John Seely; Collins, Allan y Duguid, Paul (1989) Situated cognition and the culture of learning, Educational Researchers.

Camilloni, Alicia (2007): El saber didáctico, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Camillioni, Alicia; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palau de Maté, María (2010): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed Paidos. Buenos Aires. p 93-132.

Cúneo, Florencia; Ávila Olga Beatriz y Fortino, María Alejandra (2018) Educación en Alimentación Saludable: una propuesta de articulación investigación-docencia en estudiantes universitarios, Santa Fe, Ediciones UNL.

Gavilán, Liliana; Ávila, Olga Beatriz y Fortino, María Alejandra (2019) "Construir competencia lectora como herramienta para el debate disciplinar situado", en Macedo B y col. (edit.), *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate - X Congreso Iberoamericano de Educación Científica*, Montevideo.

Iribarren, Gissel; Fortino, Alejandra y Celeghin, Adelina (2018): "Estrategia educativa utilizando ciencia y tecnología de los alimentos para promover una alimentación saludable en universitarios", en Veneciano E (comp.), *VII Congreso Internacional de Ciencias y Tecnologías de Alimentos 2018: libro de resúmenes*, Córdoba, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba.

Litwin, Edith (1998) "Capítulo 4: El campo de la didáctica: la búsqueda de la nueva agenda", en de Camilloni (edit.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (1998), Buenos Aires, Editorial Paidós.

Ministerio de Salud de la Nación (2012) Manual de Universidades Saludables, Buenos Aires.

--- (2016): Guías Alimentarias para la Población Argentina, Buenos Aires.

Vargas, Matías; Noseda, Josefina; Cúneo, Florencia; Berta, Eugenia; Ávila, Olga; Gavilán, Liliana y Fortino, María Alejandra (2017): "Evaluación de la actividad física e ingesta de bebidas en estudiantes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas-UNL", en *Resúmenes de Congreso XL Reunión del Capítulo Argentino de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición, VII Congreso de Alimentos Siglo XXI: Alimentos, Nutrición y Salud*, Santa Fe, Revista FABI

Coreografías didácticas en la alfabetización académica en inglés lengua extranjera (ILE): Consideraciones preliminares en experiencia con la pedagogía de géneros discursivos (PG) desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF)

ANDREA SONIA VARTALITIS
andrevarta@hotmail.com.ar

MARÍA MERCEDES CIVAROLO
mmciva@hotmail.com

MÓNICA PÉREZ ANDRADA
monicaperezandrada@gmail.com
Universidad Nacional Villa María (UNVM)

Resumen

Los bajos logros en la producción de géneros curriculares escritos en las materias disciplinares dictadas en inglés lengua extranjera (ILE) del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional Villa María (UNVM) dieron cuenta de la necesidad de andamiar el proceso de aprendizaje de la escritura académica en inglés. En la construcción del marco teórico para el abordaje de esta problemática se complementaron nociones de la didáctica general, las coreografías didácticas de Oser & Baeriswyl (2001), con nociones de la didáctica específica en la enseñanza de la escritura académica en inglés desde la escritura a través del currículum (Bazerman, 2005; Carlino, 2013; Russel, 1990; Turner, 2004) y la pedagogía de géneros (PG) de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1975; 1989; Rose & Martin, 2012;). El material didáctico diseñado y su implementación siguiendo el ciclo de enseñanza-aprendizaje desde la LSF se constituyeron en la estructura visible de las coreografías didácticas que se emplearon siguiendo el modelo-base del aprendizaje de estrategias para la escritura de ensayos. Nuestros objetivos eran concientizar a los estudiantes respecto del carácter funcional y situado del uso de la lengua a través de la noción de género; presentar la descripción explícita del género como una estrategia de escritura, y propiciar la enseñanza de este género textual dentro del espacio curricular y en contacto con los contenidos disciplinares. Los

resultados parciales evidenciaron cambios significativos en la comprensión de la escritura académica, desde una percepción estructuralista a una más funcional del uso de la lengua, en este caso en contextos académicos. Asimismo, se evidenció un mejoramiento en la elaboración de las etapas constitutivas de la introducción del ensayo literario y se comprobó el uso informado de estrategias metacognitivas en los procesos de elaboración y edición del ensayo literario.

Palabras clave: alfabetización académica / ILE / Pedagogía de géneros textuales LSF/ Coreografías Didácticas

Introducción

La persistencia de la mente pre-disciplinar, el conocimiento ingenuo en los estudiantes y las dificultades para alcanzar la comprensión genuina dentro y a través de las disciplinas se encuentran en la base de fallidos procesos en la alfabetización académica en cursos de grado. El presente artículo da cuenta del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Coreografías Didácticas: Pensamiento Metafórico y Meta cognitivo como Estrategias de Promoción de la Comprensión Disciplinar," dirigido por la Dra. Civarolo. Nuestro propósito en este trabajo es dar respuesta a la demanda de andamiaje en el proceso de escritura en materias disciplinarias dictadas en ILE del Profesorado en Lengua Inglesa de la UNMV.

La alfabetización académica en profesorados de ILE en países de habla española representa un doble desafío: el inglés es el medio y el fin en los procesos de aprendizaje. Asimismo, mientras los patrones de pensamiento disciplinares desarrollan géneros discursivos especializados cuyas estructuras léxico-gramaticales corresponden a niveles avanzados en las competencias lingüísticas, nuestros estudiantes están sólo en proceso de alcanzar dichos niveles en la lengua extranjera.

En este contexto, las dificultades evidenciadas en la escritura del ensayo literario como género curricular de evaluación (Castro et. al., 2010) en el área curricular de Literatura Inglesa[1] fueron abordadas desde la Pedagogía de Géneros (PG) en Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1975; 1989; Rose & Martin, 2012). Se buscaba 1) concientizar a los estudiantes respecto del carácter funcional y situado del uso de la lengua a través de la noción de género; 2) presentar la descripción explícita del género como estrategia de escritura, y 3) propiciar la enseñanza de este género textual dentro del espacio curricular y en contacto con los contenidos disciplinares. Sin caer en una enseñanza formulaica del texto (Hyland, 2003; Johns, 2002), la descripción y el seguimiento de la estructura esquemática del ensayo literario se constituirían en las estrategias de escritura y metacognición en la elaboración y edición de los ensayos literarios.

1 El área disciplinar Literatura Inglesa se dicta en inglés y está dividida en tres espacios curriculares, el primero, anual e introductorio, se cursa en el tercer año de la carrera y los otros dos, cuatrimestrales, se cursan en el cuarto y último año del plan.

Marco teórico

En el marco de la alfabetización académica como proceso de aculturación hacia una comunidad disciplinar que desarrolla sus propias convenciones discursivas, la escritura a través del currículum enfatiza las diferencias discursivas de las distintas disciplinas y promueve la enseñanza de la lectura y la escritura en el interior de los espacios curriculares (Bazerman, 2005; Carlino, 2013; Turner, 2004) y la implementación de pedagogías explícitas de géneros textuales (Jones et al., 1999).

En todas sus líneas, la pedagogía de géneros textuales focaliza en la dimensión social de la lengua, analizando las características de los textos en contacto con las prácticas culturales que les dan origen. (Hyland, 2003; Russell, 1990). Esta es una perspectiva funcionalista que busca un aprendizaje más significativo de la lectura y la escritura (Russell, 1991). La PG desde la LSF parte de la concepción Hallidayana de la lengua como sistema semiótico de recursos lingüísticos que permiten realizar significados atravesados por las variables del contexto de situación, audiencia, tema y modo (Halliday, 1989). La noción de género discursivo refiere a las formas relativamente estables, convencionales y reconocibles que los textos desarrollan ligados a las prácticas sociales y sus propósitos (Rose & Martin, 2012;). Tales propósitos determinan la estructura esquemática de los textos y sus etapas, como así también las estructuras léxico-gramaticales que realizan sus significados.

Por último, la noción de coreografías didácticas (Oser & Baeriswyl, 2001) utiliza la metáfora de la danza para resaltar la relación íntima entre los procesos de aprendizaje internos y los recursos externos de la enseñanza. Las coreografías contienen cuatro componentes básicos: anticipación, coreografía o estructura externa, modelo-base interno y producto. Se identifican doce modelos-base de aprendizaje o concatenaciones de operaciones mentales orientadas hacia un objetivo de aprendizaje (p. 1043). Estos modelos deben guiar las prácticas de enseñanza. Entre otros modelos-base identificamos el de aprendizaje por experiencia personal; el de aprendizaje por descubrimiento; la resolución de problemas; el modelo-base de construcción de conocimiento, y el de aprendizaje de estrategias, que hemos tomado para nuestra coreografía.

Metodología

Durante la primera etapa de nuestro trabajo de investigación se recolectaron los datos acerca de las prácticas escriturarias en la materia Literatura Inglesa. Las entrevistas con docentes y el análisis de los programas evidenciaron la práctica no

sistematizada de la enseñanza de la escritura del ensayo literario como género curricular y dispositivo de evaluación escrita. El análisis de un corpus de cincuenta ensayos literarios de estudiantes de tres cohortes, con una calificación de 8 (ocho) y considerados como muy logrados por las docentes permitió la descripción de este género curricular, su estructura esquemática, y las estructuras léxico-gramaticales que realizan los diferentes significados en las sucesivas etapas constitutivas. Este análisis fue la base del material didáctico.

Durante la segunda etapa, se realizó un taller piloto de seis encuentros durante el segundo semestre de 2019 con estudiantes avanzados de Literatura Inglesa. Hubo un ensayo literario a modo de pre test y una encuesta recogiendo las percepciones de la escritura académica y del propio proceso de alfabetización. El ciclo de enseñanza-aprendizaje (LSF) para la implementación del material didáctico se constituyó en la estructura externa de la coreografía del modelo-base para estrategias. Este modelo promueve el aprendizaje independiente y la metacognición guiada en el uso de estrategias. El modelaje del ensayo y su deconstrucción en términos de función y realización lingüística estaba orientado a promover las primeras operaciones internas, a saber, la exposición a una nueva forma de procedimiento. Seguidamente, la producción conjunta de un ensayo conectaba con la operación interna de aplicación consciente de la estrategia con guía docente. Por último, la producción individual, seguida de la reflexión conjunta sobre dificultades, tendía a activar la última operación interna de la coreografía: la evaluación y generalización de estrategia aplicada a nuevas situaciones. El ciclo se repitió a lo largo del taller, y la última producción fue considerada post-test. Asimismo, se realizó una entrevista pos-tratamiento.

Consideraciones Preliminares

El análisis de las entrevistas y de las producciones escritas pre y post-tratamiento evidenciaron un giro en la percepción de la escritura académica, desde una comprensión estructuralista, en expresiones como “la escritura académica requiere estructuras más avanzadas;” “la escritura académica es muy estructurada y rígida,” “me cuesta escribir las oraciones complejas de la escritura académica,” hacia una percepción más funcionalista del uso situado de la lengua en contextos académicos. Según expresiones de los estudiantes, “[…] ahora sé porque se escribe así en la universidad,” “la escritura académica es una comunicación entre académicos,” “la escritura académica es una forma de comunicación.” Respecto de las estrategias de escritura, los estudiantes expresaban “[…] ahora sé qué información tengo

que poner en la introducción," "[...] esto me ayuda a pensar qué quiero decir y donde lo pongo."

Asimismo, se comprobó un mejoramiento en la elaboración de las etapas constitutivas de la introducción de ensayos literarios y el uso informado de estrategias metacognitivas. Podemos decir que se verificó el modelo-base de aprendizaje de estrategias. Se activó la operación interna de percepción de la nueva estrategia y sus elementos dándole a los estudiantes el qué y cómo, que luego también usaron para la edición de los textos. Los contenidos y las formas léxico-gramaticales en las introducciones de los ensayos post-tratamiento respondieron a las convenciones del género. El conocimiento frágil de los contenidos disciplinares impactaron en el desarrollo de los párrafos del cuerpo del texto y de la conclusión. Aunque estos párrafos no fueron siempre logrados, los estudiantes pudieron dar cuenta de sus errores en la reflexión conjunta de la edición.

Conclusión

Las dificultades en la apropiación del lenguaje escrito, los modelos teóricos y las formas de pensar propias de las disciplinas son el desafío de la educación superior inclusiva de hoy. Si bien las conclusiones preliminares de nuestro trabajo se hallan restringidas a la aplicación de este material en el taller piloto, los resultados nos alientan a afirmar la hipótesis del modelo-base de aprendizaje de estrategias en coreografías didácticas que utilicen la PG desde la LSF para favorecer el desarrollo de la escritura académica y el uso de estrategias metacognitivas en la producción de textos.

Bibliografía

Bazerman, Charles. et. al. (2016) Escribir a través del Currículum: una guía de referencia. Federico Navarro (Ed.). Universidad Nacional de Córdoba.

Carlino, Paula (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.18. No 57: 355-381. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Castro, María Cristina. et. al. (2010): El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En Parodi, G.

(Ed.) Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas, 49-70. Santiago de Chile: Ariel.

Halliday, Michael y Hasan, Ruqaiya. (1989): Language, context, and text. London: Oxford University Press.

Hyland, Key (2003) Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. Journal of Second Language Writing, 12: 17-29.

Johns, Ann. (2002): Genre in the Classroom. Multiple Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jones, Carys. et. al. (1999) Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins.

Oser, Fritz. & Baeriswyl, Franz. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Edited by Virginia Richardson.

Rose, David y Martin, Jim (2012) Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. Sheffield, UK; Bristol, CT: Equinox.

Russell, David (1990) Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. College English, 52(1), 52-73.

Revisitando un espacio en común: encuentros y desencuentros entre la didáctica general y la específica en biología

VANESA VIGNOLO
vanesa840@hotmail.com

JORGELINA RIVAROSSA
rivarossa@hotmail.com
ISP Nº6 "Leopoldo Chizzini Melo" (Coronda, Santa Fe).

Resumen

En nuestro artículo, intentamos dilucidar algunas de las problemáticas que giran en torno a las relaciones entre las Didácticas generales y Específicas del Profesorado de Educación Secundaria en Biología. Entendemos que existen espacios que invitan a dicho encuentro, sin embargo, percibimos que en la cotidianidad escolar su puesta en práctica es compleja. Creemos que tomarnos un tiempo para repensarlo y socializarlo es una forma posible de superar y resignificar dichas tensiones, enriqueciendo en dicho proceso los proyectos educativos o pedagógicos bajo análisis, que son implementados actualmente en nivel superior.

Palabras- clave: Didáctica General/ Didáctica Específica/ tensiones/proyectos educativos en nivel superior

"Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la trasmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro. Y sin embargo es allí, en esta serie de diferencias, donde inscribimos aquello que transmitiremos." (Hassoun, 1996)

Esta cita, nos hace pensar en nuestro espacio como un espacio de transformaciones y herencias. Donde la Didáctica se presenta como campo de luchas que se ocupa de la enseñanza y donde la misma se entiende como una práctica política, social contextualizada e histórica. Vale aclarar que el concepto de campo al que hacemos referencia, remite a un posicionamiento crítico y complejo donde las diferentes disciplinas entran en un juego dialéctico, dinámico, histórico, social, político, ideológico y cultural. Parafraseando a Bourdieu (2002), en Ducasse, podemos sostener que se produce una lucha al interior de dicho campo por alcanzar su hegemonía. Desde Foucault decimos que "(…)el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles de conocimiento" (Foucault, 1975: p.34-35) Tomamos la propuesta de Antonio Gramsci, para pensar el concepto de Hegemonía, "como aquel que permite ver al campo social como un campo controvertido, como un campo donde los grupos dominantes se ven obligados a recurrir a un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación". (Gramcsi en Tadeu Da Silva, 1999: p. 23)

En cuanto a las Didácticas Específicas, y focalizándonos en la Biología, es que la consideramos también como campo de conocimiento. Desde Liguori y Noste (2013), se lo plantea desde un enfoque integrador que junto con otros forman las Ciencias Naturales. En dicho contexto reconocemos a la Didáctica de las Ciencias Naturales como campo amplio que a pesar de tener como objeto de estudio las cuestiones asociadas y propias con la enseñanza de cada disciplina, integra marcos teóricos de otras como la Psicología, Pedagogía, Sociología, Epistemología e Historia de las Ciencias (Massa, Foresi y Sanjurjo, 2015).

Es de esta manera entonces, que teniendo en cuenta la síntesis expuesta por Wolfbang y Klafki, en Camilloni (2011), reconocemos las relaciones entre la Didác-

tica General y específicas no son jerárquicas por naturaleza, sino recíprocas, no se puede deducir las segundas a partir de la primera están basadas en la igualdad y la cooperación constructiva, son necesarias unas a las otras, realizan aportes propios e independientes al área común de la educación y la disciplina.

Además, consideramos que el modelo de enseñanza con perspectiva CTS+A, es una posibilidad para tensionar o problematizar, en tiempos paradójicos, la relación entre la Didáctica general y las Específicas, en especial de la Biología, evitando sintonías reduccionistas o simplistas, a través de diversas experiencias institucionales instituyentes, que excedan tiempos y espacios escolares tradicionales, en las cuales los y las estudiantes estén implicados y sientan pertenencia, hacia la construcción de conocimiento pedagógico-didáctico (Bermúdez y De Longhi,2015). Y lo pensamos, dado que hoy ya no se puede negar que la condición humana no puede entenderse al margen de la Ciencia y la Tecnología y, a su vez, estas no pueden estar alejadas de las implicancias sociales y valorativas. El enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad (CTS), también denominado CTS+V o CTS+A, se centra en dos profundos ejes: la alfabetización científica y la educación para la ciudadanía, que contribuyen a que la población participe de manera activa, crítica y reflexiva., lejos de posiciones extremas en las que o bien se sacralizan la Ciencia y la Tecnología o bien se las denigra como responsables de todos los males que nos aquejan (Gordillo, Osorio y López Cerezo, 2000).

Sin embargo, desde nuestra experiencia como docentes a cargo de espacios curriculares, pertenecientes a los tres campos destacados del ciclo básico de formación docente, como Didáctica General, Pedagogía, Didáctica Específica de la Biología I, Laboratorio de Ciencias Naturales, Biología II, Educación Ambiental y Práctica Docente II: La Institución escolar, transitados por futuros profesores de Educación Secundaria en Biología (RM 2090/15), en el ISP N°6 “Leopoldo Chizzini Melo” (Coronda, Santa Fe), visibilizamos que los vínculos establecidos entre la Didáctica General y las Específicas son confusos, muy intrincados, con múltiples resistencias, incomprensiones y enfrentamientos entre los diversos sectores académicos. Podríamos agregar también que predominan tratamientos más bien parcializados, compartimentados, y aislados, o que se centran específicamente en alguna de las dimensiones involucradas. Es aquí donde nos preguntamos sobre las decisiones que tomamos las y los docentes al momento de diseñar nuestro proyecto de cátedra y el lugar que le otorgamos a los saberes docentes. Entendemos que un Profesional Experto, en términos de Perreneoud (2010), construye su saber específico, pero esto no implica dejar de lado los a los Saberes didácticos, curriculares, pedagógicos, filosóficos, políticos, culturales e históricos que hacen al Marco teórico Referencial y

móvil de los Profesionales de la Educación. Por lo cual, es importante posibilitar el encuentro de dichos saberes desde espacios compartidos en el proceso de formación de futuros Profesores de Educación Secundaria en Biología, ya que ello ayuda a la formación de un estudiante responsable y autónomo, potenciando su desarrollo profesional de manera continua y permanente.

Entendemos que la propuesta curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Biología plantea, además de lo ya expuesto sobre CTS, espacios de integración y que además cada espacio curricular presenta una posibilidad de encuentro entre dichos saberes, sin embargo, en la práctica cotidiana se pronuncian diversos factores que dificultan su concreción en forma gradual y progresiva. Decimos esto, ya que, como Profesoras de espacios curriculares mencionados, evidenciamos esta problemática en, y sólo para mencionar algún ejemplo, la falta de tiempos y espacios concretos para garantizar el encuentro entre Docentes que integran dichos espacios, lo cual obstaculiza y entorpece su puesta en práctica. Sin nombrar que estos espacios no se acreditan y lamentablemente desde una postura tradicionalista, genera desinterés.

Otra de las problemáticas que dilucidamos es que, en el Diseño, se ve claramente una diferencia drástica en la carga horaria destinada para los espacios de Formación General (1184) y la destinada para la Formación Específica (2560), siendo para la Formación en la Práctica Profesional (640), lo cual no hace más que reforzar la atomización de saberes y en la misma dirección el desprestigio de unos sobre otros. Por otro lado, los espacios curriculares de Formación General, si bien presentan contenidos que sostienen, fundamentan y argumentan a los espacios de la Formación Específica, dichos espacios, en ciertas circunstancias, están a cargo de Profesionales de grado que reducen la enseñanza a la transmisión del contenido disciplinar y poco saben sobre sujeto pedagógico con el cual están encontrándose en los ISP y menos con aquellos sujetos pedagógicos con los cuales dichos egresados trabajarían.

Es en este punto creemos menester dilucidar nuestro posicionamiento frente a la enseñanza. Entendemos a la misma como objeto de investigación, permeado por una historicidad que lo define y enmarca como incierto e impredecible, es así que el Discurso Didáctico acerca a los Docentes Formadores diferentes aportes para diseñar propuestas de enseñanza que incorporen a los múltiples lenguajes y que sean posibilitadoras de Aprendizajes Socialmente Significativos. Entendemos, además, a estas prácticas de enseñanza, como práctica política ya que refiere a la esfera de lo público, y se enmarca dentro del contexto histórico y social del cual forma parte. Donde a su vez, es el docente como investigador quien genera una relación con el

conocimiento y que determina su posicionamiento frente al mismo. Vale aclarar, que dicho contexto histórico además ha sufrido transformaciones donde podemos encontrar a las tecnologías de la Información y Comunicación como uno de los tantos cambios vivenciados por la sociedad y donde la Didáctica propone "incorporar esos nuevos recursos no como herramientas sino como entornos virtuales para el desarrollo de la enseñanza, del aprendizaje cooperativo y la formación de los docentes" (Davini, 2015, p. 49).

Finalmente, creemos esencial resignificar, desde el inicio, prácticas pedagógicas en nivel superior concibiendo sus diferencias, explicitando concepciones, creencias y argumentos que subyacen de las mismas, no sólo sobre educación-enseñanza, conocimiento-aprendizaje, transmisión-construcción, también respecto a ciencia, quehacer y progreso científico, relación entre sujeto-objeto, hasta la idea de didáctica misma que se sustenta. Según Palma (2008), "los abordajes epistemológicos resultan fundamentales para explicitar la propia práctica, para indagar sobre aspectos que permanecen ocultos, incluso, tomar conciencia de una cantidad de problemas que la ciencia provoca, pero a los que no puede dar respuesta" (p.14). Sosteniendo dichos pensamientos, es fundamental confrontar las ideas que tienen los estudiantes, reconociendo que, al no hacerlo, por acción y/u omisión, las mismas pueden, según Fernández, Gil, Carrascosa, Cachapuz y Praia (2002), "constituir un obstáculo capaz de bloquear los intentos de renovación de la enseñanza en ciencias" (p.478).

Es necesario desafiar la complejidad misma, revalorizando al docente como sujeto transformador, como indagador, capaz de resolver en su preparación didáctica un triple desafío que según el principio de vigilancia epistemológica debería tener en cuenta el de la secuenciación y organización o programación del saber, la dicotomización epistemológica del objeto a enseñar para sí mismo y para los alumnos y teorías del aprendizaje explícitas o implícitas que refieren a la puesta a disposición del objeto de enseñanza (Steiman, 2017). Con la intención de lograr la alfabetización científica de todas las personas, desde una educación científica relevante y de calidad que contribuya a la formación de ciudadanos con interés por el mundo, y ayude a democratizar la toma de decisiones en asuntos que afectan el futuro de la sociedad (Godoy, Segrra y Di Mauro, 2014).

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Ávila, Olga Silvia (2007) Reivindicaciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En, R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar* (pp.135-151).

Basabe, Laura y Cols, Estela (2011) La enseñanza. En A. Camilloni. *El saber didáctico. (pp.125-158).* Buenos Aires: Paidós.

Bermúdez, Gonzalo y De Longhi, Analía (2015) Retos para la enseñanza de la biodiversidad hoy: aportes para la formación docente. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Camilloni, Alicia (2011). Justificación de la Didáctica. En A. Camilloni. *El saber didáctico. (pp. 19-22).* Buenos Aires: Paidós.

——— (2011). Didáctica General y Didácticas Específicas. En, A R. W. de Camilloni (et.al). *(pp. 19-22). El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, Alicia y otros. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Davini, María Cristina (2015) *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, Alicia (1995) En torno a la noción del Curriculum (p.p. 57-75) En A. De Alba (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duschatzky, Silvia; Farrán, Gabriela y Aguirre, Elina (2010) Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.

Ducasse, Fabián (2015) Entramando Pedagogías críticas Latinoamericanas. Santiago de Chile. Editorial Quimantú.

Freire, Paulo (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, Isabel; Gil, Daniel; Carrascosa, Jaime; Cachapuz, Antonio y Praia, Joao (2002) Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias,* 20, (3), pp. 477-488.

Foucault, Michel (1975) *Saber y Poder* (pág. 34-35) Madrid. MORATA

Godoy, Andrea Verónica; Segarra, Carmen Inés y Di Mauro, María Florencia (2014) Una experiencia de formación docente en el área de Ciencias Naturales basada en la indagación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 11, (3)*, pp. 381-397.

Grundy, Shirley (1991) Tres intereses fundamentales. En S. Grundy (1991) *Producto o praxis del currículum.* (pp. 19-39) Madrid: Morata.

Gordillo, Mariano; Osorio, Carlos y López Cerezo, José Antonio (2000) Contribución al Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. En (OEI), La educación en

valores a través de CTS. (pp. 55-64). Montevideo. Recuperado de http://www.oei.es/salactsi/mgordillo.html

Liguori, Liliana y Noste, María Irene (2013) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Rosario: Homo Sapiens.

Litwin, Edith (2008) Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la Didáctica (p.p. 77-91) En E., Litwin (2008) *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires: PAIDOS

Massa, Marta; Foresi, María Fernanda y Sanjurjo, Liliana (2015) *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela media: fundamentos y desafíos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Massarini, Alicia (2011) El enfoque CTS para la enseñanza de las ciencias: una clave para la democratización del conocimiento científico y tecnológico. *Voces en el Fénix*. Recuperado de http://www.vocesenelfenix.com/content/el-enfoque-cts-para-la-ense%C3%B1anza-de-las-ciencias-una-clave-para-la-democratizaci%C3%B3n-del-conoc

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (noviembre 2015) Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Secundaria en Biología [Decreto 2090/15].

Orozco Fuentes, Bertha (2005) *Aprendizajes Socialmente Significativos: En diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*.

Palma, Héctor A. (2008) *Filosofía de las Ciencias. Temas y problemas*. San Martín. Argentina: Universidad Nacional de San Martín.

Perrenoud, Philippe (2010) Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas. En *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. (pp, 85-100)* Buenos Aires: Colihue.

Steiman, Jorge (2017) Las Prácticas de Enseñanza en la Educación Superior: Un Enfoque Teórico-Analítico. *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ. 26(2),115-153.

Eje 3: Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos

Una experiencia didáctica disruptiva. Usos de dispositivos y herramientas digitales integrados en FADU UNL

CLAUDIA BERTERO
LUCAS BIZZOTTO
claubertero@gmail.com - bizzottoarq@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta investigación se inicia a partir de ideas originadas en experiencias didácticas, en las que se busca experimentar corporalmente las cualidades del espacio, puestas en escena en la asignatura optativa para las tres carreras de la FADU-UNL llamada Guía de Posicionamientos Singulares (GPS). Dichas experiencias, que conllevan el reconocimiento de una posición singular, permiten formular algunas hipótesis y potenciar discusiones en torno a la crisis de la percepción sensible contemporánea. En este sentido, se pretende analizar al extrañamiento espacial y perceptivo como un modo de alteración de la experiencia frente a las respuestas automáticas y reflejas. Asimismo, reconocer, en el contexto de las prácticas de enseñanza de disciplinas proyectuales, la cognición como acción corporizada.

Palabras clave: extrañamiento / instrumentos / didáctica

Nuestra capacidad de experimentar las diferentes cualidades que constituyen el medio a través de los sistemas de recolección de información representada por nuestros sentidos provee el material con el que se construyen las concepciones...
~ Elliot W. Eisner 1998, p.61-62

Acerca de la crisis de la experiencia sensible

La experiencia refiere definitivamente a una forma de interacción con el mundo, pero lo inquietante es que supone una tensión entre lo público -externo, común y comunicable-, y lo privado -propio, interno e inexplicable-. Entonces, siempre que se hable de la experiencia sucede cierto acontecimiento paradójico, puesto que "por mucho que interpretemos a la experiencia como una posesión personal, [...] inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad, sea humana o no" (Jay, 2009, p.20). Lo significativo de este encuentro es el acontecimiento de un cambio: algo debe mutar, moverse de un estado dado a otro diferente; ese proceso de transformación es material indispensable para el aprendizaje. Sin embargo, algunos autores reconocen, desde diferentes esferas y momentos, que la experiencia sensitiva está en crisis. Debord (1967, p.36), propone que "el mundo sensible se encuentra reemplazado por una selección de imágenes que existe por encima de él", a este respecto se sugiere que la mudanza de la experiencia del espacio real a un simulacro o simulación, promovido por esa acumulación solapada de sucesivas capas de representaciones, nos aleja de la realidad sensible hasta convertirse en una realidad bidimensional y suprasensible. Por su parte, Virilio (2005) entiende que la velocidad, cada vez mayor, de las tecnologías de la comunicación atentan contra los momentos largos de invención y suprimen los tiempos intermedios, tan importantes en las etapas formativas y en los procesos cognitivos y creativos. Avanzando hacia el espacio urbano, Cacciari (2010) plantea que nuestros deseos de movimiento, de poder transportarnos al instante, tan rápido como las tecnologías informáticas, contrasta con nuestra condición corporal; "todos los días nos vemos obligados a descubrir que todavía somos unos cuerpos, y nos movemos con medios que todavía son unos cuerpos que no pueden compenetrarse" (p.48). Por último, desde la disciplina proyectual, Pallasmaa (2015, p.39) sugiere que "se ha producido un cambio bien diferenciado en nuestra experiencia sensitiva y perceptiva del mundo que

se refleja en el arte y en la arquitectura", se podría agregar que influye, además, a los contextos educativos.

Acerca de la escena didáctica

La función social de la universidad es poner en juego el rol instrumental del pensamiento para producir más pensamiento. Indiscutiblemente existe una indisoluble relación entre los procesos del pensamiento y del hacer. La experiencia habilita la indagación, es el nexo entre el interior y el exterior. Por tanto nuestra propuesta de aprendizaje es a través de ella. No hay nada más alentador para la calidad del pensamiento que el aprendizaje desde perspectivas diferentes para el estudio de un mismo fenómeno. Discutir diferentes miradas, explicaciones y razones en torno a un mismo suceso que justifiquen puntos de vista opuestos, ayuda a entender la complejidad de los hechos y favorece el respeto por las diferencias (Litwin, 2008).

En las condiciones actuales de producción de conocimientos y saberes vinculados al diseño se presentan algunas preocupaciones y sospechas vinculadas al estatuto de los mismos. Desde las últimas décadas del S. XX se vienen expresando los «peligros» de la inmediatez, la velocidad y la instantaneidad. Virilio (2005, p.19) plantea que estamos "llegando al fin de un ciclo de la percepción en que se produce una visión sin mirada, un intenso enceguecimiento cuyo objetivo final es la industrialización de la no mirada"; se produce, por tanto, una decadencia de la mirada, de la visión directa, de la experiencia corporal y espacial. Se prioriza la llegada sobre el trayecto. Es en la escena didáctica contemporánea donde se evidencia una saturación de información e imágenes. Esta situación muchas veces lleva (Virilio 2005, p.29) a que la experiencia corporal y espacial decaigan, a que el tiempo deje de ser duración para ser perpetuo tiempo diferido, y a que ya no se contemple el paisaje sino que se vigilen las pantallas.

Si bien los modos de acceder al conocimiento en esta era de la comunicación y la información han generado cambios en las subjetividades cognoscentes, este modelo de pensamiento de interface requiere haber construido previamente una posición. Es una posición intencionada lo que posibilita la diferenciación entre el sentir y el conocer; entre la percepción sensorial de la forma, contrapuesto a lo racional, los procesos intelectivos de reconocimiento y registro del medio. Posicionarse, por lo tanto, es ordenar lo percibido, es una actividad esencialmente práctica. Es significativo el hecho de que "percibir es una actividad, es aprehender el mundo. Los órganos de los sentidos apenas si son operativos cuando no los usamos de forma

activa" (Tuan, 2007, p.24), por lo tanto la percepción es una experiencia cognitiva y enactiva[1]. Entonces, desde esta perspectiva, se considera a la experiencia como una interacción continua entre la percepción, que involucra a todo el cuerpo en acción o actividad, "como reflejos de una estructura sin perder de vista el carácter directo de nuestra propia experiencia" (Varela, Thompson & Rosch, 1997, p.36) y el contexto.

Acerca de una experiencia singular

Con un sentido crítico y reflexivo frente a la citada crisis de la experiencia y considerando la importancia del reconocimiento de una posición singular frente al contexto, en el marco de un trabajo práctico en la asignatura optativa[2], se propone una experiencia didáctica disruptiva en la que se experimenta el espacio mediado por un dispositivo crítico-lúdico: la cápsula cartonera. Ésta, como otras actividades micro experienciales que juegan por el exterior del sujeto para reconocer el posicionamiento singular, producen extrañamiento que tensa y desestabiliza haciendo frágiles las concepciones naturalizadas e incorporadas. La utilización de los medios digitales, en este sentido, sirven para construir un reconocimiento perceptivo atravesado por distintos dispositivos y, sin dejar de involucrar un pensamiento crítico sobre ellas, transformarlas en herramientas disciplinares. Extrañar los sentidos frente a las costumbres y las pantallas implica, en parte, volver a aprender lo obvio, volver a preguntarnos sobre las acciones naturalizadas y desconfiar de ellas, como también de los medios que nos muestran y usamos para mostrar el mundo. Siguiendo estas ideas surge la cápsula cartonera como micro experimental para producir un extrañamiento de la percepción frente al espacio.

El objetivo principal del ejercicio se centra en reconocer el sofocamiento de los sentidos de nuestro cuerpo frente a las pantallas, pero además establecer y compartir una posición crítica frente al uso de este tipo de dispositivos, los recortes perceptivos conscientes o inconscientes que producen (lo que vemos y lo que nos dejan ver). La experiencia comienza en el taller, se lee el enunciado y se comparten las indicaciones para construir la cápsula cartonera y se planifica la cita a algún espacio cultural de la ciudad en donde haya una muestra artística en exposición. El día del encuentro se experimenta el espacio y la muestra portando la cápsula cartonera y

1 El término es un anglicismo acuñado por las ciencias cognitivas. Supone que la percepción está constituida, a la vez que depende, por la capacidad de adquisición de conocimientos a partir de la acción, del movimiento, de lo sensomotor.

2 Asignatura optativa de la FADU-UNL llamada GPS: Guía de Posicionamientos Singulares. El extrañamiento corporal frente al espacio.

luego se discute acerca de la experiencia corporal mediada por la pantalla, las sensaciones en el movimiento, el tiempo transcurrido, el contacto y comunicación con los demás, los olores, entre otras situaciones que la conforman.

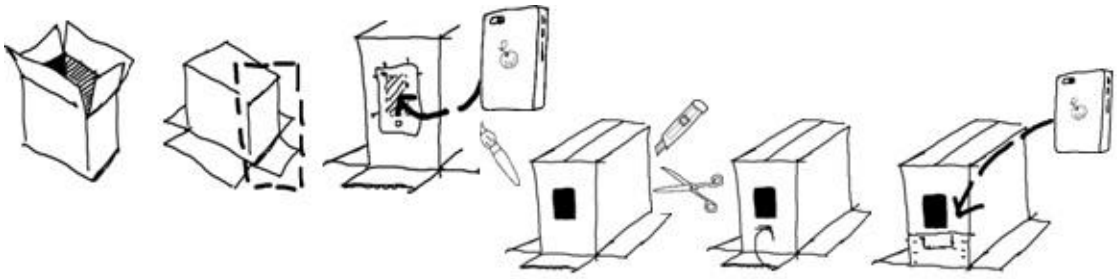


Imagen 1: Cartonautas – GPS Cohorte 2019 – fotos y dibujos: Lucas Bizzotto

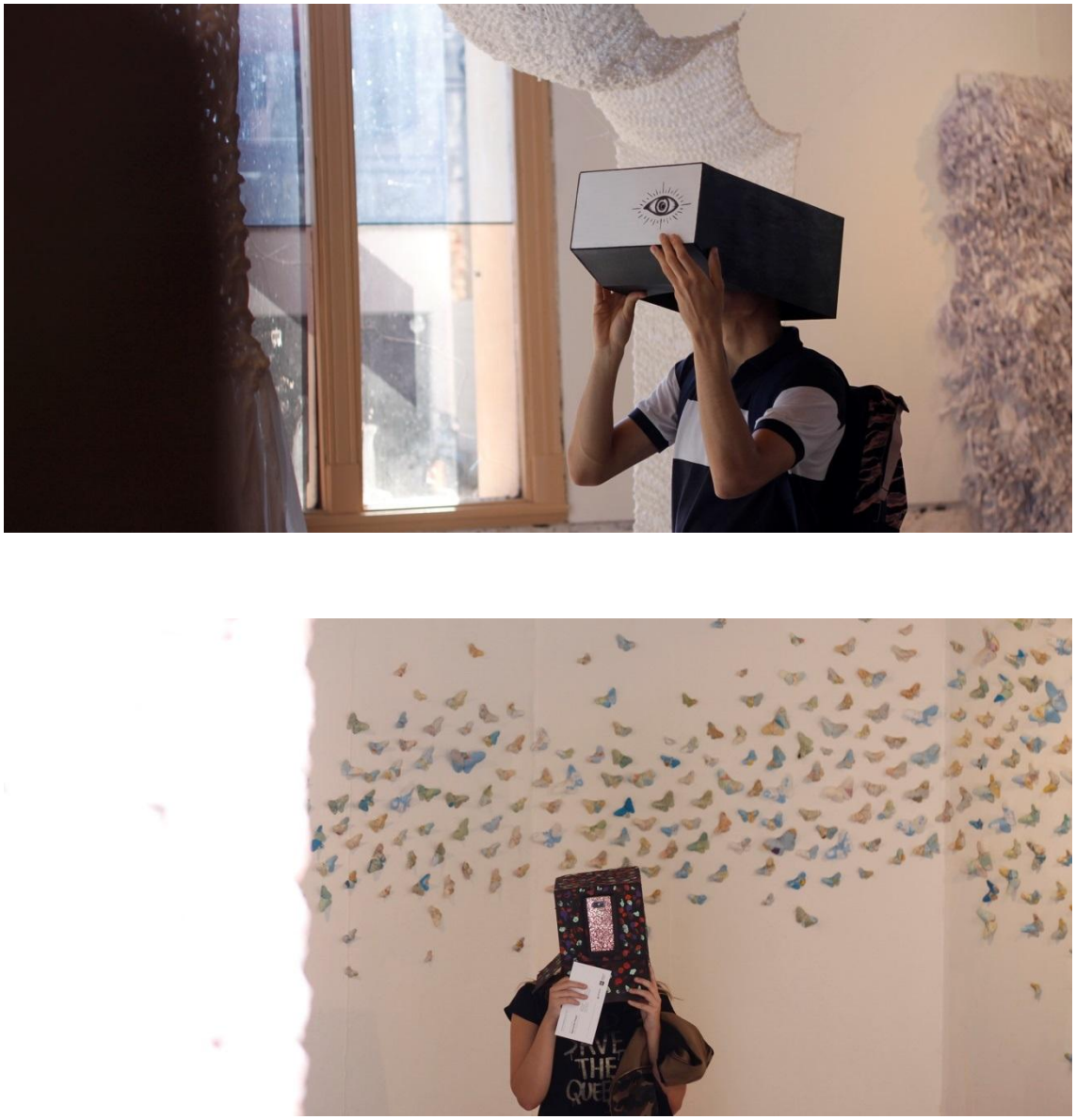


Imagen 2: *Cartonautas* en acción – GPS Cohorte 2019 – fotos: Lucas Bizzotto

Acerca de los resultados

La experiencia de la deriva utilizando el dispositivo "cápsula cartonera", sólo mediado por las pantallas, produjo un extrañamiento tanto visual como corporal, dado que al ser limitado el cono de visualización generó desconcierto, inestabilidad e incertezas, obligando a agudizar otros sentidos como el oído y el tacto, también el equilibrio. Para su realización se convocó a la utilización del cuerpo y las sensaciones. Este ejercicio tuvo como principal objetivo poner en evidencia el sofocamiento de los sentidos de nuestro cuerpo frente a las pantallas. A partir de esto lograr establecer una mirada crítica y un posicionamiento singular respecto al uso de las mis-

mas y los recortes perceptivos, conscientes o inconscientes, que producen: lo que vemos y lo que nos dejan ver. En este sentido, consideramos que las actividades micro experienciales, entendidas como experimentos de descubrimiento, discusión y conceptualización, permiten posicionarse frente a los automatismos provocados por la inmediatez, la creciente velocidad y la instantaneidad de las relaciones e información, inmersos en una crisis de la percepción sensible.

Bibliografía

Cacciari, M. (2010): *La ciudad*. Barcelona, Gustavo Gili.

Debord, G. (1967): *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires, La Marca.

Eisner E. W. (1998): *Cognición y curriculum: una nueva visión*. Buenos aires, Amorrortu.

Jay, M. (2009): *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires, Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos.* Buenos Aires, Editorial Paidós.

Pallasmaa, J. (2015): *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos.* Barcelona, Gustavo Gili.

Sennett, R. (1997): *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental.* Madrid, Alianza Editorial.

Tuan, Y.-F. (2007): *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Santa Cruz de Tenerife, Melusina.

Varela, F. J., Thompson, E. y Rosch, E., (1997), *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Virilio, P. (2005): *El procedimiento silencio*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Plataforma U como espacio digital integrador en torno al ingreso a la UNL

ANABELLA CISLAGHI
ROMINA KIPPES
YAMILA MAZZÓN
articulacion@unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral. Dirección de Articulación e Ingreso

Resumen

Plataforma U es un espacio digital creado para orientar a docentes y estudiantes en el proceso del ingreso a la Universidad Nacional del Litoral, en el que convergen la información; la producción y distribución de materiales audiovisuales de apoyo para la práctica docente y la enseñanza; y las experiencias áulicas derivadas de la ejecución de los proyectos Nexos, propuestas de manera colaborativa. En este trabajo queremos centrarnos en la doble dialéctica que Plataforma U planteó entre la práctica docente y los recursos tecnológicos, en tanto puso en juego lenguajes que obligan a volver sobre las didácticas en la enseñanza de cada disciplina, y planteó instancias que permitieron repensar las prácticas en el aula a partir de compartir experiencias.

Palabras clave: ingreso / universidad / narrativas audiovisuales / transmedia / recursos tecnológicos

Que docentes y alumnos puedan subir fotografías, sonidos, producciones y análisis a la Web, o que puedan usar la propia red como laboratorio, tubo de ensayos, máquina de simulación o espacio de narrativas personalizadas y a medida, implica la más grande expansión del espacio aúlico jamás concebida.
Alejandro Piscitelli, 2009

Sobre los alcances de Plataforma U

Una de las acciones promovidas en el marco del ingreso a la UNL en 2018 fue la puesta en funcionamiento de Plataforma U[1], un espacio que buscó poner en contacto al docente, el estudiante y la Universidad a través de una web especialmente diseñada -www.unl.edu.ar/plataformau- y de redes sociales -@plataformau-. En un primer momento, Plataforma U tuvo un carácter operativo: reunir en un solo lugar informaciones sobre carreras, fechas, documentación y pasos para el ingreso; acceso a aulas virtuales y materiales de estudio.

Paralelamente a su puesta en línea, la UNL puso en marcha los proyectos Nexos, impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación como instancia articuladora entre la escuela secundaria y la Universidad, generando una serie de acciones que involucraron a docentes de ambos niveles y estudiantes, en todos los casos con el eje puesto en el ingreso. Estas prácticas encontraron en Plataforma U un sitio contenedor y a la vez interpelador: que el espacio se convierta en articulador de experiencias y en un "laboratorio experimental" de nuevos lenguajes, que sirvan para enriquecer las prácticas de enseñanza tradicionales en el aula y respondan a nuevas claves de lectura, propias de la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 1997).

El desafío fue doble. Por un lado, animar a docentes a "enriquecer", al decir de Maggio (2012), las prácticas tradicionales de la enseñanza en el aula utilizando herramientas y recursos que hoy nos ofrecen las tecnologías al alcance, entendiendo a éstos como "puertas de entrada para acceder al conocimiento disciplinario" (Litwin, 1994). Por otro, procurar que estas innovaciones redunden en la resignifica-

1 Plataforma U y Nexos son proyectos ejecutados desde la Dirección de Articulación e Ingreso, a cargo de la Lic. Marcel Blesio. El equipo, que también trabajó en esta ponencia, se completa con Lucía Odetti, Rodrigo Hernández, Ivana Morelli e Irina Marinachi. La Dirección depende de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL.

ción de las didácticas de enseñanza al interior de cada disciplina, y las enriquezcan a partir de la mirada de experiencias compartidas.

En este trabajo vamos a detenernos en dos ejes abordados en Plataforma U: 1) las experiencias elaboradas a partir de Nexos; y 2) la producción de materiales audiovisuales complementarios para el ingreso.

(Repensar) El trabajo en el aula

Como parte del proyecto Nexos, la UNL ofreció el curso de ingreso Ciencia, Arte y Conocimiento en escuelas del centro norte de la provincia. A partir del trabajo realizado durante el año, los docentes de ambos niveles a cargo, elaboraron materiales en los que evaluaron sus experiencias, con el objetivo de compartirlas con otros. Estos materiales, sumados a los elaborados por la Universidad en las escuelas, generaron un mosaico de experiencias que mostraron la enorme diversidad de propuestas, formas de trabajo y productos con los que cada equipo docente desarrolló el cursado, dando lugar a espacios para la revisión sobre sus propias prácticas en el aula.

Los contenidos fueron subidos de manera colaborativa en un Drive compartido y luego pasaron a ser parte del apartado “Experiencias Nexos”[2]. Como fueron subidos al canal Youtube de la Plataforma U, circularon fácilmente a través de links por redes sociales y sistemas de mensajería, lo que permitió a su vez generar interacciones.

2 En www.unl.edu.ar/plataformau/experiencias-nexos.

Imagen 1. Captura del video que muestra la experiencia de la escuela Silvestre Begnis, en el canal Youtube. Debajo de la imagen, los paratextos muestran las visualizaciones e interacciones de los usuarios.

Para esta dinámica también fueron útiles los contenidos audiovisuales generados para los cursos disciplinares del ingreso. Estas producciones complementaron los materiales digitales ya existentes y disponibles en el eje "Materiales de Estudio" de Plataforma U.

En la realización de los videos se trabajó con los equipos centrales de las diferentes disciplinas del ingreso con dos consignas: presentar al curso (características, objetivos, relevancias) y abordar los distintos contenidos. Una vez definido esto, se eligieron locaciones pertinentes, se avanzó en escaletas y se grabaron los contenidos. La edición y postproducción tuvo un trabajo extra, que fue el de cotejar los videos con los contenidos del material impreso, para resaltar algunos fragmentos, conceptos o fórmulas, en un ida y vuelta entre los formatos.

Imagen 2. Captura del video en el que una docente integrante del equipo central del curso de Química introduce parte de una de las unidades. El contenido fue filmado en un laboratorio de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ).

La incorporación de estos recursos tecnológicos trajo consigo la necesidad de repensar las prácticas didácticas en el aula: cómo enseño lo que enseño, a partir de los recursos que tengo. A decir de Maggio (2012), "las tecnologías marcan desde una perspectiva cognitiva a los sujetos culturales que son nuestros alumnos y desde una perspectiva epistemológica a las disciplinas que enseñamos". De estas marcas dan cuenta las etapas del trabajo: cada uno de ellas implicó volver a las propias

dinámicas de la enseñanza, en una dialéctica permanente entre didáctica y tecnología.

Imagen 3. Captura del video en el que una docente del equipo central del curso de ingreso de Ciencias Sociales introduce algunos de los conceptos claves. Este video fue grabado en exteriores simbólicos, como la Plaza de Mayo.

Abonando a esto, en la sección "Materiales para docentes" sumamos la voz de destacados especialistas en temas que son de alto valor para las prácticas de la enseñanza, y que traen al proceso pedagógico una mirada diferente y sumamente poderosa. Todos los materiales audiovisuales generados proporcionan a los docentes nuevas herramientas para "expandir el espacio áulico" (Piscitelli, 2009), incorporando en esta expansión redes de uso extendido en la comunidad, como Youtube.

Traemos aquí a Litwin (1994) para subrayar que "no se trata simplemente de la creación de tecnología para la educación" sino de "entender que se han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimiento. Comprenderlas en toda su dimensión nos permitirá generar buenas prácticas de la enseñanza para la escuela de hoy" (Litwin, 1994, 149). Se trata, creemos, de encontrar una tecnología disponible que sea accesible para la mayoría y que responda a las habilidades de los usuarios.

En 2012, Maggio citaba estudios que señalaban que estudiantes universitarios mencionan a su computadora como la herramienta primaria. En 2019, Albarello cita como figura central de sus consumos al *smartphone,* con un agregado: según ese estudio, los estudiantes valoran la lectura en papel -a la que le atribuyen mayor concentración- a la vez que "necesitan" de la multimodalidad de pantallas.

Es por esto que los videos que fueron subidos al canal Youtube de Plataforma U, se distribuyeron por sistemas de mensajería como Whatsapp, alentando "una forma de relato que se expande a través de muchos medios y plataformas de comunicación" (Scolari, 2013). Algunos adelantos, también formaron parte de las redes sociales de Plataforma U.

De esta manera, Plataforma U generó una verdadera articulación virtual en los contenidos para el ingreso. Como ejemplo, mostramos a continuación la disposición del curso disciplinar de Lectura y Escritura de Textos Académicos, donde además del material digital dispuesto en el blog del ingreso se encuentran los materiales audiovisuales, insumos de lectura y plan de trabajo.

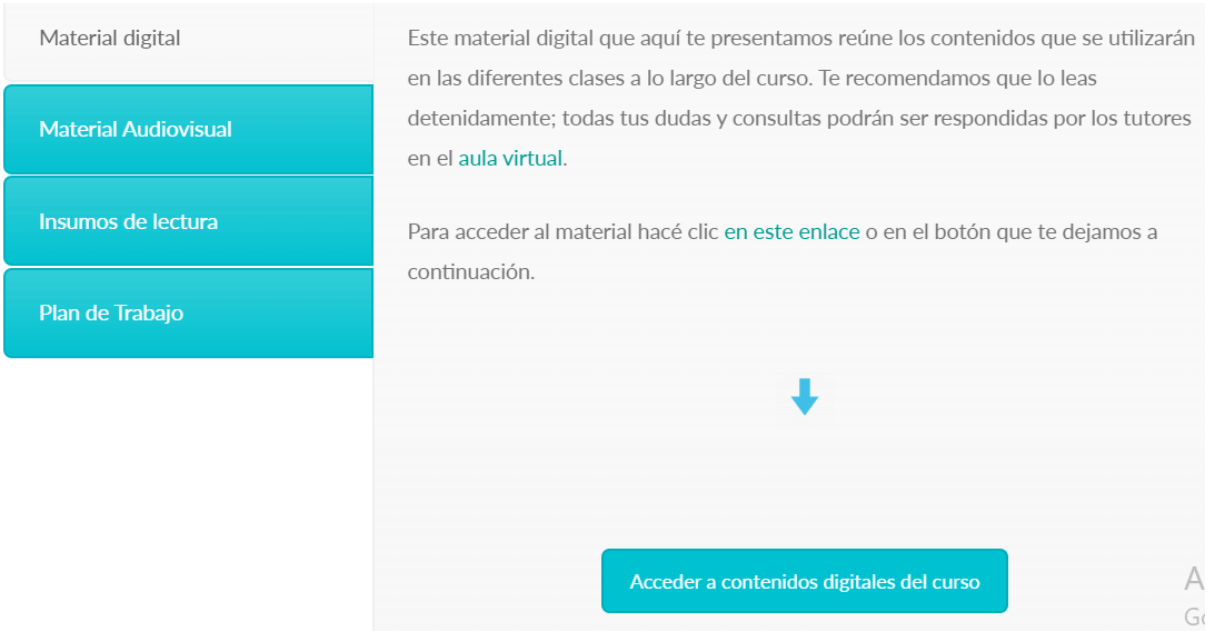


Imagen 4. Captura de contenidos del curso de Lectura y Escritura de Textos Académicos, desde una computadora.

Desde un sentido didáctico, las posibilidades de nuevos entornos y redes sociales crean nuevas formas de interacción y ofrecen oportunidades de generar una cultura del intercambio, reflexivo y productivo. En palabras de Maggio, esto puede transformarse en una clave de la enseñanza actual, que asume al conocimiento como una construcción colectiva. Abonando a esto, la web de Plataforma U tiene un diseño responsivo, lo que quiere decir que se adapta a las diferentes pantallas sin perder ningún contenido y con agilidad de lectura.

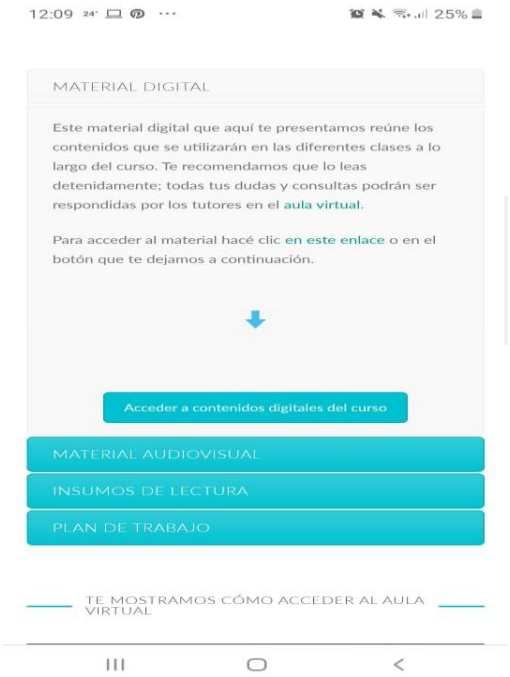


Imagen 5. Captura de los contenidos del mismo curso de Lectura y Escritura de Textos Académicos, vista desde la pantalla de un teléfono.

A modo de conclusión

En un contexto en el que las tecnologías de la comunicación y la información impregnan las sociedades actuales, las estrategias de comunicación aparecen como un elemento central en las prácticas educativas, toda vez que proponen herramientas creativas para generar nuevas y más enriquecidas estrategias de enseñanza, y potencian las condiciones para la "enseñanza poderosa" que nos propone Maggio (2012).

Podemos decir que Plataforma U fue un espacio catalizador para repensar la experiencia docente, a partir de la interpelación de nuevas narrativas y la incorporación genuina de recursos tecnológicos. En este encuentro, buscamos generar una riqueza que derrame tanto en las prácticas docentes como institucionales, en función de una didáctica que interpele a los estudiantes desde otros lugares. Hablamos de que la tríada didáctica propuesta por Chevallard -entre docente, estudiante y conocimiento-, puede transformarse en una "pirámide", que suma al recurso tecnológico como otro de sus vértices, en una dialéctica de mutua y permanente transformación.

A poco tiempo de su puesta en línea, Plataforma U adquirió las características de una encrucijada: un lugar donde confluyen experiencias y desafíos para docen-

tes, particularmente en el ingreso y los primeros años de la universidad. Utilizando el mismo término, pero bajo otros sentidos, Camilloni asume la didáctica como la "teoría de la encrucijada", donde se congregan aportes de todas las ciencias sociales y también de otras ciencias. En la experiencia que nos convoca convergen efectivamente prácticas en la tecnología y su recepción crítica con nuevas formas de pensar y comunicar el conocimiento, y en esa convergencia está el aporte que como educadores y comunicadores queremos resaltar en este trabajo.

Es en este sentido que Plataforma U entiende a la educación como comunicación, aprovechando los recursos tecnológicos de forma eficiente y adecuados con las nuevas formas de lectura y acceso al conocimiento. Un desafío para pensar las prácticas, integrar saberes y construir conocimientos, a partir de la potencialidad que ofrecen las nuevas tecnologías en educación y de repensar la manera que enseñamos.

Bibliografía

Albarello, Francisco (2019). Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Buenos Aires, Ediciones Ampersand.

Camilloni, Alicia (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Beatriz Aisenberg y Silvia Aledroqui (comps.). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones (pp. 25-41), Buenos Aires, Paidós.

Castells, Manuel (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid, Alianza Editorial.

Farinango, Luis (2019). La narrativa transmedia en la comunicación organizacional. En Porém, M. E., Hidalgo, J., Yaguache, J. (editores). Inovações em Relações Públicas e Comunicação Estratégica. Aveiro, Ria Editorial.

Litwin, Edith (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate pendiente, en Educación, vol. III. Nº 26, páginas 135 a 151. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Paidós.

Piscitelli, Alejandro (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación. Buenos Aires, Santillana.

Scolari, Carlos (2013). Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona, Grupo Planeta.

Scolari, Carlos (2018). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona, Universidad de Pompeu Fabra.

Evaluación de una intervención didáctica mediada por TIC a través de Transiciones entre Perfiles Conceptuales

CLAUDIO ENRIQUE
MARTA YANITELLI
SILVIA GIORGI
cenrique@frsf.utn.edu.ar
Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Santa Fe
Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura
Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ingeniería Química

Resumen

En el marco de una investigación sobre la influencia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Movimiento Oscilatorio en estudiantes de ingeniería, y como continuación del estudio de los Perfiles Conceptuales de un grupo de alumnos antes, durante y después de implementar una estrategia didáctica basada en el uso de TIC, se propone ahora evaluar las Transiciones entre las zonas de dichos Perfiles. Los resultados hallados permitieron estimar cómo ha influido la intervención didáctica. Además, se evidenciaron tanto las ventajas de su empleo como sus potencialidades para la evaluación del desempeño académico de estudiantes en contenidos de Física I.

Palabras clave: Evaluación educativa / Intervención con TIC / Transiciones / Perfiles Conceptuales

Introducción

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral titulada "Integración conceptual de los movimientos oscilatorios armónico y amortiguado a través de actividades problemáticas significativas mediadas por TIC en el nivel universitario básico: diseño, desarrollo y evaluación", en la que se asume como supuesto de partida que, debido al empleo de las herramientas digitales, los alumnos podrían modificar sus Perfiles Conceptuales (PC) sobre los Movimientos Oscilatorios Armónico Simple (MAS) y Amortiguado (MOA). En particular, las TIC favorecerían los procesos cognitivos de los estudiantes orientándolos hacia zonas de PC de mayor poder explicativo, de acuerdo a los conocimientos aceptados por la comunidad científica.

La noción de PC (Mortimer, 1995) considera que se establece una zona de dicho perfil para cada una de las distintas representaciones del sujeto, la cual está constituida por elementos epistemológicos y ontológicos que se utilizan dependiendo del contexto, y que además está íntimamente relacionada con sus conocimientos previos. Así, el aprendizaje formal de los estudiantes puede pensarse que está constituido por diferentes zonas distribuidas según un orden genético, que reflejan la habilidad del alumnado para dar coherencia y significado a la diversidad de hechos que encuentra a su alrededor - en orden creciente de abstracción-, y serán más operativas y correctas científicamente a medida que el alumnado sea más competente en la interpretación de fenómenos, identificando las propiedades y manejando los niveles de explicación. Dicho de otro modo, la pertenencia a una determinada zona de PC refleja su desarrollo cognitivo (Solsona *et al.*, 2001, pp.3).

En relación a la enseñanza mediada por TIC, la misma implica conocimiento del contenido disciplinar a través de un tipo de asociación entre contenido y didáctica (Bolívar, 2005), junto a la inclusión de conocimiento tecnológico (Bouciguez y Santos, 2010). En tanto que, el uso de las TIC se orienta hacia el desarrollo de la compresión en los estudiantes a través de procesos sistemáticos de descubrimiento, selección, organización y presentación de información (Lion, 2006, pp. 24). Desde esta perspectiva, se diseñó e implementó una propuesta de intervención didáctica mediada por TIC para el estudio de sistemas oscilatorios (Enrique y Yanitelli, 2019). De manera resumida, se presentan las etapas que formaron parte de la intervención didáctica acompañadas de los PC obtenidos en cada una de ellas:

1- Administración de un pretest a partir de cuyos resultados se construyeron lo que se denominó PC iniciales (PCI). Estos perfiles involucran los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.

2- Actividades sobre el MAS y el MOA, a través de la integración intencionada de sistemas de adquisición de datos en tiempo real pensada como instancia introductoria a la temática y experiencias con Laboratorios Virtuales de Aprendizaje (LVA) ideadas como instancia de aplicación de los contenidos de la Unidad Temática luego de su desarrollo teórico y de la resolución de problemas de lápiz y papel. Los PC que derivan de la realización de LVA (PCLVA) se construyeron a partir de los informes presentados por los estudiantes.

3- Administración de un postest. Se aplicó el mismo test que en la primera etapa y a partir de los resultados se construyeron los PC finales (PCF).

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de evaluación de las actividades mediadas por TIC con la intención de favorecer la construcción y resignificación de los conocimientos asociados al MAS y al MOA. El análisis de las transiciones entre las zonas de PC inicial, las que derivan de la realización de los LVA, y las zonas de PC final, se constituyen en los ejes centrales de esta propuesta.

Descripción de la investigación

Para la construcción de las zonas de PC se diseñó una Matriz Epistemológica (Enrique, Yanitelli & Giorgi, 2019), donde se consideraron tres dominios: el sociohistórico, el ontogenético y el micro-genético. El primero de ellos involucró el estudio del movimiento en la historia de la Física, dado que los sistemas oscilantes no presentan una categoría propia asociada a sus conceptos -como en el caso de la masa o la fuerza-. Así, se definieron tres momentos históricos: a. Aristotélico; b. Medieval o del Ímpetu; y c. Mecánica Clásica o Newtoniana. En el dominio ontogenético se tomaron como referentes varias investigaciones publicadas acerca de ideas previas sobre sistemas oscilatorios. A pesar de que desde las primeras observaciones de Viennot (1979) se ha producido una gran cantidad de conocimientos en este campo, no abundan las referencias a los conocimientos previos que los estudiantes manifiestan tanto sobre el MAS como el MOA. Así, se seleccionaron varios trabajos, siendo el más actual - además por estar referido a alumnos de la UTN – FRSF – el de Enrique (2017). Finalmente, y dentro del último dominio, se tuvieron en consideración los resultados del pretest. En base a lo expuesto se identificaron cuatro zonas:

- Zona 1. Realismo ingenuo: relacionada con los niveles de percepción inmediata y sensible de los fenómenos estudiados y correspondientes a ideas intuitivas que justifican de manera muy limitada la ocurrencia natural de los mismos. Interpreta-

ron los MO de manera aleatoria y sin establecer relaciones en el análisis de los hechos, ni los relacionaron entre sí mediante determinados procesos, o directamente no lo lograron.

- Zona 2. Realismo interpretativo. Está vinculada con la proximidad a los fenómenos por medio de la investigación, siendo la experiencia traducida en términos de constructos de la ciencia, en la cual son enfatizadas condiciones físicas experimentales. Interpretaron los sistemas oscilantes en base a estados, y los analizaron a partir de datos o hechos – de manera parcial -, aunque desconectados entre sí.

- Zona 3. Racionalismo clásico. Alude a un plano teórico de comprensión donde el análisis de los procesos está asociado al uso de algoritmos y fórmulas matemáticas que derivan de la consideración de modelos científicos teóricos, sin que eso se traduzca en evidencia de la comprensión de las relaciones conceptuales. Interpretaron los MO como una sucesión de hechos, relacionados entre sí mediante ciertos procesos.

- Zona 4. Racionalismo sistémico. Refiere, al analizar los procesos, a un plano teórico de comprensión asociado al uso de algoritmos y ecuaciones matemáticas provenientes de modelos científicos teóricos. El entendimiento de los MO se realiza mediante la activación de relaciones conceptuales y su integración pasando a conformar un "todo". Interpretaron los MO a partir de relaciones complejas que formaron parte de un sistema.

En una primera etapa de la investigación, a partir de un análisis estadístico -descriptivo inferencial- para muestras relacionadas, se detectó si hubo diferencias significativas entre los PC construidos a partir de las etapas que conforman la intervención didáctica descriptas. En este trabajo se profundiza la investigación evaluando cómo fueron estos cambios - o *Transiciones* - entre las zonas de PC en los estudiantes. Se indagó si los alumnos, mediante el uso de las TIC, lograron llegar acceder a las zonas asociadas a los conceptos científicamente aceptados - 3 y 4 - , y de este modo evaluar la influencia de los LVA en el proceso de aprendizaje sobre MO.

Estudio de las Transiciones

Se define como *Transición* al análisis comparativo de dos zonas pertenecientes a pares de PC construidos a partir de dos actividades didácticas diferentes, en este caso entre zonas de PCI, PCLVA y PCF. Interesó averiguar cómo ha sido este cambio y evaluar la influencia de una de una actividad respecto de la otra en el desarro-

llo cognitivo logrado. Se efectuó un análisis global entre las zonas de PC mencionados de los 38 alumnos que participaron de todas las actividades sobre el estudio del MAS y del MOA.

Se estudiaron las zonas de PCI, PCLVA y PCF comparándolas de a pares: zonas de PCI con zonas de PCLVA, zonas de PCLVA con zonas de PCF, y zonas de PCI con zonas de PCF. El análisis entre pares de PC a los que se llamarán PC (1) y PC (2), siendo el PC (2) el construido en una etapa de la intervención didáctica posterior a la correspondiente al PC (1), se realiza del siguiente modo:

* Se comparan las zonas del PC (1) con las del PC (2). Por ejemplo, [3, 4] significa que el estudiante pasó de la zona 3 del PC (1), a la zona 4 del PC (2).

En la Tabla 1 se muestran los tipos de Transiciones posibles:

Tabla 1: Tipos de Transiciones posibles entre pares de PC

		Zonas de PC (2)			
		Realismo Ingenuo (zona 1)	**Realismo Interpretativo (zona 2)**	**Racionalismo Clásico (zona 3)**	**Racionalismo Sistémico (zona 4)**
Zonas de PC (1)	**Realismo Ingenuo (zona 1)**	1, 1	1, 2	1, 3	1, 4
	Realismo Interpretativo (zona 2)	2, 1	2, 2	2, 3	2, 4
	Racionalismo Clásico (zona 3)	3, 1	3, 2	3, 3	3, 4
	Racionalismo Sistémico (zona 4)	4, 1	4, 2	4, 3	4, 4

* Las Transiciones presentes en la diagonal principal de la Tabla 1 implican que no existen cambios de zona, por lo que se han clasificado como *Permanencia*.

* Existen otros dos tipos de Transiciones - por fuera de dicha diagonal -. Si se encuentran por encima de la diagonal, existe una *Evolución*, e indica un incremento en el nivel de abstracción, o de jerarquía, en la zona de PC (2) respecto de la zona de PC (1). Si la Transición se encuentra por debajo de la diagonal, significa que hubo una *Involución*, dado que ha disminuido el nivel de abstracción en la zona del PC (2) respecto a la del PC (1).

Las *Permanencias* se clasifican en:

- *crítica*: zonas [1, 1]. El alumno se mantuvo dentro del Realismo Ingenuo.

- *baja*: zonas [2, 2]. El estudiante continuó dentro del Realismo Interpretativo.

- *media*: zonas [3, 3]. El estudiante permaneció en el Racionalismo Clásico, por lo que dispone de conocimientos básicos científicamente aceptados.

- *alta*: zonas [4, 4]. El aprendiz desarrolló conocimientos científicamente integrados e interrelacionados sobre el MAS y el MOA, al permanecer en la zona Racionalismo Sistémico.

La *Evoluciones* se ordenan de la siguiente manera:

- *baja*: zonas [1, 2]. Si bien el estudiante avanzó de la zona de PC Realismo Ingenuo a Realismo Interpretativo después de la actividad didáctica, esto no es suficiente como para indicar una evolución adecuada según los conocimientos aceptados por la comunidad científica.

- *media*: zonas [2, 3]. El sujeto ha pasado del Realismo Interpretativo – zona 2 - al Racionalismo Clásico – zona 3 -.

- *alta*: zonas [1, 3]; [1, 4]; [2, 4]; y [3, 4]. En todos estos casos, el sujeto ha accedido a zonas que corresponden a aprendizajes significativos de conceptos – Racionalismos – y, además, en la zona 4, pueden interrelacionarlos entre sí – Racionalismo Sistémico -.

Finalmente, las *Involuciones* se categorizan en:

- *crítica*: zonas [3, 1]; [4, 1]. Estos estudiantes han disminuido notablemente en sus conceptualizaciones, desde una científica hacia el Realismo Ingenuo.

- *algo crítica*: zonas [4, 2]. Si bien la involución es menor que la anterior, se observa que ha cambiado hacia el Realismo Interpretativo.

- *no crítica*: zonas [2, 1]; [3, 2]; [4, 3]. Se caracteriza por el paso de una zona hacia otra inmediata de menor conceptualización, donde la más sensible es la primera. En estos casos el alumno no ha modificado de manera significativa sus saberes.

Para finalizar, existe una zona denominada *difusa crítica*, presente entre las Transiciones [2, 3] y [3, 2], que involucra una mudanza desde un conocimiento cuasi – científico al científico y que puede darse de manera reversible en alumnos con conocimientos dudosos. En la misma se encuentra involucrado un paso importante en la gestión del aprendizaje para que sea significativo; particularmente cuando el sujeto pasa definitivamente a la zona 3.

Resultados

Los resultados globales se muestran en la Figura 1, donde en las abscisas se indican las zonas y en las ordenadas los porcentajes de estudiantes que se encuentran en las mismas cuando se compararon los PCI con los PCLVA, los PCLVA con los PCF, y los PCI con los PCF.

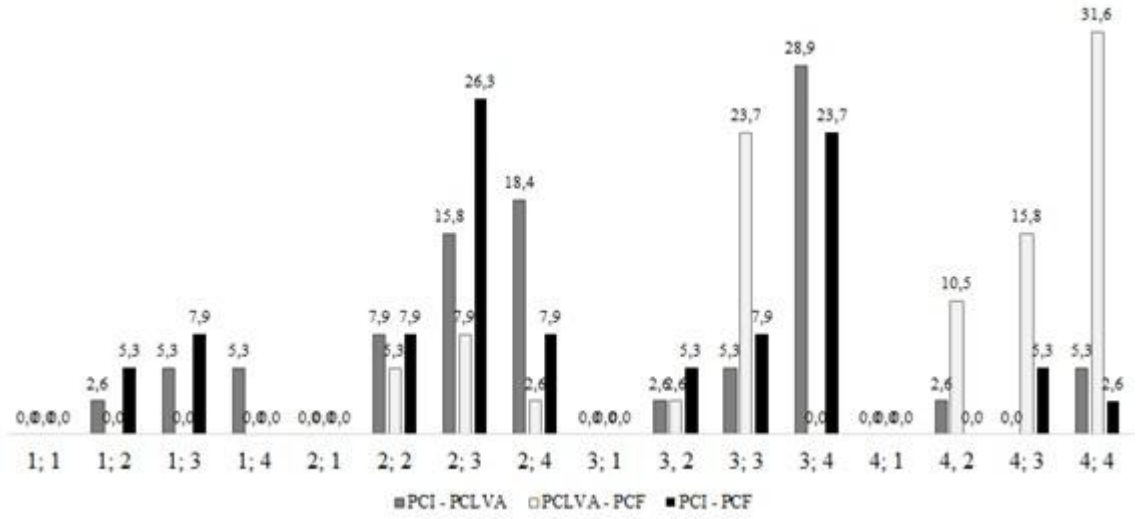


Figura 1: Transiciones entre los PCI; PCLVA y PCF (porcentajes)

Los valores indican que cuando se compararon los PC de a pares, las transiciones más relevantes fueron las siguientes:

* PCI – PCLVA: el 28,9% de los estudiantes pasaron de la zona 3 a la 4; el 18,4% migraron de la zona 2 a la 4; y el 15,8% de los mismos que se encontraba en la zona 2 pasó a la 3.

* PCLVA – PCF: el 31,6% de los estudiantes permaneció en la zona 4; el 23,7% de los mismos en la zona 3; y 15,8% migró de la zona 4 a la 3.

* PCI – PCF: el 26,3% de los estudiantes pasó de la zona 2 a la 3; el 23,7% pasó de la zona 3 a la 4; y una misma proporción menor de estudiantes (7,9%) pasó de la zona 1 a la 3, se mantuvo en la zona 2, pasó de la zona 2 a la 4, y se mantuvo en la zona 3.

Por otra parte, no se hallaron Transiciones que evidencien la permanencia de estudiantes en la zona 1, o migraciones de las zonas 4, 3 o 2 a la zona 1, propias de situaciones desfavorables en el desempeño de estos estudiantes luego de la intervención didáctica mediada por las TIC.

El análisis de las categorías de Transiciones - ver Tabla 2 -, muestra que:

* Cuando se compararon los PCI - PCLVA, prevalecieron las evoluciones consistentes en la migración de un 76,3% de estudiantes a zonas de mayor jerarquía. Se puede inferir que el empleo de los LVA mejoró los procesos cognitivos de estos estudiantes sobre los MO. El porcentaje de estudiantes que permaneció en la zona de su PCI fue sólo del 18,4%.

* Al cotejar los PCLVA con PCF, predominaron las permanencias en el 60,5% de los estudiantes, mientras que involucionó el 28,9% de los mismos, y sólo evolucionó el 10,5%. Esto indica que, en líneas generales, el uso de las simulaciones favoreció la retención de los conceptos y procesos asociados a los MO.

* Finalmente, cuando se confrontaron los PC obtenidos en la primera y última etapa de la intervención didáctica, se evidenció que el 71,1% de los estudiantes accedió a una zona de mayor jerarquía, prevaleciendo de esta manera las evoluciones, mientras que en el 18,4% de los mismos se evidenciaron permanencias.

Tabla 2: Porcentajes entre los distintos tipos de Transiciones

Tipo de Transición	**PCI – PCLVA (%)**	**PCLVA – PCF (%)**	**PCI – PCF (%)**
Evoluciones	76,3	10,5	71,1
Permanencias	18,4	60,5	18,4
Involuciones	5,3	28,9	10,5
Totales	100	100	100

Complementariamente, se analizaron Transiciones denominadas *deseables* - desde el punto de vista cognitivo -, pertenecientes a las categorías *evolución* y *permanencia*, y correspondientes a las zonas 3 y 4 del PC (2), para evaluar si el uso de las TIC ha favorecido el aprendizaje significativo de los MO. Los porcentajes obtenidos - Tabla 3 - evidencian que:

- Cuando se compararon los PCI con PCLVA se observaron evoluciones deseables en el 80,0% de los estudiantes; con respecto a los PCI y los PCF dicho tipo de evolución se registró en el 71,4% de los mismos. Esto denota avances significativos en el proceso de comprensión de estos alumnos cuando trabajaron con los LVA.

- Las permanencias deseables encontradas cuando se compararon los PCLVA con los PCF se registró en el 60,0% de los estudiantes, por lo que la mayoría de los mismos continuó en la zona a la que accedió luego de la intervención con los LVA.

- Los porcentajes de las Transiciones teniendo en cuenta la acumulación de evoluciones y permanencias deseables fueron muy altos en los pares de PC comparados (91,4%; 71,4%; y 82,9% respectivamente) denotando que el uso de TIC favoreció la construcción de significados y relaciones científicamente aceptados.

Tabla 3: Porcentajes entre los distintos tipos de Transiciones deseables

Tipo de Transición	PCI – PCLVA (%)	PCLVA – PCF (%)	PCI – PCF (%)
Evoluciones deseables	80,0	11,4	71,4
Permanencias deseables	11,4	60,0	11,4
Totales	91,4	71,4	82,9

Consideraciones finales

Analizar los tipos de transiciones cuando se indagan dos zonas de pares de PC asociados a diferentes etapas de una intervención didáctica resultó ser una herramienta novedosa que permitió estimar, desde otro enfoque, los tipos de evoluciones, permanencias o involuciones de un grupo de estudiantes de ingeniería, al abordar el estudio de los MO; particularmente cuando hicieron uso de TIC como herramienta mediadora de sus aprendizajes.

Además, se valoró la influencia del uso de TIC para favorecer un aprendizaje significativo hacia conceptos y procesos aceptados por la comunidad científica sobre el MAS y el MOA, arribando a resultados plausibles.

Finalmente, se anima a continuar en esta línea de investigación en éste y en otros contenidos, tanto de Física Clásica como de otra disciplina científica. También se invita a proseguir el análisis individual por alumno, dado que podría tratarse de un instrumento que tal vez pueda emplearse para predecir el desarrollo cognitivo de dicho aprendiz.

Bibliografía

Bolívar, Antonio (2005): **“**Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”, *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, Vol. 9, Nº 2, p. 1-39.

Bouciguez, María J. y Santos, Graciela (2010): **“**Applets en la enseñanza de la física: un análisis de las características tecnológicas y disciplinares”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 7, Nº 1, p. 56-74.

Enrique, Claudio; Yanitelli, Marta y Giorgi, Silvia (2019): **“**Perfiles conceptuales como instrumentos de evaluación de una intervención didáctica”, *Avances en la enseñanza de la Física*, Vol. 1, Nº 1, p. 73-99.

Enrique, Claudio y Yanitelli, Marta (2019): "Diseño y valoración de actividades mediadas por TIC para el aprendizaje de sistemas oscilatorios", *Revista de Enseñanza de la Física*, Vol. 31, Nº extra, p. 285-292.

Enrique, Claudio (2017): *Conocimientos previos sobre movimiento oscilatorio de estudiantes de ingenierías*. Saarbrücken, Editorial Académica Española.

Lion, Carina (2006): *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

Mortimer, Eduardo F. (1995): **"**Conceptual change or conceptual profile change?" *Science & Education*, Vol. 4, Nº 3, p. 267-285.

Solsona, Nuria; Izquierdo, Mercè y De Jong, Onno (2001): **"**Un estudio de la evolución de los perfiles conceptuales del alumnado sobre la reacción química/A study of evolution of student's knowledge about chemical reaction", *Journal of Science Education*, Vol. 2, Nº 1, p. 44.

Viennot, Laurence (1979): "Spontaneous reasoning in elementary dynamics", *European of Journal of science education*, Vol. 1, Nº 2, p. 205-22.

Contribuciones de las tecnologías digitales a actividades matemáticas

MAGALÍ FREYRE
magali.freyre@gmail.com

PATRICIA CAVATORTA
patricia.cavatorta@gmail.com

ANA MÁNTICA
ana.mantica@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta investigación hace foco en cómo los estudiantes de nivel superior construyen conceptos matemáticos y validan sus propiedades cuando las propuestas de enseñanza están mediadas por tecnologías digitales. Más aún, qué tipo de propuestas posibilitan estas actividades matemáticas.

El estudio es de tipo cualitativo. Se diseñan e implementan situaciones problemáticas intra y extramatemáticas tendientes a la formación de conceptos matemáticos y a la formulación y validación de conjeturas mediadas por tecnologías digitales. Se implementan en la formación inicial de profesores (Educación Inicial, Educación Primaria y en Matemática) de instituciones de educación superior universitaria y no universitaria de la provincia de Santa Fe.

Del análisis de lo implementado se concluye que, en general, los estudiantes no utilizan las potencialidades del software para formar un concepto, ni para establecer conjeturas, ni emplean las herramientas que les ofrecen dichas construcciones para conjeturar. Se observa que algunas de estas cuestiones referidas a la actividad matemática se logran a partir de una gestión de clase adecuada.

Palabras claves: concepto matemático / formulación y validación de conjeturas / tecnologías digitales / formación de profesores.

Introducción

Se plantea una investigación que tiene por objetivo estudiar cómo las tecnologías digitales (TD) median la construcción del conocimiento matemático y el modo de trabajo.

El término tecnologías digitales se utiliza poniendo el foco en la relación que hay entre la tecnología y el modo en que las personas la usan, más que en su potencial informativo o comunicativo (Palmas Pérez, 2017). Este autor sostiene que junto con una didáctica y un diseño de *software* adecuado, las TD podrían abrir la posibilidad de acceder a la matemática intrínseca en dichas representaciones y, en consecuencia, aprender interactuando con objetos matemáticos. En concreto, distintas formas de representar conocimientos matemáticos favorecen (o no) trabajar de cierta manera un concepto matemático. De esta manera, la representación y el modo de trabajar el concepto emergen simultáneamente.

Metodología

La investigación es de tipo cualitativa, razón por la que los datos estudiados están expresados en palabras, frases y afirmaciones antes que datos numéricos. (Mc Knight y col, 2000). Entre los métodos de recolección de datos mencionamos la observación (participante y no participante), entrevistas, artefactos escritos y grabaciones en audio y en video. Entre los métodos de análisis de datos se emplean la codificación (revisión de un conjunto de datos como notas, transcripciones, etc., con el fin de determinar patrones que describan características particulares del fenómeno estudiado) y el análisis de contenido (que supone el desarrollo de procedimientos de categorización de datos).

Las propuestas didácticas se implementan con estudiantes de instituciones de nivel superior, universitario y no universitario, de la provincia de Santa Fe. Se pretende que los estudiantes de profesorados hagan un uso potencial de las tecnologías digitales, para que en sus futuras prácticas de enseñanza diseñen propuestas tendientes a la producción de conocimientos por parte de sus alumnos.

Marco de referencia

Se toman distintos referentes para el análisis de dos actividades propias de la matemática como son: la relación entre la definición de un concepto y su represen-

tación, y la formulación y validación de conjeturas. Tanto en el trabajo con lápiz y papel como mediado por tecnologías digitales.

Respecto a la formación de un concepto matemático y su representación se consideran, entre otros referentes, Vinner (1991), Fischbein (1993), Laborde (1996), Schwarz y Hershkowitz (1999) Sanchez y Prieto (2019), Carreño y Climent (2019). En función de lo planteado por estos investigadores se considera que un concepto matemático está formado por tres componentes: la definición, su representación y las propiedades asociadas al mismo.

En lo que refiere a la formulación y validación de conjeturas se examinan Harel y Sowder (1998), De Villiers (1999), Balacheff (2000), Arcavi y Hadas (2000), Arcavi (2008), Restrepo (2008), Drijvers (2013), Gutiérrez y Jaime (2015) y Novembre, Nicodemo y Coll (2015). De lo planteado por estos investigadores se concibe a la actividad de validar como la realización de dos procesos. En el primero se establecen las conjeturas a partir de las evidencias que provee la exploración de la situación. En el segundo se justifica la conjetura, siendo estas justificaciones pruebas.

Discusión y resultados

Se diseñan e implementan propuestas de enseñanzas tendientes a analizar el lugar que ocupa el software de geometría dinámica (SGD) GeoGebra, por ser libre actualizado de manera constante, de código abierto y multiplataforma, como una herramienta en la resolución de problemas, tanto en la formación de conceptos matemáticos como en la formulación y validación de conjeturas. Los SGD permiten a los estudiantes construir figuras con ciertas propiedades, visualizarlas y transformar construcciones en tiempo real, lo que contribuye a establecer bases intuitivas para dar justificaciones formales de conjeturas y proposiciones matemáticas o realizar a partir de una única construcción numerosos ejemplos o no ejemplos de un concepto. El software tiene un rol trascendente en los procesos de formulación y validación de conjeturas pues asiste en el proceso de formulación, permitiendo a partir del arrastre obtener de una única construcción muchas figuras que respetan las propiedades iniciales, y permite la validación, ya que ofrece diferentes métodos y herramientas a partir de los cuales los pasos de la prueba se hacen más visibles.

Por estas razones, en el diseño de problemas se pone especial atención en el tipo de preguntas que se formulan, de manera que permitan, sin direccionar, acompañar la experimentación y realizar predicciones explícitas e inteligentes sobre el resultado de las acciones que están por efectuar. Asimismo que los estudiantes con-

sigan formular sus ideas y saberes en juego, de manera que puedan recuperarse cómo formulan las conjeturas y las validan, y si el uso del SGD permite, a partir de la propuesta, la construcción de conocimientos matemáticos poco posibles prescindiendo de él.

Del análisis de las propuestas implementadas (Cavatorta y Freyre, 2018; Mántica y Freyre, 2019 y Mántica Gôtte, 2019) se concluye que, en general, los estudiantes no utilizan las potencialidades del software para establecer conjeturas, ni emplean las herramientas que les ofrecen dichas construcciones para realizar una prueba o para obtener muchas propuestas a partir de una única construcción que permitiría validar o refutar la conjetura formulada. Algunas de estas cuestiones referidas a la actividad matemática se logran a partir de una gestión de clase adecuada.

Por otro lado, a fin de estudiar las relaciones entre las tecnologías digitales y los estudiantes, futuros docentes, se indaga sobre esta población para determinar si es que hacen uso de aplicaciones y videotutoriales para estudiar matemática y cuáles de estos recursos utilizan específicamente. Se puede establecer que la mayoría utiliza videotutoriales, preferentemente para subsanar dudas en el momento de estudio. En gran parte, los tipos de videos que prefieren son aquellos que tienen ejercicios resueltos paso a paso y explicaciones de conceptos y definiciones. Con respecto a las aplicaciones, se evidencia que la mayoría hace uso de las mismas. De todos los dispositivos móviles disponibles, el más utilizado es el celular. Las aplicaciones más empleadas por los estudiantes son GeoGebra y Photomath. Los principales fines de uso corresponden a realizar gráficas, verificar y resolver problemas.

Bibliografía

Arcavi, Abraham y Hadas, Nurit (2000). *El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque.* International Journal of Computers for Mathematical Learning 5: 25-15. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Arcavi, Abraham. (2008). *Modelling with graphical representations*. For the Learning of Mathematics, 28, 2-10.

Balacheff, Nicolas. (2000). Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas. Bogotá: una empresa docente y Universidad de los Andes.

Cavatorta, Patricia y Freyre, Magali (2018). Tipos de construcciones y momentos de trabajo en la resolución de un problema con GeoGebra por estudiantes de profesorado. *En XIII Congreso Argentino de Educación Matemática.*

Carreño, Emma y Climent, Nuria (2019). Conocimiento especializado de futuros profesores de matemáticas de secundaria. Un estudio en torno a definiciones de cuadriláteros. *PNA. Revista de investigación en didáctica de la matemática. 14*(1), 23-53.

Cohen, Luis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith (2007). *Research methods in education.* USA y Canada: Routledge.

De Villiers, Michael (1999). Algunos desarrollos en enseñanza de la geometría (3). Software de Geometría Dinámica. La lettre de la preuve. Disponible en http://mysite.mweb.co.za/residents/profmd/futured.pdf

Drijvers, Paul (2013). Digital technology in mathematics education: why it works (or doesn't). PNA, 8(1), 1-20.

Fischbein, Efraim (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, (24). (pp. 139 – 162).

Götte, Marcela y Mántica, Ana (2019). Propuestas en ambientes dinámicos que ponen en jaque imágenes conceptuales. Número. Revista de Didáctica de las Matematicas. 101(2), 7-18

Gutiérrez, Ángel y Jaime, Adela (2015). Análisis del aprendizaje de geometría espacial en un entorno de geometría dinámica 3-dimensional. *PNA, 9*(2), 53-83.

Harel, Guershon y Sowder, Larry (1998) "Students' Proof Schemes: results from exploratory studies." In Alan Schoenfeld, James Kaput y Ed Dubinsky (Eds.), Research on Collegiate Mathematics Education, Vol.3, M.M.A. and A.M.S. 234-283.

Laborde, Colette (1996): Cabrí-Geómetre o una nueva relación con la geometría. En Luis Puig y Juan Calderón, (eds.): *Investigación y didáctica de las matemáticas*. Madrid, España: MEC-CIDE. (pp. 67-85).

Mc Knight, Curtis; Magid, Andy;Murphy, Teri y Mc Knigt, Michelynn (2000), Mathematics Education Research: A Guide for the Research Mathematician, Rhode Island, *American Mathematical Society*

Mántica, Ana y Freyre, Magali (2019). Análisis de la relación entre imagen y definición en una situación problemática mediada por GeoGebra a partir de no ejemplos del concepto de poliedro regular. *Educación matemática. 30(1), 204-234.*

Novembre, Andrea., Nicodemo, Mauro. y Coll, Pablo (2015). Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza. CABA: ANSES. Disponible en http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=875

Palmas Perez, Santiago (2018) La tecnología digital como herramienta para la democratización de ideas matemáticas poderosas. En Revista colombiana de Educación. 74 pp 109-132

Restrepo, Angela (2008). Genese instrumentale du deplacement en geometrie dynamiquechez des eleves de 6eme. (Tesis doctoral). Universit´e Joseph-Fourier - Grenoble I, https://tel.archives-ouvertes.fr/

Sánchez, Ivonne y Prieto, Juan (2019). Procesos de objetivación alrededor de las ideas geométricas en la elaboración de simuladores con GeoGebra. *PNA. Revista de investigación en didáctica de la matemática. 14(1), 55-83.*

Schwarz, Baruch y Hershkowitz, Rina (1999). "Prototypes: brakes or levers in learning the function concept? The role of computer tools". Journal for Research in Mathematics Education, 30(4), 362-389.

Vinner, Shlomo (1991). The Role of Definitions in Teaching and Learning of Mathematicas, en Tall, Davis (ed.). Advanced Mathematical Thinking pp. 65-81. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Procesos de inclusión digital educativa: estudios evaluativos del Programa Conectar Igualdad en las provincias de Misiones y Formosa

CRISTIAN ANDRÉS GARRIDO
c_a_garrido@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Resumen

El presente trabajo reúne algunas reflexiones en torno a estudios evaluativos del Programa Conectar Igualdad (PCI) en escuelas de Misiones y Formosa, realizados entre 2011 y 2015, en los cuales participó la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Se abordan procesos pedagógicos de inclusión digital educativa en la implementación del PCI, que involucran la gestión y organización escolar, prácticas de enseñanza, y condiciones institucionales.

Palabras clave: Inclusión digital / Programa Conectar Igualdad / Estudios evaluativos

Un Estado presente: el Programa Conectar igualdad (PCI) y los estudios evaluativos realizados por las Universidades Nacionales.

En el año 2011 el Estado Nacional a través del Ministerio de Educación, convocó a 11 Universidades Nacionales para la realización de un estudio evaluativo de la implementación del Programa Conectar Igualdad en distintas provincias de Argentina. Este estudio tuvo su continuidad en 2012-2013 con la participación de 15 universidades. Estas investigaciones abordaron aspectos pedagógicos-didácticos en relación con el conocimiento a enseñar y el uso de las TIC pero también tuvieron en cuenta las percepciones de los sujetos (directivos, docente, alumnos, etc.) sobre el PCI y la repercusión que tuvo la incorporación y uso de netbooks en las escuelas, deteniéndose en el período 2012-2013 en los cambios y/o continuidades en las prácticas de gestión institucional y en las aulas de las escuelas públicas.

El PCI representó una iniciativa política y social que ubicó al Estado como garante y responsable del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad, equidad y gratuidad. Constituyó una política pública que desde su implementación en 2010, aportó a la reducción de la brecha digital en el país mediante la ampliación del acceso y uso de tecnologías y herramientas tecnológicas en procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de estudiantes y docentes.

Además de la entrega de netbooks, el programa supuso dotar a las escuelas de herramientas informáticas y comunicativas, realizar acciones de formación y desarrollo profesional de docentes, y elaborar propuestas educativas que incorporen tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) lanzado en febrero de 2015 (Resolución CFE N° 244/15), formó parte de las acciones encaradas por el Ministerio de Educación de la Nación para el desarrollo de competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por TIC (Ley N° 26.206. Art. 11, inc. m) y propuso la integración pedagógica de las TIC en relación con el fortalecimiento de la enseñanza, reconociendo tensiones en la organización tradicional escolar y las prácticas de enseñanza, como así también la necesidad de trabajar en las escuelas sobre la resignificación de los procesos de alfabetización y la noción de "recursos accesibles".

Los estudios realizados por Universidades Nacionales (primera y segunda etapa, 2011 - 2013[1]) dieron cuenta de la convivencia de dos grandes realidades educati-

1 *"Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad"* (Ministerio de Educación, primera etapa, noviembre de 2011); *"Cambios y Continuidades en la escuela secun-*

vas al interior de las escuelas (más allá de los posibles grises): una de inclusión, integración y apropiación de TIC, y otra sin demasiados cambios respecto del sentido de la incorporación de tecnología en los procesos educativos (lo que lleva en algunos casos a la ausencia de integración de TIC[2]). Se observaban en ese momento la existencia de actitudes por parte de profesores que operaban como barreras, vinculadas a representaciones meritocráticas, deterministas o fatalistas de la cuestión social, y persistencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje que incorporaban la tecnología en forma instrumental/artefactual y asistemática, para realizar las mismas actividades y tareas de siempre (uso tradicional y aplicacionista de TIC a partir de programas informáticos para la resolución de tareas escolares). Es decir que la entrada de la cultura digital pudo verse limitada por viejos repertorios de prácticas institucionales y docentes. De allí la necesidad de acciones de formación pero también de acompañamiento, con el fin de lograr la incorporación e integración institucional y pedagógica de TIC en prácticas docentes e instituciones educativas.

Si bien es posible afirmar que el uso de netbooks en diferentes áreas curriculares por parte de docentes y alumnos había aumentado, hasta 2013 no se registraron cambios generalizados de carácter pedagógico – didáctico, por lo que seguía vigente el cuestionamiento sobre los avances y continuidades sobre la inclusión digital educativa, y las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que incidieron (e inciden) en estos avances y/o continuidades. Estos fueron, los puntos de interés del tercer estudio.

En lo institucional es importante destacar el lugar que ocupó la gestión escolar para la implementación de políticas públicas y, particularmente, de programas educativos, mediante su contemplación en proyectos institucionales y curriculares que le otorgaron sentido y permitieron vislumbrar su integración en términos administrativos y organizativos. Sin embargo, en las escuelas todavía no se advertían cambios frecuentes o con cierta regularidad en la incorporación del uso de TIC en proyectos institucionales. Entonces era posible preguntarse sobre las condiciones institucionales que actuaban favorablemente en las escuelas para favorecer la inclusión y apropiación digital. El informe UNaM-UNER (2013) sostiene que esta apropiación se veía facilitada y favorecida por el reconocimiento que directivos hacían del potencial significativo que podrían aportar las netbooks para los procesos de enseñanza – aprendizaje.

---

daria: la universidad pública conectando miradas" (Ministerio de Educación, segunda etapa, enero de 2015)

2 Justificada, por ejemplo, en la dificultad de apropiarse con sentido pedagógico-didáctico de las netbooks, muchas veces basadas en el propio desconocimiento sobre su uso y las limitaciones para su incorporación al campo disciplinar.

En los espacios de enseñanza y aprendizaje, no solamente estaban presentes las netbooks del PCI, también era posible encontrar diferentes dispositivos e instrumentos tecnológicos, que generaban la percepción de actualización y sintonía con los cambios mundiales recientes; pero también miedos y preocupaciones sobre los problemas de comunicación por el uso de máquinas, la gran circulación de información, y la reconfiguración del papel del docente frente a la tecnología.

El trabajo docente ha tenido un rol importante en relación con la construcción del sentido pedagógico de la integración de las TIC en las escuelas, algo que va mucho más allá del mero acceso y uso de recursos tecnológicos. Siguiendo los planteos de Maggio (2012), estas experiencias de trabajo docente podían caracterizarse como "escenarios áulicos propicios".

En la tercera y última etapa, en virtud de las acciones y estrategias que siguieron implementándose en forma continua y sostenida en las escuelas, era posible tratar de identificar y comparar avances y continuidades en los procesos de inclusión digital educativa con la implementación del PCI, y de profundizar en las condiciones institucionales y pedagógico-didácticas que hacían posibles la inclusión de TIC en la enseñanza. Por ello, el tercer estudio evaluativo abarcó procesos de gestión y organización escolar, culturas escolares, prácticas docentes, configuraciones didácticas, en el marco de procesos de inclusión digital.

Escenarios para la integración de TIC en la enseñanza: condiciones pedagógicas e institucionales

El tercer estudio evaluativo se llevó a cabo durante el 2015, en seis (6) escuelas de la provincia de Misiones y seis (6) de Formosa, algunas de las cuales formaron parte de la investigación anterior (segunda etapa, 2012-2013). Se realizaron entrevistas a directivos, docentes, referentes TIC, y estudiantes; observaciones de clases y ámbitos institucionales, análisis de documentos institucionales y producciones de los estudiantes.

El trabajo fue realizado en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Universidad Nacional de Misiones, pero involucró otras 14 Universidades Nacionales con las cuales se definieron objetivos y una metodología en común. Como esfuerzo compartido siguió la línea de las etapas anteriores, dando cuenta del lugar que ocupaban y ocupan las Universidades Nacionales como fuentes de consultas sobre las políticas educativas implementadas

por el Estado Nacional, como así también de aportes en relación a la revisión y diseño de nuevas acciones, tendientes a mejorarlas.

En términos de reflexiones que emergen de este trabajo, podemos mencionar que en una época signada por los rápidos cambios tecnológicos, conocer las tecnologías, revisarlas críticamente y apropiarse de ellas como herramientas que forman parte de la vida cotidiana, resulta fundamental para la construcción de sentido pedagógico y social. Desde aquí es posible sostener que el diseño de clases con TIC puede convertirse en "buenas prácticas", ya sea utilizando tecnologías como estrategias o medios para la enseñanza, o convirtiéndolas en un contenido significativo.

Sin embargo, la incorporación de tecnologías en el diseño de clases y el trabajo institucional no asegura que éstas den lugar a "buenas prácticas". Como también se ha observado en estudios anteriores (Rodríguez y otros, 2013) pueden aparecer "*mediaciones de tipo instrumental",* sin evidenciar sentidos pedagógicos, como el uso del cañón en lugar de pizarrón, entonces su incorporación en el diseño de clases no involucra necesariamente un cambio en la forma de enseñanza que se viene sosteniendo.

Entre docentes existe un reconocimiento general de que las prácticas tienen que modificarse, aunque esto implique enfrentar un desafío en relación al trabajo en el aula. La enseñanza misma debe ser modificada, la organización espacial, del tiempo, de grupos. En efecto, las dinámicas de trabajo recortan una nueva dimensionalidad espacio temporal. Trazan interacciones grupales en las que el factor lineal se convierte en recursivo, espiralado.

En concordancia con Dussel (2011), en esta última investigación se observó una percepción positiva y una continuidad en la incorporación de tecnologías en la enseñanza, sin embargo, el uso pedagógico era aún incipiente, limitado en términos de soporte de información. En cambio, los usos más provechosos como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas, estaban, en ese momento, poco presentes en las escuelas. La brecha digital empezaba a desplazarse del acceso a los usos.

Reflexiones finales

Podríamos decir que el uso de las netbooks en el aula hasta entonces no era el esperado (dificultades de conexión a internet, netbooks bloqueadas o en reparación, falta de infraestructura adecuada), sin embargo los docentes demostraron una in-

corporación del uso de las TIC en sus estrategias de enseñanza -aunque no cotidiano-, algo que Dussel (2015) viene afirmando: *"las tareas escolares involucran cada vez más el uso de tecnologías digitales (buscar información en internet, usar cierto software, producir audiovisuales), pero no se traen las netbooks a clase todos los días".*

Los resultados nos invitan a seguir pensando en el desafío que aún significa la integración de las TIC en la enseñanza para un uso significativo en la mayoría de las escuelas, atendiendo a que la brecha digital sigue presente no solamente en la disponibilidad de equipamientos y dispositivos sino también en las condiciones de uso. Desafío tanto para las políticas educativas como para los educadores.

Las políticas institucionales tienen una fuerte incidencia o condicionan las prácticas educativas, pero a su vez las prácticas áulicas tienen influencia en el escenario institucional. En esta dialéctica, hay acciones que tienen el potencial de poner en tensión ciertas tradiciones o modelos de enseñanza y generar cambios, y otras prácticas que sostienen o reproducen "la continuidad". Cabe preguntarse para qué incorporar tecnología a la enseñanza y con qué sentido, sobre todo si lo que se busca es generar una transformación de la misma. Las condiciones institucionales y pedagógicas requieren de cambios que provienen de enfoques y perspectivas epistémicas, que implican un posicionamiento y una forma de entender la educación, las políticas educativas y las escuelas, en relación con el contexto sociocultural.

Bibliografía

Dussel, Inés (2011): *"Aprender y enseñar en la cultura digital",* Documento básico, VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Bs. As., Santillana.

--- (2015) "¿Para qué se usan las netbooks?", Le Monde diplomatique, Año XVI, Bs. As., UNIPE, Capital Intelectual SA.

Litwin, Edith (1998): "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta y Barco, Susana (1998): *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.

Maggio, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta composición tecnológica como oportunidad*, Voces de la educación, Bs. As., Paidós.

Rodríguez, Jorge y otros (2013): *El modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias. Un estudio a partir de la experiencia de las provincias de Misiones, Entre Ríos y Formosa*, In-

forme final, Estudios evaluativos del PCI, Segunda Etapa, Bs. As., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Escrituras multimodales y formación profesional docente

LAURA GIMÉNEZ
lauragimenez27@yahoo.com.ar

SUSANA CAGNOLO
susana.cagnolo@unc.edu.ar

JORGE GAITERI
duocadencia@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba.

Resumen

Esta presentación tiene como finalidad compartir avances de una investigación en ejecución que estudia las prácticas escriturales en la última etapa de la formación docente inicial y, luego, en primeras inserciones profesionales de dos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba: el de Comunicación Social y el de Ciencias Biológicas. En esta ocasión, se analizan demandas de escrituras de géneros discursivos/textuales en instancias de formación en servicio destinadas a profesores que se desempeñan en escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba que ofertan la Orientación en Comunicación. Se trata de uno de los potenciales contextos de inserción laboral de futuros egresados de una de las carreras mencionadas. Se describen aspectos conceptuales y metodológicos del estudio como así también el análisis exploratorio de un dispositivo de formación ejecutado en 2018.

Palabras clave: formación docente / escritura / comunicación social

Introducción

Durante las últimas décadas se ha conformado un campo de estudios emergente en Argentina y Latinoamérica que permitió reconocer el papel clave de las prácticas letradas en los procesos de formación en la educación superior. Dichos desarrollos conciben la escritura como un proceso complejo y contextualizado, multidimensional y multifuncional. Diferentes autores identifican su papel epistémico, comunicativo, identitario y como vía privilegiada para participar en determinadas comunidades disciplinares, profesionales y de aprendizaje (Bazerman, 2012; Bazerman, et al., 2016; Carlino, 2013; Navarro, 2017, entre otros).

El lugar de la escritura en la formación de profesores ha sido también objeto de atención y estudio desde distintos ámbitos y documentados por autores a través de reflexiones, problematización de estas prácticas junto al reconocimiento de su importancia y/o propuestas para abordarlas (Bombini y Labeur, 2013; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Moyano, 2013, entre otros).

En el marco de estos planteos, se desarrolla un estudio que aborda las prácticas de escritura de estudiantes en el último tramo de la formación docente inicial -con particular énfasis en la producción de géneros profesionales solicitados en aquellos espacios curriculares vinculados a la práctica profesionalizante en espacios de potencial actuación laboral- y, posteriormente, en las primeras experiencias como egresados. Este momento del trayecto formativo constituye una instancia particularmente crítica para los futuros profesores en términos de aprender diversos géneros discursivos /textuales que forman parte de su futuro ámbito laboral. Se parte de la hipótesis de que la escritura de géneros demandados en la formación avanzada produce diversas y complejas experiencias formativas en los futuros profesores que luego son recuperadas, recreadas y/o reformuladas, luego, en sus prácticas como profesionales en ejercicio y, particularmente, en sus primeras inserciones laborales como docentes noveles.

La metodología es de tipo cualitativo con uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semiguionadas y grupos focales. El trabajo de campo se organiza en dos fases. La primera aborda el ámbito de formación. La segunda, contextos de inserción profesional. Como parte de ésta, se exponen los resultados de un análisis exploratorio de propuestas de formación en servicio. Se busca explorar el tipo de géneros discursivos /textuales trabajados en dichas instancias como parte de uno de los potenciales contextos de actuación de futuros egresados: la orientación en comunicación de la educación secundaria en la Provincia de Córdoba. Se trabajó con sitios web vinculados a este tipo de ofertas desarrolladas por el Ministerio de

Educación y otras instituciones en dicha jurisdicción durante 2018. Se complementó con entrevistas a referentes de las capacitaciones seleccionadas para su análisis. En este trabajo específicamente abordamos un curso semipresencial sobre propuestas transmedia de planificación.

Escribir en contextos profesionales

Sobre la base del análisis efectuado se describen a continuación aspectos vinculados a la propuesta pedagógica de un curso destinando a profesores que se desempeñaban en espacios curriculares específicos de la Orientación en Comunicación ofrecida por el Ministerio de Educación en 2018. Se desarrolló durante los meses de abril a noviembre, a través de un curso semipresencial, con dos instancias presenciales: la primera jornada y la última en la que los docentes socializaron sus producciones. Incluyó instancias virtuales para el seguimiento de las actividades, subidas a la plataforma wix diseñada a tal fin, tomando uno de los ejes del Diseño curricular del espacio Comunicación, cultura y sociedad.

El análisis documental permite advertir que se trató de una propuesta de formación orientada a explorar otros tipos de escritura y promover el diseño de planificaciones transmedia. La propuesta buscó trabajar en torno a nuevos retos vinculados a transformaciones sustanciales en los lenguajes de la comunicación y sus claves de producción. Según datos de entrevistas, su diseño retomó aportes de autores como Scolari y Lobato. También, recuperó contribuciones en línea de reflexionar y producir desde distintos modos de producción como señalan Moreiras y Castagno:

> …resaltamos una perspectiva gnoseológica que permite considerar conceptualmente la construcción de conocimientos como relacionada pero no supeditada a la noción de literacidad. Y de hecho, permite "abrir" esta noción para dar cuenta de instancias de producción de sentido en recepción que no necesitan del código escrito de manera estricta (Moreiras y Castagno, 2019, p.170).

La propuesta fue desarrollada a partir de una plataforma con distintos accesos y recorridos que promovió e intentó acompañar el diseño de una planificación de base transmediática por parte de los docentes asistentes, tomando como base de esta nueva producción su propia planificación anual del espacio curricular. Fue centrada en la posibilidad de incluir recorridos sobre determinados medios y utilizando di-

versos lenguajes que demandara un movimiento por parte de los docentes en la escritura de sus propuestas a través de plantillas a modo de 'guion transmedia' para presentar sus posibles recorridos de trabajo didáctico.

A continuación se presenta en la Imagen N° 1, la plataforma con el ingreso virtual al curso descripto, al momento del relevamiento.

Imagen 1: plataforma con el ingreso virtual al curso descripto.

A través de una plataforma wix específicamente diseñada para la capacitación [1] se presenta la propuesta de lecturas, actividades para completar el curso. Según la referente entrevistada: "las clases se fueron subiendo con un tiempo considerable para el completamiento de las consignas. Las actividades combinaban lecturas, intervención y producción en distintas plataformas on line, herramientas digitales, multimediales que podrían utilizar para sus clases. Estas actividades tenían como finalidad orientar e ir preparando a los docentes en un posible diseño y escritura de planificar la secuencia de trabajo con sus estudiantes a través de distintos medios y lenguajes."

De acuerdo al material empírico analizado, esta experiencia de capacitación docente se centró en la necesidad de actualización profesional para pensar y desarrollar procesos de diseño de posibles recorridos de abordaje de contenidos vinculados a la orientación comunicación. La necesidad de generar 'plantillas' para desarrollar los itinerarios de contenidos permitió a los docentes poder aproximarse a los modos

1 https://educlyc.wixsite.com/transmedia/clases-virtuales sitio desarrollado para la capacitación. Equipo técnico de la Orientación Comunicación. SPIyCE. 2018.

de comunicación vigentes y que forman parte de la cultura cotidiana de los estudiantes de hoy.

Con relación a los propósitos que orientaron las decisiones de su diseño didáctico, la capacitadora entrevistada sostiene: "Esta situación demandaba de parte de los docentes poner en movimiento una serie de alternativas de lenguajes y formas que están presentes en la comunicación cotidiana. Se proponía combinar los usos de aplicaciones de dispositivos móviles, sitios y programas ya diseñados coherentes con un abordaje de los contenidos previstos (…) La interacción entre lenguaje verbal coloquial con imágenes (gifts, stikers), videos (o fragmentos), infografías, podcast (lenguaje sonoro) etc., buscaban generar nuevas posibilidades para el abordaje de contenidos y aprendizajes de los estudiantes".

Asimismo, los datos analizados permiten observar que el propósito de este dispositivo de capacitación, en función del tiempo de desarrollo "fue aproximar a los docentes a la posibilidad de diseñar planificaciones que contemplen diferentes medios y modos para la enseñanza de los contenidos.

Sobre la experiencia transitada la referente afirma: "al finalizar la experiencia los docentes refirieron lo 'difícil' que significó pensar en modo multimedial, proponer alternativas de recorridos en sus planificaciones para abordar y desarrollar los contenidos. A la vez se mostraron entusiasmados por asumir un desafío diferente y novedoso vinculado a nuevas experiencias de enseñanza. Algunos indicaron que este modo de planificar permitía recuperar y profundizar o sistematizar experiencias de multimodalidad que ya venían probando en sus planificaciones." Refirió que, si bien significa más trabajo, buscar productos comunicativos que permitan diversificar, profundizar, fortalecer el abordaje de los contenidos propuestos, la estrategia multimodal y multimedial en la presentación de contenidos permite identificar, jerarquizar y relacionar los distintos recorridos en una propuesta de recorrido central que los vincula.

Finalmente, cabe señalar en el contexto de esta investigación que se observaron en la exploración otros espacios de formación dispuestos a través de la página web de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: www.igualdadycalidadcba.gov.ar con la que el Ministerio de Educación ha promovido espacios de capacitación y asistencia a los docentes del sistema educativo durante el año analizado (Imagen N° 2).

En este sitio se muestra la información de las áreas y programas, y las líneas de trabajo vigentes. En cada pestaña se puede visualizar las distintas ofertas de formación así como materiales de consulta: documentos oficiales, documentos de consulta y orientación para docentes de todos los niveles y modalidades del sistema edu-

cativo. Incluye materiales de formación en distintos soportes: videos y documentos escritos, entre otros, habilitando modalidades de lectura y comunicación actualizadas.

Imagen 2: sitio web oficial SPIyCE.

En el sitio relevado, también, se presentan experiencias desarrolladas por los docentes de instituciones educativas, a través de programas específicos que luego de un proceso de revisión se publican en esta página web.

Consideraciones finales

En el desarrollo de esta presentación hemos pretendido dar cuenta de un análisis exploratorio acerca de géneros profesionales solicitados en instancias de formación en servicio en la Orientación en comunicación de la educación obligatoria de la Provincia de Córdoba durante el año 2018. Este abordaje forma parte de la segunda fase de una investigación actualmente en ejecución que se orienta a conocer qué géneros son demandados en etapas avanzadas de la formación docente inicial de futuros profesores en comunicación y, qué tipo de escritos se les solicita en su actuación ya como profesionales.

En la propuesta formativa analizada se observa la solicitud de diferentes escrituras vinculadas al género planificación con el propósito de interpelar las experiencias de los cursantes respecto de ese género profesional en el marco de las transformaciones tecnológicas, la convergencia de lenguajes y la hibridación de géneros. De esta manera, las variaciones que se propiciaron estarían asociadas a los avances

en el campo disciplinar de enseñanza para convertirse en objeto de reflexión, en el cual las escrituras son inscriptas en el marco de las alfabetizaciones multimodales.

Bibliografía

Bazerman, Charles (2012): *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México, Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, Charles, et al. (2016): *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (2013): "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica". *Revista Enunciación (*p.19-29). Vol, 18 N° 1. Bogotá, Colombia

Carlino, Paula (2013): "Alfabetización académica diez años después." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (pp.355-381).Vol. 18. México.

Carlino, Paula, Iglesia, Patricia y Laxalt, Irene (2013): "Concepciones y prácticas declaradas por profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas". *Revista Docencia Universitaria* (pp. 106-135). Vol. 11 (1). Universidad Politécnica de Valencia, España.

Moreiras, Diego y Castagno, Fabiana (2019): "Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la comunicación". *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* N° 89, pp. 167-186. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Moyano, Estela (2013): *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, Federico (2017): "De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar." en Ibáñez, Romualdo y González, Cristian (Comp.) (2017): *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Herramientas para facilitar la adquisición de capacidades en ingeniería: imágenes 360° y realidad virtual

MARCELO GÓMEZ
mgomez@cnm.unc.edu.ar

NANCY SALDIS
nancyesaldis@yahoo.com.ar

CARINA COLASANTO
ccolasanto@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba UNC

Resumen

Este artículo muestra algunos resultados de la I+D donde se incorporaron recursos audiovisuales para facilitar la adquisición de capacidades. Hoy aparecen nuevos ambientes de formación tales como vídeos, realidad virtual (RV), realidad aumentada (RA), imágenes y películas en 360°que complementan y diversifican la oferta educativa.

Los resultados parciales mostraron que los vídeos en general, imágenes y películas en 360°, la RV y la RA no son tecnologías populares en el entorno universitario de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba y menos aún con el objetivo del aprendizaje de ciencia y tecnología, pero demostraron ser herramientas potentes para la adquisición significativa de capacidades. Las respuestas muestran la necesidad de continuar con la línea del diseño y la construcción de vídeos con estos recursos.

Palabras clave: imágenes y videos en 360°/ realidad virtual/ realidad aumentada/m-learning.

Introducción

Las clases expositivas tradicionales están siendo desplazadas paulatinamente con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios a través de variadas propuestas metodológicas. Estudios revelan que los Ambientes Virtuales de Aprendizaje adoptados en centros de educación superior, facilitan el aprendizaje de las asignaturas (Pan et al. 2006). Atendiendo al marco específico de las ingenierías, en las que los contenidos reclaman altas dosis de abstracción, el aprendizaje, según Carter (2006) podría ser más accesible. Si bien no existen registros de investigaciones por ser un campo casi inexplorado, diversas universidades han comenzado a explotar nuevos métodos de visualización para enriquecer los actuales programas educativos, donde imágenes y vídeos en 360°, la Realidad Virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA) son tecnologías prometedoras. Para formar una imagen en 360° la cámara toma un conjunto de fotos en un círculo completo. A mayor número de fotografías, mejor uniformidad en las transiciones. Requieren de un software para desplazar el objeto causando un efecto de un objeto rotado. La RA comprende una mezcla de gráficos, visión artificial y multimedia, mediante la anexión de información virtual (Olabe et al., 2007). Consiste en añadir más información (textual) en una imagen 360° o en RV. Según Rinaldi (2010) la RV combinada con la RA aporta capacidad de fundir lo virtual y lo físico permitiendo aprender con mayor vivencialidad y por tanto mayor significatividad. Sherman y Craig afirman que la RV es una simulación generada por computadoras en el que el usuario es capaz tanto de ver como de manipular los contenidos de ese ambiente. Es una simulación tridimensional que proporciona información sensorial (visual, auditiva, táctil, y/u otros), con el propósito de hacer que el participante sienta que está dentro de ese espacio. Cuando se habla de RV inmersiva los usuarios, con un casco particular, pueden escuchar sonidos e interactuar con objetos virtuales utilizando guantes con sensores especiales. La RV semi inmersiva hace referencia solo a información sensorial visual y auditiva proporcionada por gafas especiales, y la interacción con objetos del ambiente virtual se da mediante dispositivos similares a joysticks. En ambos casos los usuarios sienten que se encuentran en un espacio tridimensional y pueden mirar a su alrededor y moverse a través del entorno simulado. Las posibilidades de la RV con fines educativos son muchas. Los dispositivos móviles y su tecnología junto a la producción de aplicaciones (apps) para la visualización de imágenes ya se encuentran al alcance de la gran mayoría de los estudiantes universitarios. Las vivencias realistas que les proporcionan las imágenes en 360° y la RV permiten visitar

ambientes inaccesibles y/o de riesgo a los que no sería posible llegar de manera física, facilitando la adquisición de herramientas y criterios de adaptación. Pero aún queda por resolver la generación de contenido específico vinculado al aprendizaje de las ciencias y la tecnología.

El equipo de investigación que presenta este artículo viene trabajando en el uso de distintas tecnologías en las prácticas de enseñanza orientadas a la mejora de los aprendizajes en ingeniería, y el presente artículo detalla lo trabajado en función de algunos de los objetivos específicos que conforman un trabajo de mayor envergadura:

- Ampliar el marco teórico a través de aportes específicos recientes que redefinan nuevos fundamentos al modelo de trabajo con multimedia.
- Diseñar y producir elementos multimedia en 360° y RV para la enseñanza de contenidos científicos.
- Profundizar el modelo de enseñanza que utiliza multimedia de última generación y definir sus aportes al aprendizaje significativo de conocimientos científicos.
- Indagar el posible desarrollo de capacidades mediadas por los recursos multimedia diseñados en el marco de este proyecto.

Materiales y métodos

En las últimas décadas la tecnología ha renovado la educación. De forma oficial aún se siguen utilizando libros de texto, pero el mundo online y los recursos multimedia están cambiando los procesos educativos. Esos textos hoy se complementan con RA que mediante una aplicación para leer códigos QR se puede acceder a información adicional y complementaria. Se estima que el próximo salto cualitativo será el que propiciará la RV.

Para abordar el desarrollo se partió de la Teoría del Conectivismo planteada por Siemens la cual pretende explicar los cambios producidos en la era del conocimiento por TIC, valorando no solo el qué y el cómo aprender sino también el dónde. El aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos hace que cobre importancia el uso de dispositivos móviles con alta conectividad que permiten organizar y vincular los conceptos con información completa y autocontenida (Brazuelo y Gallego, 2011) haciendo posible el aprendizaje ubicuo (Zapata Ros, 2011) que relaciona la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interac-

ción con pares y expertos, y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes.

Se propuso utilizar RV e imágenes 360° sumergiendo al estudiante en un mundo de información que lo acerca de manera insuperable a la realidad misma sin necesidad de un desplazamiento físico hacia lugares y situaciones con un alto potencial educativo. Esta herramienta cobra especial importancia por favorecer también la inclusión que permite ahorrar recursos y tiempo pero no vivencias y sensaciones asociadas a herramientas adaptativas.

En una segunda etapa se agregará RA a las imágenes en 360° y RV.

Resultados

El equipamiento adquirido consistió en una cámara "ojo de pescado" que toma imágenes en 360° a la que se adicionó memoria de 32 GB de alta velocidad, un control remoto para inicio de video o captura de imagen, gafas para RV, trípode, mástil y cargador. La cámara permite tomar imágenes y videos en tres formatos diferentes, 960P30, 27K25 y 4K15, el cual debe ser seleccionado de acuerdo al procesamiento que se desee realizar. La marca posee una aplicación (*app)* disponible para el sistema operativo de móviles IOS que permite conexión inalámbrica a la cámara para usar el celular como monitor de video. La técnica fotográfica dista mucho de las conocidas para la fotografía tradicional lo que implicó tiempo de entrenamiento hasta lograr imágenes aceptables para el uso educativo pretendido.

Se tomaron fotografías de varios espacios y laboratorios de la FCEFyN a modo de prueba experimentándose con subtitulados y sonidos. A continuación se tomaron imágenes de la Planta Piloto de la Facultad Regional de Rosario, Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Con este banco de imágenes sin formato preestablecido (Fig. 1) se exploró en la web distintas aplicaciones para procesarlas, según el uso que se pretenda darle a saber, para su vista en formato 360° o para ser usada en formato de RV (Fig. 2).

Las imágenes obtenidas fueron expuestas en las I Jornadas de Experiencias e Investigaciones Educativas en Ciencias Exactas y Naturales de la UNC, evento organizado por los autores de este artículo. Se mostraron en los dos formatos observables utilizando una Tablet para imágenes 360°, y teléfono celular con las gafas especiales para RV semi inmersiva. Los usuarios fueron profesores y estudiantes de la FCEFyN UNC, de la Facultad Regional Córdoba, UTN, y de la Facultad de Ingeniería del Centro Regional Universitario Córdoba (IUA), quienes mostraron un alto

grado de interés en su observación llegando a hacer cola en espera para poder utilizarlos, exponiendo de esta forma su potencialidad educativa y motivadora.

Fig. 1: Aspecto de la imagen de una planta de mecanizado sin procesar

Fig. 2: Aspecto de la imagen procesada para vista en RV

También se hizo una prueba frente a aproximadamente unas 400 personas, público en general, en el marco del evento la Noche de los Museos que organizó la UNC. Se mostraron las imágenes 360° procesadas con un programa especial libre y gratuito para poder visualizarlas y proyectarlas en una pantalla gigante. Al finalizar la presentación, varios de los asistentes se mostraron interesados en conocer la técnica quedando verdaderamente sorprendidos. Los interesados manifestaron que por primera vez habían visto una Facultad por dentro y que tuvieron la sensación de haber entrado y de verdad recorrido los laboratorios mostrados.

Llegado este momento es necesario encontrar un programa para poder editar las imágenes a los efectos de poder multiplicar su potencialidad educativa mediante la RA, aspecto pensado para una segunda etapa de este trabajo. Sin embargo una

primera exploración en la web no ha arrojado resultados positivos para programas gratuitos, ya que los programas existentes no son aptos para este tipo de imágenes. Por otro lado, el monto de dinero restante a esta altura del proyecto no permite la adquisición de un editor profesional, por lo que el equipo de trabajo se encuentra evaluando soluciones.

Conclusiones y trabajos futuros

Con los resultados obtenidos se construyó un marco conceptual propio incorporando sugerencias respecto al tiempo adecuado de duración de los vídeos, los cuales no deben superar 40 segundos, y algunas consideraciones referidas al uso de la cámara y gafas de RV, pero aún no se ha conseguido incorporar RA.

Las búsquedas realizadas para encontrar antecedentes en la producción de material audiovisual en 360° o RV con fines educativos no han sido fructíferas. Los antecedentes encontrados hasta ahora se enfocan en desarrollos lúdicos o producciones de entretenimiento. Esto estaría indicando que el rumbo elegido para el proyecto de I+D tiene un futuro promisorio en nuestro país, a pesar del elevado costo que tiene el instrumental necesario.

Este tipo de situaciones obliga a buscar soluciones dentro del ámbito académico y científico, por lo que el equipo se encuentra trabajando con colegas del área de cine, arte y comunicación para dar continuidad al trabajo ya iniciado.

Si bien aún no se podido poner a prueba el producto terminado como parte de las prácticas de enseñanza diarias en el nivel universitario, se acordó poner en circulación lo obtenido hasta el momento a modo de pruebas piloto que permitan avanzar más rápidamente al momento de sortear algunos escollos. El equipo de trabajo está convencido de que será una herramienta potente para la apropiación significativa de habilidades en el área de la ingeniería.

Bibliografía

Brazuelo F., y Gallego D. (2011) Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo. Sevilla: Editorial MAD, S.L.

Carter L. (2006). Why students with an apparent aptitude for computer science don't choose to major in computer science, ACM SIGCSE, boletín 38, pp. 27-31.

Olabe M, Basogain X., Espinosa K., Rouèche C, and Olabe J. (2007) Engineering Multimedia Contents with Authoring Tools of Augmented Reality, International Technology, Education and Development Conference (INTED2007), pp. 5. Valencia, Spain.

Pan Z., Cheok A., Yang H., Zhu J., and Shi J. (2006) Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments, Computers & Graphics.

Rinaldi M. (2010). Revista América, Learning and Media, Edición N°12**.**

Sherman W, Craig A. (2003) Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design. Morgan Kaufmann Publisher.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital. Consultado el 2 de febrero de 2017.

Zapata Ros M. (2011). Evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje: Entornos sociales de aprendizaje. Revista de Educación a Distancia (RED) Año XI, Número 29, http://www.um.es/ead/red/29/. Consultado el 07 de abril de 2015.

El *Blended Learning* como configuración didáctica en la Educación Superior

PAULA MARTINHO
licpaulamartinho@gmail.com
Instituto de Formación Docente N°120 de Zárate
Instituto Universitario de Seguridad Marítima

Resumen

La aparición de las TIC en los escenarios pedagógicos puso en tensión su dinámica propia con el del rol docente tradicional: superar linealidades, dicotomías y sumatorias de espacios estancos, para generar instancias de enseñanza y aprendizaje combinadas que impliquen configuraciones didácticas integrales y de calidad. Pero incluir estas nuevas tecnologías en la escena pedagógica implica, en cada caso, una dinámica particular. Aquí se plantea el desafío de utilizar el *Blended Learning* en la Educación Superior poniendo en juego los aportes de la Didáctica General pero abriendo un espacio para los aportes diferenciales que pueden acercar las Didácticas Específicas.

Palabras clave: *Blended Learning* / configuración didáctica / didácticas específicas

Introducción

La era digital cambió la perspectiva de la labor docente. La tecnología, ubicua, aparece como un elemento disruptivo respecto de las formas de conocer y de los recortes de contenido. Pero también atraviesa el modo de ser autores y lectores y su manera de relacionarse y compartir espacios.

Es necesario replantear la propia tarea de este nivel educativo en el desarrollo de competencias digitales en los alumnos. Para ello, necesariamente, se debe analizar el rol del docente como planificador de esta dinámica y sus propias competencias digitales.

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca del diálogo necesario entre la utilización de propuestas didácticas de *Blended Learning* en la Educación Superior en general y los aportes necesarios de las Didácticas Específicas.

Primeros pasos

La aparición de la educación a distancia estuvo ligada, en sus orígenes, al auto aprendizaje: envío de textos por correo postal y un examen domiciliario que luego se enviaba también por correo, o, en los casos más sofisticados, un examen presencial. No existía ninguna interacción ni intervención docente más allá de los materiales más o menos didactizados (Torres, 2017). La aparición de internet y el uso de correo electrónico fueron considerados una revolución. Aún así, la dinámica continuó siendo la misma: el envío de material y la resolución de actividades y evaluaciones. Como consecuencia apareció un planteo que, aunque lineal, era bastante lógico: si la educación a distancia era el futuro y se basaba en los saberes tecnológicos y el autoaprendizaje, entonces… ¿el docente para que está?

Tomó un tiempo identificar el nuevo rol docente frente a las TIC. Tarde o temprano también debía comprenderse que no solo se aprende *con* la tecnología, sino también *de* la tecnología. Y entonces apareció el concepto de competencias digitales y todo un desarrollo teórico respecto del lugar que estas nuevas realidades le otorgaban al docente para deconstruir, en términos de Derrida (2009) y reconstruir su rol.

Los avances tecnológicos y la aparición de la web 2.0, dieron lugar al desarrollo de plataformas educativas. Paulatinamente los esfuerzos se centraron en generar herramientas que hicieran que el aula virtual se pareciera al aula presencial en sus posibilidades de interacción. No solo con el docente sino también entre alumnos. Así se crearon espacios de consulta, de debate, de producción colaborativa (mensajerías, foros, wikis) entre otras.

Este nuevo elemento que surge, y que en un principio pareció una solución didáctica, lejos de resolver los problemas crecientes de generar conocimiento significativo (como si el medio pudiera reemplazar la estrategia), puso de manifiesto las carencias del profesorado en dos sentidos. Por un lado, el desconocimiento de las herramientas tecnológicas de los propios docentes; por el otro, la falta de estrategias claras en sus configuraciones didácticas (en cualquier modalidad). De esta manera, aquellos cuya práctica presencial se veía limitada a una intervención lineal y rígida, mostraron lo mismo *on line*. Aquellos cuyas intervenciones y configuraciones didácticas suponían la puesta en juego de operaciones de pensamiento como parte de la construcción de saberes, pudieron generar modelos y configuraciones complejas y enriquecidas por el uso de las distintas herramientas que ofrece el aula virtual.

La Educación Superior comenzó a pensar en esta modalidad como una nueva posibilidad de incluir en procesos educativos formales a alumnos de pregrado, grado y posgrado que de otra manera no tendrán acceso (Cabero, 2016). Entonces la oferta de carreras a distancia creció repentinamente.

Pero es aquí, en la Educación Superior, que aparece una dicotomía en su máxima expresión: las aguas se dividieron en *presencial* y *a distancia*. Los más innovadores pensaron una modalidad semipresencial como una forma de aprovechar los medios digitales. Pero lejos de integrar ambas modalidades, en general funcionaron (y funcionan) como una sumatoria. Los encuentros presenciales, las más de las veces son una exposición del docente sobre los contenidos que se encuentran en la plataforma utilizada para la cursada y en algunos casos se trata casi exclusivamente de momentos de evaluación.

Los analistas comenzaron a hablar de la Universidad sin paredes (Bello Díaz, 2005). Y todo creció alrededor de este concepto. Pero este discurso escondía una falacia. Se supone que el no tener paredes vuelve a las instituciones permeables, pero no funcionó realmente en este sentido. Las aulas tradicionales siguieron adelante. A su vez, proliferaron carreras en entornos virtuales y otras semipresenciales que no fueron más que una sumatoria de "cosas que hacer" dentro y fuera de la Universidad de ladrillos. Esta combinación, como se ve, no operó como una articulación superadora sino como una nueva tensión: presencial-virtual.

Reconfiguración

El llamado *Blended Learning* intenta superar este planteo de reparto y superposiciones. Se trata de una nueva lógica de integración que interpela fuertemente al

docente, quien tendrá que construir una estrategia que integre las clases presenciales y la utilización de las herramientas digitales, aprovechando las ventajas de cada instancia. Pero no ya en términos de sumar recursos, sino que deberá crear una configuración didáctica (Litwin, 1997) integral.

Se trata de una deconstrucción de configuraciones lineales y ensambladas para generar espacios complejos más parecidos al concepto de 3D. En términos topológicos digamos que la educación lineal inicial (presencial o a distancia) se parecía a las piezas de dominó: una detrás de la otra, con pocas variantes. La semipresencialidad entendida como sumatoria, tendría las características de un rompecabezas: incorpora otra dimensión, pero las piezas tienen una posición determinada y las variaciones alteran el sistema. El *Blended Learning* se parece más a un cubo Rubik: se mueve con una lógica determinada, pero su configuración lleva implícita una combinación. Puede parecer azarosa pero tiene una lógica interna específica que excede los colores y las caras planas.

El *Blended Learning*, entonces, implica que el docente debe crear situaciones áulicas que superen las utilidades de una plataforma, que además incluya otros entornos digitales (*multitasking*[1]) (Barón Pulido, 2017) y que más allá de los medios, el contenido conserve su valor intrínseco. Se trata de seleccionar y aprovechar los medios digitales en todas sus posibilidades que permitan realizar intervenciones en las instancias de aula real que deban ser necesariamente presenciales, distintas a las que pueden abordar los alumnos por su cuenta. Se trata de intervenciones diferenciadas y de calidad.

Didáctica General

En términos de intervenciones didácticas, las acciones más conocidas enmarcadas en el *Blended Learning* están las clases invertidas (*flipped classroom*) (González Fernández, 2016), el Aprendizaje Basado en Problemas (Gómez, 2005) y el trabajo colaborativo (García y otros, 2019). Al respecto debe decirse que ninguna de estas estrategias corresponden exclusivamente a configuraciones didácticas del *Blended Learning*, sino que son posibles en cualquier modalidad.

Lo central es entender que las herramientas deben ser elegidas en términos de intervención pedagógica y no en términos de objetos disponibles. La configuración

1 Multitarea. La multitarea es la característica de los sistemas operativos modernos de permitir que varios procesos o aplicaciones se ejecuten aparentemente al mismo tiempo, compartiendo uno o más procesadores.

didáctica es la que reubica las herramientas y genera la calidad en el uso de los dispositivos de enseñanza.

El docente vuelve a ser el protagonista de la planificación de estrategias didácticas. Ni el problema ni la solución son las TIC, sino las configuraciones construidas, propuestas y puestas en juego por los docentes utilizando esas TIC. Y para que los docentes las utilicen, no como elementos adicionales sino como parte intrínseca de los dispositivos pedagógicos, es necesario atender a las resistencias personales.

> El conocimiento pedagógico es un valor determinante frente al proceso de enseñanza; sin embargo, el aspecto socioemocional (percepciones – actitudes) que tengan los docentes respecto a estos medios de comunicación, serán factores determinantes a la hora de utilizarlos e integrarlos en los procesos educativos. (Hernández y otros, 2018)

Frente a un profesorado formado eminentemente en configuraciones didácticas de la presencialidad el planteo es necesario (en términos lógicos): si el alumno está presente ¿para qué utilizar configuraciones didácticas de *Blended Learning*? La respuesta es a la vez pedagógica y fáctica: por la ubicuidad de la tecnología y la concomitante necesidad de generar competencias clave para su utilización inteligente, responsable y ética.

Hasta aquí, la Didáctica General ha hecho sus aportes metodológicos y conceptuales:

> Las dimensiones más estables del marco forman parte de la didáctica general, que ofrece pilares consistentes para el primer nivel de análisis de las prácticas tales como la enseñanza por proyectos, el trabajo a través de casos, la importancia señalada por Jerome Bruner acerca de los procesos de externalización que vuelve públicos y negociados los procesos cognitivos individuales privados y el favorecimiento de actividades de colaboración. Estas ideas de la didáctica contemporánea aportan un nivel de solidez importante que puede ser ampliado, enriquecido, profundizado o reconstruido a partir del estudio de las otras prácticas que van teniendo lugar. (Maggio, 2011)

Pero más allá de los aportes de la Didáctica General en cuanto a la transversalidad de los fenómenos ligados a las configuraciones didácticas de *Blended Learning*, existen ciertas instancias y lógicas de intervención que pueden considerarse aportes necesarios e imprescindibles de las Didácticas Específicas.

Didácticas Específicas

Es claro que uno de los horizontes formativos de los alumnos de Educación Superior es (o debería ser) la utilización apropiada de los medios digitales en diferentes aspectos de su vida (personal y) profesional. Pero también está claro que no será suficiente incluir una materia de Tecnología Educativa, porque (de la misma manera que una materia de lectura y escritura no resuelve el problema de la alfabetización académica) el contenido ligado a la comunicación, como sustancia o como soporte, es eminentemente transversal.

De la misma manera que cada disciplina tiene su propio lenguaje técnico, también tiene su propia didáctica (en términos de comunicación de contenidos). Por lo tanto, frente a la "posibilidad necesaria" o la "necesaria posibilidad" de trabajar con *Blended Learning* , las Didácticas Específicas tienen mucho que decir.

La educación a distancia ha tenido un desarrollo progresivo hacia configuraciones didácticas centradas en el alumno. Y es claro que esto es una ganancia. Han pasado unos 60 años desde que Paulo Freire (1982) habló acerca de la necesidad de formar alumnos críticos, que aprendieran a negociar significados y sostener opiniones propias. Y aún hoy, este planteo sigue vigente como el resultado deseable de toda práctica pedagógica formal.

En este punto, sería necesario un replanteo acerca de los que las Didácticas Específicas pueden aportar. La Didáctica General ha dicho lo suyo. Pero si la reconfiguración es transversal, cada Didáctica Específica tendrá que aportar las configuraciones particulares más apropiadas. Ya no tanto en función del alumno, sino desde la perspectiva de la lógica de contenido y las maneras en que los alumnos se apropian más sólidamente de los saberes disciplinares a abordar.

Es cierto que existen algunos trabajos al respecto. Algunos estudian disciplinas específicas (Córdova, 2011), otros se dedican a poner el foco en ciertos contenidos (Veliz y otros, 2012). Lo cierto es que, si se pretende utilizar una configuración didáctica de *Blended Learning* en Educación Superior (o en otros niveles), las Didácticas Específicas tendrán que sistematizar sus aportes en función de la lógica de contenidos particulares de sus áreas respectivas. Las cuestiones diferenciales son vitales para asegurar la calidad de esta compleja configuración.

Algunas conclusiones

Teniendo en cuenta el desarrollo de los entornos virtuales, se puede considerar que en la educación a distancia, el campus virtual (o plataforma educativa) se constituye en el espacio áulico en el que se pone en juego la escena pedagógica.

En el caso del *Bended Learning* la plataforma es un recurso más. Supone anclajes diversos en distintos entornos digitales, potenciando el *multitasking* y generando espacios y combinaciones diversas que ayuden también al desarrollo de competencias digitales.

Como puede verse, el *Blended Learning* como configuración didáctica es más que la inclusión de TIC en la clase presencial. Más bien se trata de una propuesta que integra las ventajas de lo presencial con las potencialidades de la educación en entornos virtuales de aprendizaje. Y está íntimamente ligado a la formación de competencias digitales imprescindibles para los futuros egresados.

La linealidad o el *multitasking* como estilo de enseñanza, son concomitantes a la conceptualización de los docentes sobre su propia práctica y al valor otorgado a las intervenciones didácticas y a las especificidades de su propia área disciplinar. Por lo tanto, es responsabilidad del profesor el diseño integral (y no fragmentado) de estrategias que articulen profundamente las acciones que vinculan a los sujetos entre sí y con el contenido a través de cualquier medio (real o virtual) respetando la diversidad de los alumnos y la lógica de contenido de cada área disciplinar.

Se trata de poner en diálogo las configuraciones didácticas generales del *Blended Learning* con los aportes de la Didácticas Específicas para generar un salto de calidad en la formación de egresados de la Educación Superior.

Bibliografía

Barón-Pulido, Mireya (2017): Entorno multitasking, más que hacer clic. En Aportes a la investigación sobre educación superior virtual desde América Latina, Comombia, Poli.

Derrida, Jacques; Caputo, John D. (2009): La deconstrucción en una cáscara de nuez, Buenos Aires, Prometeo Libros

Litwin, Edith (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós Educador.

Torres, A. N. C. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. Revista Academia y Virtualidad, 10(1), 1.

Cabero Almenara, J (2016) La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8, 15, Recuperado de http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=la-educacion-a-distancia-como-estrategia-de-inclusion-social.

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores, (8), 9-20.

González Fernández, N., & Carrillo Jácome, G. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC.

García, A. V. M., Gómez, M. C. S., & Costa, A. P. (2019). Percepción de Blended Learning en profesores universitarios de distintos ámbitos disciplinares. Revista Lusófona de Educação, 44(44).

Gvirtz, Silvina y Necuzzi, Constanza. Comp. (2011) Educación y tecnologías : las voces de los expertos. - 1a ed. - CABA : ANSES, 2011. 196 p.

Bello Díaz, R. E. (2005). Educación virtual: aulas sin paredes. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Bello+D%C3%ADaz%2C+R.+E.+%282005%29.+Educaci%C3%B3n+virtual%3A+aulas+sin+paredes.+&btnG=

Hernández, R. M.; Orrego Cumpa, R.; Quiñonez Rodríguez, S. Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. Propósitos y Representaciones, 2018, vol. 6, no 2, p. 671-685.

Córdova, R. S. (2011). La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo en Blended Learning. Universidad de Burgos.

Veliz, M. D. V., Mentz, R. P., & Pérez, M. A. (2012). La metodología b-learning y el aprendizaje del cálculo.

Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Martin García, Antonio Víctor (2014): Blended learning en Educación Superior, Madrid, Síntesis.

Bartolomé Pina, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Bartolom%C3%A9+Pina%2C+A.%2C+Garc%C3%ADaRuiz%2C+R.%2C+%26+Aguaded%2C+I.+%282018%29.+Blended+learning%3A+panorama+y+perspectivas.&btnG=

Impresión 3D y evaluación. Innovación didáctica en prácticas evaluativas de la representación técnica gráfica

SEBASTIÁN MARTINI
sebamartinidis@gmail.com

JULIO BIANCHI
jbianchi03@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

En el artículo se presentan algunas reflexiones sobre el desarrollo y aplicación de referentes novedosos realizados por impresión 3D en los procesos de evaluación de la asignatura "Sistemas de Representación" (SdR) de la Licenciatura en Diseño Industrial (LDI) Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismos (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

El presente estudio explora sobre las características metodológicas y epistemológicas de los procesos de evaluación de la asignatura de SdR en articulación con los nuevos instrumentos de fabricación digital, en particular la impresión 3D, para identificar potencialidades que permitan enriquecer transformaciones y experiencias en el diálogo entre las didácticas generales y las didácticas específicas utilizadas.

Palabras claves: dibujo técnico / educación / fabricación digital / aprendizaje

Presentación

En 2013 se pone en marcha la LDI en la UNL bajo resolución ministerial N° 2304/15, en el marco del 2° Plan de Desarrollo Institucional de la UNL (2010-2019), siguiendo una tradición curricular que se inicia dentro del PROGRAMA MILLENIUM (1996), el cual impulsa la profundización de la diversificación de las propuestas curriculares.

El Diseño Industrial es entendido como campo de acción disciplinar, puede abordarse desde tres generatrices fundamentales: una teórica que conforma el sustento conceptual, otra metodológica que define la manipulación heurística de la forma y una tercera tecnológica que refiere a la materialización de las ideas1. Luego de siete años de iniciada la carrera, nos encontramos en una etapa de análisis y revisiones del plan de estudios y de su implementación.

Los sistemas de representación son entendidos como lenguajes gráficos que diseñadores, arquitectos e ingenieros emplean para poder comunicar y materializar sus ideas. El dominio de estas competencias posibilita el desarrollo de lo que Gardner (2001) denomina inteligencia espacial. El diseñador no sólo se puede considerar un experto en la inteligencia espacial, sino un profesional que percibe el mundo para producir imágenes como recursos.

El tiempo como desafío: la complejidad de la evaluación en sistemas de representación

La evaluación en SdR conforma un doble desafío, cómo advierte Rafaghelli (2009) “no se pueden pensar los temas de la evaluación desconociendo las culturas, políticas, acciones y prácticas concretas en el contexto de cada institución” (p88). También nos habla de la necesidad de desnaturalizar los referentes de la evaluación. Asumiéndola cómo una práctica compleja que genera por momentos incertidumbre y desazón, pero requerida para la construcción de alternativas novedosas y viables.

SdR está enmarcada en los primeros niveles del plan de estudios, conformada por tres cuatrimestres; de los cuales el primero forma parte del Taller Introductorio (TI), transversal y común a las tres carreras presenciales de FADU. Aprobado el TI, los estudiantes comienzan las disciplinas de su elección, cursando los siguientes niveles de SdR en el segundo y tercer cuatrimestre del plan de estudios.

1 Plan de Estudios de la LDI, UNL (2012)

Aquí comienza la problemática específica de la asignatura. SdR tiene como objetivo implementar lenguajes bidimensionales y tridimensionales (dibujos, esquemas, planos, maquetas, prototipos, etc.) para poder responder a la capacidad de comunicar y materializar el propio pensamiento creativo, requerido tanto en el desarrollo de la carrera como en la profesión. Cada etapa del proceso proyectual demanda recursos específicos de representación y cada uno de ellos denota un objetivo determinante en su aplicación.

Cómo enunciamos al comienzo, la evaluación en SdR presenta un doble desafío. Primeramente, carece, en este caso particular, de docentes con amplia trayectoria. Por su parte, quienes llevamos adelante la asignatura, somos jóvenes maestrandos preocupados por los modelos didácticos heredados, que cuestionamos e intervenimos en búsqueda de nuevos procesos educativos. De esta manera, más que desnaturalizar los referentes, como nos advertía Rafaghelli (2009), lo que necesitamos es crearlos desplegando nuevos puntos de vista pedagógicos y didácticos.

Por otro lado, nos vemos enfrentados al desafío curricular de transferir las habilidades y destrezas para comunicar un producto complejo en solo dos cuatrimestres. Ambos niveles de SdR suman 75hs presenciales. Contextualizando este dato, la carrera homónima de la Universidad de Buenos Aires cuenta con cuatro años de representación técnica dentro de la asignatura de Tecnología y tres años de dibujo expresivo, geometría y maqueta en Morfología. En la Universidad Nacional de Córdoba, la asignatura cuenta con dos años de cursado presencial que suman 210hs. Asumimos a estos desafíos como oportunidades para construir nuevos referentes superadores que nos permitan desarrollar buenas prácticas de evaluación2. Pensamos, al igual que Rafaghelli (2009), "que los procesos de evaluación y aprendizaje dialogan y se acompañan, pero poseen intenciones, sentidos y tiempos diferentes" (p95). Se aprende haciendo, manipular es aprender, la acción directa sobre los objetos permite la comprensión de los mismos.

En SdR se desarrollan distintos campos de conocimiento, siendo la documentación técnica uno de los que presenta constantes debates debido a múltiples factores que lo atraviesan. Entre ellos nos encontramos con la experiencia de cada docente, la falta de recursos informáticos, la amplitud de interpretación de las normas, entre otras. El tipo de representación requerida en esta instancia demanda procesos de abstracción y síntesis que se constituyen como barreras cognitivas que el estudiante que se inicia debe superar3.

2 Anijovich y González (2011) desarrollan este concepto donde se asume que la evaluación y la enseñanza se influyen mutuamente.

3 Aquí es valiosa la mirada de Lev Vigotsky sobre lo que denomina "Zona de Desarrollo Próximo", obtenida gracias al texto de Pichón Riviere Ángel (1984).

Por otro lado, dado que el abanico de formas posible que puede adoptar una pieza de diseño es infinito, no existen objetos de referencia que permitan construir una práctica sobre documentación técnica que incluya todos los saberes que el estudiante y futuro profesional pueda precisar. Mucho menos existen referentes de complejidades intermedias que posibiliten la transferencia de contenidos de forma progresiva y coherente. Es por ello que lo que se persigue desarrollar son habilidades y destrezas que permitan la construcción del criterio y la capacidad de análisis necesarios para identificar los elementos constitutivos y relevantes de una pieza de diseño y así poder comunicarlos. Lo que se busca es una evaluación como aprendizaje, en la cual los estudiantes puedan articular sus conocimientos previos para el desarrollo de los nuevos (Celman, 1998).

Aquí es donde entran en juego los medios de fabricación digital, que nos permiten proyectar y fabricar los referentes para la práctica y evaluación de forma sistematizada y coherente a los procesos de enseñanza. Gracias a ellos adquirimos la capacidad de diseñar y construir recursos didácticos específicos para los procesos pedagógicos propios. Describiremos a continuación la experiencia de cátedra en la cual desarrollamos piezas por impresión 3D, de complejidad adecuada, acorde a distintos momentos de evaluación.

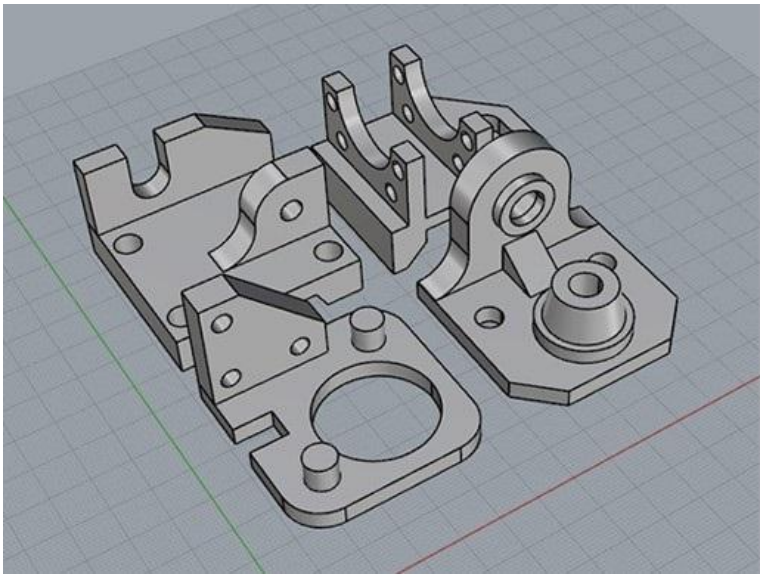


Imagen 1 Piezas modeladas tridimensionalmente

Imagen 2 Piezas fabricadas por impresión 3D

Impresión 3d como articuladora de referentes

Uno de los principales desafíos a la hora de diseñar buenas prácticas de evaluación en SdR es lograr la articulación de los conceptos dados dentro del TI a los requeridos en los siguientes niveles. Durante el TI los estudiantes aprenden aptitudes sobre dibujo técnico a partir de entidades abstractas y primitivas (cubo, cilindro, cono, etc.). Aparece la maqueta como recurso didáctico específico para fomentar las habilidades de relevamiento de un objeto físico (Cabas García, 2017). También se busca agudizar la observación que permita identificar los elementos claves que deben ser comunicados. Cuando el estudiante avanza en la carrera, las maquetas de geometrías base se convierten en productos que deben traer a clase para relevar y documentar. Objetos “simples” en su constitución geométrica en el primer nivel (ej.: destornillador) y objetos “complejos” durante el segundo nivel (ej.: plancha). Las comillas utilizadas vienen a relativizar los términos de simple y complejo, ya que los productos suelen guardar una complejidad difícil de abordar para el estudiante que recién se inicia. De aquí nuestro interés en este estudio

Imagen 3 Relevamiento de objetos en el aula

Para evaluar estas destrezas los docentes diseñábamos piezas que cumplan con los requerimientos geométricos que el estudiante debe aprender a documentar (perforaciones, radios y diámetros, ángulos, uniones, roscas, elementos funcionales, etc.). Estas piezas, además de abstractas, eran presentadas como planos y dibujos esquemáticos en fotocopias que el estudiante debía interpretar y reelaborar en una lámina correctamente documentada. Estos métodos, requerían de un ejercicio cognitivo al que el estudiante, acostumbrado a relevar un objeto físico, no estaba habituado. Limitando la evaluación en su empleo como elemento de aprendizaje y de retroalimentación.

La impresión 3D posibilita materializar los referentes concretos requeridos para la práctica a un bajo costo. Gracias al reciente taller de prototipado de FADU UNL, los docentes pudimos fabricar las piezas diseñadas bajo una complejidad adecuada y coherente a los procesos utilizados. Estos referentes permiten manipular la pieza, rotarla, analizar sus detalles, vinculaciones, etc.; reduciendo la barrera entre lo imaginado y lo tangible, entre lo abstracto y lo concreto. Haciendo posible, procesos de evaluación donde el estudiante se enfoque en la documentación técnica dialogando de manera directa con el modelo y sus conocimientos.

Imagen 4 Relevamiento dimensional con referentes por impresión 3D

Nuevos referentes. Reflexiones finales

Los instrumentos de fabricación digital en general y la impresión 3D en particular, no solo posibilitan el diseño de prácticas curriculares atractivas, contextualizadas y basadas en el hacer4, sino que también se constituyen como recursos poderosos para idear dispositivos didácticos personalizados y de bajo costo. Potenciando procesos educativos novedosos que estén a la altura de lo que las sociedades demandan (Hidalgo, 2013).

La acción hace foco en el estudiante y no en los contenidos, promoviendo el compromiso con los objetivos de aprendizaje y una comprensión compartida con los docentes de los criterios e indicadores de calidad. Ofrece guías y orientaciones para mejorar sus procesos y avances, y pretende desarrollar en ellos la capacidad para autoevaluarse y convertirse en sujetos reflexivos y autónomos. Asimismo, estos procesos de evaluación se consolidan como instrumentos de retroalimentación que brindan información al equipo docente sobre el propio desempeño y sus características de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad (Litwin, 1998).

De esta forma la evaluación como aprendizaje se torna indisociable en la enseñanza. La multiplicidad de referentes que se pueden fabricar brinda la oportunidad de conformar buenas prácticas de evaluación para los diferentes niveles de la asignatura SdR.

4 Alicia W. de Camilloni (2016) desarrolla el formato curricular de Aprendizaje Basado en Problemas, basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos.

Bibliografía

Anijovich, R Y Gonzalez, C (2011) "Evaluar para aprender" Ed Aique. Buenos Aires, Argentina.

Cabas García, Mauricio (2017) "La maqueta: herramienta esencial en el proceso de diseño de Richard Meier". EGA Expresión Gráfica Arquitectónica, V 22, N° 29.

Camilloni, Alicia W (2016) "Tendencias y formatos en el currículo universitario". *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras*, UBA.

Celman, Susana (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en Camilloni, A. et al*, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed Paidós, Buenos Aires.

Facultad De Arquitectura Diseño Y Urbanismo (2012) "Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial". Universidad Nacional del Litoral.

Gardner, Howard (2001) "Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples". Ed fondo de cultura económica. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Hidalgo, Cecilia (2013) "Cómo salir del encierro en disciplinas: competencias, interdisciplina, redes de conocimiento". *En Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL.

Litwin, Edith (1998) "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, A. et al*, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed Paidós, Buenos Aires.

Rafaghelli, Milagros (2009) "¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras". Itinerarios educativos Vol. 1 N°3.

Riviere, Ángel (1984) "La Psicología de Vigotsky". Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras, Sección Psicología. Cantoblanco, Madrid.

Herramienta virtual de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la antropometría

ANTONELA MELLANO
antonelamellano@gmail.com

YAMILE HENAÍN
yamihena@yahoo.com.ar

MARÍA DEL CARMEN CONTINI
mcontini64@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral UNL

Resumen

La asignatura Evaluación Nutricional perteneciente a la carrera Licenciatura en Nutrición, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - Universidad Nacional del Litoral recibe cada año un promedio de 80 alumnos y comparte el laboratorio de docencia con otras materias, lo que condiciona la disponibilidad del mismo. Uno de los ejes temáticos abordados desde la asignatura es la antropometría, que es el estudio de las mediciones y proporciones que se realizan sobre el cuerpo humano. El objetivo fue confeccionar una herramienta virtual para la enseñanza y el aprendizaje de las mediciones antropométricas, que permita mejorar las dificultades relacionadas tanto con el dominio de la base conceptual, como la adquisición de destrezas en la toma de medidas y la manipulación de los instrumentos. Dentro de la metodología de trabajo se planificó el diseño y filmación de videos, los cuales formaron parte de una actividad complementaria al primer taller de antropometría. Del total de alumnos que cursaron la asignatura en 2019 (n=72), el 95.8% realizaron la actividad. Por último, para conocer la opinión personal de cada alumno respecto a la propuesta, se realizó una encuesta de satisfacción opcional, con el fin de evaluar el impacto de la nueva actividad didáctica. Respondieron el 78.3 % de los alumnos y la evaluación fue muy positiva y enriquecedora tanto para los estudiantes como para el equipo docente. Este nuevo recurso didáctico presenta potencialidades para contribuir, a partir de la utilización del entorno virtual, a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de este eje temático.

Palabras clave: antropometría / herramienta virtual / evaluación nutricional

Introducción

La asignatura Evaluación Nutricional perteneciente a la carrera Licenciatura en Nutrición, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas - UNL, es una materia correspondiente al primer cuatrimestre del tercer año, que articula con las materias del bloque 3.1 de la currícula. La misma presenta carácter transversal ya que permite establecer relaciones con asignaturas del ciclo básico y de años posteriores dentro de la estructura curricular. Es una asignatura que presenta factores inmodificables como la carga horaria, el espacio físico (laboratorio) el cual se comparte con otras cátedras, escasas herramientas antropométricas disponibles en relación al número de alumnos que cursan la materia por año. Uno de los ejes temáticos abordados desde la asignatura es la antropometría, que es el estudio de las mediciones que se realizan sobre el cuerpo humano. Éstas incluyen diámetros de huesos y la caja torácica, longitudes de huesos y segmentos, alturas, perímetros del tronco y miembros, y pliegues cutáneos. Una vez obtenidos, los datos antropométricos pueden utilizarse por sí mismos como indicadores de estado y cambios nutricionales, o se pueden generar índices específicos. Estos datos, no sólo ayudan a interpretar la morfología del individuo, sino que además son herramientas útiles para el análisis y la toma de decisiones, al momento del diagnóstico nutricional.

Dentro del cronograma de actividades planificado para el abordaje de la antropometría, se encuentran seminarios teóricos y un taller práctico, de dos horas de duración, que se relaciona con los contenidos teóricos estudiados previamente y en el que los alumnos tienen la posibilidad de utilizar las herramientas antropométricas, practicando 14 mediciones del perfil antropométrico restringido según protocolo International Society for the Advancement of Anthropometry (ISAK). Entre las mediciones antropométricas que los alumnos deben conocer y, algunas, practicar se encuentran:

- Masa corporal (peso).
- Talla o estatura.
- Pliegues cutáneos: tricipital, subescapular, bicipital, suprailíaco (cresta ilíaca), abdominal.
- Perímetros: cefálico (cabeza), brazo relajado, muñeca, cintura menor, cintura umbilical y cadera.
- Diámetros: diámetros pequeños como la muñeca, codo, rodilla y largos como hombros, tórax.

Objetivo

La investigación presenta como objetivo confeccionar una herramienta virtual para la enseñanza y el aprendizaje de las mediciones antropométricas, que permita mejorar las dificultades relacionadas tanto con el dominio de la base conceptual, como en la adquisición de destrezas en la toma de medidas y la manipulación de los instrumentos.

Metodología

Dentro de la metodología de trabajo se planificó el diseño y filmación de seis videos, los cuales formaron parte de una actividad complementaria al primer taller de antropometría. Dichas filmaciones fueron realizadas en el laboratorio de docencia de Evaluación Nutricional, ubicado en el cuarto piso de la FBCB, con voluntarios que actuaron como modelos antropométricos y siguiendo las normas internacionales ISAK.

En los videos se mostraron las herramientas antropométricas y las diferentes mediciones que los alumnos realizan en el trabajo práctico, con el objetivo didáctico de que logren identificar los errores, fundamentando a partir de los conceptos teóricos para cada técnica.

Paralelamente, se diseñó un cuestionario a través de los formularios de Google Drive, en donde se insertaron los videos y se realizaron en total 42 preguntas abiertas y cerradas, relacionadas a cada video. Dicha actividad se aplicó como prueba piloto a los alumnos que cursaron la asignatura en el año 2019, trabajada a través del "Entorno Virtual Complementario para la Enseñanza Presencial".

Finalizada la actividad, se les envío una encuesta de satisfacción para responder de manera voluntaria. La misma fue realizada con la escala Likert, en donde se les preguntaba por el grado de utilidad e interés en relación a la actividad realizada, asignando un puntaje del 1 ("me resultó muy poco útil o me resultó muy poco interesante") al 5 ("me resultó muy útil o me resultó muy interesante").

Resultados

En el año 2019 cursaron 72 alumnos la asignatura Evaluación Nutricional, de este total el 95.8% (n=69) realizó la actividad complementaria al primer taller.

Esta actividad tuvo como finalidad que los alumnos repasen los contenidos teóricos, articulando la misma con la práctica del laboratorio antropométrico.

Los resultados de aprendizaje más relevantes fueron los siguientes:

El primer video tuvo como objetivo la identificación de las herramientas antropométricas y la utilidad de cada una de ellas al momento de realizar las mediciones. De estos 10 instrumentos, sólo uno presentó dificultades para su reconocimiento ya que el 40% de los estudiantes lo nombró de forma incorrecta, confundiendo su utilidad.

En el segundo video se tomó el peso corporal a través de dos instrumentos: una balanza o báscula de pesas y una balanza digital. En cuanto a las preguntas realizadas para evaluar esta medición, la mayoría de las respuestas fueron concretas y precisas.

En el tercer video se mostró la técnica de medición de la talla a través del tallímetro incorporado a la balanza y de un tallímetro portátil. El 100% (n=69) de los alumnos respondió de manera correcta cuando se les pregunto qué medida se realizó; al preguntar por las similitudes y diferencias entre ambas mediciones, la mayoría las identificó correctamente.

El cuarto video 4 tuvo como objetivo visualizar las mediciones de pliegues cutáneos (bicipital, tricipital, subescapular, iliocristale y abdominal). En base al mismo se realizaron 10 preguntas relacionadas con dichas mediciones, de cuyo análisis surgieron los siguientes datos: todos los alumnos lograron identificar correctamente el tipo de pliegue medido, no ocurriendo lo mismo cuando tuvieron que detectar los errores en la técnica de medición. Esto último vio reflejado principalmente en la medición del pliegue cutáneo tricipital, ya que el 39% (n=27) de los estudiantes no pudo reconocer el error. De manera contraria, sólo un 10% del total de los alumnos que realizaron la actividad, confundieron las unidades de medida de los pliegues.

En el quinto video se mostraron las mediciones de los perímetros (perímetro del brazo relajado, muñeca, cintura menor, cintura umbilical y cadera). En relación al mismo se hicieron 9 preguntas, las cuales en su gran mayoría fueron bien interpretadas y contestadas, aunque un 75.4% de los estudiantes no lograron identificar correctamente el sitio de medición del perímetro de la muñeca.

El sexto video 6 tuvo como objetivo visualizar las mediciones de los diámetros óseos (muñeca, codo y rodilla). A partir del mismo se realizaron 8 preguntas, obteniendo respuestas muy apropiadas para cada una de ellas. Cabe destacar que la gran mayoría (94.2%) logró identificar correctamente la unidad de medida de los diámetros óseos.

El impacto de esta actividad complementaria se visualizó en un mejor rendimiento en la situación de evaluación práctica, presencial e individual, la cual es condición para regularizar el cursado.

Finalizada la actividad complementaria al taller de antropometría, se les envío por correo electrónico una encuesta de satisfacción para responder de manera voluntaria. Los principales resultados se muestran en los gráficos 1 y 2.

Gráfico 1: utilidad de la propuesta didáctica

Como se puede observar en el gráfico 1, al 82,3% (n=42) le resultó útil y muy útil y, sólo al 17,2% (n=9) le resultó poco útil y medianamente útil.

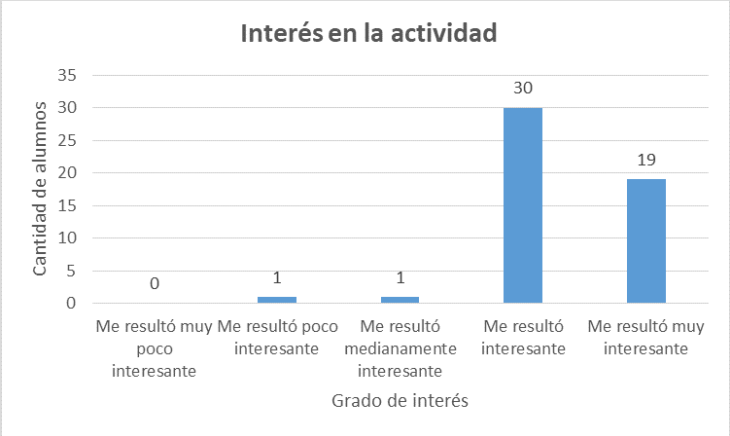


Gráfico 2: interés de la propuesta didáctica

Del análisis del gráfico 2 se desprende que al 96,1% (n=49) de los alumnos, le resultó interesante y muy interesante la actividad complementaria.

Reflexiones finales

Aplicar esta prueba piloto no sólo nos permitió validar el instrumento y realizar modificaciones que surgieron del análisis de las respuestas para mejorar la propuesta didáctica, sino también, generaría que el alumno no se limite a memorizar, sino que constantemente estimule su conocimiento a través de la interacción y dinamismo que el docente le presenta, convirtiéndose este medio en una estrategia o herramienta de enseñanza que promueva el aprendizaje del alumno acorde a los objetivos planteados de la materia y las particularidades de la clase, estableciendo relaciones, identificando los errores como parte del proceso, aprehendiendo conceptos teóricos a partir de la práctica. Se reconoce que el uso de los recursos didácticos impulsa a la interacción educativa y nutre la preparación de los docentes. Además, lograr un aprendizaje significativo en el alumno requiere de docentes que también contribuyan a la creación de nuevas metodologías y diseños de aula que hagan más motivadora la enseñanza y el aprendizaje áulico, con la adquisición de conocimientos y habilidades que les sean útiles y aplicables al estudiante en su vida personal, académica y profesional.

La evaluación fue muy positiva y enriquecedora tanto para los estudiantes como para el equipo docente. Este nuevo recurso didáctico presenta potencialidades para contribuir a partir de la utilización del entorno virtual, a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de este eje temático.

Bibliografía

Alonso Becerra A. y Negrón González J. C (2016): Requerimientos cognoscitivos para el diseño de un laboratorio virtual de antropometría. Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Facultad de Ingeniería Industrial Departamento de Ingeniería Industrial. Trabajo presentado en la 18 Convención de Ingeniería y Arquitectura, La Habana, Cuba. Consultado el (10/02/2020) en https://www.researchgate.net/publication/311796567

Benmelej Adriana, Costamagna Alicia, Fabro Ana (2012): Contribución de los entornos virtuales al aprendizaje comprensivo de las Ciencias Morfológicas. Revista Aula Universitaria, Nº14, págs. 6775.

Fabro, Ana. (2019): Enseñanza de las ciencias morfológicas mediada por tecnologías emergentes. Aula Universitaria, (20). https://doi.org/10.14409/au.v0i20.7706

González, Isabella. (2015): El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. Escritos en la Facultad Nº 109: Reflexión Pedagógica. Edición III. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación. Año XI. Vol. 109, pág. 14-17, ISSN 1669-2306.

Protocolo Internacional para la valoración antropométrica (2011). Stewart A et al. ISAK-Sociedad Internacional para el Avance de la Cineantropometría.

Sillero Quintana Manuel (2005). Teoría de kinantropometría. Apuntes para el seguimiento de la asignatura "Kinantropometría". Tema 1: La evolución de la cineantropometría a lo largo de la historia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (I.N.E.F). Madrid, España.

El cuerpo como categoría para desarrollar prácticas de enseñanza en comunicación social

DIEGO MOREIRAS
diegoamoreiras@unc.edu.ar

FABIANA CASTAGNO
fabianacastagno@hotmail.com
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Esta presentación tiene como propósito aportar un conjunto de reflexiones en torno a la noción de cuerpo desde una dimensión semiótico-comunicacional como una posible categoría para pensar, intervenir y producir conocimiento en torno a las prácticas de enseñanza en el campo de la comunicación. Dichas reflexiones derivan del ejercicio docente en una cátedra del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba y se articulan con categorías que fueron objeto de desarrollo en publicaciones anteriores: se trata de los conceptos de *géneros*, *lenguajes* y *traducciones*. En este escrito hacemos foco en la noción de *cuerpo*, atendiendo a los aportes de Eliseo Verón y de Erving Goffman. Entendemos que contribuye, en articulación con las tres antes mencionadas, a pensar la construcción / configuración de una didáctica de la comunicación.

Palabras clave: cuerpo / didáctica de la comunicación / formación docente inicial

El inicio

Desde hace casi una década la comunicación ingresa en el sistema educativo argentino como campo disciplinar de una manera particular. Su presencia en el currículum de la Educación Secundaria, nivel obligatorio a partir de la sanción de la ley 26.026, instala una situación inédita para este campo y comienza la demanda para la construcción de una didáctica de la comunicación (posible).

Este particular escenario se produce, además, en el marco de profundas y complejas transformaciones sociales, económicas y culturales que impactan fuertemente los procesos educativos –en general– y los de escolarización –en particular–. En ese marco, dos operaciones se tornan centrales en el acto de enseñar: leer y decir/escribir. Leer y escribir entendidas como prácticas que involucran el pensar/hacer/sentir en un complejo desciframiento y que suponen para el docente planificar, intervenir y reflexionar en su ámbito de actuación.

El presente escrito suma un conjunto de reflexiones a trabajos anteriores en los que hemos delineado algunas categorías que contribuyen a dar forma a los trazos de una Didáctica de la Comunicación. Dichas reflexiones derivan del ejercicio docente conjunto en una cátedra del Profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Describimos, en primer lugar, algunas categorías que fueron objeto de desarrollo en esas publicaciones anteriores que mencionamos. Luego, nos abocamos a desarrollar aquello que constituye el foco de nuestra presentación: la noción de cuerpo en clave semiótico-comunicacional.

Una didáctica de la comunicación: articulación entre lenguajes, géneros y traducciones

En los últimos años, como equipo de cátedra encargado de trabajar en una didáctica en construcción como es la de la comunicación, nos hemos propuesto generar ideas para acompañar la organización del trabajo de enseñar de docentes en ejercicio y en formación. En un escrito anterior (Castagno, Pinque y Moreiras, 2015) definimos tres categorías (lenguajes, géneros y traducciones) que, en articulación estrecha, las imagina fundamentales para la tarea de enseñar comunicación. Para ello, partimos de definiciones lineales, unidimensionales, hacia perspectivas múltiples, multidimensionales, próximas a estudios contemporáneos del campo de la comunicación. Luego, en un escrito posterior, articulamos esas nociones con las de multimodalidad y exploración, para dar lugar a un encuadre de trabajo para la

tarea de enseñar comunicación, bajo la forma de cuatro *tesis*: una didáctica de la comunicación debe trabajar explícitamente desde discursos multimodales; invita a una reflexión en tiempo presente sobre la sociedad contemporánea; para una didáctica de la comunicación no hay saberes ni enunciadores menores; y una didáctica de la comunicación debe proponer transformaciones (discursivas y por qué no sociales). (Moreiras y Castagno, 2019).

Así, en una búsqueda por ampliar estos desarrollos, deseamos sumar aquí algunos desarrollos en torno a la noción de cuerpo desde una perspectiva semiótica (y también microsociológica), que han estado presentes desde el comienzo en nuestro trabajo como cátedra.

El cuerpo significante: una construcción que comienza en la formación docente inicial

En *La semiosis social* (1993) Eliseo Verón culmina la segunda parte de ese libro con un capítulo que titula *El cuerpo reencontrado*. En él articula su propuesta en torno a la discursividad con los trabajos de Gregory Bateson, que le permiten plantear algunas reflexiones en torno al cuerpo y a la relación "progenitor/niño como fuentes primarias donde posiblemente encuentre sus orígenes todo comportamiento" (Verón, 1993, p. 142). Antes que aventurarnos en ese camino, deseamos simplemente retener una idea anterior: la que le permite al autor poner de relevancia la dimensión indicial de la discursividad, como la que articula la dimensión interaccional y estructura los espacios sociales, "incluyendo entre estos a los ´sistemas de objetos´; constituyendo la articulación entre ambos campos la *materialidad significante* de la semiosis social. (Verón, 1993, p. 141) (cursivas en original).

Verón recupera esta idea de índice de una tríada propuesta por Charles Peirce, que se completa con el ícono y el símbolo. Antes que signos, los entiende como modos de funcionamiento del sentido, en tanto están presentes en cualquier discurso, en mayor o menor medida. Un ícono remite a su objeto a partir de una semejanza, porque se lo asocia con los caracteres generales que posee aquel objeto: algo de la apariencia (visual, valga la redundancia), por lo tanto, entra en juego aquí. Un símbolo se construye a partir de un acuerdo, de una convención; demanda un colectivo, una comunidad que consensua ciertos sentidos (aunque esto no implica de ninguna manera una estabilidad, sino en todo caso un proceso de *hegemonía*, entendido como una disputa por el poder). El ejemplo por excelencia del funcionamiento simbólico lo constituye nuestra lengua. Finalmente, lo indicial: no tiene se-

mejanza con su objeto, sino reenvíos (¿interacción?), "una red compleja de reenvíos sometida a la regla metonímica de la contigüidad: parte/todo; aproximación/alejamiento; dentro/fuera; delante/detrás; centro/periferia, etcétera" (Verón, 1993, p. 141); está asociado a objetos singulares, con existencia efectiva y que pueden llamar "la atención sobre sus objetos por impulso ciego" (Verón, 1993, p. 141). El pivote sobre el que se articula esta dimensión es el cuerpo: es en relación con él, desde él y hacia él que se organiza la dimensión interaccional y la estructuración espacial (y por lo tanto, lo indicial).

No obstante, el cuerpo, entendido como signo (como discurso, según Verón), puede ser analizado no sólo desde lo indicial: en tanto discurso, le caben los tres modos de funcionamiento del sentido que hemos recuperado aquí. Proponemos que el cuerpo sea entonces analizado en sus dimensiones icónicas, simbólicas e indiciales como un organizador de las prácticas de enseñanza para la formación docente inicial, que atienda a la complejidad que supone el momento de ingresar al aula para un docente novel.

En nuestra propuesta para el trabajo con docentes (especialmente en formación inicial, aunque no de modo exclusivo) hemos apuntado a construir fundamentos para un cuerpo docente que respondan a esas tres dimensiones. Para esta tarea, hemos recuperado aquel trabajo clásico de Erving Goffman sobre *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2006), como un aporte complementario a estos desarrollos desde Verón, que sólo podremos esbozar.

- Lo simbólico en el cuerpo docente: nuestros propios desarrollos previos ya mencionados y gran parte de la literatura sobre formación docente apunta a esta dimensión; se busca abordar con el docente en formación cuestiones vinculadas al campo disciplinar en sí mismo, así como las especificidades de su transmisión. Las tesis mencionadas *ut supra* son un ejemplo de este intento. *¿Cuánto sabe este docente? ¿Es bueno dando clase? ¿Se le entiende cuando explica?*

En términos goffmanianos, esta dimensión contribuye a construir la *confianza* en el propio rol social a ejecutar, de forma que "la impresión de realidad que pone en escena es la verdadera realidad" (Goffman, 2006, p. 29) y podemos sumar la idea de que esta dimensión contribuye sólidamente a conformar nuestra *máscara*, en el sentido de nuestro "*sí mismo" verdadero*[1].

- Lo icónico en el cuerpo docente: esta dimensión, quizá menos explorada por la bibliografía, aparece cuando se ingresa en las instituciones educativas, sobre todo

1 Asi lo plantea Goffman: "En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro "sí mismo" más verdadero, el yo que quisiéramos ser" (Goffman, 2006, p. 31).

desde la reglamentación. En Córdoba: la Resolución DEMES 1734/67, relativa al concepto docente, en la cual se plantea entre las Condiciones Personales, la "correcta presentación" del profesor/a. Pero también desde lo esperable, desde los estereotipos, desde el porte, la "presencia", etc. *¿Parece docente? ¿Por qué viene vestido/a como para salir un viernes? ¿Qué hace de bermudas?*

Plantea Goffman: Los otros descubren, entonces, que el individuo les ha informado acerca de lo que "es" y de lo que ellos *deberían* ver en ese "es" (Goffman, 2006, p. 25). Más adelante lo definirá como *fachada personal*:

> "se puede tomar ´fachada personal´ para referirse a los otros elementos de esa dotación, aquellos que debemos íntimamente con el actuante mismo y que, como es natural, esperamos que lo sigan dondequiera que vaya. Como parte de la fachada personal podemos incluir: las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y el aspecto, el porte (...)" (Goffman, 2006, p. 35)[2].

Dentro de la fachada personal, corresponden a lo icónico los elementos que luego el autor engloba en la *apariencia* (Goffman, 2006, p. 36).

- Lo indicial en el cuerpo docente: aquí lo central entra en juego en lo interaccional, dentro de las aulas universitarias, así como en los modos de ocupar los espacios en las aulas secundarias, el volumen al hablarle a las y los estudiantes, de circular por el aula, de interpelarlos, esperando, buscando, construyendo respuestas. *¿Qué hace escondido/a atrás del escritorio? ¿Por qué habla sin parar y pregunta sin esperar respuesta? ¿Por qué no da tiempo a que los/as estudiantes piensen?*

Goffman identifica estos componentes dentro de la designación de *modales*:

> "estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina. Así, modales arrogantes, agresivos, pueden dar la impresión de que este espera ser el que inicie la interacción verbal y dirigir su curso. Modales humildes, gentiles, pueden dar la impresión de que el actuante espera seguir la dirección de otros o, por lo menos, de que puede ser inducido a hacerlo" (Goffman, 2006, p. 36).

2 Esta cita se completa con la siguiente enumeración: "(...) las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes", que en nuestra clasificación no corresponden ya a lo icónico: mientras que los anteriores elementos ingresan sin dificultades en esa dimensión, las pautas de lenguaje corresponden a lo simbólico y las expresiones faciales y los gestos corporales, a lo indicial.

Y podríamos sumar aquí las dificultades asociadas a una realización dramática del rol docente que demanda atención múltiple y conexión con la situación, a la vez que cierto distanciamiento y reflexión para organizar y conducir el proceso.

A modo de cierre

Estos desarrollos, apenas esbozados aquí, pueden servir como orientadores en torno a las dimensiones que es esperable que un/a profesor/a (novel) pueda "preparar" para su trabajo profesional docente. Se trata de un complejo proceso de pasajes: desde un cuerpo estudiante futuro profesor a un cuerpo profesor practicante. Entendemos que esta noción de cuerpo desde las perspectivas aportadas por Goffman y Verón puede conformar una categoría significativa para un comunicador docente que, junto a las de lenguajes, géneros y traducciones, trace caminos para explorar, pensar, intervenir y producir conocimiento acerca de y para la enseñanza de la comunicación.

Bibliografía

Castagno, Fabiana, Pinque, Germán y Moreiras, Diego A. (2015): "Sobre géneros, lenguajes y traducciones. ¿Hacia una didáctica de la comunicación?". *Revista El Cactus*. Córdoba, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Goffman, Erving (2006): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrrortu.

Moreiras, Diego y Castagno, Fabiana (2019): "Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la comunicación". *Revista Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación,* N° 89, pp. 167-186. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Verón, Eliseo (1993): La semiosis social. Barcelona, Gedisa.

¿Es posible modificar los propósitos iniciales del uso del Entorno Virtual?

EMILSE NEGRO
LILIANA ORTIGOZA
GIMENA DEZAR
enegro@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Resumen

El rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en contextos educativos ha sido objeto de amplios debates durante las últimas décadas. La Universidad Nacional del Litoral (UNL), hace más de diez años, puso a disposición de todos los docentes el Entorno Virtual (EV) complementario para la enseñanza presencial. El objetivo de esta investigación fue identificar el propósito inicial de contar con un espacio en el EV- UNL por parte de los docentes de tres carreras de grado presenciales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y sus modificaciones hasta el momento actual. La muestra estuvo constituida por 46 docentes quienes fueron entrevistados de forma personal y presencial.

Un importante número comenzó la gestión del EV-UNL siguiendo una concepción tradicional del proceso de enseñanza, subutilizando las potencialidades del mismo. En la actualidad, los docentes utilizan el EV mayormente para fines administrativos, subiendo archivos y utilizando la mensajería para comunicación con los alumnos y solo en algunos casos utilizan las tecnologías llevando a cabo un cambio sustantivo que permite favorecer procesos complejos de construcción del conocimiento. Ello permite reflexionar que, si bien las TICs abren nuevas posibilidades de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, la mera incorporación no garantiza que realmente se produzca un cambio. Estos proyectos deben plantearse, no sólo como innovación tecnológica, sino también y sobre todo, pedagógico-didáctica.

Palabras clave: entorno virtual / tecnologías de la información y comunicación / proceso de enseñanza

Introducción

El rol de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en contextos educativos ha sido objeto de amplios debates durante las últimas décadas. La presencia y uso de las TICs en las universidades, como soporte al propio modelo presencial, se ha hecho imprescindible. En este sentido, la Universidad Nacional del Litoral (UNL), hace más de diez años, puso a disposición de todos los docentes el "Entorno Virtual (EV) complementario para la enseñanza presencial". Sin embargo, esta incorporación se produce, en demasiadas ocasiones, sin la previa formación de docentes y estudiantes en la adquisición de competencias tecnológicas y pedagógico-didácticas necesarias para su uso, semejando más bien a una mera importación tecnológica a veces carente de planificación y organización (Islas-Torres, 2015).

Diversos investigadores, se han interesado en indagar cuáles son las variables relacionadas con el uso que los docentes hacen de la tecnología en el contexto educativo. Entre estas variables se encuentra las actitudes, motivaciones y propósitos sobre el uso de las TICs; las características personales como género, formación académica y experiencia; la capacitación recibida y el entrenamiento realizado; y el conocimiento que tienen sobre las tecnologías y sus aplicaciones a la educación. La mayoría indica que entre los propósitos de los docentes para el uso de las TICs prima la gestión de contenidos y procesos de comunicación, almacenamiento y transferencia de información (Chiecher y Marín, 2016; Caicedo-Tamayo y Rojas-Ospina, 2014; Rodríguez-Hoyos y Álvarez Álvarez, 2013).

Asimismo, se sostiene que para que el uso de las TICs en la práctica educativa resulte efectivo el docente debe prepararse y construir intencionalmente los sentidos del uso de las TICs en la educación (Valencia-Molina y col., 2016).

Dentro de este marco, resulta importante indagar sobre posibles modificaciones en los propósitos iniciales de los docentes en el uso del EV-UNL.

Objetivo

Identificar el propósito inicial de contar con un espacio en el EV- UNL por parte de los docentes de tres carreras de grado presenciales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y sus modificaciones hasta el momento actual.

Metodología

Se planteó una investigación educativa, con diseño metodológico no experimental, descriptivo y de corte transversal, combinando una mirada tanto cualitativa como cuantitativa (McMillan y Schumacher, 2007).

El grupo de estudio estuvo conformado por los "docentes responsables" de los cursos del EV-UNL habilitados para asignaturas obligatorias de las carreras presenciales de Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología y Licenciatura en Nutrición, que aceptaron participar. Se aseguró la confidencialidad de todos los datos. Para cumplir con el objetivo planteado se aplicó una entrevista semiestructurada a cada "docente responsable", de forma personal y presencial (n=46). Luego, se procedió al análisis de contenido de las entrevistas (Bardin, 1996) que, como metodología de abordaje del conocimiento, permite interpretar la realidad, a través de las categorías que se extraen del metatexto (Moraima Campos y Auxiliadora Mújica, 2008).

Resultados

Acerca de los propósitos iniciales del uso del EV-UNL.

Respecto a los propósitos iniciales de contar con un curso en el EV-UNL, la Tabla 1 muestra que del análisis de las entrevistas realizadas a los 46 docentes responsables, surgieron las siguientes categorías y tópicos:

Categorías y tópicos	n	%
Categoría 1. Comunicación con el alumnado		
Tópico 1: estar comunicados con los alumnos	27	58,7
Categoría 2. Disponibilidad de los materiales de estudio		
Tópico 1: poner materiales de estudio a disposición de los alumnos	19	41,3
Tópico 2: independizarse de la fotocopiadora	11	23,9
Categoría 3. Intercambios con el alumnado		
Tópico 1: generar un "ida y vuelta" con los alumnos	8	17,4
Categoría 4. Adherencia a la propuesta institucional		
Tópico 1: cumplir con las exigencias institucionales	5	10,9

Tabla 1. Propósitos iniciales de los docentes responsables de la FBCB para el uso del EV-UNL, 2019.

Se observa que, 27 docentes señalaron que uno de los propósitos iniciales fue estar comunicados de manera rápida y fácil con los alumnos. Algunos, lo consideran una vía de comunicación segura y oficial como así también una manera de reemplazar el antiguo "transparente". Se destacan las siguientes citas:

"tener una vía de comunicación segura y oficial",
"en ese momento la vía de comunicación usual digamos era el transparente que se llamaba. Ahora, no",
"comunicación continua y a todos en conjunto".

Por otro lado, 19 docentes manifestaron que uno de los propósitos iniciales fue digitalizar y subir el material bibliográfico para que los alumnos lo tengan disponible todo el tiempo y puedan acceder siempre que lo necesiten. En palabras de los docentes:

"para que esté el material bibliográfico disponible y actualizado",
"digitalizar los apuntes",
"no es (…) más que repositorio de bibliografía".

Al mismo tiempo, 11 docentes expresaron que uno de los propósitos iniciales fue reemplazar las fotocopias con el objetivo de eliminar el uso del papel, ahorro económico como así también favorecer el acceso a material con color por parte de los alumnos. En esa dirección cabe mencionar:

"independizarnos de los papeles, de las fotocopiadoras (…) tratamos de eliminar papel lo máximo que podemos",
"tienen las cosas a color",
"dejar el material, el mismo material que los chicos antes se dejaba en fotocopiadora subírselo virtualmente".

Asimismo, 8 docentes señalaron que uno de los propósitos iniciales fue generar un lugar de encuentro donde los alumnos puedan hacer preguntas, evacuar dudas y estar en contacto con los docentes. Según sus propias palabras:

"como una vía de intercambio",
"que ellos puedan hacer preguntas y uno pueda responder",
"como plataforma de encuentro, yo lo entiendo como un espacio de encuentro".

Por su parte, 5 docentes mencionaron que uno de los propósitos iniciales fue estar presentes en la iniciativa de la Unidad Académica. Considerando lo mencionado por ellos:

"fue incentivado por la institución (…) fue una propuesta y hubo que considerarla"
"fue una propuesta de la Facultad y estar presentes en ese, en esa… modalidad, en esa tecnología",
"primero más que nada fue imposición".

Ahora bien, solo 1 entrevistado mencionó que el propósito inicial de contar con un curso en el EV-UNL fue que los alumnos realicen actividades complementarias a las clases presenciales, participando de manera activa. Así:

"generar propuestas complementarias al cursado presencial (…) no utilizamos al Entorno Virtual como un repositorio de información",
"que realmente los estudiantes participen activamente de las actividades que les proponemos".

Por último, solo 1 entrevistado indicó que uno de los propósitos iniciales fue hacer un seguimiento del alumno y evaluar su comportamiento y participación en la plataforma. De acuerdo a sus palabras:

"voy viendo quién entra, (…) me permite tener un control".

Acerca de las modificaciones en los propósitos iniciales del uso del EV-UNL. Nuevas categorías.

A más de 10 años de la incorporación del EV en la UNL, del análisis de contenido de las entrevistas se observa que más de la mitad (n=29) de los docentes responsables de cursos no han modificado en el tiempolos propósitos iniciales de uso (Tabla 2).

	n	%
Modificaciones en los propósitos iniciales		
SÍ	13	28,26
NO	29	63,0
NO CONTESTA	4	8,7

Tabla 2. Modificaciones en los propósitos iniciales de los docentes responsables de la FBCB para el uso del EV-UNL, 2019.

Del total de ellos, 26 manifestaron que continúan usando el EV-UNL para comunicación e intercambios con el alumnado, poner a disposición los materiales de estudio y por adherencia a la propuesta institucional. Sin embargo, algunos reconocen que el uso actual es insuficiente como así también la falta de formación docente. En este sentido se menciona:

> "Me parece que falta todavía, falta usarlo un poco más",
> "Yo creo que actualmente es insuficiente (…) y es necesario (…) hacer un cambio de metodología ir hacia técnicas más, digamos, donde haya una participación más activa de los estudiantes en la creación del conocimiento",
> "Creo que nos faltaría poder utilizar otras herramientas que brinda el EV y que por ahí no estamos capacitadas para hacerlo".

Sólo 1 de los 29 expresó:

> "desde el primer momento tuvimos la intención de que sea activo, que no sea una participación pasiva de los estudiantes que ingresan a buscar información (…)".

Por otro lado, 13 docentes manifestaron que con el tiempo fueron modificando los propósitos iniciales para el uso del EV-UNL. Del análisis se observa que 3 de ellos lo usaban para estar comunicados con los alumnos (Categoría 1) y luego comenzaron a usarlo para subir materiales (Categoría 2), o viceversa. Por otra parte, 1 docente manifestó que en un principio lo usaban por adherencia a la propuesta institucional (Categoría 4) y luego para estar comunicados (Categoría 1) y/o poner materiales de estudio a disposición de los alumnos (Categoría 2).

Asimismo, del análisis de contenido emergen nuevas categorías:

Organización/Administración de la Cátedra

2 docentes remarcaron que con el pasar de los años comenzaron a usar el EV-UNL para organización o administración de la Cátedra. En sus palabras:

> "(…) con el paso de los años, (…) usamos más los recursos que tenía el Entorno para organizarnos bien nosotros",
> "Fue cambiando, incluso hoy en día tenemos la posibilidad de cargar notas (…)".

Nuevas estrategias de enseñanza.

Tres docentes mencionaron que con el tiempo fueron modificando las estrategias de enseñanza, comenzando a utilizar más la virtualidad. Ellos manifiestan:

"Nos interesa cada vez más meternos en el Entorno e ir abandonando de a poquito muchas cosas que son presenciales (…) de manera que si el alumno necesita más de lo que podemos dar en clase presencial, lo tenga ahí en el Entorno",
"De a poco está cambiando en el sentido de que vemos que también hay dinámicas de clase que por ahí no son necesarias hacerlas presenciales y las estamos pudiendo hacer de forma virtual".

Seguimiento de los alumnos

Un docente mencionó que, con el tiempo, comenzaron a utilizar el EV para hacer un seguimiento de los alumnos. En sus palabras:

"(…) vemos quién participa, quién no participa, cuántas veces participa y eso está muy bueno como un…seguimiento del alumno".

Autogestión de los alumnos

Un docente expresó, a través de la siguiente cita, que el propósito del EV se modificó a través del tiempo:

"(…) ahora es hacer un poco más partícipe al alumno de hacer…generar su propio aprendizaje porque incorporamos muchas actividades de autoevaluación".

Conclusión y primeras reflexiones…

Esta investigación pone de manifiesto que un importante número de docentes comenzó la gestión de los cursos del EV-UNL siguiendo una concepción tradicional del proceso de enseñanza, subutilizando las potencialidades de los mismos. Si bien algunos de los docentes de la FBCB que fueron entrevistados manifestaron una modificación en los propósitos iniciales de uso, en la actualidad, el EV es utilizado mayormente para fines administrativos y organizativos, subir archivos y para comunicación con los alumnos. Solo en algunos casos se utilizan las tecnologías llevando a cabo un cambio sustantivo que permite favorecer procesos complejos de construcción del conocimiento.

Ello permite reflexionar que si bien las TICs abren nuevas posibilidades de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje presenciales, la mera incorporación no garantiza que realmente se produzca un cambio. Como lo mani-

fiestan diversos autores, esto lleva a la necesidad de abordar las competencias no solo tecnológicas de los docentes, sino también y por sobre todo, sus competencias pedagógicas para el diseño de tareas mediadas por TICs que favorezcan la construcción de conocimiento.

Reorientar el interrogante sobre "cuál" es el impacto de las TICs para comenzar a hacer énfasis en torno al "cómo" las usamos para incrementar la calidad educativa de nuestros estudiantes podría ser el camino a seguir para encontrar una respuesta a ¿Es posible modificar los propósitos iniciales del uso del Entorno Virtual?

Bibliografía

Bardin, Laurence. (1996). *Análisis de contenido*. 2° Edición. Madrid: Akal.

Caicedo-Tamayo, Adriana y Rojas-Ospina, Tatiana. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educación y Educadores, 17*(3), 517-533. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4333

Chiecher, Analía y Marín, Débora. (2016). Docentes universitarios y tecnologías en la educación. Usos y modelos de inclusión. *Revista Contextos de Educación, 20*, 32–40.https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/

Islas Torres, Claudia. (2015). La interacción en el b-learning como posibilitadora de ambientes de aprendizaje constructivistas: perspectiva de estudiantes. *Píxel-Bit*. *Revista de Medios y Educación, 0*(47), 7-22. http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.01

McMillan, James y Schumacher, Sally.(2007). *Investigación Educativa*. 5ta Edición. Ed. Pearson Addison Wesley.

Moraima Campos, Mercedes y Auxiliadora Mújica, Lexy. (2008). El análisis de contenido: Una forma de abordaje metodológico. *Laurus Revista de Educación*, *14*(27), 129-144.http://revistas.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7607

Rodríguez-Hoyos, Carlos y Álvarez Álvarez, María José. (2013). Análisis didáctico de las aulas virtuales. Una investigación en un contexto de educación superior. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, *44*, a239. https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.323

Valencia-Molina, Tatiana, Serna-Collazos, Andrea, Ochoa-Angrino, Solanlly, Caicedo-Tamayo, Adriana, Montes-González, Jairo y Chávez-Vescance, José. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docen-

te. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf

Prácticas transmedia en Didáctica de la Educación Musical. Configurando escenarios de inclusión genuina de Tecnología Educativa en el ISM

GUSTAVO OMEGA
gustavoomega2@gmail.com

MARIANO PORTA
portamariano9@gmail.com

GUSTAVO VERGARA
gusemver@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto Superior de Música.

Resumen

El objeto de estudio puesto en cuestión parte de un análisis en torno a la actual interfaz, que representa la llamada ecología de los medios como marco ubicuo de conocimiento y comunicación en la Sociedad Informacional, entramándose a las discusiones teóricas surgidas alrededor del proyecto de Investigación: PAITI ARTE 2019.

Indagamos en las teorías de la comunicación y su valioso marco para la enseñanza, en tanto que habilita la inclusión genuina de tecnología y promueve procesos de transalfabetización. Se exponen diversas acciones generadas en el campo de la Didáctica de la Educación Musical (DEM) a partir de la configuración de escenarios de enseñanza en los que se promueven Prácticas Transmedia como abordaje metodológico válido para potenciar los procesos de análisis, comprensión auténtica, enseñanza y producción musical.

Posicionados en la didáctica y sus distintos niveles formativos, desde las diversas líneas de estudio entre la ecología de medios y la disciplina en cuestión, planteamos instancias de análisis, creación, recreación, publicación y producción de dispositivos artísticos transmedia que promueven experiencias en las que teoría y prácticas se articulan, implicando multiplicidad de lenguajes, medios, géneros y formatos discursivos.

Palabras clave: educación musical / cultura mediática participativa / prácticas transmedia

Todas las tecnologías de la comunicación son cognitivas,
por la manera en que transforman nuestra percepción del mundo,
por la capacidad de reprogramarnos como usuarios,
por lo que nos dejan (y no nos dejan) hacer.
Scolari, 2008

Nueva Ecología de los medios como interfaz de transalfabetización

La revolución tecnológica producida durante las últimas décadas trajo consigo otra gran revolución, las de los medios de comunicación. Desde comienzos de este nuevo siglo estamos inmersos en una nueva cultura mediática en la que parecen haberse borrado las fronteras de cada medio generándose una especie de diálogo, hibridación o síncresis entre muchos de ellos. Cambiaron los formatos tradicionales del llamado broadcasting que durante décadas se destacaron por la unidireccionalidad y/o verticalidad y tal como expresa el autor, dicha convergencia mediática bien puede asumirse en el marco de una transformación de lo que hoy constituye la principal infraestructura mediática e informacional, la Web. Este entorno constituido hoy en un metamedio fue cambiando sus rasgos y propuestas pasando del estatismo o enciclopedismo en su versión 1.0, hacia la masividad o popularidad de usuarios en concordancia con la llegada de las redes sociales, en sus siguientes versiones, llegando a ser cada vez más dinámica, reticular y de activa participación.

Las transformaciones hasta aquí descritas en torno al ecosistema de medios de producción, creación y transmisión del conocimiento configuran a lo que Jenkins (citado en Scolari, 2013) define como una nueva cultura participativa que promueve experiencias de usuarios muy distantes a las de otras generaciones. Estamos ante un nuevo contexto de interacción entre actores humanos y tecnológicos, entendido así y definido por Scolari (2018) como interfaz[1] de conocimiento, que conlleva nuevas, múltiples y dinámicas experiencias de alfabetización. Una cultura transmedia en la que todos somos prosumidores operando con complejas lógicas de intercambio, producción y consumo.

El centro de la comunicación dejó de ser el medio y pasaron a ser sus usuarios y especialmente las narrativas generadas por ellos. Dichas prácticas transmedia con-

1 Scolari (2018) plantea un abordaje amplio y metafórico, refiriéndose al mismo como lugar o espacio de interacción, en el que actores humanos y tecnológicos intercambian información y ejecutan acciones, constituyéndose como el lugar donde se produce la interacción.

llevan procesos de multialfabetización y asumen una definición amplia del "texto", pudiendo adoptar éste, diversas formas y significados expresados en formato verbal, visual, auditivo, numérico y kinestésico, además de todas sus combinaciones (Cobo, 2016). En tiempos en los que lo escolar no puede dejar de estar en diálogo con lo transescolar, y lo disciplinar desplegarse en marcos transdisciplinares, si lo transmedial va tornándose como una práctica habitual y cotidiana en torno a la confluencia de medios, se requiere la configuración de escenarios de enseñanza que propicien procesos de transalfabetización[2].

Abordaje de Prácticas Transmedia en la Didáctica de la Educación Musical

Digitalización, reticularidad, hipertextualidad, multimedialidad, interactividad, cultura colaborativa e individualismo en red resultan hoy característicos de nuestras sociedades (Irigaray y otros, 2019). Configurar marcos de enseñanza que dialoguen con dicha realidad mediática, por un lado nos desafía a revisar nuestras posturas -en tanto docentes- acerca del conocimiento musical en el contexto complejo del campo artístico actual y por otro, considerar la complejidad de la formación docente enfrentándonos a dos problemáticas: el "saber acerca de las músicas" y el complejo "saber enseñar las músicas". Procuramos facilitar a los futuros docentes un "capital cultural" que vaya más allá de los programas de estudio, ofreciendo instancias que les permitan afianzar su seguridad (Leonhard, 2019) y ampliar su campo de acción.

Como surgen experiencias de migración y permanente actividad que configuran otros modos de conocer, relacionarse, interactuar, y por ende, aprender (Maggio, 2012) también nos interpela mirar el espejo en el que se reflejan los niños y jóvenes sujetos de la educación, en tanto mientras nosotros enseñamos, ellos producen procesos de conocimientos propios de nuestra época, entendiendo que sus modos de conocer, pensar y aprender están atravesados por los medios digitales.

Según McCracken (2005), para posibilitar el funcionamiento de esta nueva cultura participativa es necesario contar con tres características:

2 Lugo Rodríguez (2016) define la misma como un proceso formativo tendiente a aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios, así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse. Intentamos configurar como procesos de transalfabetización a aquellas competencias que devienen en o nueva alfabetización (la lectura y la escritura) que trasciende el alfabeto.

- Implementación de herramientas que faciliten la publicación de información y la creación de contenidos (wikis, blogs, editores de audio y video, otros.).
- Compromiso colaborativo que potencie la creación de comunidades donde sus miembros, además de sus propias iniciativas, puedan intervenir en las propuestas de otros, realizando extensiones narrativas.
- Facilidad de realizar remezclas e interacciones en el contenido al aplicar políticas claras de licenciamiento (con licencias Creative Commons, que permiten la producción de contenido derivado sin ánimo comercial siempre que se cite al creador original).

Considerando lo expuesto por McCracken (2005) y en coincidencia con Maggio (2012) en que la inclusión genuina de tecnología requiere reconocer su valor en el conocimiento de la disciplina, alcanzando los propósitos de la enseñanza y la comprensión de los contenidos, entendemos que el abordaje de prácticas transmedia potencia dichos marcos de inclusión. En este sentido, encausando las mismas como un eje transversal del programa de DEM, venimos planteando desde la cátedra escenarios de enseñanza que promueven el desarrollo de dichas prácticas. También en diálogo con la PEM y el PAITI[3], examinamos aquellas representaciones a través de las cuales los estudiantes jerarquizan, valoran y/o consideran pendientes en su formación a los objetos artístico-musicales, en tanto la porosidad entre el afuera y el adentro del Instituto Superior de Música (ISM).

Incluyendo los entornos o ambientes habilitados desde la UNL, diseñamos una amplia interfaz en la que confluyen multiplicidad de medios, usuarios y procesos de transalfabetización. La misma se configuró en torno a la ecología de medios, entramando con aspectos centrales y puntuales de la DEM, como ser las habilidades musicales y los modos de conocer en música. Se plantearon entonces diversos marcos detallados a continuación:

1. Prácticas de enseñanza en clave transmedia, en el marco de la DEM:
    a. Curaduría de archivos digitales.
    b. Charlas y ponencias en el marco de la cátedra.
    c. Expansión narrativa en términos transmedia realizada por estudiantes adscriptos, rediseñando materiales configurados a partir del desarrollo de habilidades musicales, utilizados con anterioridad.

3 Prácticas docentes situadas de estudiantes del Instituto Superior de Música (ISM). Una Exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo; presentado en la convocatoria PAITI ARTE-2019.

   d. Espacios de consulta entre alumnos, profesores y estudiantes adscriptos.
2. Aprendizaje en ambientes o interfaces tecnológicas:
   a. Producción de materiales multimediales, hipermediales e hipertextuales realizados por la cátedra para ser utilizados en las clases (líneas históricas, cuentos digitales interactivos, muros virtuales colaborativos, aplicaciones interactivas de sonorización, galería de imágenes interactivas, encuestas, otros).
   b. Trabajo en espacios digitales colaborativos (Foros, Wikis y Glosarios transmedia).
3. Diseño de dispositivos tecnológicos transmedia de enseñanza aprendizaje, en todos los niveles educativos por parte de los estudiantes.
4. Espacios de diálogo, reflexión, colaboración y co-creación
   - Conversatorios con periodicidad mensual, constituidos como instancias en la que se profundizan los estudios referentes al campo de las prácticas transmedia.
5. Instancias narrativas que implican prácticas transmedia.
   a. Presentación personal para el inicio de la cátedra.
   b. Exposición individual y grupal de trabajos.
   c. Instancias de motivación para el comienzo de las clases.
6. Inclusión de los dispositivos producidos en las instancias de las PEM.

Inconclusión (hacia nuevas miradas, interrogantes y prácticas)

Asumiendo que las tecnologías no deben entenderse como variables independientes sino contextuales (Cobo, 2016), este nuevo paradigma requiere el diseño de propuestas didácticos-pedagógicas reticulares que dialoguen con la contemporaneidad conjugando la cultura escolar, juvenil y digital, desde la configuración de prácticas activas en torno a dicho marco (Bacher, 2016). Consideramos que los escenarios configurados y propuestos, pueden entenderse entramados con ambas concepciones por ser contextuales y ofrecer marcos activos de enseñanza que conllevan prácticas inmersas en la cultura digital.

Procuramos ir más allá de la presencia ubicua de pantallas en las aulas, e insistimos en la construcción de indagaciones que contemplen lo narrativo, mediático y cultural, favoreciendo prácticas de intervención, reescritura, modificación y resignificación de los bienes y tecnologías existentes (Dussel y Quevedo, 2010).

¿Para qué lo transmedia? para abrir puertas a otros mundos posibles, incorporando medios, lenguajes y prácticas cotidianas del siglo XXI. ¿Para qué lo transmedia? para instalar la riqueza de la metáfora y su vinculación con las habilidades musicales fundamentales de la Educación Musical ¿Para qué lo transmedia? Para continuar el desafío de enseñar.

Bibliografía

Bacher, Silvia (2009): *Tatuados por los medios*. Bs. As. Paidós

Barceló, Nadiesha (2015): *Razones para un nuevo enfoque de la didáctica de la música en* Actas de ECCoM. Vol. 2 Nº 1.

Castells, Manuel (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.

CEMAV (Productor) (2014): Educomunicación y voces de la educación mediática. De https://canal.uned.es/mmobj/index/id/19938

Cobo, Cristobal (2016): *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación Ceibal. Penguin Random House.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós.

Gitelman, Lisa (2006): Always Already New. Media History and the Data of Culture.

Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Traducción del inglés para ReHiMe: Santiago Alabarces Varela

Jenkins, Henry (2009): *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Confessions of an Aca-Fan (blog), 12 de diciembre de 2009. Recuperado de http://goo.gl/HsQSch

Jenkins, Henry (2008*): Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós.

Litwin, Edith (2013): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En: De Camilloni, A.; Davini, C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 91-115.

Leonhard, Rut (2019): "Pensando en las músicas y la educación musical. Caminos para la formación" en Leonhard, R; Zilli, Lía y alumnos ISM (2019) *Simposio: Diálogo entre la educación musical del nivel inicial y las músicas. Tramas desde la didáctica y la práctica en la formación docente*. ISME.

Maggio Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.

Maggio, Mariana y otros (2012). *Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración*. Revista Del IICE, (31), 149-166. http://repositoriouba.sisbi.uba.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=reviice&d=371_oai

McCracken, Grant (2005): *Consumers or multipliers: A new language for marketing?* [En línea]. Disponible en: http://cultureby.com/2005/11/consumers_or_mu.html

Robles, Manuel José (2009): *Ciudadanía digital: una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona. Editorial UOC.

Rodríguez Fidalgo, M. I. y otros (2016): *El soporte multiplataforma como clave de éxito de la Narración Transmedia.*

Rodríguez, N. (2016): *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. Tesis doctoral. UPF.

Scolari, Carlos (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Ed. Gedisa.

Scolari, Carlos (2013): *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona. Deusto.

Scolari, Carlos (2018). *Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, complejidad*. Barcelona. Gedisa.

Las culturas digitales en la formación docente: el Museo para niños y niñas

ANABEL OVIEDO
anabel_oviedo139@hotmail.com

CINTIA GRENAT
cintiagrenat@hotmail.com
Instituto de Enseñanza Superior Nº 15 Doctor Alcides Greca.

Resumen

El uso de las TICs en la formación docente invita a generar espacios creativos dónde el juego se convierte en una forma de aprendizaje. Es en este marco que se propone compartir la experiencia Museo para niños y niñas llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Superior Nº 15 de San Javier, provincia de Santa Fe.

Palabras clave: formación docente/ culturas digitales/ experiencia/

Mariana Maggio (2012); nos dice que en los escenarios de contemporaneidad las tecnologías de la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan herramientas de aprendizaje poderosas. Plantea de qué manera la implementación de las tecnologías en las aulas pueden generar conocimiento en construcción que brinden a los alumnos herramientas para mirar el mundo. Desde esa perspectiva el presente trabajo relata una experiencia llevada a cabo en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior N.º 15 Doctor Alcides Greca de la ciudad de San Javier, donde se llevó a cabo un proyecto de trabajo relacionado con la historia local que integró la didáctica específica de las Ciencias Sociales con la aplicación de diferentes tipos de tecnologías en el diseño de un Museo para Niños que se compartió con la comunidad. Habla la autora mencionada de *"enseñanza poderosa",* como esa experiencia que conmueve y deja huellas hacia el futuro, que se repiensa en cada práctica. Se planificó en este proyecto la incorporación de herramientas tecnológicas para invitar a situaciones de juego, de emoción, que inviten a nuestros alumnos a pensar de qué manera atraer a los visitantes al Museo para pensar la historia de la ciudad de San Javier a través de las propuestas lúdicas e interactivas.

San Javier es un municipio del departamento del mismo nombre, en la provincia de Santa Fe, Argentina, la ciudad es cabecera de dicho departamento y se localiza 156 km al norte de la ciudad capital Santa Fe, por la Ruta Provincial 1 con intersección por Ruta Interdepartamental 39. Una de las ciudades más antiguas, fue fundada en 1743 siendo su origen una Reducción de aborígenes Mocovíes formada por la Compañía de Jesús, cobrando gran relevancia la figura del sacerdote jesuita Florián Paucke quien pudo retratar la vida cotidiana y su estancia entre los Mocovíes. Luego de la expulsión de los Jesuitas quedan a cargo de la reducción la orden de los Mercedarios y después la de los Franciscanos.

En realidad, este proyecto que compartimos es la continuación de un camino iniciado en el año 2016 con otro denominado **Museo Virtual** que se construyó con los alumnos del Profesorado de Educación Primaria a partir de múltiples actividades como talleres, cartillas, actividades interactivas, charlas, visitas guiadas. Se pensó en construir un Museo Virtual dónde acceder a visitar el Museo Histórico Parroquial de San Javier sumándole al sitio propuestas didácticas utilizando diferentes programas tecnológicos para abordar los diferentes momentos de la historia. Para ello conformamos un equipo de trabajo docente respetando el modelo TPACK: Profesora Cintia Grenat a cargo del área disciplinar, Profesora Alicia Pighin a cargo del área pedagógica y la Referente TIC Anabel Oviedo a cargo de la incorporación de recursos tecnológicos.

Este proyecto resultó ganador de las menciones Planied del Ministerio de Educación a la Innovación Digital. La página para visitar el Museo es https://isp15greca.wixsite.com/mv-sanjavier y en este video se cuenta la experiencia https://www.youtube.com/watch?v=EN5c8TZTgk&feature=youtu.be Como premio nos otorgaron tablets y un kit de realidad virtual. Entonces nos preguntamos ¿De qué manera continuar construyendo espacios de aprendizaje? ¿Cómo construir nuevos caminos que acerquen el Patrimonio a todas las personas?

Si hablamos del Patrimonio, dice García Canclini (1999) que no es solamente la huella dejada por determinados estratos de la sociedad, los más encumbrados, sino todas las expresiones y productos de la cultura popular. En este sentido el Patrimonio es una construcción dinámica atravesada también por complicidades sociales y desigualdades profundas. El patrimonio no es algo que simplemente se recibe, sino que está en proceso, en permanente construcción, un proceso dónde participan múltiples actores ya que, como se ha planteado tradicionalmente, el patrimonio no ha representado las producciones y miradas de todos. En el presente trabajo proponemos trabajar acerca del conocimiento y puesta en valor de nuestro patrimonio histórico, cultural, simbólico. En este sentido nos interrogamos acerca de las formas en que la comunidad podía participar en la construcción de la historia a través de actividades poderosas (Maggio, 2012). Se planteó entonces el proyecto de Museo para Niños, repensando el Museo en el sentido que plantea, nuevamente, Garcia Canclini para el cual el museo no sólo debe exhibir los objetos, sino hacer inteligibles las relaciones entre ellos y permitan proponer hipótesis acerca de su significado para quienes hoy los vemos o evocamos. Los museos deben plantearse como espacios por descubrir dónde el público pueda acceder, comprender y participar activamente de todas las muestras con todos sus sentidos. Por eso a partir de múltiples actividades como talleres, cartillas, actividades interactivas, charlas, visitas guiadas, se piensa en el Patrimonio y su accesibilidad cultural para todas las personas Acercarse al patrimonio a través del juego implicó pensar de qué manera las familias podían sentirse invitadas a visitar el Museo , a través de la planificación de talleres que ocuparon distintos espacios y abordaron diversos ejes de la historia local, desde la arqueología hasta recuperar juegos de las culturas originarias, vestimentas y diferentes aspectos de la vida cotidiana.

Proyección de Holograma

Niños usando los cascos de realidad virtual.

Fue especialmente valioso en este marco la implementación de las TIC utilizando el material que se había recibido en la institución. El mismo se usó para montar en el museo una sala extra destinada a la enseñanza de la Etnoastronomía Mocoví. Para ello el Museo nos brindó un salón de charlas continuo a la sala principal. La sala fue oscurecida para ambientarla y luego se dispusieron diversas estaciones gamificando la actividad y siguiendo una narrativa. Los niños ingresaban a la sala en grupos de cuatro integrantes o menos. En la primera estación se dispuso una tablet y un proyector de hologramas casero. Se proyectaban la Tierra, el Sol y la Luna, a la

par los alumnos hacían una introducción a la Etnoastronomía Mocoví. Al finalizar la explicación aparecía la voz de la protagonista de la narrativa que los invitaba a un viaje para conocer las estrellas. Para realizar el viaje pasaban a la segunda estación. La segunda estación contaba con cuatro cascos de realidad virtual en sus pantallas los niños veían el viaje por las estrellas guiados por la voz de la niña protagonista de la historia. Pero al finalizar el viaje este terminaba con el Ñandú Mañic dispersando las estrellas y haciendo desaparecer al Abuelo, grupo de estrellas conocido en la astrono-mía académica como las Pléyades. La niña les pide que le ayuden a recuperar las estrellas y volver a ver al abuelo. Atendiendo a este pedido pasan a la estación 3 donde se proyectan rompecabezas con las constelaciones dispersas, cada uno debe armar una constelación y al lograrlo consiguen una pieza de aluminio con la forma de la constelación que armaron y lo deberán usar en el juego final. Al llegar a la última estación deben lograr despertar al abuelo. En la antigüedad cuando la constelación del abuelo desaparecía quería decir que sería una época difícil, para despertarlo los mocovíes hacían ruido y música. Basándonos en ello se usó una placa Makey Makey para jugar un videojuego grupal. La placa se encuentra en una representación del árbol de algarrobo que es una constelación, desde ahí se desprenden ocho raíces cuatro con un corazón y las otras con pinzas cocodrilo para conectar las piezas de aluminio que ganaron. El juego lo realizan los cuatro jugadores al mismo tiempo. Cada niño deberá dejar apoyada la mano izquierda en el corazón para conectarse al juego. Luego conectar la insignia que ganaron en la raíz que está al lado de su corazón y esta funcionará como botón para el juego musical. Cada vez que aparezca la imagen de insignia el niño que la posea deberá presionarla. Al terminar el juego aparece proyectada en el techo la constelación del Abuelo y se escucha la voz de la niña diciendo ¡Lo lograron! ¡Gracias! ¡Volvió el Abuelo!

Esta experiencia tuvo muy buena respuesta por parte de los niños y resultó muy formativa para los alumnos del profesorado. Comprobamos que la integración de TIC en la enseñanza puede generar nuevas formas de interacción en el desarrollo de las tareas habituales de un docente y en sus modos de enseñar. Trabajar con tecnologías audiovisuales e informáticas exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando y mantenerse actualizado; así como ofrecer, en la enseñanza de las asignaturas, abordajes coherentes con los cambios que las nuevas tecnologías provocan en condiciones de producción científica, y pertinentes en relación a los problemas globales. Implica reflexionar sobre las propias prácticas y diseñar los espacios y los tiempos en que se desarrollará la enseñanza.

El alumno construye su aprendizaje a partir de la propia experiencia interna. Para ello el docente debe crear el contexto, clima y condiciones necesarias con el

objeto de ofrecer los andamios que los alumnos requieran y así guiar correctamente al alumno en ese proceso constructivo.

El uso cotidiano de recursos digitales interactivos por parte de los alumnos implica toda la variedad de procesos de aprendizaje informal en los que suele establecerse una relación sumamente enriquecedora entre docentes y educandos. Los estudiantes aprendieron a usar estos medios sobre todo a través del ensayo y el error, de la exploración, la experimentación y el juego. Además, la colaboración con otros (tanto cara a cara como virtualmente) constituye un elemento esencial del proceso.

Cuando a estos recursos interactivos se le suma un aspecto lúdico jugar también se vuelve una actividad multialfabetizadora que a menudo requiere interpretar entornos visuales complejos, leer texto en pantalla y fuera de ella y procesar información auditiva. Jugar, puede implicar una amplia serie de operaciones cognitivas: recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estratégicamente. En El juego como estrategia didáctica, Vida y Hernández (2008: 194) ofrecen algunos indicios sobre las funciones cognitivas que se estimulan mediante este tipo de recursos:

- Estimulan la curiosidad, motor de todo aprendizaje.
- Potencian la percepción visual y auditiva.
- Favorecen la adquisición de habilidades organizativas, analíticas, de exploración y observación, creativas…
- Potencian la adquisición de estrategias para la toma de decisiones y la resolución de problemas.
- Desarrollan aprendizajes significativos y transferibles.
- Fomentan el análisis y contraste de valores y actitudes.

Sin embargo, como Jenkins (2008: 258) deja claro que el acompañamiento de otros para pensar, reflexionar y asir los aprendizajes es fundamental. Y en el aula, ese rol motivador y organizador –no más instructivo– lo sigue desempeñando el docente.

Depende también del diseño del recurso, global, sistémico, ordenado, la posibilidad de que la exploración autónoma del alumno lleve a construir conocimientos genuinos y no se conviertan un mero pasatiempo.

Además de la enseñanza de los contenidos disciplinares es preciso que en la escuela se enseñen aquellas técnicas, metodologías y procedimientos fundamentales para la apropiación del conocimiento, que son tácitamente exigidas por todas las materias, pero que pocas veces son consideradas como objeto metódico de enseñanza. Ofrecer a todos los estudiantes estrategias y tecnologías de trabajo intelec-

tual es una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural.

Bibliografía

Garcia Canclini, Nestor, (1999), Los usos sociales del Patrimonio, Conserjería de Cultura, Junta de Andalucía.

Jenkins, Henry (2008) Convergence Culture. Paidós, Barcelona.

Maggio, Mariana (2012), Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Editorial Paidós. Argentina

Vida, Teresa y Hernández, Teresa (2008) El juego como estrategia didáctica. Graó, Caracas.

Estrategias educativas transmediales en talleres proyectuales en la Universidad

VERÓNICA RINAUDO
rainaudoveronica@hotmail.com.ar

MARÍA ELENA TOSELLO
maritosello@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Numerosas experiencias realizadas por distintos investigadores alrededor del mundo, han comprobado que la multiplicidad de medios puede constituir un factor enriquecedor de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos, y un facilitador de intercambios de contenidos e información entre los sujetos. En este contexto, se abordará la posible implementación de recursos de la Narrativa Transmedia en el nivel universitario, especialmente en relación a los Talleres proyectuales de las carreras de Arquitectura, Lic. en Diseño de la Comunicación Visual y Lic. en Diseño Industrial, para incentivar la comunicación y participación activa de docentes y estudiantes en la construcción colaborativa de los conocimientos.

Palabras clave: narrativa transmedia educativa/ didáctica proyectual / estrategias educativas transmedia / catálogo de medios / construcción colaborativa de conocimientos.

Narrativa transmedia educativa

El concepto de narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) fue introducido por el investigador Henry Jenkins en un artículo publicado en *Technology Review* en el año 2003. En él expresaba: "*…hemos entrado en una nueva era de convergencia de los medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales…"* (Jenkins 2003, en Scolari 2013). Este nuevo proceso socio-cultural descripto por el autor, ha ido diluyendo progresivamente las barreras entre los medios y las comunicaciones de masas. Hoy en día se pueden transmitir conjuntamente servicios que en el pasado se proveían por separado; inversamente, un servicio que en el pasado era provisto por un medio determinado también puede ser ofrecido por varios medios diferentes. El mundo del entretenimiento supo entender este contexto socio-técnico y abandonó la narrativa lineal para crear relatos que tienden a desbordarse, ramificarse y superar el medio donde fueron concebidos. Esto es explicado por Jenkins en otro texto, donde reafirma que las narrativas transmedia son "…historias contadas a través de múltiples medios. En la actualidad, las historias más significativas tienden a fluir a través de múltiples plataformas mediáticas…" (Jenkins 2003, en Scolari 2013), y cada medio hace un aporte a la construcción del mundo narrativo con sus propias herramientas.

Tanto Jenkins (2006) como Scolari (2013), otro de los referentes más importantes en esta temática, sostienen que es posible utilizar la lógica transmedia en relación a diversos campos y discursos, no solo en proyectos relativos al entretenimiento. En su proyecto de investigación "Alfabetismo Transmedia" (España, 2015), Scolari expresa que los jóvenes de la actualidad no se limitan a consumir pasivamente los medios, sino que intervienen, reinterpretan, modifican y entremezclan sus contenidos para volver a difundirlos a través de múltiples plataformas. Frente a este contexto, el autor se interroga si es posible incorporar los recursos provenientes de la narrativa transmedia en el ámbito educativo. Esta incógnita puede responderse afirmativamente, ya que la construcción de los conocimientos se puede viabilizar a través de distintos medios (como la explicación oral del profesor en el aula, el libro impreso, los apuntes, esquemas realizados por los estudiantes que se intercambian e información adicional de Internet). Estas prácticas de difusión de un mensaje a través de distintos formatos y plataformas se corresponden con las características de un producto transmedia (Ossorio Vega, 2014).

Además, varios investigadores plantean que es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de recursos de la narrativa transmedia, lo cual ha generado múltiples debates en torno a su implementación en dife-

rentes niveles educativos, siendo los más investigados hasta el momento el primario y el secundario. Laura Fleming (2013) define a estos procesos con el término aprendizaje transmedia, entendido como "...la aplicación de técnicas narrativas combinadas con el uso de múltiples plataformas para crear un panorama de aprendizaje inmersivo que habilite múltiples-variados puntos de entrada y salida para aprender y enseñar". A pesar de que numerosos investigadores abordan esta temática, se observa que el concepto aún se encuentra en una etapa de desarrollo y elaboración conceptual, ávida de nuevos aportes. En este contexto, se consideró para esta investigación que la implementación de recursos de la Narrativa Transmedia en el nivel universitario es una vacante teórica a explorar, especialmente en relación a los talleres proyectuales, los cuales poseen un modelo didáctico diferente al de otras áreas.

Las teorías sobre la narrativa transmedia aún se encuentran en un proceso de desarrollo -sobre todo en lo que refiere a su aplicación en campos ajenos al entretenimiento-, por ello esta temática es un desafío para investigadores del Diseño de la Comunicación Visual. Se pretende abordar la pro¬blemática desde una perspectiva innovadora, utilizando la narrativa transmedia como un factor dinamizador, diversificador y estimulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los talleres proyectuales de FADU-UNL.

Esta investigación se enfocó en el análisis de los distintos me¬dios utilizados en los talleres proyectuales de la FADU-UNL y otros disponibles, principalmente en lo que respecta a sus modos de aplicación y al potencial que cada uno presentaría en procesos de construcción de conocimientos. Este análisis está orientando a brindar instrumentos y recursos que posibi¬liten utilizar estos medios de manera intencionada, poniendo énfasis en facilitar el intercambio multidireccional de conteni¬dos y promover una educación más abierta, fluida y dinámica. Se presume que la multiplicidad de medios utilizados por esta metodología (transmedia), influirá positivamente en los estu¬diantes, incentivando los intereses investigativos y creativos que propician este tipo de talleres.

Problemática abordada

Diversos talleres proyectuales de FADU-UNL, además de utilizar el Entorno Virtual UNL y sus páginas web oficiales, recurren a medios informales de comunicación, como redes sociales, blogs o foros, para difundir comunicados o realizar intercambios y consultas entre docentes y estudiantes de manera más fluida. Sin

embargo, se observa que la utilización de estos medios se realiza de forma limitada y desorganizada, desaprovechando sus potencialidades. Varios investigadores, han comprobado que la multiplicidad de medios puede constituir un factor enriquecedor de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos, y un facilitador de intercambios de contenidos e información entre los sujetos. Es aquí donde planteamos si sería posible trasladar estas experiencias al ámbito de los talleres proyectuales de FADU-UNL.

Objetivos

Generales

- Aportar información, ideas y herramientas del Diseño de la comunicación visual para dinamizar y diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los talleres proyectuales de FADU-UNL, a través de estrategias educativas transmediales que incentiven la comunicación y la participación activa de docentes y estudiantes en la construcción colaborativa de los conocimientos.

Particulares

- Indagar sobre recursos y tecnologías emergentes que hayan sido aplicadas en narrativas educativas transmedia o que posean características potenciales para ser incorporados en este tipo de proyectos.
- Conformar un catálogo de medios, instrumentos y recursos, que describa las propiedades y posibles aplicaciones de cada uno en el marco de una planificación de estrategias transmediales orientadas a procesos de enseñanza y aprendizaje en talleres proyectuales de la FADU-UNL.

Metodología de la investigación

La metodología utilizada es de tipo analítico-proyectual y se desarrolló en cuatro etapas, en este artículo abordaremos las dos primeras. En la primera, se elaboró el marco teórico en el que se establecen las características de la narrativa transmedia en el contexto educativo, particularmente las referidas a la educación superior, como así también, las particularidades que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los talleres proyectuales. Este marco se construyó en base al análisis

de bibliografía específica y conceptos desarrollados por referentes teóricos en estas temáticas.

En la segunda etapa, se realizó un relevamiento de los medios y tecnologías emergentes con potencial para integrar propuestas educativas transmediales a partir de una revisión bibliográfica de artículos y ponencias de la base de datos Cumincad (*cumincad.org)*, que reúne reseñas de experiencias académicas de universidades asociadas a SIGraDi, Acadia, eCAADe y Caadria. Asimismo, se relevaron los medios, recursos e instrumentos utilizados en los talleres proyectuales de la FADU-UNL, mediante encuestas *online* a estudiantes que cursan dichos talleres. Dichas encuestas se utilizaron para identificar los medios utilizados, finalidad con la que se utilizan, además del conocimiento sobre las características de cada medio. Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes, en las cuales se relevaron las particularidades e intenciones de la utilización de los medios en este tipo de talleres, especialmente en lo que refiere a la relación entre los contenidos y las prácticas desarrolladas.

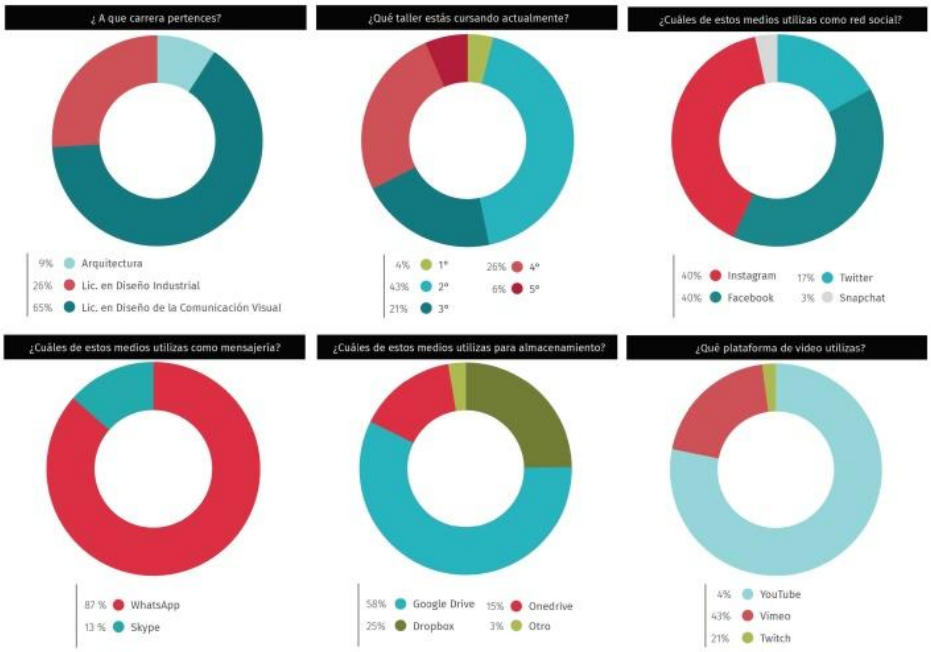


Imagen 1: Encuestas realizadas en la etapa de relevamiento

Imagen 2: Relevamiento de los talleres proyectuales de las tres carreras presenciales en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

En base a los datos obtenidos se elaboró un catálogo de medios en el que se identifican diversos recursos disponibles con distintas capacidades para integrar este tipo de estrategias. Estos recursos fueron analizados individualmente mediante una guía de observación generada a partir de diferentes categorías donde se puede observar en forma comparativa las funciones, la convergencia mediática, los soportes disponibles, además de las ventajas y limitaciones que presentan. El mismo se encuentra disponible en:

https://es.calameo.com/read/005708960ed59e09b74a6

Imagen 3: Algunos de los medios incorporados en catálogo de medios preparado para este tipo de estrategias (Redes sociales, Almacenamiento en la nube, Mensajería, Plataformas de imagen y video, Correo electrónico, Plataformas educativas y Repositorios virtuales).

Reflexiones finales

Podemos decir que en las aulas actuales existe una superposición de medios y soportes clásicos, tales como apuntes, pizarrón, libros, etc., y contemporáneos como proyecciones, computadoras, dispositivos móviles, entre otros. En este contexto y en función de la convergencia, muchos autores plantean la conformación de una constelación de medios que trabajen en forma conjunta, interactuando de formas cada vez más compleja.

A la hora de conformar una estrategia didáctica aumentada se deberá tener en cuenta que estos medios y recursos requieren usuarios competentes en el manejo de nuevos lenguajes y soportes. Estas capacidades son las que construyen progresivamente puentes y umbrales que habilitan o no a participar en diferentes espacios de sociabilidad e información. Estas diferencias deberán ser reconocidas antes de la selección definitiva, ya que tanto estudiantes como docentes poseen diferentes niveles en el desarrollo de estas potencialidades técnicas. Asimismo, es importante tener en cuenta las limitaciones técnicas que puedan presentarse en el planteo de una estrategia educativa (espacios físicos adaptados para algunas actividades o actores sin acceso a recursos y servicios necesarios para otras) para encontrar aquellas opciones que mejor se adapten a las potencialidades y recursos del equipo de trabajo.

En este sentido, podemos afirmar que desde el Diseño de la Comunicación Visual se pueden realizar aportes significativos en el diseño de estrategias educativas transmediales que posibiliten intercambios multidireccionales y dinámicos entre estudiantes y docentes, fomentando la construcción colaborativa de conocimientos y resolviendo las complejidades operativas que se presentan en los talleres proyectuales. A partir de esta investigación se brindan herramientas para indagar y explorar otros espacios de estudio y lograr dinamizar y diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de este tipo de estrategias.

Bibliografía

Jenkins H.(2003) citado por Scolari C.(2013) “Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan”. Barcelona. Centro Libros PAPF, S. L. U.

Jenkins H. en Scolari C.(2013) “Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan”. Barcelona. Centro Libros PAPF, S. L. U.

Jenkins H. (2006) "Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medias de comunicación", Edición en castellano, Barcelona, Editorial Paidós 2008).

Rainaudo, Verónica (2018) "Diseño de estrategias transmediales orientadas a procesos de enseñanza y aprendizaje en talleres proyectuales de FADU-UNL". Tesina de graduación. Santa Fe, Argentina.

Scolari C.(2013) "Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan". Barcelona. Centro Libros PAPF, S. L. U.

Steinberg, C. (2013). "Televisión, Internet y Educación básica". Programa TIC y Educación básica. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires. Argentina.

Ossorio Vega, M.A. (2014) "Aplicación de la Narrativa Transmedia en la enseñanza universitaria en España: aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato". Revista internacional de tecnología, conocimiento y sociedad. volumen 3/ número 2 .Madrid, España. Universidad Complutense.

Fleming L. (2013) "Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: inanimate Alice as an Exemplar". Journal of Media Literacy Education.

Aplicaciones de Realidad Aumentada para la enseñanza y divulgación de la tabla periódica y modelos atómicos

JUAN PABLO SÁNCHEZ
jpsanchez@fiq.unl.edu.ar

GUSTAVO BELLETI
gbelletti@fiq.unl.edu.ar

PAOLA QUAINO
pquaino@fiq.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ingeniería Química. Instituto de Química Aplicada del Litoral (IQAL, CONICET-UNL)

Resumen

En este trabajo se presentan resultados obtenidos con la elaboración e implementación de una instalación lúdico-interactiva de la Tabla Periódica a escala humana que permite al participante interactuar activamente con sus elementos químicos a partir de dispositivos con realidad aumentada. A través de esta instalación se busca generar una experiencia inmersiva que contribuya a desarrollar el pensamiento abstracto y así crear representaciones de conceptos y modelos del mundo microscópico. A partir de las presentaciones de la instalación de la tabla realizadas en el marco de actividades de divulgación científica e institucionales se realizó el análisis de las observaciones, obteniéndose resultados altamente satisfactorios demostrando ser una actividad atractiva para alumnos, docentes y público en general. Estos resultados impulsan a continuar con su implementación en otros eventos y continuar con modificaciones y mejoras para próximas presentaciones.

Palabras Claves: Extensión / Realidad Aumentada / Enseñanza de la Química

Introducción

En la actualidad, es amplio el uso que se les da a las nuevas tecnologías en la enseñanza en ciencias, en particular podemos encontrarnos que, en la enseñanza en química, la utilización de modelos visuales constituye una puerta de acceso al conocimiento químico (Gardner, 2011; Johnstone, 1982).

A su vez, tecnologías como la realidad aumentada (RA) se ha popularizado con la masivización de los teléfonos celulares (INDEC, 2018)[1], la cual ya poseía trabajos previos en varias ramas científicas (Azuma, 1997). En particular, nos podemos encontrar con que la RA constituye un sistema que permite amplificar la inteligencia (Brooks, 1996), en el sentido que permite agregar contenido, que solo con el mundo material no podríamos ejecutar.

La RA se llega a definir como una tecnología de ambiente virtual que, en vez de generar un espacio virtual total, permite ver el mundo real con objetos o contenidos virtuales superpuesto (Azuma, 1997). Esto, en el contexto actual, se traduce en la utilización de herramientas como la cámara del celular para agregar información (la que suele ser generalmente visual) a cierto objeto de la vida real. Este agregado de contenido se hace mediante lo que se denominan marcadores, los cuales son imágenes que, una vez tomadas por la cámara, el software las interpreta como si de un código se tratase y muestra el contenido visual, auditivo o multimedia de acuerdo al marcador en particular en la pantalla del dispositivo. El funcionamiento de los marcadores, en muchos sentidos, se asemeja al de los conocidos códigos QR.

La utilización de modelos visuales en RA permite agregar tridimensionalidad a figuras dibujadas en dos dimensiones. Este aumento de dimensión abre una posibilidad de trabajar la inteligencia espacial (Cai, 2014). Estos modelos, integrados en la realidad a través de la cámara, dan cuerpo a conceptos algo más abstractos como pueden ser los modelos atómicos.

También, la incorporación de información, no necesariamente en forma de modelos en tres dimensiones (sino en forma de información escrita, símbolos, valores, números, etc.), brinda la posibilidad de incrementar los datos de la imagen utilizada como marcador, esto puede dar lugar a propuestas de gamificación de los contenidos mediante RA (Broman, 2018; Kim, 2018).

En este contexto, se ha transformado la implementación de RA en una herramienta didáctica sumamente útil y atractiva que permite, no solo interpretar conceptos químicos, sino también acercar a estudiantes y público en general al compor-

1 83% de la población muestreada de la República Argentina dice tener teléfono celular, este porcentaje aumenta al 90% cuando tomamos la franja etárea de 13 a 29 años

tamiento a nivel atómico de los sistemas químicos, mediante el desarrollo de una visión microscópica. Adicionalmente, permite estimular a los estudiantes a aprender química y obtener una mejor comprensión de la naturaleza tridimensional de la ciencia.

Metodología

El recurso presentado en este trabajo es una tabla periódica en formato físico (y tamaño de la estatura de una persona, ver fig 1.) con diseños que permiten la integración con software de RA. La tabla fue denominada *"Atomon Go"*[2], y ha sido diseñada y construida para ser presentada en el marco de actividades de divulgación científica e institucionales.

Para la elaboración de la tabla periódica de RA se tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado el software necesario en los dispositivos con cámara, y por el otro, el soporte físico sobre el cual se diseñó la tabla. El software utilizado fue *RAppChemistry: AR* (RappChemistry, 2019), una aplicación móvil que, al apuntar la cámara del dispositivo donde se la tiene instalada a un marcador de un elemento, permite ver el modelo atómico de Böhr del elemento sobre el marcador.

2 El nombre es en referencia al popular juego de RA para android: "Pokemon Go"

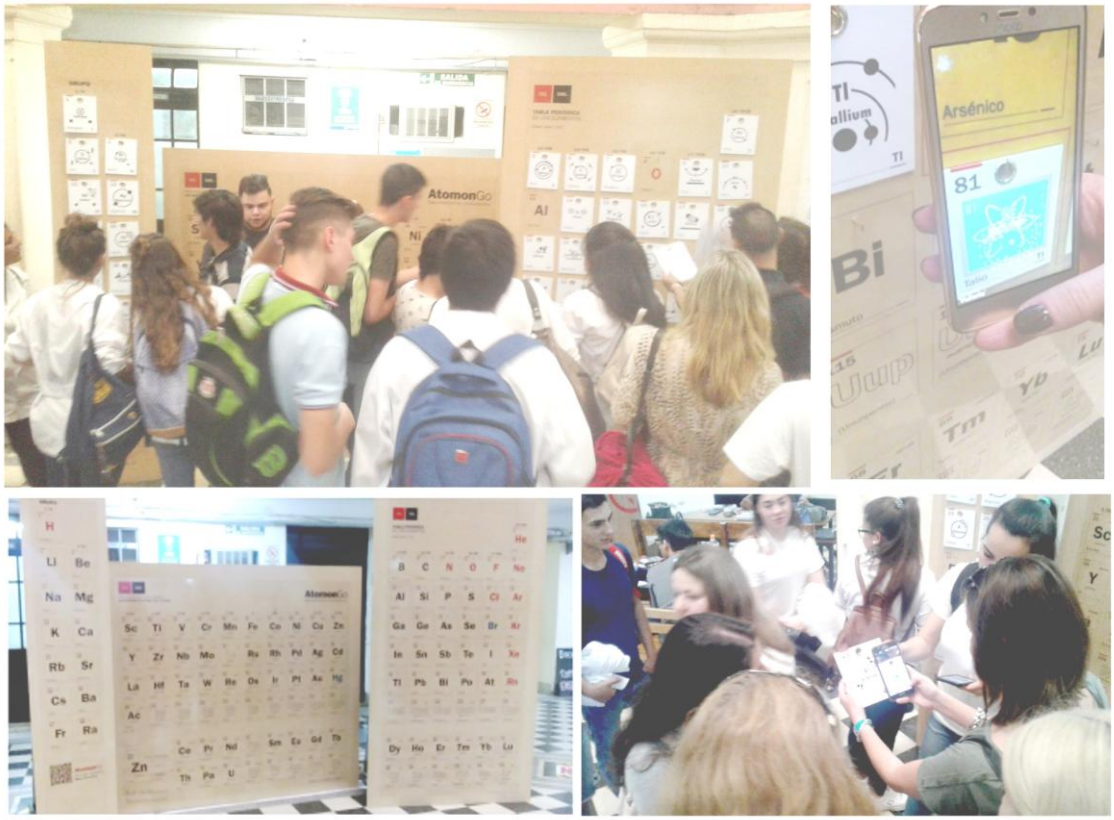


Figura 1: imágenes de la tabla periódica y su presentación en el evento de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología 2018 en la FIQ

Este software es de uso libre y en continuo desarrollo, al momento de la elaboración de la tabla, la aplicación solo permitía ver los grupos principales de la tabla periódica. Por el constante desarrollo de las aplicaciones, la tabla fue diseñada de forma tal que pueda permitir la adición de elementos que no estaban incluidos en versiones anteriores.

Por otro lado, el diseño del soporte físico de la tabla periódica consta de una estructura de madera en tres partes, sobre las que se encuentra trazada una tabla periódica diseñada especialmente para la realización de la actividad. Con la intención de integrar los marcadores y facilitar su uso, se emplearon carteles móviles, los que se colocan por encima de cada uno de los símbolos de sus correspondientes elementos, y pueden ubicarse y quitarse del soporte para hacer más versátil y accesible la experiencia de realidad aumentada.

La aplicación *RAppChemistry: AR* agrega información al marcador de cada elemento disponible, este solo posee el nombre y símbolo del elemento, por lo que la información adicional permite:

- localizar los elementos y algunos de sus datos en la tabla periódica;

- relacionar la disposición de los elementos en la tabla según el ordenamiento de electrones;
- visualizar la distribución de los electrones según el modelo de Böhr.

Finalmente, la tabla es de fácil montaje y desmontaje, de esta forma puede ser movida a donde sea necesario para su instalación en eventos. En cada instalación de la tabla siempre se tiene a algún tutor o profesor que se encarga de comentar, preguntar y guiar a los usuarios de la tabla, sea por cuestiones técnicas o de contenido disciplinar.

Resultados

La tabla periódica *"Atomon Go"* fue presentada en el marco de la XVI Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología en la FIQ de 2018, en "la Noche de los Museos"[3] del mismo año y en el evento conmemorativo del Centenario de la Facultad de Ingeniería Química "La FIQ en la ciudad" en el 2019 (en la estación Belgrano de la ciudad de Santa Fe). A su vez, se implementó como actividad para los ingresantes a las carreras de Licenciatura en Química y Químico Analista de la Facultad de Ingeniería Química en el marco del ingreso 200/19 y 1000/20, en el año 2019 y 2020 respectivamente[4].

La actividad permitió, en todos los casos, el acercamiento de los participantes (que según el evento se trató de alumnos de la facultad, alumnos de secundaria o público en general) a conceptos de la tabla periódica a través de la interacción de la misma con la aplicación en su celular.

En los eventos de la Semana de la Ciencia el público se trataba de estudiantes de escuelas de nivel medio y se observó una amplia participación de gran parte de los alumnos. Además, los profesores demostraron particular interés, ya que, en muchos casos, descubrían por primera vez este tipo de tecnología y la potencialidad de su aplicación en el aula.

En la Noche de los Museos el público era variado, incluyendo desde jóvenes curiosos hasta familias con sus hijos. En algunos casos, si bien no siempre se podía ahondar en explicaciones teóricas, la actividad permitió recordar conceptos, y en los niños a desmitificar la química como ciencia lejana.

3 Evento organizado por el Ministerio de Cultura de la Provincia de Santa Fe

4 Estos ingresos están en el marco de renovación de la metodología de ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral.

En las actividades planteadas para los ingresantes de la FIQ, la tabla cumplió el rol de confirmar conceptos para aquellos alumnos que ya poseían formación en química, y a su vez, acercar a los alumnos con menor formación en química a la tabla periódica y conceptos como configuración electrónica, propiedades periódicas y una familiarización con un modelo atómico mediante modelos en tres dimensiones. También, dado que la facultad fomenta las actividades de divulgación y extensión, sirve como ejemplo para los ingresantes de las potencialidades de propuestas y proyectos que puede haber durante el transcurso de su carrera universitaria.

Finalmente, el posicionamiento actual de la tabla en el edificio de la facultad le permite convertirse en un ícono de la misma, ya que se encuentra en la zona donde suelen presentarse tesis de grado y posgrado. Esta característica la transforma en una pieza más del paisaje de la facultad, permitiendo cerrar ciclos con recuerdos y fotografías cercanos a algo tan emblemático de la química como lo es la tabla periódica de los elementos creada por Mendeléyev.

Reflexiones y propuestas

Vistas las posibilidades de la realidad aumentada para acercar la tabla periódica a estudiantes y a público en general, y que la aplicación de realidad aumentada se ve en actualización constante, se planea incrementar la cantidad de elementos disponibles a la vez que diseñar una actividad gamificada para incrementar la inmersión en ésta.

Bibliografía

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Teleoperators and Virtual Enviroments, 6(4), 355–385. https://doi.org/10.1561/1100000049

Brooks, F. P. (1996). Toolsmith II. Communications of the ACM, 39(3), 61–68. https://doi.org/10.1145/227234.227243

Broman, K., Mårell-Olsson, E. (2018). Digital Tools in Chemistry Education - Virtual/Augmented Reality & Gamification., *"14th European Conference on Research in Chemical Education"*, 77. https://www.euchems.eu/wp-content/uploads/2019/08/Book_of_Abstracts_14_ECRICE_2018.pdf

Cai, S., Wang, X., Chiang, F. K. (2014). A case study of Augmented Reality simulation system application in a chemistry course. Computers in Human Behavior. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.018

FIQ–UNL (2018) "Semana de la Ciencia en la FIQ", "XVI Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología" , http://www.fiq.unl.edu.ar/culturacientifica/wp-content/uploads/2018/08/FIQ_AtomonGo.pdf

Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (3rd ed.). Basic Books.

INDEC (2018) "Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH.", cuarto trimestre de 2018, https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_19CF6C49F37A.pdf

Johnstone, A. H. (1982). Macro- and microchemistry. School Science Review, 64, 377–379.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). Gamification Cases in STEM Education. en *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming* (pp. 125–139). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6_11

RappChemistry *(2019). RAppChemistry: AR (1.6).* https://play.google.com/store/apps/details?id=com.RApp.Chemistry

De tecnologías educativas y decisiones didácticas: una experiencia de trabajo en la clase de Química General en la universidad

JUAN PABLO SÁNCHEZ
jpsanchez@gmail.com

PAOLA QUAINO
pquaino@fiq.unl.edu.ar

JULIA BERNIK
bernikjulia@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ingeniería Química. Facultad de Humanidades

Resumen

En el presente trabajo compartimos unas reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes en Química en el marco de unas decisiones didácticas tomadas respecto de la inclusión de herramientas digitales en estos procesos. Exponemos brevemente nuestra perspectiva al respecto y relatamos rasgos preponderantes de nuestra experiencia, resaltando una actividad en particular, sus resultados hasta ahora y las proyecciones que éstos nos permiten esbozar.

Palabras clave: enseñanza para la comprensión / inclusión genuina / aprendizaje de Química

Comprender para ver: desafiando certezas en la enseñanza de la química

¿Alcanza con ver para saber? ¿No hay que pensar en otras relaciones entre el ver y el saber? Esto es particularmente importante para el sistema educativo, que tendió a pensar que ver es igual a saber (Dussel, 2006)

La comprensión de un fenómeno, una noción, una experiencia, siempre se configura como una práctica compleja. Sin embargo, ha sido una perspectiva recurrente en los espacios educativos, considerarla sólo un ejercicio intelectual mediante el cual es posible replicar rasgos que de manera predominante representan a ese fenómeno, noción o experiencia, en sus características más evidentes. Y esto ha generado procesos que han reducido la potencialidad de la enseñanza, la riqueza de los aprendizajes y, por sobre todo, la vitalidad del conocimiento.

Muchos han sido los aportes que desde diferentes campos disciplinares y experiencias de trabajo, nos permiten advertir la comprensión en tanto práctica compleja que articula condiciones subjetivas y objetivas en el reconocimiento de la trama de aquello que pretendemos comprender. Proceso que se intensifica aún más cuando lo pensamos en el marco del aprendizaje porque entonces se abren direcciones desafiantes para pensar la enseñanza como la habilitación de estos itinerarios de apropiación, involucramiento, transferencia.

Entre esos aportes nos interesa destacar aquí unos que devienen del campo de la psicología desde una perspectiva cognitiva. Adquieren relevancia a la hora de pensar la comprensión en el marco de las profundas articulaciones entre dispositivos digitales- cultura digital- aprendizaje de una disciplina- formación universitaria. Se trata de contribuciones que también conmovieron una suerte de certezas pedagógicas tradicionalmente sostenidas acerca de lo que es comprender. Así, por un lado, destacamos la fuerza de la noción de inteligencias múltiples (Gardner H., 1995) que va a resquebrajar aquella hegemónica consideración sobre la inteligencia como una posesión innata, diferenciada según condiciones igualmente innatas, pasible de ser medida, prefigurada y controlada. Se rompe así con un presupuesto que por años sostuvo prácticas escolares y educativas, aquel que admite la existencia de sujetos que por su constitución biológica natural “son” o muy inteligentes ó menos inteligentes ó no inteligentes. Y que por ello, entonces, la enseñanza se convierte en el ejercicio de dosificar saberes de manera diferenciada, entre quienes naturalmente podrán recibirlos y quiénes no. Por otro lado, retomamos la potencia de la noción de cogniciones distribuidas (Salomon G., 1993) en tanto conocimientos desparramados entre sujetos, objetos, dispositivos, experiencias. Se desmiembra así otra

verdad pedagógica que por años no soportó interrogaciones: la institucionalización de un lugar del saber, una ubicación para absorber el conocimiento: el texto o el docente. Cuando, a partir de la noción de cogniciones distribuidas, este grupo de psicólogos debate acerca de cómo, dónde y por quiénes se constituyen los conocimientos, zanjan así otra discusión para pensar la enseñanza y los aprendizajes: la coexistencia concreta de diferentes saberes, experiencias y conocimientos exponen la fragilidad en el monopolio de saber.

De este modo se comienzan a plantear así nuevas direcciones que nos invitan a repensar la clase y las implicaciones en la práctica de la enseñanza por sobre todas las cosas.

Enseñar implica habilitar la comprensión e implica advertir las heterogeneidades que marcan esos procesos de comprensión. En estas perspectivas, en particular, la enseñanza de la Química se trastoca también en sus certezas casi fundacionales: ¿cómo reinventar el proceso de comprensión de fenómenos naturales de la materia a distintos niveles? ¿cómo "aprender" a ver desde la química en sí misma? ¿Qué condiciones nos permitirían configurar la enseñanza en tanto habilitadora de estos procesos de comprensión?

No podemos no reponer aquí las advertencias del investigador cuando a principios del siglo pasado ya exhortaba respecto de los obstáculos epistemológicos que se atraviesan en el proceso de construcción de conocimiento científico (Bachelard G. 1991) Trabajar en contra de nuestros propios saberes, hábitos, rutinas, modos de comprender como una condición epistémica necesaria para construir conocimientos. Esta cualidad se constituye en decisión didáctica para pensar otras prácticas de la enseñanza comprometidas en generar procesos genuinos de comprensión, en tanto prácticas de invención, interrogación y apropiación de saberes siempre dinámicos, nunca neutrales, sustancialmente históricos. Consideración que en el territorio de la formación universitaria adquiere particular intensidad en tanto espacio no sólo de transmisión sino también de producción, apropiación y distribución de conocimientos. (*cfr*. Camilloni, 1997; Barbero, 2003, 2009; Maggio, 2018).

De tecnologías educativas y decisiones didácticas: una experiencia de trabajo en la clase de Química General

Según lo expuesto previamente, nos interesa compartir nuestras decisiones didácticas a la hora de pensar la enseñanza de la Química en la universidad en el

contexto de la configuración de otras prácticas de saber, de lenguajes, interacciones y vivencias mediadas por tecnologías digitales.

Decidimos incorporar otros lenguajes y dispositivos tecnológicos con la convicción que se trata de otras entradas que potencian esos otros modos de inteligir el mundo y, entonces, potencian nuevas aproximaciones al campo de la Química, nuevas formas de "ver" los fenómenos químicos en sus múltiples dimensiones. Nos interesa propiciar la construcción de pensamientos complejos que permiten advertir no sólo las evidencias del fenómeno sino el entramado que lo sostiene, en tanto red dinámica, no siempre previsible, que se esconde en la compresión fundamental.

Lo decidimos en el contexto de una propuesta didáctica que se vincula con nuestro modo de entender la enseñanza en la universidad, la clase, los grupos, el lugar del docente, la formación profesional. Y, fundamentalmente, porque reconocemos que la formación universitaria nos envuelve a docentes y estudiantes en tanto personas, sujetos atravesados por una historia personal y colectiva. Estamos convencidos que la experiencia de enseñar a comprender y de aprender a comprender se trata, por sobre todo, de una experiencias vital de la que somos parte.

Compartimos nuestra experiencia de trabajo en la cátedra de Química General para las carreras de Licenciatura en Química, Profesorado en Química y Químico Analista de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral. Esta experiencia de trabajo nos permitió evidenciar problemas, construir soluciones y tomar decisiones didácticas ante la necesidad de incorporar en la formación universitaria nuevas maneras, lenguajes y métodos de enseñar la Química, desde una perspectiva de la compresión (*cfr*. Perkins, 1992)

En particular, en las clases de Química existió siempre el dilema de la enseñanza de los modelos microscópicos, de cómo se piensan y representan los modelos teóricos de esta disciplina. Los que suponen conceptualizaciones de alto grado de abstracción, que requieren razonamientos y operatorias matemáticas igualmente complejas, si se pretende comprensiones rigurosas y genuinas. Aún así, el tratamiento de estos temas desde la perspectiva que asumimos puede contribuir a familiarizarlos y aproximar a los estudiantes a comprensiones cada vez más adecuadas con la incorporación de herramientas tecnológicas más intuitivas e interactivas.

Es así que, se plantearon actividades relacionadas con el tema de "orbitales atómicos y moleculares". Además del desarrollo de nociones centrales que hacen a las primeras aproximaciones, dedicamos clases en las que habilitamos el uso de software que genera modelos gráficos para que ellos mismos elaboren sus propios sistemas y puedan construir resultados en ese mismo proceso. El software facilita el trabajo de comprensión en tanto permite visibilizar la tridimensionalidad de los

modelos que se usan. La interactividad que a través del dispositivo se propicia, contribuye a desplazar la función ejecutiva tradicionalmente asumida por el docente al estudiante (Perkins, 1992) permitiendo que pueda ser protagonista de sus propios descubrimientos en las prácticas de hipotetizar, argumentar, ensayar, observar, revisar, explicar, definir.

A su vez, este protagonismo del estudiante en el despliegue en el uso de herramientas propias del trabajo científico del Químico (en específico, programas de modelado molecular) contribuye a aproximarlos a la especificidad de la naturaleza del queahacer científico como competencia profesional específica a desarrollar (McComas,1998).

Consideraciones y proyecciones

Este tipo de actividades requieren de un trabajo dinámico dentro de la cátedra y, sobretodo, flexible: darle la libertad al alumno para generar su propio aprendizaje instrumentado con las nuevas tecnologías, puede dar lugar a situaciones nuevas constantemente, por lo que los docentes necesitamos organizarnos y lograr vínculos comunicativos constantes y genuinos entre nosotros, como equipo de cátedra.

Esta comunicación es muy importante porque los alumnos no están acostumbrados a tener ciertas dinámicas de trabajo y suelen sentirse inseguros frente a la novedad y más aún, en los aspectos de cómo serán evaluados, especialmente al tratarse de nivel universitario.

Estamos interesados en continuar ensayando itinerarios y ocasiones para enseñar a comprender, para invitarlos a “ver” desde otras perspectivas los fenómenos y procesos químicos naturales, centrales y primeros. Ensayos que no tienen nada que ver con estrategias espasmódicas para el tratamiento de algún tema sino, por el contrario, se implican en el marco de una perspectiva sobre la enseñanza y en un plan de trabajo didáctico preocupado por la transformación adecuada de un saber disciplinar para ser enseñado en la clase universitaria.

Bibliografía

Bachelard Gastón (1991). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo XXI [17ª edición en español]

Barbero Jesús M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 32 (2003), pp. 17-34. Disponible en: https://doi.org/10.35362/rie320917

Barbero, Jesús M. (2009). Cuando la tecnologia deja de ser una ayuda didactica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1),19-31. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2010/201018023002

Camilloni Alicia (comp. 1997).*Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza.* México: Gedisa.

Dussel Inés. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Dussel I., Gutiérrez D. (comps., 2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires, Manantial – Flacso.

Gardner Howard (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós

Maggio Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Perkins David (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. Free Press.

McComas W. F. (1998). The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies (Science & Technology Education Library) (1st ed.). Springer.

Salomon Gavriel (comp., 1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.

Stone Wiske Marta (comp. 1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entrela investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Videotutoriales y aplicaciones en el estudio de conceptos matemáticos por parte de estudiantes de profesorado de matemática

TAMARA SOLA
tamarasola36@gmail.com

MARCELA GÖTTE
marcelagotte@gmail.com

MAGALÍ FREYRE
magali.freyre@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Se presentan avances de un estudio en el que se pretende indagar cómo las tecnologías digitales intervienen en la construcción del conocimiento matemático. Interpela el uso que estudiantes de profesorado de matemática hacen de los videotutoriales y las aplicaciones en dispositivos móviles para el aprendizaje de la matemática. La investigación es del tipo cualitativo y el método de recolección de datos utilizado es el cuestionario. La muestra por conveniencia que se considera corresponde a alumnos de profesorados en matemática pertenecientes a tres instituciones de la provincia de Santa Fe. Se evidencia un uso recurrente de videotutoriales y aplicaciones por parte de los estudiantes. Al elegir estos recursos buscan comprender contenidos que generaron dudas o resolver actividades. Las preferencias mencionadas giran en torno a explicaciones claras y detalladas, la posibilidad de mayor contenido y mejor comprensión.

Palabras claves: videotutoriales / aplicaciones / conceptos matemáticos /estudiantes de profesorado

Introducción

Se presentan avances de un estudio en el que se pretende indagar cómo las tecnologías digitales intervienen en la construcción del conocimiento matemático. Puesto que las tecnologías digitales tienen su mayor auge en esta época y se han extendido hasta el ámbito educativo, interpela el uso que estudiantes de profesorado de matemática hacen de los videotutoriales y las aplicaciones en dispositivos móviles para el aprendizaje de la matemática. Siguiendo esta línea de pensamiento, se pretende establecer cuáles son los recursos y estrategias que favorecen u obstaculizan la formación de conceptos matemáticos mediados por tecnologías digitales e indagar qué lugar tienen los recursos digitales mencionados en la construcción de conocimiento matemático.

Metodología

Respecto a la metodología, la investigación es del tipo cualitativo, razón por la que los datos estudiados están expresados en palabras, frases y afirmaciones antes que datos numéricos (McKnight, Magid, Murphy y McKnight, 2000), siendo "su propósito 'reconstruir' la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 9). El principal método de recolección de datos utilizado en este estudio es el cuestionario que si bien no es muy frecuente dentro de las investigaciones de tipo cualitativo, resulta útil para este trabajo ya que se pretende saber qué es importante y significativo para los estudiantes en relación con el uso de videotutoriales y aplicaciones. Por esta razón, se prioriza estimular la expresión de sus propias palabras a partir de preguntas abiertas. A partir de este instrumento de recolección de datos se pretende identificar qué tipo de recursos digitales prefieren los estudiantes de profesorado de matemática y determinar cómo utilizan dichos sujetos los videotutoriales y las aplicaciones. Esto permite además identificar valoraciones acerca de estos recursos que los mismos estudiantes emplean para el estudio de conceptos matemáticos.

Con respecto a los objetivos antes planteados, se considera como unidad de estudio una muestra por conveniencia de alumnos de Profesorado de Matemática de la Provincia de Santa Fe de tres instituciones: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, la Escuela Normal N° 32 y el Instituto Superior de Profesorado N°6, siendo los dos primeros de la ciudad de Santa Fe y el último mencionado de la ciudad de Coronda. De dichas instituciones se obtuvieron

127 encuestas en total, de las cuales 44 corresponden a la Facultad de Humanidades y Ciencias, 51 a la Escuela Normal y 32 al Instituto Superior de Profesorado Nº 6.

El cuestionario consta de 19 preguntas en las que se pretende identificar qué tipo de recursos digitales utilizan los estudiantes de diferentes profesorados de matemática, determinar cómo utilizan los alumnos seleccionados videotutoriales y las aplicaciones e identificar valoraciones acerca de estos recursos realizadas por los estudiantes que forman parte de la muestra.

Debemos aclarar que el cuestionario se divide en dos partes: la primera parte 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.

Marco de referencia

Cuando se trabaja con tecnologías digitales aparece un nuevo término: "móvil learning" el cual es considerado por Moreno Guerrero (2011) como un conjunto de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que son posibles mediante el uso de dispositivos móviles con conexión inalámbrica, lo que permite que se lleve a cabo en cualquier lugar y momento. Particularmente, en el caso de las aplicaciones en dispositivos móviles permiten la resolución de problemas específicos a partir de nuevas herramientas. Además, en lo que refiere a los videotutoriales, éstos son una pieza de material didáctico creada como objeto de aprendizaje de contenido audiovisual, que 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 y Recio Urdaneta, 2013; Bengochea y Medina, 2013).

Discusión y resultados

En cuanto a los resultados obtenidos, los estudiantes de la muestra considerada sí utilizan videotutoriales para estudiar matemática. Principalmente, el 68% de ellos recurren a su uso cuando tienen dudas, necesitan revisar algún concepto o resolver un ejercicio y el 49% afirma que dichos videotutoriales les han servido mucho. Puede concluirse que los estudiantes seleccionados para este estudio, ante un problema, ya sea, por falta de comprensión o al no poder resolver un ejercicio, recurren a los videotutoriales puesto que les ayuda a resolver sus dudas de manera in-

mediata. Estos resultados nos ayudan a establecer en qué situaciones cada alumno decide utilizar este tipo de recursos.

Considerando las diferentes áreas de matemática que los estudiantes conocen y permitiéndoles la posibilidad de elegir entre múltiples opciones, se encuentra que el 25% lleva a cabo consultas sobre Álgebra y Funciones y con un porcentaje similar (23%) realizan búsquedas sobre temas relacionados con Análisis Matemático. Si bien un porcentaje alto (21%) de estudiantes no especifica un tema, puede afirmarse que el 11% de los sujetos de la muestra miran videotutoriales sobre Geometría y en un porcentaje mucho menor, 4% y 3%, sobre Estadística/Probabilidad y Números/Operaciones, respectivamente.

En cuanto a lo que esperan los estudiantes de este tipo de recurso y el tipo de videotutorial que seleccionan, se descubre que el 43% de los que utilizan este tipo de recursos digitales, los prefieren con resolución de ejercicios con todos los pasos detallados. De modo que, siguiendo la misma línea de pensamiento, 78 de estos estudiantes seleccionados esperan una explicación cuando recurren al uso de videotutoriales. Estos datos obtenidos permiten entender que los alumnos no buscan solo resolver ejercicios, sino que también apuntan a poder reforzar o ampliar sus conocimientos.

Otro aspecto que se puede analizar son las predilecciones de los estudiantes en cuanto a la búsqueda y sus plataformas preferidas, así como quién se los recomienda. En el caso estudiado, 79 de los estudiantes encuestados realizan su indagación en base a algún tema específico o con palabras claves utilizando diferentes buscadores. Sin embargo, se encuentra mucha diferencia en cuanto a los sitios donde miran los videotutoriales, puesto que 43 encuestados no tienen sitios preferidos, 38 prefiere Youtube, 20 estudiantes a Julio Profe y 12 al sitio Unicoos, siendo éstas las respuestas con mayoría numérica; sin dejar de lado que en 21 encuestas los alumnos no responden a esta pregunta. Por último, la mayoría de los estudiantes no recibe ninguna recomendación sobre qué tipo de videotutoriales buscar, aunque 32 alumnos afirmaron que son sus compañeros de secundaria como de la facultad, los que realizan las recomendaciones. Este dato muestra que los profesores de estas instituciones no han tomado la iniciativa de su recomendación, por factores que no competen a esta investigación, pero que podrían ampliarse.

En base a los resultados obtenidos en la pregunta 10: ¿Hay algún video que te ha servido realmente? ¿Recuerdas cuál es? ¿Sobre qué tema?, puede afirmarse que alrededor del 27% de los estudiantes no recuerda algún video que haya sido signifi-

cativo o elude la pregunta. Por otro lado, los que elaboran algún tipo de respuesta, priorizan áreas como Álgebra y Funciones y Análisis Matemático, ambas en un 17%.

En la pregunta: ¿Buscas un segundo video para comparar?, con las alternativas: "a veces", "siempre" y "nunca", se obtiene un predominio de la respuesta: "a veces" con un 52%, seguida por la respuesta: "siempre" con un 21% mostrando que gran parte de los estudiantes deciden seguir buscando videos, generándose una mayor apropiación del recurso.

Con respecto a la opinión sobre los videos utilizados, el gusto o disgusto de las producciones consultadas, puede argumentarse que se valora la posibilidad de generar mayor comprensión al tener otro punto de vista y explicación. Por esta misma razón es que los alumnos remarcan que les gustan las formas en que realizan las explicaciones en los videotutoriales consultados. Por otro lado, aunque 61 estudiantes prefieren no desarrollar ningún aspecto negativo, algunos (24 estudiantes) objetan que encuentran falta de detalle en las explicaciones. Por esta razón es que la mayoría, tampoco destaca aspectos que creen que falta en los videos que han visto.

Con respecto a la última parte de la encuesta, referida a aplicaciones, debe aclararse primero que el 78% de los estudiantes que forman parte de la muestra utilizan este tipo de recurso digital, prevaleciendo además, el uso de las aplicaciones de los celulares con un total de 91 respuestas en esta opción, seguida del uso de la computadora con 55 respuestas.

Dentro de las preguntas se pide a los estudiantes que nombren qué aplicaciones utilizan, encontrando un predominio por el Software GeoGebra con 80 menciones por parte de los alumnos y lo sigue, de forma muy alejada, "PhotoMath" con 25 respuestas. Por último, se pregunta a los estudiantes para qué fines utilizan este tipo de recursos y aunque las respuestas fueron muy variadas, aparecieron ideas que prevalecieron tales como la realización y/o visualización de gráficas (41 respuestas), verificación de soluciones (38 respuestas) y resolución de problemas, ejercicios o para conjeturar (31 respuestas).

De forma general, se puede argumentar que hay un uso recurrente tanto de videotutoriales como de aplicaciones por parte de los estudiantes. Estos no obedecen a recomendaciones de profesores, sino que priorizan buscar alguien que les explique, a su ritmo, aquellos contenidos que generaron dudas o que les permita terminar alguna resolución en el caso de las aplicaciones. En cuanto a sus necesidades, las explicaciones claras y detalladas, la posibilidad de mayor contenido y mejor comprensión son sus pedidos ante estos recursos.

Bibliografía

Bengochea, Luis y Medina, José (2013)**.** *El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro*. Actas del V Congreso Internacional ATICA. Huancayo. Perú.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Educación. México.

McKnight, Curtis; Magid, Andy; Murphy, Teri y McKnight, Michelynn (2000). *Mathematics Education Research: A Guide for the Research Mathematician*. American Mathematical Society, United States of America.

Moreno Guerrero, Antonio (2011). Móvil learning. Consultado en marzo, 15, 2020 de http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1026-movil-learning

Saucedo Fernández, Mario; Díaz Perera, Juan; Herrera Sánchez, Santa y Recio Urdaneta, Carlos (2013)**.** *El video tutorial como alternativa didáctica en el Área de Matemáticas*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.

La brecha digital al ingreso universitario como desafío en la educación superior

VIRGINIA YÓDICE
virginiayodice@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral. Centro Universitario Gálvez

Resumen

La Universidad Nacional del Litoral, fiel a sus principios reformistas en el compromiso de promulgar el acceso a la educación superior, realiza cursos de articulación (general y disciplinar) con el objetivo de facilitar la transición de los ingresantes a la vida universitaria, a la vez que forma parte del programa NEXOS de articulación escuela media y universidad mediante el cual se ofrece el *cursado anticipado* de estas instancias en el último año de la secundaria.

Con ese objetivo se diseñan estrategias para abordar los contenidos de los cursos, utilizando videos, actividades en el entorno virtual y descarga del material de estudio, pero en el aula surgió un obstáculo impensado en la planificación: dificultad en el manejo de las TIC, que terminó condicionando el cursado y el desarrollo y entrega de trabajos, generando frustración y en ocasiones, deseos de abandono.

Este trabajo relata la experiencia desde la mirada de una tutora del ingreso universitario y el programa NEXOS que identificó esta "brecha digital" y realizó un relevamiento para lograr un acercamiento a la problemática desde la mirada de los estudiantes. En el mismo, autoperciben el alfabetismo digital como crucial para su vida universitaria y futuro laboral pero muchos reconocen no poseer las herramientas necesarias para atravesar los trayectos educativos que requieren recursos digitales. El desafío docente será configurarse para acompañarlos en ese proceso de nivelación que deben enfrentar al comienzo de la vida universitaria, pero también en promover aprendizaje autogestionado en un mundo digital que muta constantemente.

Palabras clave: brecha digital/ ingreso universitario/ analfabetismo digital/ TIC/ recursos digitales

Contextualizando

La Universidad Nacional del Litoral recibió para el ciclo académico 2020 más de 9.600 inscripciones para su oferta de 140 carreras presenciales.

Como requisito académico -obligatorio pero no eliminatorio- los ingresantes deben realizar 4 cursos de articulación e ingreso (dos generales y dos disciplinares) con el fin de poner énfasis en las dificultades propias de la iniciación a la vida universitaria, a la vez de abordar aspectos académicos generales tanto como propios de cada campo disciplinario.

Paralelamente y haciéndose eco de las políticas impulsadas por los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior -*dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación*- la Universidad participa del Programa "NEXOS" a fin de generar estrategias de articulación del nivel superior con las escuelas secundarias para estimular la continuidad en los estudios universitarios y evitar la deserción, generando condiciones institucionales y curriculares que posibiliten procesos genuinos de inclusión y permanencia a través del trabajo entre docentes y estudiantes de ambos niveles. Es justamente a través del programa NEXOS que se acercan modalidades anticipadas de los cursos de articulación para el ingreso.

En el año 2019 en la Ciudad de Gálvez se llevó a cabo una de estas intervenciones en la Escuela Superior de Comercio Nº 44, con seis divisiones de 5to año, 2 tutoras de la institución y una por la UNL.[1]

La asignatura de filosofía fue la escogida para compartir los contenidos de "Ciencia, Arte y Conocimiento" desarrollando un trayecto que incluyó la construcción grupal de contenidos y el trabajo en el aula, *con una entrega virtual para una calificación individual que debía enviarse por correo electrónico.*

Pero pese a una excelente recepción de la propuesta en general, la instancia virtual fue presentada por sólo 57 de 85 alumnos

En el siguiente encuentro y ante la masividad del faltante se consultó el motivo: muchos no tenían computadora, o tenían acceso pero no sabían utilizar el correo electrónico o el procesador de texto. Éste fue el primer indicio de que había un área no desarrollada del conocimiento: una brecha digital que generaba una distancia

1 En el 2018 tuvo lugar la primera intervención de NEXOS en Gálvez en un ciclo accidentado por la inundación que dificultó el acceso a los encuentros, por lo que los esfuerzos se focalizaron en resolver esos imprevistos distrayendo probablemente la atención de otros aspectos como ser la brecha digital, que sí detectamos claramente en 2019.

invisible pero existente entre quienes sabían y podían usar los recursos tecnológicos y quiénes no y que "interrumpía" la concreción de muchos de los objetivos diagramados desde la planificación docente.

En los Cursos de Articulación para el ingreso en febrero de este 2020 la situación fue similar. Un cambio en las metodologías de seguimiento y evaluación *(como fue para Lectura y Escritura de textos Académicos- LETA)* **que demandaba entregas secuenciales de tres trabajos para lograr la promoción**, volvió a evidenciar este panorama heterogéneo: mientras que varios lo realizaron sin problemas muchos tenían complicaciones para el envío de correos electrónicos, entendimiento del entorno virtual o manejo de un procesador de texto.

Esta situación identificada entonces en el trayecto tanto de NEXOS como de las Tutorías para el Ingreso (situación similar sucedió con otro curso: "problemática universitaria" y la entrega virtual de trabajos requerida), coincide con el concepto de "brecha digital" que se define como la separación que existe entre las personas que utilizan las TIC como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y/o que, aunque las tengan no saben cómo utilizarlas (Icaza Álverez, 2019).

Al indagar en relación al acceso a los procesos educativos, se encuentra que a lo largo de la historia han existido desigualdades y exclusiones sociales en el trayecto formativo pero en la sociedad de hoy estas postergaciones ya no sólo involucran factores culturales, raciales, económicos y de problemáticas familiares (quizás, los obstáculos "tradicionales") sino que adopta una nueva dimensión: las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Marín-Díaz, 2018).

Lo preocupante de esta disparidad es que estos desequilibrios en el acceso a las tecnologías digitales terminan generando una desigualdad social, identificada como **analfabetismo digital** (y entendida como el desconocimiento en el manejo de un ordenador, del software, internet, y/o demás herramientas informáticas) que influye en el ámbito profesional, personal y social de cada persona (Icaza Álverez, 2019) y es por eso que constituye una potencial amenaza para el ingreso y permanencia de los aspirantes y a futuro para su inserción laboral, por lo que merece especial atención para conocer al menos en esta muestra, el estado de situación.

El relevamiento

Para establecer un diagnóstico inicial se llevó a cabo una encuesta voluntaria a los ingresantes 2020 a las Carreras de la Lic. En Enfermería y Analista Universitario de Alimentos del Centro Universitario Gálvez – UNL.

Se explicó que se considera "BRECHA DIGITAL" a la que separa a quienes manejan de forma eficiente los recursos tecnológicos de los que no y "ALFABETIZADO/A DIGITAL" a quien los conoce y los utiliza para aprender, adaptarse a lo nuevo y aplicarlos en su vida personal y laboral.

Ante la pregunta si se consideraban *"alfabetizados digitales"*, el 10,4% se identificó con la opción *"No tanto"*, el 39,6% con *"Medianamente, depende el caso"* y el 50% escogió la respuesta *"Sí, me siento alfabetizado digital porque me manejo bien/muy bien con esos recursos en la generalidad de los casos (realización/entrega de trabajos, búsqueda de información, etc.)"*

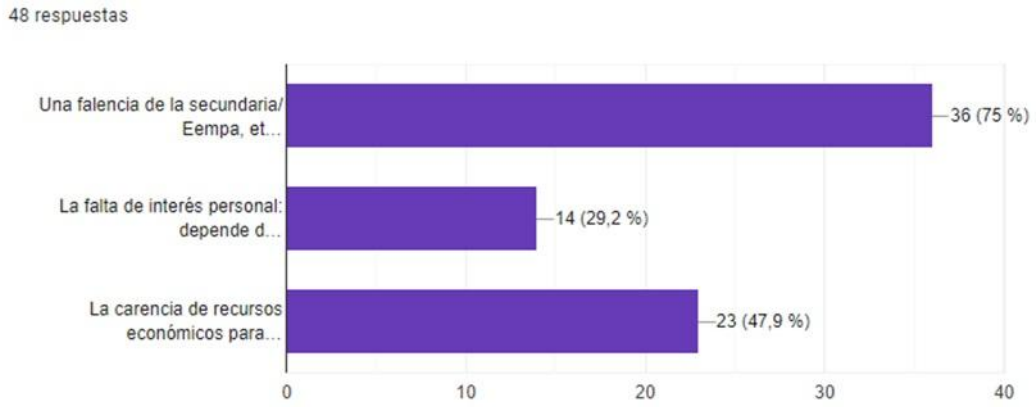
¿Como calificarías tu desempeño para usar estas herramientas?

Recurso	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Whatsapp	-	2,1% (1)	29,2% (14)	68,8% (33)
Facebook	-	8,3% (4)	43,8% (21)	47,9% (23)
Instagram	4,2% (2)	16,7% (8)	22,9% (11)	56,3% (27)
Buscador de internet	2,1% (1)	10,4% (5)	37,5% (18)	50,0% (24)
Correo electrónico	4,2% (2)	31,3% (15)	41,7% (20)	22,9% (11)
Microsoft word (procesador de texto)	12,5% (6)	29,2% (14)	37,5% (18)	20,8% (10)

Paralelamente, el 91,7% considera que ser alfabetizado/a digital será importante para tu futuro profesional mientras que el 45,8% considera que la brecha digital al ingreso será determinante para su permanencia en la Universidad. Puede también verse en la tabla, como nadie refiere tener un mal uso de Facebook o whatsapp, pero un 12,5% no sabe usar un procesador de texto, esto requeriría una investigación en sí misma, pero podría aventurarse que el problema no es una distancia hacia la tecnología sino con ciertos recursos puntuales pero muy necesarios para lo que demanda la vida académica y laboral actual.

En relación a las razones (podían marcar más de una) por las cuales existe esa diferencia[2], referenciaron que a su criterio se debía:

2 Las opciones eran: "Una falencia de la secundaria/Eempa, etc: no se nos forma en usar mail, programas informáticos, internet"; "La falta de interés personal: depende de uno actualizarse en las nuevas tecnologías"; "La carencia de recursos económicos para acceder a las PC, celulares como para poder aprender"; "Otra" (teniendo el espacio para completar)



Finalmente, se invitó a sugerir alternativas para superar la brecha digital y algunas de las respuestas dadas por los ingresantes fueron:

- “Capacitar a todos los estudiantes q estén interesados en poder alfabetizarse digitalmente para el uso de la carrera.”
- Que “haya una materia más en los cursos de ingreso referida a tecnología. Puede ser de pocas horas pero ayuda mucho para entender los entornos virtuales de la facu”.
- “Agregar clases de informática para mejorar el uso de aplicaciones que nos serán útiles durante el cursado (word, powerpoint, mail, google, etc.)”
- “Hacer cursos, talleres, seminarios sobre el tema para quienes quieran/necesiten aprender”
- “Realizar alguna charla informativa sobre "brecha digital"
- “Tener una materia especial en la secundaria. Hoy en día vivimos en un mundo súper tecnológico y algunos estamos limitados (económicamente y por no entender el manejo), no nos sentimos capacitados y nos desbordamos al punto de querer abandonar”.
- “Dar otras opciones de comunicación, mientras se naturaliza el entorno virtual y demás, o profundizar el conocimiento informático”

Conclusiones

Según Àrea (2000, citado por Icaza Álverez, 2019) en siglos anteriores se entendía alfabetizada a aquella persona que sabía leer y escribir. En la actualidad, la

lectoescritura “tradicional” parece insuficiente, ya que sólo permite acceder a una parte de la información circulante, quedando al margen de la red comunicativa que ofertan las nuevas tecnologías.

Es posible en función de este relevamiento, identificar cómo la alfabetización digital es a su vez reconocida como una necesidad por los ingresantes, aunque paralelamente muchos de ellos se autoperciben como “regular” o “malo” en el uso de herramientas básicas como son el correo electrónico y un procesador de texto.

Probablemente por la velocidad a la que avanzan las tecnologías tanto como las desigualdades sociales, la brecha digital siga aumentando y las posibilidades de alfabetizar digitalmente disminuyan. Por tanto, el enfoque no debería centrarse en las herramientas tecnológicas en sí mismas, que son cambiantes, sino en el proceso de construcción del aprendizaje, logrando que sean capaces de identificar y aceptar los cambios (Icaza Álverez, 2019) debiendo fomentar el desarrollo de procesos cognitivos que permitan al estudiante reconocer, clasificar y priorizar el valor académico de esa información. (Díaz Barriga, 2013)

Por otra parte, es notable como frente a la pregunta acerca de las causas de esa brecha los estudiantes responsabilizan las carencias arrastradas y actuales, en general, a terceros, mientras que un menor porcentaje las consideran como propias. Esta debilidad, si bien debería analizarse más profundamente, aparecerá nuevamente si ante la velocidad de los cambios tecnológicos no se los prepara a que “aprendan a aprender” y a ser autogestores de su propio aprendizaje.

Este escenario histórico debería por tanto invitar a los docentes a generar estrategias para promover en los estudiantes la autogestión del propio aprendizaje, como herramienta no sólo para su trayecto estudiantil sino para mantenerse competentes el resto de sus vidas profesionales y paralelamente, implementar dinámicas para homogeneizar el grado de manejo de las TICs a fin de neutralizar las desigualdades sociales que generaron estas desventajas.

Bibliografía

Díaz-Barriga, Ángel. (2013): “TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica”. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Núm. 10. Vol IV. 2013. Pp. 3-21.

Icaza Álvarez, Orlando y Col. (2019): "*El analfabetismo tecnológico o digital"* Revista Polo del Conocimiento. (Edición núm. 30) Vol. 4, No 2, pp. 393-406, ISSN: 2550 - 682X.

Marín Díaz, Verónica (2018): "Las TIC inclusivas o la inclusividad de las TIC" Revista de Educación mediática y TIC. edmetic, 7(1), 2018, E-ISSN: 2254-0059; pp. I-III.

Sitio web de la Universidad Nacional del Litoral.

https://www.unl.edu.ar/plataformau/cursos-de-articulacion. Extraído el 17/03/2020.

Sitio web de la Universidad Nacional del Litoral.

https://www.unl.edu.ar/academica/categorias/articulacion/sobre-nexos/ Extraído el 15/03/2020

Eje 4: Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Didáctica y formación docente en ingeniería

RITA LILIAN AMIEVA
ramieva@ing.unrc.edu.ar
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Río Cuarto (FI-UNRC)

Resumen

Se plantea una reflexión sobre las relaciones de la didáctica conel currículo, la enseñanza de nuevos saberes y las innovaciones en la universidad desde la práctica de asesoramiento pedagógico en una facultad de ingeniería. Se considera que tales tópicos son claves en la formación docente de ingenieros.

Palabras clave: didáctica / formación docente / ingeniería

Introducción

Durante mucho tiempo, las carreras de ingeniería no han mostrado ser una excepción en lo que respecta a sus relaciones con la didáctica. También aquí la disciplina ha tenido que afrontar un ingreso resistido y que abordar la tensión entre su necesidad/innecesidad, dos notas identitarias de la didáctica universitaria que guardan vínculos con el postergado lugar asignado a la formación pedagógica de los docentes(Villagra, 2011).

Pero esta situación se halla en camino de modificación. Por lo menos dos factores han incidido en ello:1)las tendencias internacionales que propugnan un cambio de ejes en la formación de ingenieros: *de contenidos acompetencias*; y 2) los diagnósticos derivados de los procesos de acreditación que muestran las *dificultades en materia deingreso,permanencia y egreso*. Factores que convergen en lo que el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI, 2018) califica como un cambio paradigmático en la formación de ingenieros en tanto ponen su foco en el estudiante y en el proceso de enseñanza y aprendizaje,lo que ha propiciado el reconocimiento de la importancia de la formación docente a través de pronunciamientos explícitos como la Declaración de Ushuaia (CONFEDI-ASIBEI, 2015) referida a la "Formación de profesores: por una docencia de calidad".

La situación no podría ser más promisoria para el asesoramiento pedagógico, una de cuyas actividades es la formación docente. No obstante, lo promisorio no radica tanto en la posibilidad de intervenir a través de acciones concretas en esa dirección, como la oportunidad de detenerse a reflexionar en torno a la didáctica: aspecto clave de la formación docente.

Tenemos la impresión que se ha pasado de una situación en la que no se prestaba mayor importancia a la formación, a depositar en ella muchas expectativas y que estas guardan, en gran medida, relación con la didáctica. Pues, en momentos de revisión y cambio curricular, se espera que la didáctica sea el brazo práctico del currículo;que en la búsqueda de una formación más integral y la construcción de un proyecto educativo inclusivo, los docentes problematicemos la pertinencia y eficacia de nuestros saberes didácticos para el logro de esa finalidad;y que en un contexto de aliento a las innovaciones educativas, revisemos qué papel juega la didáctica en un cambio genuino y profundo.

En este trabajo nos ocupamos, por lo tanto, de compartir nuestras inquietudes sobre el papel de la didácticaen la formación docente de ingenieros refiriéndonos a tres cuestiones: 1) las relaciones entre didáctica y currículo; 2) la enseñanza de nuevos saberes; y 3) el papel de la didáctica en las innovaciones educativas.

Consideramos que el tratamiento de estas cuestiones concierne de manera particular al asesor pedagógico en tanto protagonista —junto a los investigadores de las ciencias de la educación y los docentes— en la configuración de la didáctica universitaria.

Didáctica y currículo, ¿una relación instrumental?

Uno de los momentos en que parece manifestarse con mayor nitidez la preocupación por las cuestiones didácticas es en ocasión de reformas y renovación del currículo, situación que precisamente están atravesando las ingenierías.

Si tuviéramos que caracterizar la didáctica del momento, diríamos que se trata de una didáctica que cabalga tensionada entre dos polos: las prescripciones del currículo y las características de los actuales estudiantes.

Por un lado, las preocupaciones están puestas en lo que ha de enseñarse: un conjunto de contenidos y competencias definidos por el principal sujeto de determinación curricular a nivel nacional:CONFEDI. Contenidos y competencias constituidos en estándares que contribuyen a trazar un modelo comparable internacionalmentey de los que hay que dar cuentas en los próximos procesos de acreditación.Por otro lado, las preocupaciones recaen en el estudiante y su relación con el aprendizaje, factor clave en el desempeño académico y el desarrollo de las competencias profesionales requeridas al graduado.

No obstante, aun cuando el objeto de interés difiera, la *perspectiva didáctica* sobre ambas preocupaciones es la misma.En coherencia con un currículo del mismo cuño, la perspectiva didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje es *instrumental*.De modo que la primera demanda por formación didáctica está centrada en el conocimiento y el dominio de métodos, técnicas, recursos, instrumentos y procedimientos que posibilitarían a los docentes desempeñarse como *mediadores técnicos especializados*.

Así, en el intrincado vínculo de la docencia universitaria con la didáctica, el presupuesto de que “para enseñar basta con saber la asignatura” sigue vigente.Incluso cuando se demande formación didáctica, pues, en principio, la expectativa está centrada en los medios y no en un conocimiento que posibilite una problematización del currículo y las relaciones de los sujetos con el conocimiento.

Precisamente la participación en algunas actividades de formación sobre el uso de recursos tecnológicos y de métodos activos para responder a “las necesidades de la práctica” en el marco del nuevo currículo, lejos de afianzar la relación de los do-

centes con la didáctica, la enmascaran. Sin los suficientes fundamentos o sustentos explicativos, tal formación deriva en una *didáctica pseudoeruditaque* hace que mucho de lo nuevo resulte ineficaz o inocuo (Camilloni, 2007).

Por lo tanto, ¿no resulta necesariotener en cuenta otras orientaciones didácticas que ofrezcan respuestas a las preocupaciones prácticas de los docentes pero sin eludir la reflexión sobre el currículocomo tampoco el compromiso valorativo de la docencia con la práctica?

Pensamos en una *didáctica fundamental*(Candau, 1987), que reconozca la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que para ser adecuadamente comprendido debe articular las dimensiones humana, técnica y político-social.También, en una *didáctica situada* que se aproxime a las particularidades sociales, culturales, políticas y emocionales de los estudiantes, y enfocada en las relaciones e interacciones que se producen entre estudiantes y profesores (García García, 2018). O en una *didáctica como acontecimiento discursivo e intersubjetivo* que tenga en cuenta tanto al saber, como al sujeto del deseo de saber (Bordoli, 2005).

Consideramos que esta ampliación de perspectivas es fundamental para ampliar también el espectro de preocupaciones que pueden atenderse. De otra manera, se corre el riesgo de pensar todos los problemas educativos como técnicos, como simple cuestión de medios.

Nuevos saberes, ¿nueva didáctica?

En momentos de cambio curricular como el que atraviesa la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), los docentes también experimentan las tensiones de por lo menos dos lineamientos curriculares con objetivos y orientaciones distintos.

Uno, de carácter nacional, se basa en un modelo estandarizado con el que se persigue la formación de profesionales competentes con inserción en los mercados internacionales. El otro, académico-institucional, se basa en un currículo contextualizado, flexible e integrado orientado a la generación de nuevas propuestas de formación ajustadas a las necesidades sociales, económicas y culturales, y a una formación científico-tecnológica profesional comprometida con la democratización del conocimiento y la atención a la diversidad (S.A.-UNRC, 2017).

Tales objetivos y orientaciones tienen repercusiones didácticas, pues, aunque en ambos lineamientos el estudiante aparece en el centro del proceso, en la práctica las decisiones didácticas divergen dando lugar a dos tipos de propuestas diferentes:

1. Centrada en una formación profesionalizante; y 2 Centrada en una formación académica[1].

Y aquí la formación didáctica de los docentes es central para advertir las consecuencias de esas alternativas. En una, la enseñanza tiende a estar organizada en torno a un "estudiante esperado" con conocimientos, actitudes y habilidades requeridos para el trabajo académico, un estudiante que solo existe de manera excepcional. En la otra, docentes e institución parten reconociendo la diversidad y heterogeneidad del estudiantado y la responsabilidad que la universidad tiene en la enseñanza explícita de unos contenidos y el desarrollo de unas habilidades que favorecerían el ingreso real al campo de conocimiento de las disciplinas que conforman la carrera.

Así, en el terreno de la práctica, y a partir de nuestras decisiones didácticas, ¿a quiénes atendemos?, ¿en qué aspectos o necesidades?, ¿desde qué perspectiva?, ¿cómo?

Asimismo, en ambos lineamientos, aunque sobre todo en los curriculares institucionales, figura un conjunto de temáticas de carácter transversal que refieren a una formación general: derechos humanos, alfabetización académica, inclusión, problemática ambiental, desarrollo local, etc.

Nuevamente la importancia de la formación pedagógico-didáctica es crucial para que tales temas tengan un anclaje real y significativo en la formación.Pues, configurada la identidad profesional docente en torno a las disciplinas, la transversalidad requiere que revisemos y ampliemos las fronteras epistemológicas y los presupuestos en torno a los cuales hemos construido tal identidad; que reconozcamos también como parte del corpus disciplinar, aspectos omitidos; que aceptemos que los problemas sociales a los que aluden los temas transversales implican la conexión coherente y significativa de distintos saberes; que valoremos la dimensión procedimental, actitudinal y axiológica delos contenidos educativos. Cuestiones, en definitiva, de las que depende la respuesta a la pregunta sobre si "es posible una vida académica en la universidad que reúna a los sujetos más allá de las disciplinas y de las carreras" (Bernatené, 2019).

1En la caracterización de C. Coll (2003, p. 277):*Formación académica*, fundamentalmente orientada a la apropiación de los elementos fundamentales de un campo del conocimiento, al dominio de los métodos de elaboración y construcción de ese conocimiento y a la incorporación a la comunidad científica correspondiente. *Formación profesionalizadora*, orientada al ejercicio competente, eficaz, responsable y crítico de una profesión que permita a los estudiantes seguir aprendiendo en el transcurso del ejercicio posterior de la misma. *Formación general* en el campo del conocimiento concernido que pueda servir como plataforma para una eventual formación académica o profesional posterior.

Didáctica e innovación

La UNRC es una institución con fuerte vocación innovadora que ha buscado incentivar el interés y la capacidad de los docentes por mejorar la enseñanza de grado. En este marco, la noción de *problema* ha sido el eje en torno al cual se ha propuesto que pivote el cambio por vías de la innovación.Otra esfera en la que la formación pedagógico-didáctica es fundamental, aunque siempre que la misma sostenga una permanente vigilancia epistemológica.

Acordamos con Terigi(2010) respecto a que ser docente hoy es tener creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo. Sobre todo, advertir que "el saber pedagógico por defecto", como sostiene la autora, nos impide pensar en direcciones novedosas e imaginar alternativas con algún poder instituyente.

No pocas veces el obstáculo para el cambio radica en transponer criterios valorativos y prácticas del campo disciplinar de origen, a la enseñanza; o criterios y prácticas de la modalidad presencial a la virtual, dificultando vínculos y aprendizajes pertinentes y significativos. Casos en que los problemas son considerados desde una única perspectiva, la que hemos adquirido por formación o experiencia.

Así, una formación didáctica como sustento de la innovación y la mejora no puede limitarse a lo instrumental. Cuando nuestra perspectiva se amplía, vemos las dificultades de los estudiantes, no solo como carencia sino como posibilidad donde anida el aprendizaje (Corea y Lewkowicz, 2004); o dejamos de ver al aprendizaje no solo como un proceso hecho de etapas lineales sino como un acontecimiento que permite la recursividad.

Conclusiones

Como planteábamos al inicio, la experiencia en el asesoramiento pedagógico en carreras de ingeniería, nos permite advertir un interés inusitado por la didáctica.Como profesionales con posibilidades de intervenir en acciones de formación, vemosnecesario examinar este interés por sus vínculos con la innovación y la mejora de la enseñanza universitaria. Si como sostiene Lucarelli (2011), el asesor pedagógico es unsujeto protagónico en la construcción del campo de la Didáctica Universitaria, tal examen servirá para que los docentes ingenierostambién problematicen sus intereses iniciales a la luz de diversas perspectivas epistemológi-

cas y axiológicas. De ahí que sean nuestras preocupaciones permanentes cómo orientar para lograr vínculos más sustantivos con el saber didáctico y pedagógico, cómo formar sin producir efectos de cierre y de homogeneización que alimenten al "saber pedagógico por defecto".

Bibliografía

ASIBEI-CONFEDI (2015): *Declaración de USHUAIA. Formación de Profesores: por una docencia de calidad.* https://www.asibei.net/documentos/documentos_estrategicos/declaracion_ushuaia_2016.pdf

Bernatené, Silvia (2019): Notas registradas en el Taller "Innovación curricular. La transversalidad epistemológica y metodológica en el curriculum universitario", UNRC.

Bordoli, Elisa (2005): "La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo". En: Behares, L.; Corsaro, S. (Orgs.). *Enseñanza del saber: saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República, p. 17-25.

Camilloni, Alicia (2007):*El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Candau, Vera María (1987):*La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid, Narcea ediciones.

Coll, César (2003):"El currículo universitario en el siglo XXI" En C. Monereo y J. I. Pozo (Editores), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Editorial Síntesis, 2003, pp. 271-283.

CONFEDI(2018):*Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina "Libro Rojo de CONFEDI"*.Mar del Plata, Universidad FASTA Ediciones.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004):*Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

García García, Vanesa Denise (2018):"Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34) ,129-138.[fecha de Consulta 18 de Marzo de 2020]. ISSN: 0717-6945. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243156773008

Lucarelli, Elisa(2011):"Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?"*PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 417-441, jul./dez.

Secretaría Académica (2017): *Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado. Lineamientos para orientar la innovación curricula*r. UNRC.

Terigi, Flavia(2010): "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.

Villagra, María Alicia (2011): "La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar".*Revista de Educación* Año 2 Nº3, pp. 29-48.

Las comunidades de prácticas entre formadores, co-formadores y practicantes

MARINA INÉS BARCIA
marinainesbarcia@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata FaHCE - UNLP

SILVINA JUSTIANOVICH
sjustianovich@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata FaHCE - UNLP

SILVANIA GONZÁLEZ REFOJO
grsilvania@gmail.com
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata FaHCE– UNLP

Resumen

Desde la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP) venimos sistematizando y reflexionando sobre problemáticas en relación a la enseñanza y campo profesional. En esta ocasión, nos centramos en la relación entre docentes co-formadores, practicantes y equipo docente de la cátedra, tema que desde los orígenes de nuestro trabajo en la cátedra (2000)ha sido objeto de problematización. Esta figura profesional de docentes que co-forman está presente desde los orígenes de la formación docente de todos los niveles educativos en nuestro país y, en la actualidad, existen distintas formas de entender su lugar en la formación. Revisando las implicaciones que sugieren estos recorridos y otros por las tradiciones de formación anglosajona y francesa, nosotras asumimos que las y los colegas que reciben a las/os practicantes de la cátedra son sus co-formadores. Reconocemos como inherente a nuestro campo profesional a la reflexión, la sistematización y la explicitación de posicionamientos de aspectos propios de su función, y asimismo reconocemos el escaso desarrollo de trabajos que investiguen y/o reflexionen sobre esta tarea específica. Si bien asumimos que se trata de un problema propio del campo de la formación de formadores, en esta oportunidad nos centramos en desentramar su especificidad en la

formación docente en Ciencias de la Educación y en las condiciones de posibilidad que desde la cátedra generamos para llevar adelante un trabajo colaborativo entre todos los actores implicados: formadores, co-formadores y practicantes.

Palabras clave: comunidad de prácticas / docentes co-formadores / formación del profesorado.

Desarrollo

Concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, en tanto ámbitos de intervención y objeto de estudio de las ciencias de la educación. Desde este posicionamiento y para generar espacios de debate y conocimiento en común realizamos, entre otras actividades, encuentros con los co-formadores -en su mayoría egresados de nuestra carrera. Pensamos que los lugares asumidos por las y los profesores que reciben practicantes, los co-formadores, merecen constituirse en espacio conjunto de problematización entre Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la universidad. Para fortalecer los lazos con ellos y para ir consolidando una comunidad de prácticas consideramos pertinente compartir y elucidar los siguientes interrogantes: ¿Cómo expresan el lugar del practicante? ¿Cómo se representan la formación del practicante en Ciencias de la Educación para el desempeño en instituciones formadoras de docentes?

Asumimos que la presencia de practicantes y nosotros, en tanto docentes formadores *otros*, irrumpe en la actividad cotidiana de los espacios de residencia y la interrumpe: practicantes y docentes formadores hacen presente una alteridad en las instituciones que de este modo está puesta a prueba, y a la vez pone a prueba los modos de desenvolverse de los co-formadores (Edelstein y Coria; 1996). Practicantes y docentes (quienes reciben a aquellos) ocupan tiempo y espacio institucional, pero fundamentalmente ocupan parte del tiempo interno del docente a cargo del espacio curricular, el que los imagina de un modo muy particular (Edelstein y Coria, 1996) y lo lleva a re- pensar su rol.

Para nuestra cátedra resulta relevante fortalecer los lazos entre instituciones y actores diversos para promover el diseño y coordinación de procesos formativos, basados en la colaboración. Trabajamos con docentes de múltiples espacios formativos, de distintos niveles educativos y con diversos grados de formalización, aunque en esta ocasión centraremos el análisis en quienes trabajan en los ISFD. Es interesante señalar que la tarea central de estos docentes son los procesos de enseñanza (Edelstein y Coria; 1996). En trabajos anteriores (Barcia y otras,2010), dimos cuenta cómo los co-formadores entrevistados argumentaron sobre los diversos modos en que asumen ese rol, con tomas de posición que darían cuenta de la diversidad de representaciones sociales sobre esta función: tutores, acompañantes, pares y también modelos.

Estas posturas atraviesan las lógicas de la formación tal como señala Davini (1995): el futuro profesor debería ser un modelo, subsumiendo la formación académica a lo actitudinal, en lo que pueden reconocerse rasgos de la impronta

normalista. Pero también y simultáneamente, los practicantes son reconocidos como una fuente de actualización en relación con las "novedades" en la producción académica y en la bibliografía. Desde su perspectiva, estas fortalezas que caracterizan a los alumnos universitarios - aun cuando se les reconocen cierto manejo de criterios pedagógicos- paradojalmente devendría en una debilidad al momento de enseñar en los institutos. Aducen falta de especificidad y contextualización en la enseñanza, que atribuyen a la falta de recorridos de los universitarios en los niveles educativos para los cuales preparan a los futuros maestros. En este sentido, señalan que la experiencia adquirida en el ISFD formaría parte relevante en la formación del practicante, recuperando el valor de la práctica de la enseñanza en la formación.

A partir de las representaciones indagadas advertimos que en el imaginario de los profesores habría una escisión del campo educativo. Por un lado estaría la universidad, ámbito de investigación y producción del conocimiento teórico, sistemático y formalizado. Los practicantes serían sus representantes y portadores. Por otro, estarían los ISFD como ámbito de prácticas constituyendo un ámbito de saber situacional y práctico. La desvinculación de la producción de saber académico y saberes prácticos, en tanto resulta una afirmación naturalizada, alejan a estos profesores de la posibilidad de imaginarse influyendo sobre ambos mundos (Feldman, 2010; Diker y Terigi, 1997).

Las comunidades de prácticas entre docentes y practicantes

Problematizamos estas situaciones, asumiendo que la colaboración entre profesores es un rasgo necesario de la cultura profesional de docentes. Existe acuerdo en que el desarrollo de una cultura colaborativa en las instituciones educativas es fundamental para profesionalizar la docencia en el sentido de construir un colectivo que activamente tome responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos pero también por su propio aprendizaje y, por ende, por la generación de conocimiento profesional (Lieberman, 1988).

Nos mueve llegar a consolidar una comunidad de práctica con estos docentes desde una concepción social del aprendizaje cuyo eje central gira alrededor de la idea de aprendizaje como participación social. Asumimos que esta forma de relación se define por la participación, es un proceso abarcador que vincula a los individuos, y posibilita la construcción de una forma de identidad en relación con esta tarea. Las comunidades de práctica son grupos que comparten un interés por algo

que hacen y que aprenden cómo hacerlo mejor en el curso de interacciones regulares y sostenidas (Wenger, 2001). En tanto las comunidades se desarrollan alrededor de cuestiones que interesan a un grupo de personas, sus prácticas dan cuenta de la concepción que tienen sus participantes acerca de qué es importante, aun en contextos adversos, y no sin contradicciones y conflictos, y con el límite de la circularidad y la endogamia. Estas comunidades no aparecen y evolucionan espontáneamente: requieren actividades y eventos que permitan el desarrollo de este tipo de relaciones (Elías, Barcia, Hernando, 2010).

Desde esta posición, apostamos al fortalecimiento de nuestros vínculos con los co-formadores. Mantenemos encuentros año tras año de manera individual, aprovechando tiempos, momentos, intersticios que permite la cotidianeidad institucional en las prácticas profesionales compartidas con la intención de aunar intereses, necesidades, criterios pedagógico-didácticos que ofrezcan mejores experiencias a nuestros practicantes y a los alumnos destinatarios de sus prácticas. Además de estos encuentros provocados intencionalmente generamos y fomentamos canales de comunicación con ellos -presenciales o virtuales- en los que se atienden intereses, dificultades o propuestas que sumen a la mejora de los procesos formativos.

El sostenimiento de estas prácticas por más de veinte años han ido mutando en formas tendientes a la grupalidad, reconociendo la compleja relación entre los sujetos que completan la tríada de la formación (Guevara, 2017). Los estilos de convocatoria ensayados tuvieron la capacidad de promover el involucramiento y la implicación de los profesores co-formadores en la comunidad de prácticas que aspiramos consolidar. Actualmente adoptan la forma de conversatorios, en los que participan los practicantes recientes. En ellos se habilita la circulación colectiva de la palabra en un marco de confianza pedagógica y se ponen en común intereses, inquietudes, demandas, proyectos, deseos de todos. Allí proponemos revisar el encuadre de su tarea y la nuestra, dialogar sobre nuestras expectativas y las suyas, realizar una vuelta a conceptualizar las cuestiones nodales que configuran las relaciones y abrir a la revisión de nuestras intervenciones para ampliarlas y poder pensarlas y construir conocimiento. Creemos que es con su voz y experiencia que los procesos de reflexión e innovación pueden consensuarse, legitimarse y llevarse adelante.

Estos encuentros posibilitan el fortalecimiento institucional de los vínculos con los y las graduadas de la propia carrera que se encuentran involucradas en la coformación de otros colegas, así como de otros/as profesores/as de carreras afines que ofrecen sus espacios como docentes co-formadores en el marco de la propuesta de la cátedra. Resulta de suma importancia traer las preocupaciones y desafíos de

los co-formadores a nuestros propios debates y tensiones pues nos problematizan y se materializan en la propuesta pedagógica de la cátedra.

Conclusiones

Consideramos que la formación de comunidades de prácticas entre docentes formadores, co-formadores y practicantes y la sistematización conjunta del trabajo-resultan estrategias necesarias en la formación de docentes. Si bien, la tendencia a la grupalidad y el desdibujamiento de fronteras institucionales se explicitan en las intencionalidades de los planes de estudio y las políticas curriculares es arduo lograr avances en este sentido.

Reconocemos nuestra pertenencia a los dos mundos en los que el campo educativo parece estar configurado. Nos sentimos convocados tanto a la formación de docentes como a la producción de saber académico por lo que en los encuentros provocados ad-hoc desde la cátedra se visibiliza la condición de intelectuales de la educación de los docentes co-formadores que se desempeñan en los institutos. Allí se manifiestan los aportes de saberes académicos y contextuados imprescindibles para el buen desarrollo de las experiencias formativas de los practicantes. Estos encuentros se convierten en ámbitos con una potente carga formativa para todos, pero sobre todo para los egresados recientes que deben asumirse como co-formadores, pues su perspectiva de análisis posibilita la resignificación de los saberes que allí circulan y se formalizan dando nueva entidad a la figura del profesor co-formador.

Bibliografía

Barcia, Marina; de Morais Melo, Susana y Montenegro, Jessica(2010). “Las Representaciones Sociales de los Profesores de Ciencias de la Educación sobre la Formación de los Practicantes: el caso de la Universidad Nacional de La Plata. Razones por las cuáles los docentes de ISFD reciben practicantes” enGaletto, Silvana (comp.) (2010):*III Jornadas de Formación Docente Universitaria: Debates contemporáneos y nuevos escenarios en la formación docente universitaria*, 1a ed, Rosario, UNR Editora.

Barcia, Marina; López Aladana; de Morais Melo, Susana, y González Refojo, Silvania(2019): "Los profesores de educación superior como co-formadores en las prácticas preprofesionales de la enseñanza"en *Libro de Resúmenes V Jornadas Regio-*

nales de Prácticas y Residencias. I Jornadas Nacionales de Prácticas Preprofesionales en la Educación Superior, Bahía Blanca,Universidad Nacional del Sur**.** https://www.uns.edu.ar/eventos/2019-jornadas-practicas/

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*,Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria,Salit, Celia.; García, Isabel y Domján, Gabriela(2000). "La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes", Córdoba,Serie de Cuadernos de la Escuela en Ciencias de la Educación Nº1.

Elías, María Esther; Barcia, Marina y Hernando, Gabriela (2010). "Formación de profesores y relaciones interinstitucionales. Construcción de prácticas colaborativas", Buenos Aires, Segundo Congreso de Educación Superior, DGCyE.

Feldman, Daniel (2010)."Enseñanza y escuela", Buenos Aires, Paidós.

Guevara, Jenifer (2017). "Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica" en Roget, Domingo y Anijovich, Rebeca (coords) *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*, Buenos Aires, Aique.

Lieberman, Ann (1988). Building a professional culture in schools. New York: Teachers-CollegePress sociales, Madrid, Gedisa.

Wenger, Etienne (2001)."Comunidades de práctica", Barcelona, Paidós.

Construcción de las Prácticas Profesionalizantes La visión de las/os estudiantes de música de los profesorados del Conservatorio Superior de Música “Ástor Piazzolla” - Expectativas y reflexiones – Año 2019

PAULA BARRAGÁN
paubarragan@gmail.com
Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla

ALICIA DE COUVE
decouve@yahoo.com.ar
Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla

GRACIELA FLORES
gachiflores@gmail.com
Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla”

Resumen

El presente trabajo aborda la temática de la construcción de las prácticas profesionalizantes del Nivel Superior del Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Ástor Piazzolla”.

Con este fin se ha realizado un estudio cualitativo-descriptivo que analiza y compara encuestas y reflexiones narrativas de estudiantes de los talleres “Diseño y Programación de la Enseñanza” (TALLER 2A), “Prácticas de la Enseñanza en el Nivel Inicial” (TALLER 2B), “Prácticas de la Enseñanza en el Nivel Primario” (TALLER 3A) y “Prácticas de la Enseñanza en el Nivel Secundario” (TALLER 3B). La primera instancia del mismo dio cuenta de las expectativas de los/las estudiantes respecto al inicio de sus prácticas profesionalizantes yha sido presentada en distintos encuentros académicos durante 2019. Esta ponencia propone una ampliación en el análisis comparativo entre lo que respondieron los/as estudiantes de los distintos talleres al iniciar y al finalizar el ciclo lectivo 2019.

Palabras clave: Práctica Docente/Rol Docente/Construcción de Saberes

Justificación

La relevancia de esta indagación cualitativa se consolida a partir de la necesidad de revisar e interpelar esta instancia de la formación inicial de los/as futuros Profesores/as Superiores de Educación en Música. En función de esto, el CSMCBA y sus docentes del Nivel Superiorpodrán contar con elementos de análisis, reflexión y evaluación de esta etapa de la formación de sus estudiantes. Se parte de una indagación puntual realizada en dos de los Talleres de las Prácticas de la Enseñanza como inicio de un proyecto que se propone hacer un seguimiento de los mismos a lo largo de 4 años (2019-2023).

En el inicio de 2019 se focalizó el análisis en lasexpectativas, ansiedades, temores y necesidades de los/las estudiantes. En la segunda etapa, una vez finalizada la instancia de las prácticas, se recopilaron las reflexiones escritas y verbales, material que se desarrolla y analiza en esta ponencia.

La cultura institucional del CSMCBA promueve el interés porconocer rasgos de sus estudiantes y de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Con la mirada puesta en estos aspectos, las docentes de las diferentes cátedras de las Prácticas de la Enseñanzaobservamos la necesidad de indagar acerca deproblemáticas/inquietudesemergentes en relación a las prácticas profesionalizantes y la evolución de las mismas a través de toda la formación inicial de las/os estudiantes.

Consideramos que la construcción del conocimiento es un procesoque involucratanto a Docentes como Estudiantes, siendo las intervenciones docentes en contextos reales que ofrecen los talleres de prácticas de la enseñanza, un espacio curricular privilegiado en el cual confluyen saberes disciplinares, pedagógico-didácticos y experienciales.

Este trabajo se propone entablar un diálogo entre los/as docentes y los/as estudiantes que transitamos los diferentes talleres del campo de la formación en la práctica profesional, invitando a la reflexión y el análisis de aquellos elementos que puedan arrojar información acerca de la construcción del conocimiento por parte de los/as estudiantes al llegar a la instancia de sus prácticas profesionalizantes.

Objetivo general:

-Indagar acerca de las expectativas, experiencias y reflexiones de los/asestudiantes que inician sus prácticas profesionalizantes como futuros/as Profesores/as de Educación Superior en Música.

Objetivos específicos:

- Diseñar y entregar encuestas que den cuenta de las expectativas y experiencias anteriormente mencionadas.

- Procesar y analizar la información que se desprenda de dichas encuestas, e identificar características de la población estudiantil que se inicia en las prácticas pre-profesionales.

- Indagar acerca de la construcción de las prácticas pre-profesionales en relación con los saberes y/o experiencias abordados en los diferentes espacios curriculares (Didáctica general y didácticas específicas, Pedagogía, Taller de Rol y Trabajo Docente, etc).

- Establecer un diálogo y socializar el trabajo realizado con los distintos actores institucionales, docentes, estudiantes, autoridades.

Marco teórico

La oferta pedagógica del CSMCBA abarca tres niveles de formación: Nivel Inicial, Nivel Medio y Nivel Superior. La adquisición del lenguaje disciplinar comienza en el Nivel Inicial a los 10 años y continúa en el Nivel Medio.

Al llegar al Nivel Superior (Profesorado Superior de Educación en Música con diversas orientaciones), los/as estudiantes deben realizar y aprobar prácticas docentes en los distintos niveles de la enseñanza (inicial, primario, secundario, superior y enseñanza artística).

Desde hace algunos años, la tendencia a incluir espacios de la práctica preprofesional desde el inicio de las carreras de formación superior docente es un indicador del consenso general acerca de la relevancia de estos espacios formativos. De este modo, las prácticas se constituyen como soporte fundamental de los demás trayectos académicos del campo de la formación general (pedagogía, didáctica, psicología, etc). El anterior concepto tecnicista de prácticas como “espacio de aplicación” se modificó para dar lugar al modelo actual que las sitúa en un lugar de generación de saberes experienciales. (Alliaud, 2002)

Por esto, consideramos que la formación inicial docente constituye un trayecto atravesado por múltiples experiencias que, en la medida en que pueden ser analizadas, resultarán en una instancia formativa aún más enriquecedora. “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire; 2002:24).

Es en el espacio de las prácticas docentes que confluyen los saberes construidos en otros espacios curriculares. Como en toda práctica situada, este campo curricu-

lar se propone desarrollar distintas dimensiones de estas capacidades a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. (Davini, 2015)

La indagación que conforma esta instancia del trabajo propicia la actitud reflexiva a partir de una autoevaluación narrativa escrita delos/as estudiantes que transitan las prácticas acerca de los saberes construidos y los que consideran que aún quedan por construir.

Coincidimos con Alicia Caporossi: "La narrativa reflexiva aborda a través del relato, la acción puesta en acto cuando reingresa al pensamiento luego del mismo acto"(Sanjurjo; 2017:112)Los procesos de identificación y de construcción subjetividad que en ella se promueven, conforman un valioso entramado comunicacional que consideramos vital para la práctica profesional futura.

Metodología y análisis

Para este trabajo, decidimos realizar una investigación cualitativa, descriptiva, observacional y correlacional.Los informantes fueron estudiantes de segundo y tercer año del Nivel Superior del CSMCBA, quienes inician sus prácticas profesionalizantes en el aula.

En la primera etapa de trabajo se diseñó un protocolo de encuesta semi estructurada con el objetivo de que los/las estudiantes se explayaran libremente y con la posibilidad de responder de manera anónima. (Puede consultarse en: Respuestas 2019)

En esta segunda etapa el instrumento de análisis fue la observación directa de las prácticas y la lectura de los informes y autoevaluaciones de los/as estudiantes al finalizar el año. En ellos, se les solicitó que reflexionaran de manera libre, sin formato preestablecido acerca de los saberes y experiencias construidos y aún por construir.

Estos se analizaron de la siguiente manera: Primeramente, se realizó una lectura global registrando ideas por escrito, reflexiones y datos relevantes. Posteriormente se organizó la información según conceptos que consideramos clave y que emergieron de su análisis. (Puede consultarse en: Reflexiones 2019)

Conclusiones

Taller 2 A y B: Al comienzo de la cursada, las respuestas de este grupo estuvieron mayormente enfocadas en una necesidad muy explícita de adquirir/recibir recursos para gestionar las clases que constituirán sus prácticas, así como también la

expectativa por llevar a la práctica los saberes construidos anteriormente de manera teórica, entre otros conceptos.

En la segunda mitad del año, el grupo transitóel Taller 2B que los inicia en sus prácticas en el Nivel Inicial.Al finalizar el mismo, sus reflexiones giraron primordialmente en torno a la administración del tiempo en las prácticas, la planificación de las mismas, los materiales y recursos utilizados y el vínculo con los grupos de niñas/os.

Las/os estudiantes manifiestan disponer de un mejor dominio de las planificaciones como herramienta principal para la práctica. Así mismo, dentro de lo que enuncian como "construido", se reiteran las autoevaluaciones que señalan la adquisición de recursos y herramientas para el desempeño áulico, algo que estuvo muy presente al inicio del año cuando plasmaron sus expectativas.Estos aspectos no se alinean con lo observado a lo largo del cuatrimestre por el equipo docente. Observamos en general escaso compromiso con la elaboración de planificaciones y la utilización de pocos de los recursos (repertorio de canciones, juegos, materiales, etc.) ofrecidos por las cátedras.

Algunas reflexiones dan cuenta de ciertos temores e inseguridades en relación al manejo de grupo, pero mayormente sostienen que lograron establecer buenas relaciones vinculares con los grupos de niñas/os en sus prácticas.

Taller 3 A y B: Al inicio de la cursada, las respuestas estuvieron enfocadas a la demanda de recursos musicales y didácticos en relación con necesidades puntuales detectadas a partir de la experiencia transitada en el campo de la práctica en talleres anteriores. Destacó también una actitud reflexiva y crítica en torno a la construcción de la identidad docente, explicitando el deseo de superar o concretar ciertos modelos.

Llegados al final de ciclo lectivo y una vez concretadas las prácticas en los niveles primario y secundario, las reflexiones dieron un importante lugar a la experiencia de la práctica en cuanto vivencia, lo experimentado en el vínculo con los grupos de niños/as y estudiantes, y en muchos casos lo satisfactorio e inesperado que resultó la experiencia de la práctica en cada nivel. Algunos estudiantes mencionaron el hecho de poder contemplar la posibilidad concreta de trabajar en los diferentes niveles educativos.

La mirada crítica y reflexiva en torno a la propia identidad docente, adoptada al iniciar la cursada, se desplazó al análisis de lo alcanzado en función de los objetivos

y contenidos planificados, focalizando la mirada crítica en aspectos técnicos muy puntuales.

Concluimos enque este trabajo de indagación abre múltiples posibilidades de análisis, permite establecer prioridades y ejes de trabajo áulico en la formación dentro de estos espacios curriculares con la mirada puesta en las necesidades y expectativas de quienes los transitan, según cuál sea el momento específico de la formación.

Por el otro, constituye un insumo fundamental para este equipo y un complemento al diálogo reflexivo sostenido a lo largo de toda la cursada tanto de manera grupal como individual, siendo éste (el diálogo) el medio a través del cual se transmitieron las ansiedades y tensiones vinculadas a las prácticas. Esta reflexión y diálogo establecidos entre estudiantes y docentes posibilita la profundización en aspectos promovidos por el Plan Curricular Institucional al que suscribe el CSMCBA.

Finalmente, invita a continuar indagando y estableciendo nuevas líneas de análisis con el objeto de avanzar en la configuración del perfil de músico docente de los/as egresadas/os de este Conservatorio.

Bibliografía

Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar" en DaviniM.C. (2002):*De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires,Papers Editores.

Caporossi, A. (2009). "La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes" en Sanjurjo L. (2017): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Consejo Federal de Educación (2018)."Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial", Buenos Aires, INFoD.

Davini, M. C. (2015)."La formación en la práctica docente", Buenos Aires, Paidós.

De Couve, A., Dal Pino, C., &Ruscio, A. (2014). "Buenos y malos docentes: Concepciones de los estudiantes del profesorado de música través de sus biografías escolares", Enseñar Música, pp. 85-93.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Garrote, V. &Isod, L. (2002),"El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros",en Davini, M.C. (2002):*De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires,Papers Editores.

Menghini, R., &Negrin, M. (2015). *Docentes principiantes: Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.

Plan Curricular Institucional (PCI). (10 de junio de 2019), Obtenido en https://cmbsas-caba.infd.edu.ar/sitio/nivel-superior-profesorados.

Las prácticas docentes como 'prácticas de sí'

SILVINA S. BAUDINO
silvinasbaudino@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Gestión – Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Esta escritura tiene por objetivo compartir algunas problematizaciones que se despliegan cada año en el "Taller de Intervención Pedagógica" del Profesorado de Economía de la Facultad de Ciencias de la Gestión – Universidad Autónoma de Entre Ríos, este espacio curricular corresponde al cuarto año de la Carrera.

El espacio – tiempo que implica el desarrollo del Taller, se va construyendo fundamentalmente desde perspectivas dialógicas-colectivas, que intentan poner en movimiento prácticas docentes atravesadas por la inquietud de la actualidad y la pasión por la transmisión, este atravesamiento se despliega en medio de los 'saberes económicos' con el propósito de desplazar la relación técnica de formación hacia tramas múltiples donde la relación docente-saber-transmisión-estudiantes-subjetivación se va dando en un juego heterogéneo subjetivante.

El entramado epistémico del Profesorado de Economía implica abordar las 'cuestiones de formación docente en Economía' en forma conjunta y compleja en torno a diferentes núcleos de problematización del saber desde la articulación pedagógica-disciplinar-epistemológica específica que conlleva la construcción de territorios de articulación de saberes y prácticas provenientes de tradiciones y paradigmas diversos.

Si se concibe la educación y las prácticas de enseñar y de aprender como algo más que una asimilación de contenidos, incorporación de conductas o construcción de estructuras, deben evitarse los reductivismos ocasionados por la mera transposición de los resultados de la ciencia empírica y la consiguiente clausura del campo que esto produce.

La constitución de los sujetos pedagógicos supone instancias de reflexión y análisis de la formación docente comprendida como relación consigo mismo y con otros.

Palabras clave: Prácticas docentes / transmisión /prácticas de sí

Las prácticas docentes como 'prácticas de sí'

Esta escritura tiene por objetivo compartir algunas problematizaciones que se despliegan cada año en el "Taller de Intervención Pedagógica" del Profesorado de Economía de la Facultad de Ciencias de la Gestión – Universidad Autónoma de Entre Ríos, este espacio curricular corresponde al cuarto año de la Carrera.

El espaciotiempo que implica el desarrollo del Taller, se va construyendo fundamentalmente desde perspectivas dialógicas-colectivas, que intentan poner en movimiento prácticas docentes atravesadas por la inquietud de la actualidad y la pasión por la transmisión, este atravesamiento se despliega en medio de los 'saberes económicos' con el propósito de desplazar la relación técnica de formación hacia tramas múltiples donde la relación docente-saber-transmisión-estudiantes-subjetivación se va dando en un juego heterogéneo subjetivante.

Las condiciones que orientan hoy el trabajo académico de manera dominante, son la profesionalización y el eficientismo. Sin desconocer el valor de una adecuada formación docente - profesional, con capacidad operativa, la cuestión es cómo ejercer a partir de esta situación institucional un pensamiento crítico, construir nuevos marcos de significatividad y recuperar las temáticas excluidas o consideradas irrelevantes.

El 'Taller de Intervención Pedagógica' se ha ido diagramando en torno a una propuesta teórico/práctica de formación que, si bien tiene un desarrollo espacio/temporal concreto (cuarto año de la Carrera del Profesorado de Economía, Anual), se considera que excede estos límites para extenderse a su futuro campo laboral, como propia experiencia de formación y como experiencias de transmisión en los campos en que desarrollen sus actividades, atendiendo a los alcances de título de la Carrera.

El tipo de saber propio del campo de las Prácticas Docentes, no se limita a las cosas que afectan al desarrollo de la vida áulica solamente. El desafío de pensar, en las aulas de las instituciones educativas, cómo y cuánto las transformaciones sociopolíticas y científicas impactan en las prácticas humanas que, a la vez, las producen, puede convertirse en condición de posibilidad de prácticas de enseñanza y prácticas de aprendizaje cada vez más comprometidas con la historia y la cultura.

Estos planteamientos nos implican en preguntas que nos acerquen a comprender la multiplicidad de relaciones que se involucran en los juegos de pensamiento (y no solo de conocimientos), en las miradas, en los decires de 'la educación', 'de las subjetividades', 'de las afecciones', 'de las políticas', 'de lo político', 'de la diferencia', 'de la relación con otros'…

"*…No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o redes*". (Foucault; 1980: p. 78), esa acción nos coloca 'entre' multiplicidades que nos obligan a pensar desde qué lugares / movimientos se van potenciando nuevos referentes simbólicos que posibiliten corrimientos problematizadores y no objetuales.

El Taller de Intervención Pedagógica se plantea como un trayecto de formación desde una perspectiva "arqueológica" (Foucault; 1984) es decir, un rastreo del suelo en el que se definen y articulan las posibilidades, tendencias, límites de los campos pedagógico y didáctico y disciplinar; considerando que es preciso des-plegar las prácticas curriculares e institucionales desde categorías específicas,en medio de fuertes apuestas a la constitución de los modos de subjetivación pedagógica en tanto entrecruzamientos culturales / sociales / políticos.

Este posicionamiento nos implica en un trabajo de revisión acerca de cuáles son las situaciones que se señalan como problemas a resolver, cuáles son sus lógicas constitutivas, es decir, lo que se propone es generar prácticas problematizadoras subjetivantes.La noción de 'problematización' potencia la posibilidad de interrogar los discursos y las prácticas rastreando el campo de visibilidad y enunciabilidad en el cual ciertos acontecimientos se han presentado como preocupación y han incidido en el posicionamiento, conformación y posibilidades de subjetivación en el campo profesional específico, que no es otro que la transmisión de saberes económicos.

La lectura de estas preocupaciones, el análisis de sus nociones teóricas y pretensiones, el rastreo de las raíces históricas de esas comprensiones, constituyen trayectos ineludibles para entrar en las lógicas particulares a efectos de reconocer sus códigos y situarlos en el espacio tiempo, en las miradas y direcciones que las sostuvieron. Así, van apareciendo los planos en donde conceptos, afectos, ideas, sensaciones se reparten ocupando un espacio particular. Recorriendo diferentes momentos, elasticidades, detenciones. Es el pensamiento como plano y no como verticalidad masificada, serializada sino en 'libertad de movimientos' que afectan de múltiples maneras ese instante irrepetible y único que se transforma en el "entre" las modalidades de existencia, lo que irá potenciando unas formas de hacer docencia, sin quedar aprisionadas en significaciones y sentidos ya dados, potenciando otras articulaciones, otros juegos subjetivizantes.

Se trata de pensar con, en lugar de pensar en: el primero se desarrolla desde una multiplicidad de posibles, el segundo queda encerrado / atrapado en las posibilidades ya 'lanzadas' como hilos a seguir, en un estudio lineal de detalles que nos aprisionan. De allí la propuesta del Taller desde el 'trabajo arqueológico' que potencia el pensar con…pues, se plantea ir haciendo una trayectoria que coloque en su-

perficie las problematizaciones, supone un trabajo histórico y geográficamente construido desde el juego singularidad / pluralidad. Supone un trabajo de la diferencia, no de la homogeneidad. Construcción de nuevos territorios con fronteras móviles. Prácticas de transmisión que apuesten a movimientos heterogéneos.

Cada acto de transmisión, inscribe singularidades, experimenta una transformación. Hacer / sostener / compartir experiencias…la docencia resulta una experiencia profundamente ética, política, comprometida, creadora de nuevos mundos, generadora de transmisiones, y cargada de nuevos sentidos y habilitaciones.

Se podría decir, que el abordaje del Taller planteado desde estos lugares pretende convertirse en un espacio tiempo de formación desde una pretensión crítica. Crítica que no se genera en el diagnóstico de lo dado y su parangón con un horizonte de 'deber ser' de la educación. La posibilidad de la crítica se sostiene más bien en la descripción misma del diagrama, en el recorrido de las prácticas y problematizaciones, en el reconocimiento de los puntos que refuerzan algunas legalidades y aquellas que realizando algunos pliegues pueden posibilitar otros lenguajes, otras habilitaciones, otras maneras de pensar la docencia.

El entramado epistémico de la Carrera 'Profesorado en Economía' implica abordar las cuestiones de formación docente en Economía en forma conjunta y compleja en torno a diferentes núcleos de problematización del saber desde la articulación pedagógica-disciplinar-epistemológica específica que conlleva la construcción de territorios de articulación de saberes y prácticas provenientes de tradiciones y paradigmas diversos.

Pensar las prácticas de enseñanza en el campo de la Economía implica abordar saberes de varias disciplinas de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. El posicionamiento didáctico, en diálogo con esos saberes, tiene la responsabilidad de enfatizar el sentido formativo en cada nivel educativo, para contribuir desde allí a la elaboración de criterios de producción curricular y elaboración de propuestas de enseñanza, desde la apertura permanente a interrogantes que no cierran en 'una' respuesta, a problematizaciones que no se resuelven sólo con una búsqueda bibliográfica, a incertidumbres que no se solucionan por "tener vocación" para (ser docente), sino en tanto recorridos en un tiempo y en una geografía que se va haciendo en la marcha, que se va jugando en el juego.

Ahora bien, ¿Cómo posibilitar en los estudiantes una mirada sobre el presente como "*campo de posibilidades y no de determinismos*" (Freire P., 1997)? ¿Cómo ir abriendo trayectos desde el campo de las prácticas docentes que potencien perspectivas pedagógicamente problematizadoras y socialmente comprometidas con un presente posible? ¿Cómo aportar en la construcción de los modos de pensamiento y

acción que la potenciarían? ¿Desde qué lugares convocar a los estudiantes, futuros docentes, a trabajar desde estos entendimientos cuando son recurrentes los discursos de concepciones solidificadas sobre la imposibilidad de las enseñanzas y los aprendizajes, sobre el desinterés de los adolescentes y/o adultos, sobre la crisis del sistema educativo? ¿Cómo recuperar prácticas político-pedagógicas-didácticas entre los vínculos sociedad-educación?

El desafío que se impone, pareciera ser un cambio de cartografías que implican una mirada, un posicionamiento que desplace el punto de vista de un sujeto, centrado y esclavo de su función/figura, hacia puntos de vista potenciales de modos de subjetivación heterogéneos. Dejar de diagnosticar lo que ya no es, nombrado como lo negativo de la práctica docente, para tomarlo en su potencialidad productora de otros sentidos, otras formas subjetivantes: juegos de fuerzas/flujos, productores de diferencias…

La perspectiva múltiple con la que es necesario encarar el abordaje del campo de las Prácticas Docentes requiere que apelemos a discursos que, desde distintos ejes de pensamiento, puedan aprovisionar de recursos teóricos y metodológicos oportunos para las tareas que se van planteando en la actividad docente cotidiana. La direccionalidad de éstas no pasa tanto por proponer explicaciones sino por la posibilidad de generar un espacio de pensamiento desde donde cada uno vaya 'armando' su propia trayectoria de formación.

El trabajo se sostiene 'entre' material documental / bibliografía teórica / bibliografía metodológica. Los estudiantes van realizando un reporte de las actividades teóricas-prácticas, con el objetivo de socializar pre-ocupaciones, obstáculos, interrogantes, intereses…aprendiendo a compartir, sostener, democratizar el trayecto que se recorre, democratizar las producciones, escuchar/se, generar debates, 'ver' la multiplicidad de acciones institucionales posibles.

Estas relaciones singulares, en tanto 'prácticas de sí', posibilitan un diálogo que autoriza las diferencias. Cada recorrido se muestra valioso en tanto intenta dar cuenta de cosas que preocupan, de interrogantes plurales que tienen la fuerza de lo particular en la contingencia / eventualidad que resuelve cuestiones y que a la vez abre nuevos posibles. La idea no es que cada uno quede encerrado en su propia experiencia, en su propio recorrido; lo propio de la educación es la posibilidad de compartir y conocer experiencias en un camino plagado de viscisitudes que afectan no sólo al trayecto de los sujetos sino también a la geografía y la historia del campo educativo y social.

Bibliografía

Coria, Adela y Edelstein, Gloria (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*, Kapeluz. Bs.As.

Forcinito, Karina, Wainer, Valeria, Maza, Griselda (Coord) (2009): *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, Universidad Nacional de General Sarmiento. Bs.As.

Foucault, Michel (1980): *Microfísica del Poder,* La Piqueta. Madrid.

Foucault, Michel (1984): *La arqueología del saber*, SXXI. Madrid

Foucault, Michel (2006): *La hermenéutica del sujeto*, FCE. Bs.As.

Freire, Paulo (1997): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, S XXI. México

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela: (2005) *Educar: ese acto político,* Del Estante. Bs.As.

Hassoun, Jacques (1996*): Los contrabandistas de la memoria*, De la Flor. Bs.As.

Lo Vuolo, Rubén (2001): *Alternativas. La economía como cuestión social*, Altamira. Bs.As.

Tensiones entre el perfil del/a egresado/a y las demandas del campo profesional docente en los niveles inicial y primario

MARÍA BELÉN BEDETTI
belen.bedetti@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur - UNS

MARÍA BELÉN BERTONI
belen_bertoni@hotmail.com
Universidad Nacional del Sur - UNS

MARÍA SOL VISNIVETSKI
solaux@hotmail.com.ar
Universidad Nacional del Sur - UNS

Resumen

Este trabajo retoma entrevistas realizadas a egresadas[1] de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS) para revisar encuentros y tensiones entre el perfil profesional pretendido desde la formación inicial y las demandas de la práctica profesional docente que las/os egresadas/os perciben en sus primeras inserciones laborales.

Palabras clave: formación docente inicial/práctica profesional docente/inserciones laborales

1 Utilizamos el femenino dado que todas las contactadas son mujeres.

Introducción

Este trabajo retoma entrevistas realizadas a egresadas[2] de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS) para revisar encuentros y tensiones entre el perfil profesional pretendido desde la formación inicial y las demandas de la práctica profesional docente que las/os egresadas/os perciben en sus primeras inserciones laborales.

La investigación se enmarca en el Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) "La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados". Si bien el objeto de la investigación incluye cuatro casos de instituciones de Bahía Blanca, además de otra del Partido de la Costa, aquí trabajamos el caso los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS. Las reflexiones que plantea este trabajo parten de una de las preguntas de nuestro PGI: ¿cómo se presenta la tensión entre conocimiento académico y saber profesional desde la perspectiva de las graduadas?

Además, recuperamos una entrevista al vicedirector de dichos profesorados, realizada en una investigación anterior[3], los planes de estudios de las carreras y el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (MRCPFDI).

El análisis parte de distinguir dos formas de pensar el perfil profesional: el *perfil ideal*[4] construido a partir del plan de estudios, de una entrevista al vicedirector de ambas carreras y delMRCPFDI, que encuadra las capacidades docentes a construir en la formación inicial. Por otro lado, el "*perfil profesional autopercibido*", como el conjunto de percepciones de las egresadas en relación con aquellos saberes que consideran apropiados y aquellos que conciben como faltantes o insuficientemente desarrollados en su formación inicial y que valoran como necesarios para su trabajo, a partir de las demandas del ámbito laboral.

Cabe destacar que partimos de una concepción de la formación como un trabajo que elsujeto realiza sobre sobre sí mismo a partir de sus propios deseos y a través de diversas mediaciones, como pueden ser la institución formadora y sus docentes(Ferry, 1997).

2 Utilizamos el femenino dado que todas las contactadas son mujeres.

3"La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales" llevado a cabo en los años 2017 y 2018.

4Utilizamos el término *ideal* para diferenciarlo del plano material, pensando que actúa como idea regulativa. En este sentido, es importante destacar que no lo entendemos como ideal en un sentido valorativo de quienes escribimos este trabajo.

El perfil ideal

En los planes de estudio encontramos como finalidad de la propuesta formativa

> la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de 'dar clase' (Plan de estudios, 2009:5)

En estos documentos aparece la enseñanza como el núcleo de la profesión y se retoma de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) su conceptualización como unaacción intencional y socialmente mediada destacando su complejidad y sus dimensiones reflexiva y crítica.

Por otro lado, en relación con el perfil profesional, el vicedirector de los profesorados explica que se busca que el/la egresado/a

> asuma con responsabilidad la docencia, que entienda de qué se trata la docencia, el compromiso que tiene frente a los estudiantes, que tenga una mirada ética, política, que está formando ciudadanos desde lo más incipiente, que está trabajando con sujetos de derecho, que tiene que generar experiencias lo más democráticas posibles en la enseñanza (…) Y posicionarse en todo esto con una mirada crítica (…) esto de poder problematizar la realidad, desnaturalizarla

Finalmente, encontramos que el MRCPFDI (2007) presenta las capacidades profesionales a ser promovidas en quienes se forman como docentes y las define "como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas-" (pp. 2).

Propone seis capacidades generales del quehacer docente que la formación inicial debe garantizar al menos en un primer nivel de apropiación de modo de posibilitar a las/os egresadas/os el afrontamiento de sus primeras experiencias laborales, fortaleciendo la relación entre la formación y la práctica profesional.Estas son: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de las/os estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el es-

cenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo.

Perfil profesional autopercibido

Esta categoría nos permite visualizar las tensiones que manifiestan las graduadas entrevistadas entre los saberes, herramientas y habilidades construidas -o no- en su formación inicial, y las que consideran necesarias para desarrollar su trabajo.

Inicialmente observamos que, en comparación con las profesoras de nivel primario, las dos profesoras de nivel inicial muestran mayor disconformidad con la formación inicial recibida. En ambos casos la primera inserción laboral fue en el primer ciclo del nivel, en instituciones de gestión privada. Una apreciación que resuena en ambas es la poca experiencia y conocimiento que desarrollaron durante su formación para ese ciclo

> es necesario en la carrera (…) fortalecer un poco más lo que es maternal, que queda perdida en la carrera. La realidad es que la mayoría que nos recibimos en principio encontramos trabajo generalmente en maternal. Esa sí es una falencia que tiene la carrera, nunca profundizamos en los nenes de 45 días a dos años (A-GI2)

No obstante, existe desacuerdo sobre la percepción de su formación respecto de la planificación de propuestas pedagógicas. Una lo señala como un aspecto muy insuficiente de la formación

> Yo me encontré (analizándolo después) en mi primer año como docente a cargo de grupo, planificando cosas mal. Yo agarro esas planificaciones y digo ¡qué desastre lo que estaba haciendo! Porque no tenía a nadie. En la carrera tenés a las profesoras que te pueden aconsejar (…), pero el primer año estás como… yo me encontré perdida, totalmente. Ya después el segundo año entré en otra institución, más armada (A-GI2)

En el fragmento citado, es interesante que no solo aparece el hecho de necesitar un abordaje más profundo de la planificación sino también la posibilidad de tener a quién consultar al momento de planificar, y que ello sea parte de la lógica institucional. La otra entrevistada, coloca la planificación entre los saberes con los que pudo sentirse más segura:

> práctica docente, muy completo en la carrera. Entonces eso es lo que nos enseñó a nosotras (…) tener bien en claro a dónde íbamos cuando planificábamos (…) (…) A la hora de ir al trabajo, a la sala con las planificaciones aprendimos un montón (A-GI1)

La misma entrevistada valora que, al momento de encontrarse dentro del jardín con colegas docentes de mayor antigüedad, debía actualizarlas con respecto a la evaluación de la planificación.

Por su parte, ambas egresadas del Profesorado de Educación Primaria, también se consideran que se sienten preparadas para la planificación de las propuestas pedagógicas:

> la primera suplencia que hice yo ya venía canchera del Normal porque bueno, nuestra profesora de práctica nos enseñaba a planificar (…) Y yo cuando llegué a la primera escuela que tomé era igual: eso no me costó nada, una compañera me mostró la carpeta y yo estaba re canchera porque yo ya venía con eso, e incluso hoy en día sigo planificando así (A-GP2)

Estas egresadas señalan que sus primeras experiencias fueron en instituciones de gestión estatal, en su mayoría de la periferia, y refieren a situaciones conflictivas y de vulnerabilidad de las/os niñas/os, y a la inclusión.Ambas relatan sucesos en los que puede verse que la formación inicial no resultó suficiente, aunque ninguna lo plantea explícitamente como tal, sino como experiencias para las que no se sintieron preparadas o en las que tuvieron que revisar sus propias prácticas.

> les decía a mis compañeras, yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan,(…) hay que trabajar desde otro lado con estas criaturas, esas son las cosas que por ahí yo creo que necesitamos aprender (…) yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos (…) cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar (A-GP1)

En la construcción social del *perfil autopercibido*, encontramos que va cambiando de sentido según las situaciones que emergen en la vida cotidiana escolar y su inmediatez y complejidad. Esto muchas veces tiene que ver con accionares estratégicos que las docentes nóveles consideran centrales para resolver ciertas situaciones. Una entrevistada de nivel inicial advierte sobre ello al encontrarse en una reunión con la madre y el padre de una alumna

> yo estoy en sala de dos y me pasó que hubo un momento en que se me iluminó la mente. Me esperaban dos padres en la puerta de la sala (…) Cuando se fueron los otros padres, nos quedamos en la sala y nos sentamos. Y bueno 'ayer vino mi hija y me dijo que R. le había tocado la cola' entonces le digo 'Esperame un cachito que voy a llamar a la directora para que nos acompañen en esta reunión (…)' y menos mal, porque cuando una está sola y te cuentan este tipo de cosas… y cuando estás sola se puede tergiversar la cosa o uno escucha cualquier cosa…Entonces fui y llamé a la directora(A-GI1)

En la voz de las docentes se percibe una concepción escindida de la teoría y la práctica. En este sentido manifiestan como más relevante el aprendizaje de la lógica institucional y de cuestiones que hacen a saberes instrumentales del quehacer docente

> yo supongo que le falta un poco a la formación de docentes esto de no tanta teoría, si bien la teoría es hermosa, no tanta teoría sino volcarla, bajarla a la situación: las cosas en el jardín se van a planificar así, una sala de jardín es así, y así es como la vamos a llevar a cabo (A-GI2)

Cruces entre perfiles

Al analizar los aspectos referidos al *perfil autopercibido* en función del *perfil ideal*, encontramos que, en distintos sentidos, tanto las egresadas del Profesorado de Educación Inicial como las de Educación Primaria, perciben insuficiencias en su formación referidas a la capacidad general de "actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes" enunciada en el MRCPFDI. Las primeras refieren estas insuficiencias en la formación respecto al Primer Ciclo del Nivel Inicial, mientras que las segundas lo vinculan a la inclusión escolar y a situaciones de vulnerabilidad social.

Todas las entrevistadasrefieren a la planificación como un aspecto clave para su trabajo, más allá de la autopercepción del grado en que se ha desarrollado. En coincidencia el MRCPFDIseñala esta capacidad específica en la dimensión del quehacer docente referida a la dirección de la enseñanza y la gestión de la clase, considerada como central en la profesión docente, tal como el enfoque de los planes de estudio.

También relacionado con esta dimensión, todas las entrevistadas destacan los saberes instrumentales que necesitaron en sus inserciones laborales. En este sentido y, por un lado, se distanciarían, al menos momentáneamente, de las dimensio-

nes ética, política y crítica de la docencia que destaca el vicedirector de los profesorados al referirse al perfil profesional pretendido y que se vislumbran en los planes de estudios, aunque no aparecen explícitas en el MRCPFDI. Por otro lado, también destacan que la apropiación de estos saberes tuvo lugar a partir de la modelización[5] de ciertas docentes en su formación inicial, inescindible de la dimensiones ética, política y crítica referidas.

En esta línea, las egresadas del Profesorado de Educación Primaria, a diferencia de las del de Educación Inicial, recuperan en ciertos momentos de las entrevistas, algunas de estas preocupaciones, por ejemplo, al mencionar su trabajo en contextos de vulnerabilidad social, que las llevan al análisis de las propias capacidades profesionales, capacidad específica englobada en la dimensión general de comprometerse con el propio proceso formativo, así como a la búsqueda de acciones que permitan el abordaje de estas situaciones.

Estos,que son sólo algunos de los posibles entrecruzamientos entre los perfiles desarrollados, habilitan algunos interrogantes: ¿cuáles son los factores que intervienen en la construcción de ambos perfiles? ¿qué actores intervienen? ¿cómo puede pensarse la incidencia del *perfil ideal* en la formación inicial?

A pesar de compartir el *perfil ideal* y muchas de las instancias concretas de la formación inicial, las egresadas de ambos profesorados muestran interesantes diferencias en el *perfil autopercibido*. Por ello nos interesa seguir indagando en los procesos que configuran la autopercepción y las consecuencias de la misma en la propia valoración del saber y las capacidades profesionales.

Bibliografía

Davini, María Cristina(1995):*La formación docente en cuestión,* Buenos Aires, Paidós.

Ferry, Gilles (1997):*Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.

5 En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral reconocemos a la *socialización profesional* que los graduados realizan en sus lugares de trabajo como otro "ámbito de formación", ya que éste constituye un "ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales" (Davini, 1995:79).

Los sujetos en transición entre la escuela y la universidad como objeto de la reflexión pedagógica

MARÍA ADELAIDA BENVEGNÚ
mabenvegnu@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

BETINA PLAZA
betinaplaza@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

DIEGO ORMELLA
diegormella@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

Resumen

Comentaremos en este trabajo una instancia de formación pedagógica semi presencial que reúne a docentes de los últimos años de la escuela media y de los primeros años de la universidad, con la intención de profundizar en la comprensión crítica de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, inscritas en una trama sociohistórico-cultural que las condiciona. Entendemos que problematizar la mirada sobre estas cuestiones ayudará a construir herramientas conceptuales para pensar y desarrollar propuestas educativas –tanto en el plano de las estrategias de enseñanza como en los dispositivos institucionales- que favorezcan buenas condiciones para el aprendizaje

Palabras clave: pedagogía universitaria/ingreso universitario/trayectorias educativas

Introducción

Comentaremos en este trabajo una instancia de formación pedagógica semi presencial que reúne a docentes de los últimos años de la escuela media y de los primeros años de la universidad, con la intención de profundizar en la comprensión crítica de las trayectorias educativas de los y las estudiantes, inscritas en una trama sociohistórico-cultural que las condiciona. Entendemos que problematizar la mirada sobre estas cuestiones ayudará a construir herramientas conceptuales para pensar y desarrollar propuestas educativas –tanto en el plano de las estrategias de enseñanza como en los dispositivos institucionales- que favorezcan buenas condiciones para el aprendizaje. Esta mirada supone pensar a los sujetos de la educación situados en un escenario real marcado por contrastes, desigualdades y altos niveles de vulnerabilidad, afectado profundamente, a su vez, por procesos globales. La propuesta consiste en abordar la subjetividad de los estudiantes como un objeto complejo, en tanto destinatarios de las prácticas educativas y atendiendo especialmente a la transición entre ambos.

El curso *Sujetos de la educación. Transiciones entre secundaria y universidad* al que hacemos referencia forma parte del trabajo habitual que lleva adelante la División Pedagogía Universitaria del Dto. Educación de la Universidad Nacional de Luján, y que se enmarca en la preocupación por conseguir el avance en el aprendizaje de *todos* los estudiantes –y no solamente de quienes responden al perfil del alumno esperado. En este sentido, contribuir con la formación de docentes universitarios constituye una condición insoslayable para que no se opere en este tramo educativo una nueva exclusión (Ezcurra 2011). Desde esa perspectiva pensamos las situaciones de formación como espacios para un trabajo reflexivo sobre la práctica, orientado a la construcción compartida de un marco de referencia conceptual que permita tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje.

Destacamos la buena recepción que este curso tuvo en la comunidad educativa del área de influencia de la UNLu, lo cual sugiere la relevancia de la temática propuesta. Valoramos especialmente la participación de colegas que provienen de disciplinas distantes de la pedagogía y que buscan en nuestras propuestas herramientas para enfrentar los problemas de la práctica. La diversidad de sesgos formativos y de experiencias que se ponen en juego constituye una condición para tomar conciencia de miradas distintas de la propia y para la construcción colaborativa de una perspectiva crítica acerca de los problemas que se analizan. En el marco de las interacciones que se proponen durante el curso, la perspectiva de los coordinadores es también interpelada: permanentemente interrogamos nuestras interpretaciones

acerca de lo que está ocurriendo, acerca de las razones que se juegan en los intercambios y acerca de nuestro conocimiento disciplinar.

Señalaremos brevemente las cuestiones que proponemos discutir con los docentes, y luego enunciaremos algunas tensiones que fue posible visualizar durante la implementación del curso y que nos parece interesante formular como asuntos o problemas para profundizar como parte de nuestro trabajo de conceptualización.

Las cuestiones que proponemos discutir con los docentes

La idea que organiza el desarrollo del curso sostiene que el diálogo entre el saber construido en la práctica y los aportes conceptuales procedentes de diversas disciplinas de referencia (sociología, psicología, política, pedagogía, antropología…) puede permitir tomar distancia de las propias representaciones y así des naturalizar las concepciones habitualmente instaladas, especialmente aquellas que inciden sobre el modo de explicar el fracaso y las posibilidades de los alumnos de aprender.

¿Cómo problematizar con los docentes el funcionamiento de una clase, de una asignatura, de la institución…? Pensarlos como un *sistema de actividad* (Engeström, 2001) que tiene sus propias reglas de funcionamiento permite desplazar la mirada que atribuye el déficit a los estudiantes (“no pueden”, “no estudian”, “no cumplen”) para poner de relieve el entramado de relaciones y de tensiones que se producen en el aula como fenómenos situados en determinado contexto. Un sistema de actividad no es una unidad homogénea sino que se compone de una multiplicidad de voces y puntos de vista que contienen sedimentos de modos históricos anteriores y brotes de su posible futuro. En el trabajo con los docentes de los primeros años de las carreras, tomar el sistema de actividad como una herramienta para pensar nos permite desnaturalizar lo que se da por supuesto como *saber hacer* del estudiante universitario (Carlino, 2003), explicitar las reglas de funcionamiento de una clase o de una asignatura, analizar qué de esto se comunica a los estudiantes y construir preguntas posibles en torno al sistema de enseñanza. (Acevedo, Ormella, Plaza, 2019). Posibilita también visibilizar las barreras producidas por las representaciones más habituales acerca del aula: como una suma de individualidades diversas e indescifrables; como una totalidad homogénea y sin fisuras; como el producto cristalizado e inamovible de los condicionantes institucionales; como un grupo de sujetos carentes de las capacidades que se deben adquirir para concretar un camino más o menos exitoso… Al problematizar con los docentes estas y otras concepciones y repensar sus elementos constitutivos en una dinámica compleja y multirelacional

se hace posible elaborar explicaciones más críticas respecto de las prácticas cotidianas y generar transformaciones.

En el mismo sentido, este concepto nos permite abordar la idea de *construcción de subjetividad* (Aisenson y otros, 2004) como un proceso imbricado en la dinámica del aula, y no como algo ajeno a su lógica. El proceso de construcción de subjetividad se encuentra vinculado a las actividades de los sujetos, sus relaciones interpersonales y a los distintos roles que asumen en cada uno de los contextos en los que interactúan, así como a la articulación entre ellos. Entendemos que el tránsito por la institución escolar -en particular los momentos de transición entre niveles- supone experiencias que pueden verse afectadas por lógicas de inclusión o de exclusión, que son constitutivas de la subjetividad de las personas que lo atraviesan. (Duschatzky y Corea, 2007; Grinberg, 2009). De este modo la idea de construcción de subjetividad resulta potente como herramienta para la reflexión, ya que, al revisar las categorías que se ponen en juego en el aula, permite aproximarse a la complejidad de las identidades que se revelan altamente diversas, con rasgos cambiantes, y a veces inasibles.

Lo común y lo diverso, lo homogéneo y lo heterogéneo, son categorías que subyacen a las representaciones que circulan en el espacio educativo como pares de opuestos. Con frecuencia en el discurso escolar *lo común, lo homogéneo* se asocia a orden, a condición de posibilidad. Por el contrario, lo heterogéneo genera malestar e imposibilidad: los grupos heterogéneos son un problema. Históricamente *lo común* se instituye en el proyecto moderno de escolarización por derecho y por obligación. Sin embargo, la contracara de esta operación se presenta como el *revés de lo común*, es decir la diferenciación y exclusión de sujetos: "ser reconocidos en tanto iguales exige la renuncia a identidades y universos culturales propios" (Diker, 2008: 160-161). La intención homogeneizante que signó la creación del sistema educativo moderno instaló la monocronía y la organización graduada que se fueron naturalizando como únicos agrupamientos posibles para los escolares y estudiantes. La idea de *trayectorias educativas* (Terigi 2007, 2009,2010) nos ofrece una herramienta para interrogar esos aspectos del orden establecido y admitir la necesidad de tomar en cuenta las perspectivas de los alumnos para poder acercar la enseñanza al aprendizaje de todos.

Por último diremos que la cuestión del fracaso educativo -como hemos anticipado- constituye un eje articulador que atraviesa y subyace al desarrollo de todos los temas enunciados. El sistema de actividad nuevamente nos aporta una unidad de análisis para acercarnos al aprendizaje escolar (Baquero, Terigi, 2009) superando el modelo médico hegemónico que atribuye las dificultades a la patologización

individual -a los déficits, carencias y actitudes de los estudiantes- para pensarlo como un problema complejo donde confluyen múltiples factores, entre los cuales el contexto resulta decisivo. Proponemos poner en discusión las explicaciones que frecuentemente se sostienen, analizarlas a partir de los estudios sistemáticos y despojarlas de neutralidad ideológica, con la intención de pensar juntos razones que fundamenten nuevas propuestas genuinamente inclusivas.

Tensiones y construcciones alternativas

Durante los intercambios que tienen lugar en el aula virtual y en los encuentros presenciales se ponen en juego ideas, perspectivas e interpretaciones sobre las que nos interesa volver, con la intención de comprender mejor cómo lo piensan los docentes participantes y qué construcción compartida sería posible. Compartimos aquí algunas de esas ideas.

-Reconocer la diversidad del aula lleva a afirmar que es preciso prestar atención a las características individuales de los estudiantes; este reconocimiento entra en flagrante contraste con las condiciones de masividad que suelen caracterizar los cursos iniciales de la universidad. Si bien es innegable la necesidad de trabajar con grupos menos numerosos, creemos que resulta interesante discutir qué implica tomar en cuenta la diversidad en ese contexto, problematizando los planteos dilemáticos y poniendo en el centro de la escena el insoslayable papel de la interacción en la construcción del conocimiento. Proponer una idea de aula como espacio privilegiado para el trabajo colectivo implica pensar situaciones e intervenciones docentes que favorezcan el intercambio genuino de las ideas que los alumnos van produciendo, permeadas por sus trayectorias personales y su formación.

-Al preguntarse por las cuestiones que inciden sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes, encontramos frecuentemente la idea de que durante el ingreso universitario es necesario *explicar* a los alumnos cómo se estudia o qué hacer para permanecer en la universidad. "Hacer algo" consistiría en dar cursos, talleres o tutorías en donde se puedan comunicar estrategias “de supervivencia universitaria”. Resulta un desafío para nosotros interrogar estas ideas (a veces cristalizadas en propuestas institucionales concretas) para pensar el ingreso a la universidad como un proceso transversal que ocurre en el interior de las diferentes asignaturas, entramado con los aprendizajes de sus contenidos específicos, y en el que el docente representa un mediador imprescindible.

-Las cuestiones vinculadas con la evaluación ocupan un lugar central en las discusiones en torno al pasaje entre niveles, en tanto se le suele otorgar el poder de "medir objetivamente" los saberes alcanzados por los alumnos en su paso por la escuela. Las ideas mayormente instaladas acerca de la evaluación -su sentido en los procesos de enseñanza, su importancia en las decisiones institucionales y personales, la capacidad de los instrumentos de "mostrar" lo aprendido…- necesitan ser revisadas. También es preciso avanzar en conceptualizaciones que puedan aportar herramientas útiles para conocer los procesos por los que están atravesando los alumnos, y no solamente instrumentos evaluativos para tomar decisiones vinculadas a la acreditación.

Conclusiones

El trabajo colaborativo entre docentes de distintas disciplinas es una condición que permite producir nuevos conocimientos en la Pedagogía Universitaria, un campo en construcción.

Los vínculos horizontales que se generan con los docentes favorecen que se produzca el reconocimiento mutuo de los saberes de cada uno como punto de partida para una interpretación de la realidad genuinamente compartida de cara a su transformación. Implica un modo de entender el lugar del formador como alguien que, lejos de transmitir respuestas y recetas, propone abordar la complejidad del objeto y formular nuevas preguntas.

Así, este recorrido ha intentado retomar los debates actuales en educación superior entramando los aportes conceptuales con los saberes producidos en el marco de las prácticas. Este recorrido nos ha llevado a revisar categorías teóricas y a establecer nuevas articulaciones, tanto en el diseño del programa del curso como al escribir las clases y coordinar los intercambios. Esperamos que este esfuerzo colabore con un movimiento transformador al interior de las aulas.

Bibliografía

Acevedo, C; Ormella, D; Plaza, B. (2019) El trabajo en la División de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional de Luján. Preguntas que dan cuenta de un proceso constructivo y colaborativo. Ponencia presentada en *III Encuentro*

Latinoamericano de Asesorías de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitaria. Red APU. Paysandú. Universidad de la República de Uruguay.

Aisenson, D. Et.Al. (2004). El significado de la transición en jóvenes egresados de la escuela media. En *Juventud, educación y trabajo. Ensayos y Experiencias*. (32 - 40). Bs. As: Ed. Novedades Educativas.

Benvegnu, M. (2015). El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual. En: Benvegnú, M. (comp.) *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. (130-138) Bs. As: Edunlu.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En busca de la unidad de análisis del aprendizaje escolar" Dossier: Apuntes Pedagógicos N°2. UTE/CETERA

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. En: *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol.3 N° 2. Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

Diker (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educar: posiciones acerca de lo común*. Bs. As: Ediciones del Estante

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Capítulo 4 Bs As: 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 de la asistencia básica. En s. Chaiklin & J. Leave (comps). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en Educación Superior. Hipótesis y conceptos. En: Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines. UNGS.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). Subjetividad, identidades y currículum. Debates y perspectivas. En: *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Cap IV. Bernal: Universidad nacional de Quilmes

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

_____(2010) Conferencia *"Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares"* -Santa Rosa- La Pampa.

Las prácticas de escritura en el Nivel Superior y sus sentidos en la Formación Docente

MARÍA VICTORIA BLANCHE
marvic_sj@hotmail.com
Instituto de Educación Superior Nº 15 Doctor Alcides Greca. IES Nº 15

CINTIA GRENAT
cintiagrenat@hotmail.com
Instituto de Educación Superior Nº 15 Doctor Alcides Greca. IES Nº 15

Resumen

Escribir en el Nivel Superior permite revisitar la experiencia de la Práctica Docente, y compartirlo, genera espacios de reflexión y construcción conjunta. En este sentido se propone contar las experiencias de escritura realizadas en los profesorados del IES Nº 15 "Dr. Alcides Greca" de la ciudad de San Javier y sus espacios de socialización.

Palabras clave: Formación Docente/Prácticas Escritura en la Práctica Docente: Ensayo y Residencia/Divulgación

Presentación

Paula Carlino (2015) plantea la necesidad de que los alumnos se conviertan en partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y no simplemente en receptores de clases expositivas y actividades. En este sentido se vuelve fundamental enseñar no solo los contenidos sino también procedimientos, estrategias. Se propone entonces plantear actividades de aprendizaje de lectura y escritura donde el alumno no solamente recepcione conceptos, sino que pueda realizar complejas acciones cognitivas que le permitan apropiarse del contenido y de los procedimientos y competencias necesarios para esta construcción. ¿Qué leemos y escribimos en el Nivel Superior? ¿De qué manera invitamos a nuestros alumnos a relacionarse con los textos desde la lectura transformadora y atenta? ¿Qué procesos de producción de nuestros alumnos habilitamos y acompañamos? ¿Invitamos a tomar la palabra y que esa palabra se convierta en una pregunta o una hipótesis a ser indagada? Cuando el alumno escribe, ¿qué se hace con esa escritura?

Partiendo de estos interrogantes es que nos interesa compartir las experiencias de escriturade los alumnos del IES N° 15 “Dr. Alcides Greca” de las carreras de Profesorado, en el marco de la Práctica Docente, con la intencionalidad de que las voces de la Práctica ahora pensadas y plasmadas según un proceso de escrituración, sean escuchadas y habilitenla reflexión, el trabajo conjunto y experiencias proyectivas. Es en este lugar de la escucha que también se recuperarán aquellos espacios que dan lugar a esas voces que se han sistematizado de alguna u otra manera, nos referimos, a los espacios de socialización de estas producciones. El marco de trabajo se limita a recuperar las propuestas de problematización de la práctica y escritura llevadas adelante en los espacios curriculares de Trayectos de la Práctica: Taller de Docencia III y IV y Seminario de Investigación y Seminario de Integración y Síntesis en los profesorados de Lengua y Literatura y Matemática.La especificidad de cada disciplina permite generar orientaciones en la formación de los estudiantes del profesorado que si bien pueden iniciarse desde diferentes puntos de partida, el punto de llegada los convoca a prácticas comunes: escribir en pos de repensar las propias prácticas de formación y el rol del docente; la investigación educativa como construcción de conocimientos; el futuro docente reflexivo y escribiente de su propia práctica. Es desde este lugar que recuperamos el concepto de género discursivo propuesto por el lingüista MijailBajtin, quien sostiene que el mismo constituye un tipo de texto relativamente estable, que se utiliza funcionalmente y cobra sentido en una determinada esfera de las prácticas sociales. Existen entonces tantos géneros discursivos como oportunidades para constituirlos, modificarlos, afianzarlos

A su vez nos parece pertinente, para repensar la importancia de escribir la experiencia de la práctica, recuperar a Bombini y Labeur (2013) quienes problematizan la historicidadde la escritura prescriptiva de la didáctica proponiendo también promover la escritura descriptiva de la práctica para poder conocer lo que realmente sucede en el aula. Los autores reconocen nuevos géneros que permiten alcanzar este propósito, refiriéndose a los aportes conceptuales y metodológicos de los estudios de las narrativas de la educación, los enfoques biográficos-narrativos y la etnografía escolar. Postulan la necesidad de cambiar el paradigma y de complejizar el proceso de construcción y reflexión de la práctica a través de nuevos dispositivos de escritura y géneros posibles.

Consideramos que si nuestros alumnos y alumnas van incorporando y construyendo, desde la formación y específicamente desde su transitabilidad por la Práctica, sentidos en la escritura y sistematización de sus experiencias, estamos favoreciendo un proceso de formación que animará, acompañará y fortalecerá al docente en su rol de productor de saberes, de investigador, de escritor.

Es por ello que otro de los desafíos está puesto en la escritura de investigaciones. Recuperando a ElenaAchilli (2002) entendemos que “la coexistencia de las prácticas de investigación con las de enseñanza abre la posibilidad de generar un campo intelectual crítico a partir de la construcción de conocimientos dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos socioeducativos con los que nos involucramos.” Sentirnos entonces, convocadas a promover estos espacios de construcción del conocimiento sabiendo que implican procesos de análisis, de problematización, de trabajar en situación, nos permite acompañar la formación en contexto, comprenderla y generar saberes desde allí.

Hacia la escritura…

Andrea Alliaud (2011) refiere a las prácticas docentes como “un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y en tanto tal, es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su propia narración.” En este apartado, nos interesa compartir las guías de escritura que se proponen hacia el interior de cada espacio curricular.

Taller de Docencia IV

En el Taller IV nos parece muy importante acompañar el proceso de escritura de la Observación, Informe Final y Ponencias.

Entendemos que la *Observación*[1], como lo define Anijovich (2009) posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas, abrir un espacio para indagar otras líneas de acción, y que a través suabordaje se reconfigura la práctica docente intentando comprenderla y reflexionarla desde lo más profundo e íntimo. El *Informe final*[2] o pensamos desde el análisis que Carina Cabo (2006) postula en cuanto al rol del docente, entendiéndolo comoun profesional autónomo que puede investigar y narrar su propia práctica comprendiendo su quehacer profesional siendo capaz de generar plataformas de discusión y de tomar decisiones en función del contexto. Las *Ponencias*[3] son posibilidades vinculadas a proyectos institucionales e interinstitucionales.

Seminario Investigación y Seminario de Integración y Síntesis[4]

La propuesta está vinculada a llevar adelante una investigación que presenta en el Problema, una problemática identificada en la Práctica de Residencia o Ensayo. Partiendo de esa identificación se prosigue con el método de investigación a través de la elaboración de hipótesis, construcción del marco referencial e instrumentos de indagación.

La escritura…

Investigaciones:

Las siguientes son investigaciones llevadas a cabo en escuelas secundarias de la localidad. Fue en el contexto de la Práctica de Residencia que se identificaron las problemáticas a ser investigadas.En este caso, nos interesa compartir dos de ellas, en una se abordó las relaciones existentes entre las emociones de los alumnos de secundaria y la clase de matemática y en la otra, la invisibilización mocoví en San Javier.

Ponencias:

Esta selección de ponencias se enmarca por un lado, en la diferenciación de los campos disciplinares y por otro en los sentidos de su abordaje.

1 Ver el dispositivo elaborado para trabajar con los alumnos del profesorado en Anexo Documental.
2 Ídem
3 Ídem
4 Ídem

La primera denominada“Yo soy lo que soy, no soy lo que ves”,pertenece a una estudiante del profesorado de matemática que se encontró con un grupo muy heterogéneo al momento de hacer su práctica de ensayo y en presencia de alumnos con muchas dificultades de aprendizaje pero que ninguno estaba en proceso de “integración” siendo un desafío pensar su práctica desde la diversidad, la pluralidad y la inclusión.

El segundo ejemplo, “El tópico de la muerte como contenido curricular liberador de tabúes familiares y culturales”,hace foco en una decisión específicamente didáctica. Corresponde a una estudiante del profesorado de Lengua y Literatura, donde establece la importancia de la enseñanza del objeto literatura a través de un eje organizador, en este caso, la muerte. La experiencia se dotó de sentidos en el aula.

La socialización y divulgación…

Don Finkel (200) en su libro “Dar clases con la boca cerrada” nos invita a construir la imagen del Gran Profesor desde nuestras trayectorias educativas, dice que seguramente asociamos esa imagen a la figura de un narrador experto, un especialista que logra a través de sus palabras atraparnos y apasionarnos. Pero también nos interroga acerca de la real potencialidad de este recurso como único para promover verdaderos aprendizajes, esos que perduran en el tiempo, que realmente incorporamos y nos transforman. Duda el autor respecto a la potencialidad del narrador experto e invita a repensar esta figura dándole la palabra a los alumnos, a los textos, repartiendo palabras y turnos en otros lugares menos pensados y dando así la oportunidad de escuchar lo que cada uno puede enseñar.

En el marco a lo que refiere el autor, nos interesa abordar aquí, el espacio brindado, encontrado, pensado para compartir, socializar, divulgar las diferentes producciones de los alumnos del profesorado.

Por un lado, comentamos que el IES N°15 forma partede la Red de Prácticas de Institutos del Norte Santafesino la cual está conformada por catorce institutos del norte de la provincia, esta participación posibilita diferentes actividades de formación. Una de ellas es la presentación de los trabajos en Jornadas de Prácticas donde asisten y disertan sus producciones estudiantes, docentes y coformadores.

Por otro, hacia el interior de la institución se generan espacios de divulgación vinculados a la exposición de las producciones escritas en cadacarrera. Se organiza

una jornada donde se convoca a todos los estudiantes de toda la carrera y a modo de panel se comparten las diferentes producciones realizadas.

También se prevé la participación de los docentes coformadores en la defensa de los informes finales de la práctica y el acercamiento de algunos estudiantes con los resultados de sus investigaciones, a las escuelas asociadas.

Hasta aquí llegamos entendiendo que las posibilidades que se generan en la formación docente son fundamentales para sostener prácticas educativas que alcancen al rol docente en su desempeño cotidiano. Pensar que las prácticas de escritura continúen en su carrera profesional, como habituales y necesarias para construir conocimientos en cada institución y espacio que transiten, es sin dudas, valorar la importancia de contar las prácticas, de registrar y comunicar cada experiencia, de lo significativo del conocimiento construido en conjunto y pensado en procesos colectivos, pudiendo responder al interrogante, ¿para qué se escribe? Se escribe para comunicar, para comprender, para compartir, para debatir y argumentar y para construir conocimientos y saberes. Si el alumno de profesorado asume desde su formación que escribiendo se acompaña un proceso reflexivo de la acción educativa y que habilita nuevos procederes y saberes, comprenderá de la importancia de esta práctica a lo largo de su proceso profesionalizante.

Bibliografìa

Achilli, Elena (2002).*Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública*,base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa (Escuela “Marina Vite”, CTERA, AMSAFE, CTA), Santa Fe.

Alliaud, Andrea (2012).*Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar*.Documento Básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana**.**

Alvarado, Maite (2003):*La resolución de problemas, Revista Propuesta Educativa*,Nº 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.

Anijovich, Rebeca (2009).*Tansitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Cap.3. Bs. As. Paidós.

Bombini, Gustavo y Labeur, Laura (2013).*Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica*. Revista Enunciación Vol. 18, No. 1. Bogotá, Colombia

Cabo, Carina (2006).*Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N°39.

Carlino, Paula(2005).*Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Finkel, Don (2000).*Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.

Vottero, Beatriz (2019). Clase Nro.1. La lectura y la escritura académicas. Notas sobre un campo en construcción. Curso de Lectura y escritura académicas. Buenos Aires: FLACSO. Ministerio de Educación de la Nación.

El Programa Becas de Tutorías como política a resignificar: formación pedagógica y didáctica para la iniciación en la docencia universitaria

MARCEL BLESIO
marcelblesio@gmail.com
Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, Universidad Nacional del Litoral

LUCÍA ODETTI
luodetti@gmail.com
Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, Universidad Nacional del Litoral

NATALIA DÍAZ
diazsolnaty@gmail.com
Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta ponencia profundiza algunos análisis sobre la relación entre una experiencia de formación y la docencia como campo profesional a partir de una política institucional de 'tutores pares' en el ingreso a las carreras universitarias. En los años 1990 surgen los sistemas de tutorías como políticas para acompañar el ingreso de los aspirantes a las diferentes carreras universitarias. En UNL una de las principales preocupaciones para el desarrollo de estos espacios tutoriales es la formación, atendiendo las tareas que conlleva e implicancias para quienes se desempeñan como tutores. Nos proponemos reflexionar, entonces, sobre el "Programa Becas de Tutorías UNL", específicamente, la política de formación desarrollada durante los años 2018 y 2019 dirigida a los 'tutores pares' como proceso de "iniciación en la docencia universitaria".

Palabras clave: programa de tutorías/tutores pares/ formación docente

Presentación y análisis de la experiencia

En los nuevos escenarios sociales, la educación superior es considerada como uno de los grandes soportes para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento y de las competencias necesarias para abordar las problemáticas del siglo XXI. En los procesos de cambios medioambientales, sociopolíticos, económicos, organizacionales cabe a la universidad una responsabilidad central en torno a la retención estudiantil a través del acompañamiento de sus trayectorias, la formación docente, la investigación básica y aplicada, la extensión y vinculación territorial, así como la calidad académica.

En este sentido, los últimos 20 años en la UNL se promovieron e intensificaron políticas académicas que implementan nuevas prácticas universitarias en el marco de un proceso de democratización a partir de políticas de equidad, una de ellas son los sistemas de tutorías. Su implementación busca contribuir a la vigencia del derecho a la educación superior promoviendo la equidad en el acceso y también en la permanencia y el egreso.

En el año 2004 mediante la resolución del C.S. 213/04 se aprueba el programa de "Tutorías entre Pares", que en el año 2009 pasó a denominarse 'Becas de tutoría para el apoyo al ingreso y permanencia de estudiantes en la UNL'. Este dispositivo configura un importante aporte en los intentos de abordaje y búsqueda de resolución de las situaciones problemáticas que se les plantean a los aspirantes en las instancias de ingreso y durante el cursado del ciclo básico de las carreras de grado de la institución. En ese camino, los estudiantes avanzados, tutores becados, facilitan el tránsito de los 'recién llegado' a la vida universitaria mediante la transmisión de sus experiencias en el cursado y el abordaje del campo disciplinar (acorde a su avance en la carrera) a partir de la generación de diferentes modalidades de trabajo tendientes a lograr un trayecto sostenido y la continuidad de los estudios universitarios.

El programa configura una importante experiencia para los estudiantes tutores pues, además de ofrecer un espacio de aprendizaje con sus pares que recién inician sus carreras y profesores responsables de cursos de ingresos y asignaturas, aporta a la *iniciación en la docencia*. Además, este tipo de experiencias se configura en una herramienta clave para el logro de los compromisos institucionales vinculados con aumentar la retención y encaminar las trayectorias académicas en los estudios superiores.

Si bien el Programa, en sus principios y alcances, no fue puesto en discusión, en el año 2018 se decidió revisar el marco normativo y las tareas que los tutores pares

venían llevando adelante de acuerdo a los requerimientos de la cátedra con la cual estaban vinculados. En tal sentido se realizaron reuniones, talleres y encuestas que mostraron los diferentes sentidos que el programa sostenía en cada facultad.

Como en toda propuesta académica se discutieron varios ejes para la mejora, una de las cuestiones centrales fue la *formación* para quienes se desempeñan como becarios/as de tutoría. Se considera que los estudiantes tutores tienen que transitar por espacios que ofrezcan una sólida formación tanto en cuestiones pedagógicas como en temáticas educativas propias del nivel superior y de la agenda educativa y universitaria contemporánea, por ello se espera que las becas de tutoría sean los primeros pasos en estos sentidos y para quienes tengan la inquietud de aproximarse a la docencia universitaria como campo profesional.

Es de destacar que por iniciativa de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico se propuso la modificación del Reglamento de Becas de Tutoría para el Apoyo al Ingreso y Permanencia de Estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral (resoluciones C.S. Nº 213/04 y 599/09) luego de un enriquecedor debate e intercambios con las áreas académicas de las Facultades y Centros Universitarios. Se acordó la revisión y modificación del Reglamento vigente sobre todo en los aspectos centrales como son los objetivos, incompatibilidades, duración de las becas, *instancias de formación y capacitación* para beneficiarios, así como tareas de seguimiento a los mismos realizadas por la Asesoría Institucional y por equipos docentes del primer ciclo de las carreras.

En particular resulta importante señalar que la resolución del CS Nº 567/19 sostiene como obligatoria para los que aspiren a desempeñarse como tales: *cursar y aprobar la instancia de formación para la iniciación en la docencia que a tales fines se disponga. La planificación de la misma será elevada por la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico al Consejo Superior para su consideración (*Art. 14 d).

La experiencia y el trabajo de años anteriores de los equipos de gestión del Área también pusieron la formación de estudiantes tutores/as como un objetivo a ser atendido por el Programa. Para ello se diseñaron diferentes acciones como por ejemplo la creación de la "Escuela de tutores" en el marco de la cual se llevaron adelante cursos de capacitación. Uno de los cursos fue: "Aprendiendo el oficio del tutor en la universidad", el cual se proponía llevar adelante una capacitación para estudiantes tutores ofreciendo fundamentación pedagógica y didáctica a su labor y habilitando un espacio de análisis y reflexión. Estas instancias fueron convocadas durante varios años consecutivos, con el propósito de garantizar la formación de los nuevos becarios/as que se iban incorporando en cada convocatoria. Si bien esta

propuesta de formación fue valiosa para consolidar el programa, los nuevos tiempos marcaban otras necesidades y demandas.

En el año 2018 se tomó la decisión de incorporar aulas virtuales como dispositivos para fortalecer los encuentros presenciales de los cursos disciplinares del 'Ingreso UNL' lo cual implicó la necesidad de incorporar a la formación de becarios y tutores nuevas temáticas y habilidades, entre ellas la enseñanza a partir del uso de nuevas tecnologías y los desafíos en la virtualidad. Fue en esta instancia que se ofreció un curso organizado en forma conjunta con el CEMED sobre ambientes virtuales con el fin de problematizar sobre aspectos que constituyen la tutoría y la interacción pedagógica en clave digital, recuperando aportes de diferentes disciplinas (principalmente la didáctica y la comunicación) que son valiosos para pensar el diseño de escenarios de aprendizaje, reconociendo la importancia de la utilización de estrategias en ambientes virtuales en función de los objetivos pedagógicos y explorando herramientas del ambiente virtual para que el tutor pueda crear y publicar la propuesta de enseñanza en espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje. Tuvo una modalidad mixta, es decir contó con encuentros presenciales y virtuales. Se trató de poner en tensión las propias prácticas tradicionales que se venían repitiendo en al aula presencial para proponer nuevos modos de enseñar, construir nuevas estrategias para mejorar la enseñanza y potenciar los espacios virtuales.

En el año 2019, se decidió sostener otra propuesta con un mayor grado de sistematicidad y amplitud de temáticas del mundo universitario: conceptualización y construcción del rol tutorial, ciudadanía universitaria y reconstrucción de las propias trayectorias educativas, problemáticas de la educación superior, la Universidad argentina durante el siglo XX, la UNL en el Centenario de su creación, pensar la enseñanza universitaria desde la iniciación a la docencia, tensión de la práctica docente, la evaluación en la enseñanza y la enseñanza en escenarios tecnocomunicacionales.

Además, se desarrollaron en noviembre las "Jornada de intercambio de experiencias de iniciación a la docencia universitaria: diálogo entre estudiantes y docentes UNL" cuyo objetivo central fue que estudiantes de grado y graduados/as de distintas Unidades Académicas de la UNL tengan la oportunidad de comunicar sus experiencias de iniciación a la docencia en un ámbito que les permita, a su vez, establecer redes de intercambio con sus pares y docentes de diferentes asignaturas. Los ejes sobre los cuales se presentaron trabajos fueron: 1- Enseñanza, conocimientos y saberes 'en juego' en la Universidad. 2- Mediaciones tecnológicas en el aula universitaria. 3- La planificación como escritura de las prácticas de enseñanza. 4- Enseñanza universitaria y vínculos institucionales.

Conclusiones

Partimos de reconocer que la práctica docente es una práctica social situada, por lo cual la tarea a emprender y las temáticas a abordar suponen atender a un amplio espectro de contenidos pertinentes con la docencia universitaria como campo profesional. Nos parece imprescindible pensar la enseñanza como una cuestión política, tal como sostiene Terigi (2004: 200)

> la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político. Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema doméstico, como un problema individual, como un problema didáctico, en un uso peyorativo del término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de metodología, (…). Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico, pero la didáctica es un problema político

Las propuestas de formación desarrolladas durante los años 2018 y 2019 fueron valoradas positivamente por todos los participantes. Tanto los tutores como los docentes que desarrollaron las clases dieron cuenta del proceso transitado como una experiencia que los acercó a la redefinición de problemáticas universitarias y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, se definió la posibilidad de desarrollar una instancia de formación sistemática a través del dispositivo institucional: "cátedra electiva". Esta estrategia resulta superadora a las experiencias anteriores. Mediante la misma se pretende ofrecer una opción institucional que reconozca los cambios académicos, sociales, culturales y dé respuestas múltiples a las necesidades y expectativas tanto de los estudiantes involucrados en la iniciación en la docencia como de los profesores interesados por estas temáticas.

Para cerrar queremos compartir una reflexión de Meirieu (1998), quien sostiene que la enseñanza es una *aventura*, una aventura en la que podemos acompañar a otro para introducirlo en el mundo de la cultura, de la cultura de una disciplina, del trabajo, de los valores y principios de una sociedad democrática. La enseñanza está constituida por múltiples dimensiones y por lo tanto es una práctica compleja. Por ello las instancias de formación se vuelven indispensables, para sostener la reflexión y conciente opción de los jóvenes por una profesión que necesita de un posicionamiento político, ético y estético capaz de ofrecer opciones creativas ante las vicisitudes del cambiante mundo que nos toca vivir.

Bibliografía

Manuale M. y Odetti, H. (2016): Las tutorías como herramientas para mejorar la retención, la permanencia y el rendimiento en el nivel universitario en el marco del Programa de Ingreso de la facultad de Bioquímica y Cs. biológicas . En Pacífico, A. y Saccone J. (comps) (2016): *Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos*. Ediciones UNL. Santa Fe.

Meirieu P. (1998): Frankenstein educador. Laertes. Barcelona.

Pacífico A. y Saccone J. (comps) (2016): Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos. Ediciones UNL. Santa Fe.

Terigi, F. (2004) "La enseñanza como problema político" en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. CEM/Novedades Educativas. Buenos Aires.

UNL Programa becas de tutoría. Resolución CS nº 213/04, Resolución C.S. 599/09.

UNL Modificaciones al reglamento del programa de becas de tutorías para el apoyo al ingreso y permanencia en la UNL. Resolución CS Nº 567/19.

De lo que trata habitar entre tensiones y escrituras de proyectos de cátedras

RENATA BRUCCINI
renatabruccini@gmail.com
Instituto Superior de Profesorado N° 6 - ISP N° 6

JORGELINA RIVAROSSA
rivarossa@hotmail.com
Instituto Superior de Profesorado N° 6 - ISP N° 6

NATALIA ROSICH
nataliarosich@gmail.com
Instituto Superior de Profesorado N° 6 - ISP N° 6

Resumen

En el presente escrito nos proponemos dilucidar algunas tensiones que consideramos se presentan al momento de planificar los proyectos de cátedra de espacios curriculares pertenecientes a la formación docente. Estas tensiones no se presentan en términos dicotómicos sino, por el contrario, son propias del campo de formación general y se manifiestan en el curriculum del profesorado. Para esto, recuperaremos tres espacios del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria e Inicial: *Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía*; *Pedagogía* y *Sociología de la Educación*.

Palabras clave: tensiones / proyectos de cátedra / campo de la formación general

Cada cosa es un mensaje,
un pulso que se muestra,
una escotilla en el vacío.

Pero entre los mensajes de las cosas
se van dibujando otros mensajes,
allí en el intervalo,
entre una cosa y otra,
conformados por ellas y sin ellas,
como si lo que está
decidiera sin querer el estar
de aquello que no está.

Buscar esos mensajes intermedios,
la forma que se forma entre las formas,
es completar el código.
O tal vez descubrirlo.

Buscar la rosa
que queda entre las rosas.

Y aunque no sean rosas.
(Juarroz, 2016, p. 123)

¿Cuáles son las tensiones que pueden presentarse al momento de pensar en un proyecto de cátedra?

En el presente escrito abordaremos algunas tensiones que se visibilizan al momento de planificar los proyectos de cátedra: la tensión en relación a la construcción de la disciplina: *ENTRE la enseñanza temática o histórica,* la tensión acerca de los conceptos seleccionados: *ENTRE lo macro y lo micro* y l*a* tensión en cuanto los aspectos didácticos:*ENTRE la didáctica general y la didáctica específica*. Dichas tensiones no se presentan de manera dicotómica, por el contrario, entendemos que son propias del campo de la *formación general,* un campo que históricamente ha sido pensado como aquel que debería acompañar el proceso de profesionalización desde marcos interpretativos que ayudan a las/los estudiantes a comprender el

fenómeno educativo. Para esta tarea, recuperaremos tres espacios del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria e Inicial: *Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía*; *Pedagogía* y *Sociología de la Educación*.

Los espacios curriculares y sus características

Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

Concebimos al trabajo docente como un acontecimiento ético y hablar de acontecimiento supone instalar la creación de un mundo nuevo de posibilidades y de hacer presente la novedad. Entendemos a la ética como ruptura, tensión, devenir e innovación "… lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho del que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable" (Arendt, 2009, p. 202).

En este sentido, buscamos alejarnos del reduccionismo al que siempre se encuentra acechada la ética, que la ubica en lo meramente normativo y termina identificándola con la deontología. Por el contrario, la ética no tolera código alguno. La pensamos como una disciplina racional y argumentativa que permite dar razones de las opciones morales frente a problemáticas de la práctica profesional. Además, la formación ética es formación ciudadana y ésta implica la educación en derechos humanos. Consideramos que es la interpelación del otro lo común en estas tres dimensiones y el trabajo docente aparece así como posibilidad de hospitalidad.

Sociología de la Educación

Podemos afirmar que el interés de la Sociología de la Educación desde una perspectiva crítica reside en la explicación de las desigualdades sociales (Bonal, 1998). La educación queda definida a partir de su capacidad de trasmisión cultural y el interés sociológico por este campo reside en abordarla como una institución que define identidades, trayectorias y posiciones sociales; el interrogante central no es la educación, sino su relación con un orden social más amplio. Las categorías de conocimiento, poder y desigualdad ocupan un lugar central en el análisis sociológico que proponemos de las instituciones educativas en general, del nivel inicial y primario en particular. Estas nociones nos permiten cuestionar el conocimiento con el que trabaja la escuela, el currículum escolar y los saberes culturales que son transmitidos, habilita la pregunta por el contenido legítimo, cómo fue construido y a quién sirve.

Pedagogía

Entendemos a la Pedagogía como campo de luchas (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002) que se ocupa de la educación concebida como una práctica política contextualizada y multireferencial. El concepto de campo al que hacemos referencia, remite a un posicionamiento crítico y complejo en las que diferentes disciplinas entran en un juego dialéctico, dinámico, histórico, social, político, ideológico y cultural (Ducasse, 2015). Desde una postura crítica y una visión Latinoamericana, decimos que la Pedagogía ha sufrido avatares en su construcción como estatuto científico. Las primeras propuestas tradicionalistas, biologicistas y racionalistas generaron un enrarecimiento de la Pedagogía. Sin embargo este enrarecimiento fue superado por otras corrientes de pensamiento que complejizaron y delimitaron su campo de acción: las perspectivas críticas latinoamericanas. Dentro de esta postura, la educación es su objeto de estudio, un objeto histórico, social y acto político.

Acerca de las tensiones presentes al momento de la escritura del proyecto de cátedra

Uno de los aspectos a desentrañar al momento de pensar la escritura de los proyectos de cátedra remite a la primera tensión: *entre una enseñanza de tipo disciplinar* o, por el contrario, una *enseñanza temática* que focalice en ejes problematizadores de la disciplina y coloque en el centro a la profesión docente. Por un lado, la organización disciplinar implica recuperar el abordaje histórico de la disciplina desde una lógica diacrónica y focaliza en los enfoques de análisis y la conformación y disputas internas del campo. Por su parte, la organización temática se pregunta por los temas que los diversos campos disciplinares han abordado históricamente y que resultan de interés para la formación docente.

Íntimamente relacionada con la anterior, nos enfrentamos a una segunda tensión: *entre* los aspectos *macro* y *micro* de la disciplina y el objeto de análisis. Esto redunda en la pregunta de si es preferible abordar el fenómeno educativo desde categorías explicativas más amplias o reflexionar sobre las prácticas cotidianas. Asimismo, nos interpela sobre cuál es el lugar de la escuela y si ésta puede ser explicada únicamente desde constructos teóricos que muchas veces son pensados como estáticos e inmutables o se encuentran escindidos de la realidad escolar e incluso es válido preguntarnos si la realidad escolar contribuye, de alguna manera, a la reelaboración de esos mismos constructos (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Por último, encontramos otra tensión a considerar en la escritura: *entre* las *didácticas*, la didáctica del nivel para el que se forma, la didáctica del nivel superior y la didáctica que corresponde al campo disciplinar. Este entramado se sostiene en la premisa de que la formación del profesorado es una formación doble: no solo acerca a las/los estudiantes a los contenidos propios de determinados campos disciplinares sino que éstos deben ser significativos para interpelar el nivel educativo para el cual se están formando.

¿Es posible -e incluso deseable- resolver tales tensiones?

En cuanto a la primera tensión:

Como dijimos anteriormentes, esta tensión gira en torno a la propuesta de cátedra y necesariamente cómo entendemos al espacio en sí: desde un enfoque disciplinar o desde un enfoque temático. Consideramos que es posible ubicarnos en esos espacios indeterminados que nos permiten movernos sin detenernos en un único enfoque de enseñanza. Por esta razón, tenemos la convicción que resulta relevante organizar los contenidos en ejes temáticos que aborden problemáticas que nos interpelen y permitan generar experiencias de pensamiento en torno a las disciplinas y su relación con la formación docente. Pero, al mismo tiempo, nos resulta pertinente garantizar un abordaje en clave histórica. En este sentido, por un lado, proponemos algunos textos-fuentes que formen parte de la bibliografía obligatoria y, por otro, trabajamos con fragmentos-fuentes que andamien el abordaje conceptual de cada núcleo. Fragmentos mínimos, seleccionados en función de los intereses-inquietudes-búsquedas de las/los estudiantes y que, de esta manera, garanticen la presencia de aquellos que generaron pensamiento disruptivo en sus respectivos contextos históricos.

En cuanto a la segunda tensión:

Entendemos que de lo que se trata es de superar aquellas perspectivas que sostienen que el nivel micro es alternativa del nivel macro o que éste es un reflejo de movimientos determinantes (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Para esto optamos por la indagación sobre las situaciones cotidianas del nivel inicial y primario recurriendo a la narración de las experiencias que las/los estudiantes construyen durante su paso por el sistema educativo y, más tarde, como practicantes. La configuración metodológica adquiere ciertos matices cercanos a la propuesta de pensar por caso(Rodríguez, 2017) y el trabajo con obras artísticas como forma de conmover sabe-

res, abordar singularidades y al mismo tiempo extraer reflexiones de alcance más general y habilitar nuevos modos de pensar sobre lo (no) sabido.

En cuanto a la tercera tensión:

Al momento de pensar en la relación entre las didácticas generales y específicas, concebimos una propuesta de trabajo estructurada desde una lógica superadora al formato curricular tradicionalista: materia. Nuestros espacios los organizamos con estructuras de clases que respondan a un doble propósito: trabajar con diversidad de estrategias a las exigencias académicas propias que propone el proyecto y recrear didácticamente cada clase, buscando que el interés de las/los estudiantes no sólo resida en los contenidos sino también de la propuesta en sí misma como tiempo de construcción y reflexión. Además, la comunidad de indagación (Kohan, 1996) como una forma metodológica de la filosofía permite develar problemáticas propias del nivel y es una práctica que los/las estudiantes del profesorado pueden materializar luego en la propuesta "Ronda de palabras" que se implementa en el nivel inicial y primario. Asimismo creemos pertinente generar lecturas de escenas educativas donde el sujeto pedagógico de la educación primaria e inicial sea pensado desde la complejidad de instituciones que lo atraviesan y al mismo tiempo desde la singularidad de los procesos de subjetivación epocal.

Algunos anudamientos

Concebimos la educación como un oficio que alude insistentemente a un trabajo artesanal e implica animarse a situarse en los *entres*.

Los haceres pensados, los saberes sabidos, los saberes no sabidos, nos cuentan que en nuestros oficios se pone en juego esa dialéctica del "entre". Unos entre posibles (cada uno incluye otros muchos):

instituido e instituyente
reproducción y novedad
repetición y creación
guion y cadencia (Frigerio, 2017, p. 45)

Nos ubicamos en esos lugares difusos, impuros e indeterminadosporque entendemos que es en ellos donde se delinean las oportunidades, las posibilidades y tramitaciones necesarias para sostener el acompañamiento educativo. Intersticios que

pueden pensarse como vacíos, como un estar en medio de tensiones, como un co-habitar entre sujetos inacabados, deseantes y finitos. En el mismo sentido que Juarroz (2016) "… entre los mensajes de las cosas se van dibujando otros mensajes" por eso elegimos situarnos en esos no-lugares con el propósito de seguir sosteniendo las tensiones que constituyen la práctica docente. Decidimos arriesgarnos a habitar los intervalos para "buscar la rosa / que queda entre las rosas /Y aunque no sean rosas."

Bibliografía

Arendt, Hannah. (2009): *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós.

Bonal, Xavier (1998): *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, España, Paidós.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude (2002): El oficio de sociólogo. Presupuestos Epistemológicos, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ducasse, Fabián. (2015): Entramando Pedagogías críticas Latinoamericanas. Santiago de Chile.

Frigerio, Graciela (2017): *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, Buenos Aires, Noveduc.

Juarroz, Roberto (2016): *Poesía vertical*, Panamá ediciones.

Kohan, Walter. (1996): *Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales*. Buenos Aires, Biblid.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983): L*a escuela, relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

Rodríguez, Carmen (2017): Aportes para Pensar por caso: una cuestión de detalles. En *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 117-239), Buenos Aires, Noveduc

Estrategias didácticas para la consideración de las competencias sociales en la formación de un futuro profesional: el caso de Medicina Veterinaria

LILIAN CADOCHE
lcadoche@fcv.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)

MARÍA CRISTINA SCAGLIONE
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)

MARCELO RUIZ
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)

Resumen

En este trabajo nos proponemos narrar los avances realizados en un proyecto de investigación en el que el interés principal es considerar a las competencias sociales en la formación universitaria como objetivo educativo, en este caso en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina).

Los seres humanos vivimos en una trama social en la que el déficit para relacionarse inter-personalmente es una forma de pobreza que puede dejar al sujeto al margen de los recursos que la sociedad proporciona. Las competencias sociales se constituyen hoy en una exigencia en la formación del egresado universitario, explícitamente solicitadas por el mercado laboral. Para propiciar su consideración y desarrollo, indagamos acerca de prácticas formativas que consideren a las habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación, como objetivos educativos. Ya hemos sistematizado material didáctico, planificado formas de intervención para provocar la emergencia de estas habilidades, diseñado instrumentos de evaluación de los progresos logrados, sensibilizado a la comunidad educativa acerca de la necesidad de incluir el desarrollo de éstas habilidades en el proceso formativo del estudiante. Se aspira a mejorar la adecuación del perfil profesional a un escenario laboral que reclama especialistas científicamente sólidos pero eficaces para dar soluciones a las cambiantes exigencias de la sociedad actual.

Palabras claves: competencias para la vida/ formación profesional/ estrategias educativas/ medicina veterinaria

Introducción

A la hora de definir qué es una conducta socialmente habilidosa se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo sobre este concepto.

No hay un criterio absoluto de "competencia social", así Alberti y Emmons (1986) la describen como la conducta que permite a una persona actuar en base a sus intereses, o ejercer los derechos personales sin negar los de los demás. Para Phillips (1985) es el grado en que una persona se puede comunicar de manera que satisfaga las propias necesidades sin dañar las necesidades similares de la otra persona.

Asimismo, Trianes, Muñoz y Gimenez (1997) expresan que las competencias sociales son comportamientos que llevan a resolver una situación social de manera efectiva, aceptable para el propio sujeto y para su contexto social.

Todas las fuentes bibliográficas sobre la conceptualización de estas competencias tienen puntos en común. En este plan tomaremos a Caballo (2002) y Coronado (2008) como autores de referencia.

Caballo (2002) acuerda que las competencias sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, y opiniones de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que resuelve los problemas mientras minimiza la probabilidad de futuros conflictos.

Coronado (2008) confecciona un cuadro de habilidades interpersonales en el que se destacan:

-Asumir responsabilidad; cumplir los compromisos

-Tener una conexión empática con los demás.

-Saber comunicarse; saber escuchar; saber resolver conflictos.

En síntesis, podemos decir que las Competencias Sociales:

1.- Son conductas manifiestas, es decir, son un conjunto de estrategias de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonales.

2.- Están determinadas por el contexto social en el que tienen lugar.

Las competencias sociales como objetivo educativo

El aprendizaje de competencias sociales comienza desde los primeros años de vida en la interacción con otros. A medida que se avanza en el sistema educativo, su

consideración como "contenido" a ser enseñado pierde entidad. El problema se agudiza en el nivel universitario, donde, en la mayoría de las carreras, la adquisición y desarrollo de estas capacidades no forma parte de un proceso de planificación sistemático. El proceso de socialización implica el aprendizaje de conductas y códigos de interacción, pero si estos no están explícitamente incorporados a prácticas educativas y quedan librados a aprendizajes personales, algunos incorporaran estas habilidades y otros quedaran sin este potencial.

En el ámbito académico la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales es reconocido, tensionado por el ámbito laboral que las exige de manera imperativa.

Conocemos de la importancia del desarrollo de las competencias sociales, son necesarias y demandadas por el mercado laboral, por los docentes a sus alumnos, por los propios alumnos, pero estas exigencias no son explicitadas en las planificaciones didácticas, sistematizadas y menos aún evaluadas. Es notable en el ámbito universitario y en carreras no específicamente sociales, la ausencia de intervenciones didácticas en las que se instalen y ponderen las capacidades para relacionarse, defender con argumentos las ideas, trabajar en equipo, poseer habilidades para la comunicación.

En nuestra propuesta pretendemos planificar y ensayar estrategias didácticas que, sin descuidar la formación científico-técnica, propicien el desarrollo y valoración de las habilidades sociales desde el escenario del aula. Los reportes de experiencia en la formación universitaria en las que se estimulen y ponderen en el aula a estas habilidades son escasos.

Muchos son los cursos, talleres, que se ofrecen sobre "trabajo en equipo" o "comunicación eficaz" pero estas habilidades no son incluidas en las planificaciones didácticas. En entrevistas realizadas para dialogar sobre estos temas los interlocutores (alumnos, docentes, posibles empleadores) cuestionaron el desajuste entre las habilidades necesarias y las reales. Estas fuentes de información expresan que los déficits en las habilidades sociales inducen exámenes orales pobres, dificultades para la comunicación, comportamientos inhábiles en equipos de trabajo, entre otras consecuencias. A pesar de estas evidencias, aún no se ensayan en la Universidad, de forma sistemática y organizada, intervenciones que incluyan estas variables como expectativas de logros.

La situación en Medicina Veterinaria

Particularmente en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNL (FCV) y en las actividades planificadas en el proyecto "Competencias sociales en la formación uni-

versitaria", dirigido por la Dra. Cadoche, se entrevistó y/o realizaron encuestas a docentes de distintas carreras de Veterinaria sobre la importancia atribuida a las competencias sociales en sus planificaciones y la evaluación que su aprendizaje, o no, recibe en la calificación del rendimiento final del estudiante. Un altísimo porcentaje de los consultados admiten reconocer su importancia, pero aceptan que no las han incluido como metas en sus planificaciones y no las evalúan.

El argumento que sostiene este desajuste entre lo real y lo esperado es la falta de material didáctico, métodos de enseñanza y aprendizaje, y/o mecanismos de evaluación que propicien la emergencia de las competencias sociales (Cadoche y Prendes, 2010).

Docentes de numerosas instituciones de nuestro país (Universidad Nacional de Rosario, de Entre Ríos, de Buenos Aires, Nacional del Centro) que han respondido a encuestas realizadas reportan que han ensayado distintas metodologías didácticas que han resultado en mejoras en aspectos sociales, pero estas experiencias no han sido documentadas ni sistematizadas.

El mercado laboral es un factor decisivo para que este interés se incremente. La lectura de una solicitud laboral en la que, para un "Responsable de Tambo", se solicite, capacidad de comunicación, condiciones para el trabajo en equipo como competencias excluyentes, exige prestar especial atención a estas habilidades.

Objetivo General del plan de trabajo

Mejorar la formación integral de los alumnos de Medicina Veterinaria mediante la inclusión de las competencias sociales como contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos Específicos

-Recoger información sobre metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan la emergencia y valoración de las competencias sociales desde las propias prácticas educativas de distintas disciplinas universitarias.
-Diseñar material didáctico, actividades y mecanismos de evaluación que consideren a las competencias sociales como objetivos didácticos.
-Implementar en distintas asignaturas de la FCV prácticas educativas que valoricen el desarrollo de competencias sociales en los alumnos.

-Sensibilizar a docentes y autoridades respecto de la importancia de incorporar a la forma-ción profesional a las competencias sociales.

Metodología de trabajo

El diseño de investigación que elegimos es flexible, con etapas transversales y longitudinales, estructurado en actividades, simultáneas unas, sucesivas y complementarias las otras.

Se trata de una experiencia en la que la unidad de observación fue la FCV y como unidad de análisis los alumnos de la carrera. Como las principales variables objeto de indagación fueron las competencias sociales que naturalmente y/o como resultado de la interacción en el aula logran los alumnos, somos prudentes en las conclusiones porque reconocemos las dificultades para verificar cambios sociales de manera inmediata.

Resultados

En el primer tramo de esta investigación, buscamos relevar información para conceptualizar las habilidades sociales necesarias para la formación integral de un egresado universitario, y qué estrategias didácticas las fomentan y valoran.

Las diferentes propuestas tuvieron como objetivo permitir que ambos actores del acto educativo, expongan sus capacidades para comunicarse, escuchar, motivar, permitir el disenso con argumentos, brindando momentos de comunicación con confianza.

Por dar algunos ejemplos en las clases de Matemática los alumnos cuentan con un libro sobre el que se sugieren ideas para aprender y trabajar en equipo. Durante varios momentos del cursado de la materia se charlaron temas relacionados con estas ideas, y los alumnos reconocieron su importancia, sus dificultades para integrarse a un equipo, pero también las ventajas de este desafío. Algo similar ocurrió en Inglés y en Informática, se destinó un tiempo para ensayos en comunicación, analizando progresivamente cómo se pueden ir mejorando, tanto los diálogos en idioma inglés, como las presentaciones multimediales y sus explicaciones en Informática. Elaboraron material para este diálogo y se plasmaron los avances en las notas finales de los alumnos.

En otras materias de la carrera como Microbiología, los alumnos fueron instados a elegir un tema de su interés y debieron trabajar en equipo para estudiarlo y presentarlo a sus compañeros en una puesta en común oral. Esta experiencia fue positivamente valorada tanto por los alumnos como por los docentes. En el Laboratorio de Análisis Clínicos, al igual que en Cirugía General también se trabajó dialogando respecto de trabajo en equipo, incluyéndose su evolución en la nota final del alumno.

A modo de conclusión y próximos desafíos

Los mecanismos de evaluación empleados en las materias mencionadas incluyeron planillas de ponderación de competencias sociales que dieron cuenta de los avances logrados.

La información recogida permitió comprender algunos de los factores que inflyen en la interacción de los sujetos que en ella trabajan y sus dificultades para comunicarse y trabajar en equipo.

Fue parte de este plan delimitar los diferentes escenarios en los que se podían establecer actividades que motoricen interacciones sociales competentes. No es lo mismo trabajar el debate en el aula de producción animal o Bioestadística que en un quirófano de cirugía o en patología, no obstante, las relaciones interpersonales, la comunicación y las diferentes al-ternativas que tuvimos oportunidad de observar, están siendo sistematizadas para próximas mejoras.

Hallamos algunas dificultades en el tema de la evaluación de las competencias sociales. La misma es controvertida y existen tantos instrumentos de evaluación como acercamientos a la conducta interpersonal. La mayor dificultad estriba en la naturaleza compleja de las relaciones interpersonales y en la falta de acuerdo sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa (Caballo ,2002).

El debate está abierto, hemos ensayado intervenciones didácticas que pusieron en juego las competencias sociales de los alumnos y aspiramos a reconocer mejoras sustantivas en su formación para su mejor realización personal y profesional. Queda mucha tarea por delante y a ella abocaremos todos nuestros esfuerzos.

Bibliografía

Alberti, Robert y Emmons, Michael (1986). Your perfect right (5ª. ed). California, Impact.

Caballo, Vicente (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. (5ª ed.). Madrid, Edit Siglo XXI.

Coronado, M. (2008). Competencias sociales y convivencia: Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Noveduc: Buenos Aires.

Prendes, Ma. Candelaria y Cadoche, Lilian (2010). Competencias sociales requeridas y observadas en alumnos de Medicina Veterinaria: La visión de los docentes. REDVET- Revista Electrónica de Veterinaria. 11 (3).

Repetto, Elvira (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En: Repetto, E (Ed.), (Vol II). Madrid: UNED.

Rodríguez Dieguez, Antonio (2002). La orientación en la Universidad. Madrid, Nueva Biblioteca.

Trianes Torres, María Victoria, Muñoz, Ana María y Jiménez, Miguel (1997). Competencia social: Su educación y tratamiento. Madrid, Pirámide.

Acerca de los criterios de selección de recursos didácticos para clases de Ciencias Sociales en planificaciones de estudiantes avanzados

MARTÍN CÉPARO
martin_ceparo@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

En el presente escrito proponemos analizarlos criterios de selección de recursos didácticos de lo/as estudiantes avanzados/as del Profesorado en Historia (FHAyCS-UADER) durante sus prácticas preprofesionales correspondientes a los años 2017 y 2018, con el fin de identificar en las justificaciones didácticas desarrolladas en sus planificaciones la elección de recursos para trabajar con estudiantes que cursan en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná. Esta investigación está enmarcada dentro del CAI+D "Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico" aprobado y financiado por la FHUC-UNL (en el marco de una Adscripción. Directora adscripción: Mariela Coudannes Aguirre. Proyecto de investigación. Director: Oscar Lossio Resol. Nro 48/17 CS FHUC-UNL).

Para esta instancia hemos seleccionado dos casos de investigación por lo cual entendemos que no podemos construir un estado de situación o una síntesis acabada dado que los resultados obtenidos son parciales y se encuentran en un proceso de ampliación.En atención a ello por la naturaleza del problema planteado diseñamos un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo, buscando profundizar en la observación y análisis de los casos analizados.

Palabras clave: recursos didácticos/ criterios y prácticas reflexivas/ Historia

Algunas precisiones sobre el eje de investigación

Las prácticas preprofesionales se realizan en el Taller de Acción Educativa se encuentran ubicadas en el último año del Profesorado en Historia, un espacio donde los estudiantes ponen en juego los saberes y prácticas aprendidas a lo largo de su cursado, por lo cual se pretende abordarlas como una pieza clave en la configuración de una docencia reflexiva (Edelstein, 1995). Desde nuestro rol docente, proponemos la tarea como una actividad de acompañamiento y sostén, principalmente para quienes manifiestan o evidencian dificultades en poder elaborar planificaciones de clases que propongan un enfoque renovado de la Historia y una posible articulación con las demás Ciencias Sociales.En este sentido, para enseñar unas Ciencias Sociales actualizadas y comprometidas debemos considerar varias aristas y dentro de ellas "unidad de sentido histórico, al pasado vivido, a la experiencia humana, que sólo es comprensible a partir de la producción de conocimientos que sobre dicha experiencia construye la ciencia o disciplina histórica" (Cibotti, 2016: 34).

De esta manera la elaboración de una propuesta de enseñanza articula los contenidos disciplinares, los esquemas curriculares, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en ámbitos de ejecución. Desde el punto de vista teórico, pensamos que la formación docente en proceso implica articular entre el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué/por qué de la enseñanza, por lo tanto es necesario que este/a practicante pueda dar cuenta de conceptos específicos e historiográficos, pero al mismo tiempo de procesos metodológicos que posibiliten la construcción del conocimiento histórico y social.

Pensar los recursos didácticos

Proponer una conceptualización sobre los recursos didácticos resulta una gran complejidad en función de la amplitud de definiciones, características y clasificaciones que se proponen en la bibliografía. La mayoría de los autores considera que los recursos didácticos poseen un rol de mediación para el desarrollo y enriquecimiento del contenido a trabajar, puesto que su finalidad radica en favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su uso no implica una transmisión directa del contenido sino que propone para su análisis una necesaria participación entre los docentes o practicantes y los estudiantes.

Los docentes, desde su posición, tienen el objetivo de lograr manifestaciones innovadoras en la solución de los problemas de su práctica pedagógica así como que el recurso posibilite capturar la atención de los estudiantes. Es precisamente desde esta perspectiva donde los recursos didácticos se convierten en herramientas de apoyo, ayuda, vías, acciones didácticas involucrando de esta manera aspectos motivacionales en los procesos de atención para el manejo eficiente de la información.

Recurrimos a los aportes de Spiegel (2014) quien considera que todo recurso didáctico puede definirse y comprenderse por aquello en el que los practicantes y docentes reconocen cierta *utilidad o ventaja* para ser empleado con un fin didáctico de enseñanza. También señala que la selección de elementos cercanos a la realidad social, los convierten en recursos con ventajas y aplicaciones *transformadoras* en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que hay materiales que no necesariamente satisfacen las necesidades de las temáticas a trabajar con los estudiantes. A partir de ello podemos inferir que no todo recurso resulta útil o trasladable a cualquier contexto, por lo que la decisión pedagógica de su inclusión para una actividad requiere de una justificación que lo valore en tanto genere un uso adecuado.

El hecho de poner en el centro del debate a los recursos o los materiales de enseñanza seleccionados por los practicantes, nos motiva a resaltar que estos no pueden ser elegidos al azar, sino que deben provocar a los estudiantes para propiciar un aprendizaje significativo, es decir lograr la comprensión de nuevos contenidos, significados y sentidos a partir de los que ya se poseen o se poseía (Ruiz Silva, 2007: 90). Este último aspecto es sustancial en lo que respecta a los recursos ya que su variedad y riqueza favorece la apropiación y permite “llegar” a más estudiantes.

De esta manera, en relación a los recursos didácticos, proponemos identificar al menos cuatro etapas que se realizan en función a su indagación, selección, adecuación y evaluación como criterios formales y necesarios para su posterior uso áulico. En cada instancia surge un criterio subjetivo en cuanto a la valoración y potencialidad que los practicantes identifican ypostulan sobre de los recursos a utilizar.

Durante la indagación referimos a tareas de relevamiento e investigación respecto de los posibles recursos a incorporar a la propuesta didáctica. Los dos casos indicaron que el primer recurso que se buscaba refería a la bibliografía abordada en el marco historiográfico de la temática, privilegiando así el respaldo académico que ofrecen los autores. En segundo lugar, se volcaban a buscar en diversas páginas web cuyo contenido es eminente didáctico y ofrece textos o fuentes ya seleccionadas.

La indagación entonces es entendida como una tarea de búsqueda y vinculación directa con el contenido a trabajar en el aula. Los practicantes no se refieren a tare-

as de contrastación de las páginas y relevar si lafuente seleccionada se corresponde efectivamente con el contenido, el periodo temporal o el autor referido.

La selección, como segundo momento, está estrechamente ligada a la etapa anterior puesto que el uso de bibliografía académica garantizaría ciertos elementos para su trabajo en el aula, aunque no se emplean los mismos parámetros para lo que se encuentra en la web. Aquí se valora el hecho de que sean páginas de contenidos históricos, con fuentes y recursos didácticos ya dados.

La tercera etapa hace referencia a la posibilidad que tiene el practicante de modificar, ajustar o cambiar elementos del recurso. Particularmente se pondera la necesidad de adaptar textos u ofrecer síntesis que permitan desarrollar los conceptos o características de las temáticas planificadas. Ello puede apreciarse en algunas planificaciones de forma más clara y precisa que en otras, por lo que pueden abordarse teniendo en cuenta las ventajas de poder entrevistar a los practicantes en función de ello.

La evaluación del recurso, implicaría poder poner en cuestionamiento la pertinencia del recurso didáctico en dos momentos de la clase, primero mientras se propone como material a ser usado con los estudiantes destinatarios y, luego considerar si el mismo cumplió con los objetivos y actividades propuestas o resultó un obstáculo para ello.

Consideramos que para un buen desarrollo de las clases, un practicante debería poder realizar estas operaciones para pensar y potenciar el uso de los recursos para cada tema asignado en la planificación.

Análisis de los recursos didácticos y sus justificaciones en las planificaciones

	Ciclo Básico	
Temas	Los fundamentos del mundo moderno europeo. Siglo XV-XVIII. Renacimiento y Humanismo.	Clasificación del trabajo y de los trabajadores
Cursos y tiempo	2do año. 40 minutos Historia	3er año FEyC. 80 minutos
Fundamentaciones	"La historia es una disciplina que admite ser narrada desde diferentes formas de representación comopinturas, graba-	"Tomando como ejes los artículos 14 y 14 bis de la Constitución Argentina, se hará énfasis en la definición de trabajo, sus distintas clasificaciones, a la

	dos, arquitectura. Estos son distintos artefactos que enriquecen la enseñanza de conceptos, hechos, principios a través de formas estéticas que los incluyan en sus composiciones (España: 2007). La pintura es una valiosa fuente en tanto permite conocer aspectos sustantivos de la sociedad y la cultura de la época en que fue realizada. (Soletic: sf)"	vez que se hará una breve explicación acerca del salario y los gremios. Cada una de estas categorías se irá definiendo a medida que la clase progrese, e interrelacionando una con otra. (…) Teniendo en cuenta los tipos de métodos de enseñanza de Davini, el método elegido para el desarrollo de la clase el método elegido para el desarrollo de la clase será el método de transmisión de cuerpos de conocimientos o temas integrales."
Recursos	Pinturas "El nacimiento de Venus" de Sandro Botticelli y "La Escuela de Atenas", de Rafael Sanzio.	Artículos 14 y 14 bis de la Constitución Nacional Argentina.
Actividades	"Con su compañero de banco deberán responder por escrito las siguientes consignas de análisis. "Teniendo en cuenta el título de la obra, ¿cuál es la temática que pretende mostrar el artista?. Observe las figuras humanas y descríbalas enumerando la mayor cantidad de detalles posibles. La palabra proporción hace referencia al equilibrio que existe entre las partes que forman un todo, por ejemplo al equilibrio que existe entre las partes que forman un cuerpo. ¿Crees que las figuras cumplen esta característica? ¿Cómo es su ropa? ¿Reflejan alguna característica de la época moderna?"	"Lean el fragmento otorgado e identifiquen: a) ¿A qué hace referencia lo expresado en el artículo que se está analizando? b) ¿Qué principales puntos destacarían? ¿Por qué? Luego los integrantes de cada grupo leerán y/o comentarán lo que pudieron extraer. Esto se debatirá y se hará en el pizarrón un cuatro de tres columnas para recuperar lo que los alumnos indiquen de lo trabajado."
Relación	Buena articulación entre el	El recurso no permite inferir las cate-

	recurso y las actividades. Se refleja en la fundamentación.	gorías que propone y se desarrollan en forma extra por el practicante.
Etapas identificadas	1) Indagación 2) Selección3) Adecuación4) Evaluación X	1) Indagación2) Selección3) Adecuación X 4) Evaluación X

Conclusiones provisorias

Podemos observar por parte de los casos seleccionados que existe un interés en incorporar variedad de recursos en sus planificaciones. En ambos casos se indican textos bibliográficos que justificarían su selección con autores que imprimen una mirada renovada, pero solo en el primero se aprecia una puesta en práctica de los presupuestos teóricos que son reflejados en las consignas.En el segundo caso, la justificación se desarrolla, pero luego no se evidencia en la propuesta de actividades, por lo que se produce una ruptura entre el marco teórico y la posterior puesta en práctica. En cuanto a las etapas mencionadas para poder valorar los recursos didácticos observamos que ambos realizan la primera, aunque no lo explicitan de manera formal. La instancia de selección se evidencia incorporando imágenes y fuentes, pero solo en el segundo caso, este criterio no se cumple en función de las inferencias que pretende realizar el practicante.

Respecto a la adecuación,el caso uno muestra la articulación con los recursos y las actividades mientras que el otro no propone una modificación y se infiere que el recurso basta por sí solo para poder realizar las actividades y profundizar el contenido de cada clase. La evaluación si bien es transversal en todo el proceso es un punto que no aparece reflejado en los escritos, y consideramos que se vuelca en la narrativa final de aplicación de la práctica, documento que no abordamos en esta instancia.

Para finalizar proponemos hacer evidente y relevante este proceso para poder lograr una articulación lógica y reflexiva del proceso de selección de recursos didácticos.

Bibliografía

Cibotti, E. (2016): América Latina en la clase de Historia, Buenos Aires, FCE.

Edelstein, G. y **Coria, A**. (1995): Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia, Buenos Aires,Kapelusz.

Ruiz Silva, A. (2007): El diálogo que somos: ética discursiva y educación, Bogotá, Editorial Magisterio.

Spiegel, A. (2014): Planificando clases interesantes: itinerarios para combinar recursos didácticos, Buenos Aires, Novedades educativas.

Trabajo colaborativo y programación. Problemas matemáticos discretos

CARLOS COLLIARD SCHNEIDER
carloscolliard@gmail.com
Facultad de Ciencia y Tecnología – Universidad Autónoma de Entre Ríos – Sede Oro Verde

MIGUEL A. FEDONCZUK
fedonczuk@gmail.com
Facultad de Ciencia y Tecnología – Universidad Autónoma de Entre Ríos – Sede Oro Verde y
Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas – Universidad Nacional de Rosario

STELLA M. VAIRA
stella.vaira@gmail.com
Facultad de Ciencia y Tecnología – Universidad Autónoma de Entre Ríos – Sede Oro Verde y
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas – Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El aprendizaje colaborativo entiende al aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento que va más allá de la instancia individual de análisis, conceptualización y apropiación, como la necesidad de compartir el conocimiento para lograr una meta que trascienda las posibilidades individuales. Matemática Discreta y Criptografía son dos asignaturas de carreras con perfil sistémico y computacional adecuadas para introducir tempranamente la programación. Con el objetivo de estimular la participación de los alumnos y el desarrollo de competencias transversales, tales como la capacidad de enfrentar un problema, el trabajo en equipo, programar en un nuevo lenguaje, mejorar la comunicación oral; y en concordancia con la línea de investigación en Educación Matemática y formación pro mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria, se activó en el entorno virtual una serie de problemas para que los alumnos se postulen a resolverlos y comunicarlo a sus pares. Los alumnos mostraron cualidades de resolución totalmente adecuadas, tímidas comunicaciones orales, pero capaces de defender la resolución del problema. Es decir que hay un aprovechamiento de este tipo de aprendizaje en función de las facilidades que brindan las nuevas tecnologías.

Palabras claves: aprendizaje colaborativo/ programación/ matemática discreta

Introducción

En la actualidad, una ciencia como criptografía, y en sus bases, la matemática discreta, se han ido convirtiendo en conocimientos esenciales para la sociedad altamente rodeada de tecnología y de información. Desde pagar con una tarjeta bancaria hasta navegar por Internet, los sistemas criptográficos están presentes en todo momento. Por este motivo, el análisis de los algoritmos discretos disponibles adquiere importancia en los cursos de Matemática Discreta y de Criptografía. Conceptos como estructura de anillos y aritmética modular potencian su sentido práctico cuando son aplicados a actividades cotidianas como enviar un correo electrónico, navegar en internet o usar una tarjeta de crédito.

La matemática discreta es el lenguaje matemático de la informática, y como tal, su importancia ha aumentado dramáticamente en las últimas décadas. (Grimaldi, 2004; Kurgalin y Borzunov, 2018).

Este trabajo pretende dar a conocer una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la materia Matemática Discreta de la Licenciatura en Sistemas de Información de la FCYT-UADER, bajo la metodología del trabajo colaborativo y el uso de lenguaje de programación libre python que fue desarrollada e implementada durante el año 2019, con el objetivo de estimular la participación de los alumnos y el desarrollo de competencias transversales, tales como la capacidad de enfrentar un problema, el trabajo en equipo, programar en un nuevo lenguaje y la comunicación oral.

Marco teórico

Trabajo colaborativo en el aula

Según lo expresa Maldonado Pérez (2007), el “trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas bajo consenso”. Para la autora, “el trabajo colaborativo empleado en las aulas universitarias resulta relevante y oportuno, por cuanto no sólo se logra que los estudiantes aprendan y generen conocimiento sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que también se da un gran aprendizaje humano; además desarrolla el pensamiento reflexivo, estimula la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros”.

Para Guitert (2000), “el trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción con los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento”.

¿Cómo lo comprendemos como equipo de docentes-investigadores? El aprendizaje colaborativo entiende al aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento (más allá de la instancia individual de análisis, conceptualización y apropiación), como la necesidad de compartir el conocimiento para lograr una meta que trascienda las posibilidades individuales.De destaca la interacción, ya que se aprende del intercambio de ideas de manera sincrónica en la primera etapa del proceso donde los estudiantes se sientan, se ponen de acuerdo, debaten, resuelven el problema planteado, lo ejecutan y luego lo exponen para ser evaluados por sus pares y por sus docentes.

Tenemos frente al proceso de enseñanza nuevas herramientas de aprendizaje. La pedagogía constructivista en la que se basa el aprendizaje colaborativo, sostiene que el conocimiento no se recibe de manera pasiva, sino que es construido activamente por el sujeto. El foco no está en la transmisión de contenido, sino en la construcción del conocimiento, que a su vez, está basado en un conocimiento previo. Es por eso que el rol del docente cambia transformándose en un mediador entre el conocimiento y el alumno.

Los alumnos se comprometen en la construcción de un producto significativo (Rovero y col., 2018; Panitz y Panitz, 2014); el sujeto que aprende tiene la posibilidad de autogestionar su propio aprendizaje.

Un elemento tecnológico, a disposición de los docentes, que promueve el aprendizaje con estas características es Moodle, una plataforma que complementa el trabajo en el aula, en realidad aumentan el aula, deja de ser solamente un espacio físico para ser una combinación entre lo físico y lo virtual (Salinas, 2004).

Por otro lado, esta propuesta se enmarca dentro del aprendizaje basado en problemas, que es una de las técnicas más utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo. Tiene lugar cuando los estudiantes son enfrentados a un problema auténtico como punto de partida al aprendizaje, cuyos ejes fundamentales son: promover la autonomía de los estudiantes, fomentar el aprendizaje colaborativo; y generar procesos de evaluación participativos.

Enseñanza de la programación con python

En las carreras vinculadas a las Ciencias de la Computación, la enseñanza de la programación ha sido siempre un pilar fundamental y es uno de los primeros cur-

sos que deben tomar los alumnos ingresantes a estas carreras universitarias (Matthíasdóttir, Á., 2006). Madoz y col.(2005), entre otros, sostienen que la enseñanza y aprendizaje de la programación en estos cursos es una actividad intelectual compleja y dificultosa, tanto para los alumnos como para quienes llevan adelante la enseñanza; más aún cuando su impacto es muy importante en la mayoría de las asignaturas sucesivas y en el campo profesional del futuro egresado. La tarea de programar en la formación de un profesional de sistemas no puede limitarse solo a conocer la sintaxis y semántica de un lenguaje de programación, sino como señala Meyer (2003), su propósito principal es desarrollar a lo largo de la carrera un conjunto de habilidades que le permitan la resolución de problemas computacionales complejos.

Incorporar tempranamente la programación en python en cátedras como Matemática Discreta y Criptografía se hace esencial ya que los desafíos que un licenciado en sistemas de la comunicación debe hacer frente (Seguridad Informática, Firma Digital, Intercambio de Claves, Búsqueda Inteligente en Internet) tienen sus fundamentos en algoritmos, algunos simple y otros complejos, que se desarrollan en estas asignaturas..

¿Por qué python? Hay estudios que señalan las ventajas de python y lo enuncian como un lenguaje ideal para ejemplificar la implementación de los algoritmos criptográficos como los propuestos en este trabajo a los alumnos. Está en un proceso de continuo de desarrollo. Aproximadamente cada seis meses se hace pública una nueva versión.

Mazal y Garcia (2018) resumen las características de python:

- Sintaxis simple y expresiva.
- Alta legibilidad: la sintaxis es muy elegante.
- Entorno interactivo amigable que facilita la realización de pruebas.
- Gratuidad de su intérprete. Disponible casi para cualquier plataforma.
- Multiparadigma puede usarse como lenguaje imperativo, funcional o como lenguaje orientado a objetos.
- Dispone de amplio conjunto de estructuras de datos.

Estas características hacen que sea relativamente fácil traducir algoritmos matemáticos al lenguaje python, y se presta como un lenguaje idóneo para implementarlo a la hora de ejemplificar los algoritmos trabajados en el dictado de Matemática Discreta y Criptografía.

Metodología

El desarrollo de este trabajo se inició en el año 2018 y se implementó en el año 2019, se ha utilizado una metodología de investigación con un enfoque cualitativo. Donde, el objetivo principal es el de interpretar y entender cómo una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en el trabajo colaborativo y la programación de algoritmos que involucra una comprensión de conceptos matemáticos, puede potenciar el aprendizaje y el interés de los alumnos en las asignaturas Matemática Discreta y Criptografía de la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información (FCyT – UADER)

Sujetos y algoritmos: desarrollo de la propuesta pedagógica

La cantidad de alumnos de Matemática Discreta en el año 2019 fue de 60 y se los invitó a trabajar bajo la metodología mencionada: trabajo colaborativo mediado por el entorno virtual y desarrollar algoritmos “discretos”; aceptaron trabajar y lograron una retribución cuantitativa en sus notas 20 alumnos. Divididos en grupos de no más de 3, y se postularon los problemas en el entorno y cada grupo elegía uno para resolver y quedaba vedado para el resto.

Luego de unos 20 días de tiempo otorgado para la resolución, desarrollo y posterior presentación, se organizó el seminario para que el grupo exponga y sus pares pregunten: las preguntas versaban sobre la programación, sobre la exposición o sobre los casos excepcionales que podía contemplar el algoritmo (números grandes o de muchas cifras, ya que era un interés especial, el tiempo de ejecución o respuesta, y el trabajo con números primos).

Algoritmos que se postularon en el entorno:

- Máximo común divisor y algoritmo de Euclides
- Función de Dispersión: comprimir un número bajo la congruencia lineal
- Ordenamiento: divide y vencerás; método de la burbuja
- Inverso multiplicativo en congruencia modelar
- Cifrado César
- Generador de un grupo U_n a partir del anillo Z_n
- Codificación y control de paridad a partir de matrices (Métrica de Hamming)

Cada uno de los problemas estaba acompañado con bibliografía de referencia, y si bien no estaban desarrollados en python en las referencias podían encontrarlos desarrollados en otros lenguajes de programación.

Resultados y Conclusiones

Del análisis cualitativo realizado en forma conjunta por los docentes de la cátedra y los pares alumnos luego de cada exposición, se acordó:

Problema resuelto: todos los grupos resolvieron completamente el problema elegido.

Preparación de la exposición: todos los grupos presentaron las exposiciones con diapositivas y, simultáneamente analizaron y explicaron cada línea de comando programada.

Lenguaje de programación: bajo nivel de dificultad y pocas consultas previas al docente, que en este caso oficiaba de tutor. El material propuesto les fue suficiente.

Comunicación oral: muy tímidamente expusieron frente a sus pares, la voz era baja en algunos casos y ante alguna pregunta respondieron *eso no lo probamos porque el problema no lo pedía*.

La implementación de la propuesta pedagógica resultó innovadora y enriquecedora para la cátedra, permitiendo resignificar las actividades de Matemática Discreta al conjugar un espacio de trabajo colaborativo, la programación y la comunicación para el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, sociales y de resolución de conflictos.

Bibliografía

Grimaldi, R. (2004). *Discrete and combinatorialmathematics*. Fifth Ed. Pearson Addison Wesley.

Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). *Aprender a colaborar. Cooperar en clase: Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Madrid: R. Rizzi Eds.

Kurgalin, S.; Borzunov, S. (2018). *TheDiscreteMathWorkbook. A Companion Manual forPracticalStudy*. Cham: Springer International.

Madoz, M.C., Gorga, G., Russo, C. (2005). *Análisis del Impacto de las TIC´s en el proceso de aprendizaje de alumnos universitarios de nivel inicial. Congreso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza de las Ciencias.* TICEC 05. La Plata. Buenos Aires.

Maldonado Pérez, M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Revista Laurus, vol.13(23):263-278

Marzal Varó, A.; García Luengo, I.; García Sevilla, P. (2014). Introducción a la programación con Python 3. doi: http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia93

Matthíasdóttir, Á. (2006). *Howtoteachprogramminglanguagestonovicestudents? Lecturingornot?, Proceedings of the International ConferenceonComputerSystems and Technologies*. Bulgaria.

Panitz, T.; Panitz,P. (2014). *Encouragingthe Use of CollaborativeLearning in HigherEducation. UniversityTeaching: International Perspectives*, J. J. F. Forest, Ed. Taylor and Francis,161–201.

Rovero, O., Collazos-Ordoñez, C., Jiménez-Toledo, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Medellín: Tecnológicas, vol. 21(41).

Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16.

Las competencias laborales de los editores en la Argentina

HEBE M. DATO
hebedato@hotmail.com
Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Edición. Universidad de Buenos Aires.
Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo. Universidad de Buenos Aires.
Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires. CONICET-Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Hasta el principio de la década de los '90 en la Argentina los editores se formaban mayoritariamente a través de un instructor, en el campo práctico. Esta formación de oficio, fuera del ámbito académico, se puso en foco por diferentes fuerzas sociales dominantes: los editores capacitados informalmente, la oferta académica de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y las instituciones que nucleaban a los editores del momento: Cámara Argentina del Libro (CAL). La relación entre estas fuerzas encontraron un punto de quiebre, único y determinante, en la profesión de los editores argentinos.

La creación de la carrera de Técnico en edición fue el final del recorrido para la profesionalización de los editores en la Argentina. La propuesta curricular ofrecida da cuenta de su doble origen, por un lado es una carrera con un fuerte carácter profesionalista y por otro lado en una carrera de pregrado dentro de la estructura académica de la UBA. Es por ello que el perfil de los egresados tiene estrecha relación con el sector editorial y el objetivo de este trabajo es observar las competencias laborales adquiridas por los egresados de la carrera de Técnico en edición (1992-1997) y su posterior modificación del plan de estudios a Edición (1998 hasta la actualidad).

Palabras clave: Editores / Profesionalización / Competencias laborales

La profesionalización de los editores argentinos

En la Argentina aparece la figura del editor moderno en los años `20 y diez años más tarde se comienzan a diversificar las distintas actividades del universo del libro: libreros, editores, escritores, correctores, traductores, directores de colección y otros (Román, 2016; Merbilhaá, 2014). En los primeros veinte años del siglo XX convergieron dos factores que re-ordenaron el sector y demarcaron nuevamente la figura del editor argentino.

Como una consecuencia de la Guerra Civil Española (1936-1939) se genera un éxodo de editores hacia América Latina, en especial México y Argentina (de Diego, 2014; Román, 2016). Por un lado llegan a la Argentina editores intelectuales españoles y; por otro lado, a raíz de las nuevas políticas españolas llegan inmigrantes en búsqueda de mejores condiciones de vida (Lafforgue, 2017).

La Argentina se encuentra, entonces, ante el comienzo de la época de oro de la industria editorial argentina que está ubicada entre los años 1938 y 1955, aproximadamente (de Diego, 2014; Román, 2016; Sagastizábal y Giuliani, 2014). Es en esta época que nacen casas editoriales de perdurable trayectoria en la Argentina (de Sagastizábal, 1995; Román, 2016) que encuentran un sólido, amplio y ávido público lector.

En principio el nacimiento de la carrera de Técnico en edición se puede atribuir al encuentro de intereses comunes entre dos instituciones con misiones diferentes: la Universidad de Buenos Aires y la Cámara Argentina del Libro.

Ambas instituciones desarrollaron los puentes necesarios para crear la carrera de Técnico en edición con el objetivo de formar dentro del ámbito universitario a editores con características científico técnicas que puedan desarrollarse en diferentes puestos dentro de las empresas editoriales argentinas.

En el año 1998 se modificó el plan de estudios de la carrera de Técnico en edición por la carrera de Edición; esta modificación incluyó el cambio de título a Editor.

El concepto de competencia laboral introdujo un cambio en el sistema existente de formación de los años ochenta en adelante. A partir de allí se desarrolló un enfoque integral de educación que incluyó desde el comienzo del diseño curricular el mundo del trabajo y la sociedad en general y que relaciona ambos con el mundo de la educación. (Mertens, 1996).

Las carreras de Técnico en edición y Edición tienen un claro perfil profesional porque su Perfil de los egresados (Facultad de Filosofía y Letras, 1991), incluye un conocimiento profesional que pertenece a un campo de una profesión determinada

y sirve para fundamentar decisiones relacionadas con actividades propias de ese ejercicio profesional (Camilloni, 2013).

Análisis de las competencias laborales

En el sector editorial argentino se pueden encontrar diferentes tipos de organizaciones editoriales del ámbito privado, editoriales del ámbito académico, editoriales del ámbito público y otra gran variedad. En el Cuadro 1 se puede observar que la salida laboral de los egresados de la carrera en los primeros cinco años luego de su egreso está acogida por el sector privado editorial (107 egresados, o sea, el 84,6%), delineando de esta manera el perfil más buscado para los egresados de la carrera y las necesidades y conocimientos laborales que precisan.

Cuadro 1. Tipos de editorial

Tipo	Cantidad
Editorial del ámbito privado	107
Editorial del ámbito público	9
Ámbito académico (investigación y/o docencia)	8
Otro	4

Fuente: elaboración propia.

Según lo que se puede observar en el cuadro 2 el puesto laboral más ejercido por los egresados de la carrera de Edición (ambos planes de estudios) durante los primeros cinco años de su desempeño laboral, son los de Corrección de estilo, Asistente editorial y Jefe/coordinador de proyectos editoriales. Los puestos laborales que se incluyeron en la encuesta fueron resultado de las consultas a los egresados que testearon la encuesta, ya que los puestos incluidos en el perfil de los egresados no está actualizado con las tareas y puestos que realizan actualmente los egresados en el ámbito editorial.

Cuadro 2. Puestos de trabajo en las editoriales del ámbito privado

Puesto laboral	Cantidad
Corrector/a de estilo	59
Asistente editorial	52
Jefe/coordinador de proyectos editoriales (papel o	

digital)	37
Diseñador/a + Maquetador/a	22
Editor/a	22
Asistente de producción	21
Community Manager	12
Asistentes de distribución o libreros	12
Vendedor/a	10

Fuente: elaboración propia.

En el plan de estudios de la carrera de Técnico en edición son 20 asignaturas, de las cuales sacando las dos materias del Ciclo Básico Común, los cuatro niveles de idiomas y la pasantía, quedan 13 asignaturas, a las cuales se las dividió por áreas editoriales para el presente trabajo. El Plan de estudios de la carrera de Edición, está conformado por 23 asignaturas y al apartar las mimas 7 asignaturas que en caso anterior, quedan 16 materias para agrupar por áreas editoriales.

En la encuesta se les pidió que evaluaran en una escala de cinco niveles (mucho, bastante, algo, nada y no tuve oportunidad de aplicarlo) un tema de los contenidos mínimos de cada una de estas asignaturas (incluyendo las variedades de asignaturas entre los dos títulos). Para el análisis de estos contenidos, se reemplazó la escala de cinco niveles por una valoración numérica (mucho=4, bastante=3, algo=2, nada=1 y no tuve oportunidad de aplicarlo=0)

Al analizar dentro de las repuestas de cada egresado comparando la puntuación igual y mayor a 3 puntos en la utilidad de la formación de la carrera de cada área editorial con el desempeño personal en ese mismo área, se observó que la mayor correlación de cada egresado dentro de estas dos variables es en el área de Edición y la menor, en Derecho. Es decir que de los egresados que mejor evalúan cada área (3 a 4 puntos, o sea, entre bastante y mucho), mido el porcentaje que se desarrollaron en dicha área. En el Cuadro 3 se puede observar que el 93,5% que consideraron útil la formación que obtuvieron en el área de Edición, han usado ese conocimiento en su desempeño laboral, en los cinco años posteriores a su egreso.

Cuadro 3. Porcentaje de estudiantes que se desempeñó laboralmente en las áreas mejor valorada en la formación, por egresado.

Área	Utilidad de la formación (promedio)	Desempeño laboral (cantidad)	Porcentaje
Edición	46	43	93,5

Producción	61	29	47,5
Diseño	33	13	39,4
Administración y ventas	19	5	26,3
Derecho	31	8	25,8

Fuente: elaboración propia.

Según la mirada personal de cada egresado, se pudieron estipular algunas oraciones que representaron la utilidad de la carrera para el desempeño e inclusión al ámbito editorial. Estos se pueden observar en el cuadro 5, estas categorías fueron elaboradas a partir de la devolución de las encuestas de testeo realizadas por egresados de la carrera. En las respuestas se puede observar que la mayoría de los egresados (82%) cree que la carrera da una buena base para iniciar la carrera laboral en el ámbito editorial. El 34% afirma que tuvo que complementar sus conocimientos con cursos y charlas y el 32% de los egresados declara que los contactos que hice en la carrera le sirvieron para insertase en el ámbito editorial.

Además, se puede advertir que una mayor cantidad de egresados encontraron de mayor utilidad los contenidos teóricos con comparación a los contenidos prácticos de la carrera.

Cuadro 5. La utilidad de la carrera con respecto a la inserción en el ámbito editorial de los egresados

	Cantidad
La carrera da una buena base para iniciar la carrera laboral en el ámbito editorial	104
Tuve que complementar mis conocimientos con cursos y charlas	43
Los contactos que hice en la carrera me sirvieron para insertarme en el ámbito editorial	40
El contenido teórico es muy completo	24
La carrera brinda todos los conocimientos acerca del	18

sector editorial	
El contenido práctico es muy completo	12
Me sirvió muy poco	9
No me sirvió nada	2

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la afirmación del 32% de los egresados de que los contactos que hicieron en la carrera les sirvieron para insertarse en el ámbito editorial se hizo la comparación con respecto a los egresados que dijeron solamente que han trabajado durante o después de la cursada de la carrera. Se puede observar que de estos 40 egresados solo 27 declararon haber trabajado durante y no al comienzo de la cursada.

El total de los egresados que declaran haber trabajado al terminar la cursada, sin haber trabajado antes o durante la carrera, son 33. de los cuales 12, el 36%, a su vez argumentan que creen que haber cursado la carrera te sirvió para desempeñarte en el ámbito editorial, por los contactos que hicieron en la carrera.

Reflexiones

El 84,6% de los egresados (que respondieron) trabajaron en sus primeros años en editoriales del ámbito privado, asimismo el puesto laboral más ejercido por los egresados de la carrera de Edición (ambos planes de estudios), en el mismo período, son los de Corrección de estilo, Asistente editorial y Jefe/coordinador de proyectos editoriales.

Estos datos dan cuenta de la orientación al mercado privado que tiene el perfil de ambos planes de estudios. Lo cual se puede situar en la doble institución de su creación.

Al analizar las áreas editoriales en las cuales se desempeñaron los egresados, se observó que los egresados que se desempeñaron en el área de Edición, el 93,5% consideró útil la formación que obtuvieron en dicha área durante su cursada, mientras que en el resto de las áreas, las respuestas han ido en descenso con respecto a la utilidad en el mercado laboral de las competencias adquiridas a través de su formación universitaria.

Por ello consideramos de interés que el 82% de los graduados cree que la carrera da una buena base para iniciar la carrera laboral en el ámbito editorial y el 34% afirma que tuvo que complementar sus conocimientos con cursos y charlas y otras formaciones.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2013). El curriculum universitario entre la flexibilización y la estandarización. Congreso de Docencia Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Publicado el 19 de octubre de 2013. Congreso de Docencia Universitaria. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vpoEeMmEFzk.

De Diego, José Luis. (2014): *Editores y políticas editoriales en Argentina*. Fondo de Cultura Económica.

de Sagastizábal, Leandro y Giuliani, Alejandra. (2014): *Un editor argentino: Aturo Peña Lillo*.Eudeba.

de Sagastizábal, Leandro. (1995): *La edición de libros en la Argentina*. Eudeba.

Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) (1991): Resolución Consejo Directivo Nº 3215. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Lafforgue, Jorge (2017). “Manuel Pampín: editor argentino". Colihue.

Merbilhaá, Margarita. (2014): "1900-1919. La organización del espacio editorial. El surgimiento de un mercado editorial". *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Fondo de Cultura Económica.

Mertens, Leonard (1996): "Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos". Cinterfor, Organización Internacional del Trabajo.

Román, Viviana (2016): "A propósito del desarrollo de la industria editorial y las interpretaciones históricas de algunos de sus tópicos". *Anuario de Centro de Estudios Económicos de la Empresa de la Empresa y el Desarrollo* 8 (8). CEEED.

Diseño curricular en carreras de tipo profesionalizantes ¿existen espacios y materiales creados para aprender a pensar, indagar, reflexionar y decidir con enfoque sistémico?

LEILA ROSANA DI RUSSO
lhauque@yahoo.com.ar
Facultad de Ciencias Económicas- Universidad Nacional del Litoral

SANTIAGO HAUQUE
santiagohauque@hotmail.com
Facultad de Ciencias Económicas- Universidad Nacional del Litoral

Resumen

La formación de grado de algunas carreras de tipo profesionalizantes resulta ser en la actualidad altamente fragmentada. La currícula incluye por lo general asignaturas que se enseñan como áreas independientes y sin un enfoque sistémico que permita al alumno ir articulando los conocimientos con una mirada interdisciplinaria que paulatinamente lo vaya preparando para el ejercicio profesional.

Esta fragmentación se observa aun intracátedras pues en algunas materias existe una separación marcada entre la formación en teoría y la práctica, quedando las mismas en manos de diferentes docentes, en diferentes horarios, aulas y a veces hasta con un material y orientación doctrinaria distintos.

Sin embargo, los problemas que como profesionales tendrá que solucionar en el futuro abarcarán a más de una de las áreas del conocimiento en forma conjunta y simultánea, sin que tengan un "enunciado" como ocurre en las clases, que oriente al profesional acerca de las disciplinas que involucra, y menos aún si se trata de un tema de la teoría o de la práctica.

Nos planteamos entonces el interrogante respecto de si la forma en la que se presentan los diseños curriculares, el dictado de las clases, los criterios para evaluar y los materiales utilizados para la enseñanza no resultan un tanto artificiales o "de laboratorio" en comparación con el mundo real del ejercicio profesional.

La propuesta será entonces intentar detener un poco la vorágine de proponer a los estudiantes asimilar contenidos teóricos en forma acelerada y sin aplicación práctica. Por el contrario, el anhelo debería ser la posibilidad de crear espacios de reflexión y mate-

riales acordes para trabajar en el aula que los acerquen más a situaciones problemáticas propias de la vida profesional.
Estos espacios que deberían repetirse en varias instancias a lo largo del desarrollo de una carrera, capacitarán al futuro graduado para el desafío de resolver cuestiones que involucrarán a más de una disciplina a la vez y les permitirán poder llevar a la praxis tanto conocimiento teórico almacenado, alcanzando de este modo la verdadera comprensión de los mismos.
La existencia de asignaturas integradoras que resuelvan casos con enfoque sistémico, permitiría ir evaluando la formación del alumno de manera continua y diagnosticar muchas dificultades que el estudiante podrá ir solucionando a tiempo antes de llegar a la etapa final para su graduación.

Palabras clave: currículo / fragmentación / integración

La investigación: Indagación de opinión a graduados de diferentes cohortes de la FCE-UNL

El objetivo que persigue esta tarea realizada es aportar una prueba empírica más sólida que sustente la hipótesis antes señalada para el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral, a través de la herramienta de una encuesta a sus graduados. En efecto, la opinión de los graduados de la institución que se encontraran trabajando en su profesión, resulta un elemento central al momento de corroborar la necesidad de una mayor formación con enfoque sistémico y que les permita articular los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas, previa a la graduación.

Si se observan los resultados de la encuesta realizada, las medidas de tendencia central calculadas, tanto media como modo, nos permiten esbozar las siguientes conclusiones preliminares, sobre la base de las respuestas recibidas de los graduados:

• Perciben como necesario el enfoque sistémico, más allá de las discusiones sobre los distintos conceptos puntuales que posean sobre el mismo

• No asimilan abordaje interdisciplinario a una simple acumulación de conocimientos de distintas disciplinas.

• Consideran necesaria tener una preparación previa para el abordaje interdisciplinar

• Consideran compatible este enfoque con la defensa de las incumbencias profesionales.

• Reconocen limitaciones en su actual formación referida a estos aspectos

• Reconocen las ventajas de modificar el proceso de formación agregando los contenidos y/o acciones propuestas.

Sin dudas los resultados son un claro indicador de que el problema de formación existe y que los graduados están preocupados por su solución.

Teniendo en cuenta la opinión de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría, que en noviembre de 2003 elaboró un documento denominado Bases para la Formación del Contador en América Latina, en el que define el perfil deseado del egresado; las habilidades y aptitudes que debe reunir un profesional del área son las siguientes:

· Formación integral

· Habilidades directivas y Administrativas

· Trabajo en equipo

· Ética

· Calidad
· Seguridad en sí mismo
· Facilitar procesos contables y administrativos
· Compromiso social y espíritu de servicio
· Solución de problemas y toma de decisiones
· Creatividad y espíritu emprendedor
· Diseñar, implementar y evaluar sistemas
· Expresión oral y escrita (Flores Konja, 2004: 23)

Estas habilidades y aptitudes nos llevan a la reflexión si, frente a las respuestas obtenidas de nuestros graduados, estos objetivos se cumplían con la currrículavigente hasta el 2018y cuales serán los resultados esperados a partir de la reforma del plan de estudios 2019 que precisamente incorpora estos nuevos espacios.

Prueba piloto de un caso para la articulación disciplinar en una situación asimilable al contexto del ejercicio profesional

Características de la implementación de unaprueba piloto

Se elaboró un caso que involucraba a todas las materias del ciclo de formación básica en la FCE-UNL.

El caso fue sometido a la opinión de los docentes titulares de las materias involucradasy sufrió numerosos ajustes según las recomendaciones recibidas por los consultados.

Se convocó a los alumnos interesados en participar en una investigación de carácter educativo.

El único requisito que debían cumplir los alumnos era estar interesados en la propuesta y tener aprobado el ciclo básico de formación común, es decir tener el diploma de Bachiller en Ciencias Económicas que otorga nuestra Facultad a los alumnos que finalizan este trayecto formativo.

“Se trata de aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución, e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación” (Litwin, 2008: 102)

Precisamente el propósito perseguido era por un lado que los alumnos tomen conciencia de la importancia de aprender, por oposición a solamente estudiar para aprobar un examen, y de este modo poder detenerse y evaluar el estado en el que se encontraban de su formación en una etapa intermedia del trayecto.

En palabras de Bain, se intentará "favorecen la forma de razonar y actuar que se espera en la vida diaria, lo que lleva consigo enfrentar a los alumnos con problemas importantes, con tareas auténticas que les plantean desafíos, a sabiendas de que van a contar con la ayuda necesaria….Se refieren permanentemente a la educación integral en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas. … enseñar a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones." (Bain.K,2007).

Análisis del tipo y características de las dificultades demostradas por los estudiantes ante el caso planteado

A partir de las consultas realizadas por los estudiantes durante el período de la resolución del caso y teniendo en cuenta el contenido de los trabajos recibidos, se pudieron evidenciar algunas dificultades de diferentes características y naturaleza, que podríamos agrupar del siguiente modo:

.Relativas a contenidos disciplinares olvidados

• Falta de autonomía para el análisis del caso y en la formulación de una propuesta de solución

• Estereotipos respecto del formato de presentación de la solución propuesta;

· Divorcio entre la teoría y la práctica;

· En la interpretación de las consignas;

· Copiar y pegar sin análisis crítico;

A modo de conclusión

En el caso particular de la formación del contador público, un desafío importante sería eliminar el divorcio entre la teoría y la práctica, tanto en el momento de la enseñanza como en el uso de los materiales y también enla evaluación.

No tiene ningún sentido que un alumno apruebe una materia en la que le pedimos que nos escriba un concepto queprobablemente ha estudiado de memoria en la parte teórica del material sugerido. Resultaría mucho más provechoso evaluar la solución de un caso en el que sea necesario conocer el criterio utilizado y que el

alumno fundamente la aplicación del mismo con lo aprendido en el material teórico pero también con una investigación de otras fuentes sugeridas y no sugeridas. Hasta debería evaluarse a libro abierto y que los alumnos acudan de manera independiente a todos los contenidos doctrinarios, fallos, resoluciones, leyes, etc disponibles en pos de solucionar los casos propuestos.

> La comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva (Perkins, D 1994:3)

> Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren ejemplos nuevos, que realicen aplicaciones, y llevando a cabo otras actividades de comprensión. Y deben hacer dichas tareas de una manera reflexiva, con una retroalimentación que les permita un mejor desempeño. Esta agenda se vuelve urgente cuando los jóvenes típicamente gastan la mayor parte de su tiempo en la clase y haciendo tareas. La mayor parte de las actividades escolares no son actividades que demuestren comprensión, por el contrario, producen conocimientos o actividades rutinarias (Perkins ob. Cit:3)

En la Argentina, en un contexto en el que la habilitación profesional es realizada exclusivamente por las instituciones universitarias, los mecanismos más utilizados para desarrollar actividades prácticas a lo largo de la formación del Contador son:

- El desarrollo de situaciones o casos simulados en su mayor parte y excepcionalmente reales, dentro de las distintas asignaturas.
- La inclusión en el plan de estudios de asignaturas “de síntesis final” del estilo “Práctica Profesional” que intentan analizar en situaciones prácticas los elementos teóricos ilustrados en las asignaturas previas.
- Espacios de prácticas profesionalizantes optativos u obligatorios en etapas intermedias a la finalización de la carrera.

Con el nuevo plan de estudios 2018 que empezó a cursarse en la FCE de la UNL en el 2019, se incorporaron estas nuevas instancias integradoras. Taller I al finalizar el ciclo inicial, Taller II promediando el ciclo profesional y las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) al final de la carrera.

Estas instancias fueron incorporadas luego de un intenso trabajo de la Comisión de Reforma del Plan de Estudios de la que una de los autores de este trabajo ha sido activa integrante.

Solo a partir de la graduación de los profesionales que cursaron este nuevo plan podremos ver si los resultados mejoran y con ellos la calidad de nuestros profesionales que actuarán en un mercado tan demandante.

Solo si enseñamos a nuestros alumnos a pensar, procesar y resolver en escenarios cambiantes y de incertidumbre, sobre todo en el mundo de las ciencias económicas, habremos logrado formar profesionales hábiles para el ejercicio y capaces de responder a las demandas sociales del contexto en el que trabajen. Para eso entendemos que debe ser claro el rol de las universidades en dicho proceso.

Bibliografia

Alba, Alicia de (coordinadora, 1993). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio* Secretaría de Desarrollo Social y Universidades de Guadalajara y Autónoma de Méjico. Méjico.

Aristimuño, Adriana (2005) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Disponible en http://www.cedus.cl/?q=node/1025

Arnal, Del Rincon y La Torre (1992). "Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología". Barcelona. Lapor.

Barnett, Ronald (1990).*The idea of higher education.* Open University Press.

Barret, Helen (2011). "Balancing the two faces of the e-portfolios" en http://www.electronicportfolios.org/balance/Balancing2.htm.

Bueno Pereyra, Carlos(2008). *Formación en habilidades, actitudes y valores: descripción y experiencia en dos técnicas* en Anales de las III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad, Montevideo – Uruguay.

Cáceres y Esquivel (2006). "La producción y el desarrollo en competencias en el área contable en los espacios curriculares del ciclo general común: un desafío para la facultad de Ciencias Económicas de la UNM" en *Anales de las XXVII Jornadas Universitarias de Contabilidad- Universidad de Entre Ríos-* Paraná.

Chyrikins, H. Martinez, J. y Pahlen, R. *El Contador en America Latina* en Revista Quipukamayoc Segundo Semestre 1993. 43 a 46.

Clark Burton, R (1983) .*El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* Méjico. Nueva Imagen.

Cortes de Arabia, Ana María (2007). *La interdisciplinariedad en la educación universitaria*. Anuario X, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. UNC.

Di Russo, Leila y otro (2002) "El profesional argentino en Ciencias Económicas al inicio del Siglo XXI: En la búsqueda del equilibrio entre la especialización y la interdisciplina" en Trabajos Premiados FACPCE 2001. Buenos Aires.

Di Russo, Leila (2011) "Posibilidades de aplicación del concepto de ´interdisciplinariedad crítica´ a los seminarios integradores de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas" en Revista de la Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Litoral. Año 9 Volumen 2.

Flores Konja, Julio Vicente (2004). *Plan de estudios para la formación del Contador Público en América Latina* en Revista Quipukamayoc: 23 a 32.

International FederationofAccountants. "Manual de pronunciamientos Internacionales de formación" Federación Internacional de Contadores disponible en http:/ www.ifac.org.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidos, 2008.

Litwin, E.(2000). *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educative*. Bs. As. Amorrortu.

MonclúsSalamero, Ana (2010). "Aplicación del portafolio del estudiante en contabilidad. Descripción de una experiencia docente" en Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas Nro. 1.

Perrenoud, Phillippe (1999). Construir competencias desde la escuela. Ed. Dolmen. Santiago de Chile.

Stolkiner, Alicia (1987). De interdisciplinas e indisciplinas en http://www.inclusionmental.com.ar/contents/biblioteca/1330485061_stolkiner.pdf

Thierry, David René. La Formación Profesional basada en Competencias, 2004 http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf

Universidad de Baja California. Facultad de Contabilidad y Administración."El portafolio de evidencias de competencias" en: http://fca.mxl.uabc.mx/fca/05/eportafolio.pdf

Villar Angulo, Luis M. (coord.2004) *Programa para la mejora de la docencia universitaria* Madrid. Pearson – Prentice Hall.

Wolansky, Silvia y Lozeco, Cristóbal.Acerca de las competencias (2005). Un aporte al Proyecto Estratégico de Reforma Curricular de las Ingenierías. Universidad Nacional del Litoral, 2005 consultado en http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf

Una Propuesta pedagógica para la enseñanza de la microbiología: experiencia de cátedra

JULIETA DON
julieta.don@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

MARIA ALEJANDRA BOJANICH
maria.bojanich@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

ANA MARIA ZARATE
ana.maria.zarate@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de cátedra, implementada en la asignatura Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional de Córdoba(UNC). Se implementó un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos integrados, considerando al hombre como un individuo que interactúa con sus pares, inserto en un marco físico, biológico y social que lo contiene y permitiendo la integración de contenidos básicos, con los clínicos para una carrera de las Ciencias de la Salud como es la de Odontología. Los alumnos cursaban el segundo año de la carrera.

Se desarrollaron diferentes acciones para poner en marcha la propuesta: clases teóricas y clases teórico-prácticas; elaboración de Guía de Aprendizaje; diseño y puesta en marcha de un Aula Virtual; elaboración de material escrito en formato de cuadernillo.

La propuesta docente se evaluó mediante una encuesta online. Consideramos que la propuesta pedagógica fue recibida bien por parte de los alumnos.

Palabras clave: resolución de problemas/Microbiología/ Odontología

Presentación

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de cátedra, implementada en la asignatura Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

La importancia de esta presentación es mostrar la implementación de un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos integrados, considerando al hombre como un individuo que interactúa con sus pares, inserto en un marco físico, biológico y social que lo contiene y permitiendo la integración de contenidos básicos, con los clínicos para una carrera de las Ciencias de la Salud como es la de Odontología.

La Cátedra de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se creó y comenzó sus actividades en noviembre de 2017desarrollándose tareas docentes con dos cohortes de alumnos durante los ciclos lectivos 2018 y 2019.

El desafío de trabajo (que incluyó desde la elaboración del programa de la asignatura hasta el armado del espacio físico donde se iban a desarrollar las diferentes tareas) planteó a los integrantes del equipo docente, los siguientes interrogantes: ¿Cómo pensamos a nuestros estudiantes y sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo construimos las propuestas de enseñanza que ponemos en juego en la cotidianeidad atendiendo a las condiciones que nos atraviesan? ¿Cómo abordamos el conocimiento con el que trabajamos? ¿Cómo integramos los conocimientos de las ciencias básicas a la práctica clínica?

Para responder a dichos interrogantes se realizó una propuesta, que pretendió ser innovadora, en la que se implementó un modelo pedagógico que presenta al conocimiento como un proceso dinámico de cambio y no como un producto acabado, efectuando mecanismos abiertos a múltiples perspectivas y construido de modo participativo, en donde docentes y alumnos puedan interaccionar.En este marco el docente es el encargado de orientar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje, y el alumno es un sujeto creativo, reflexivo y crítico, constructor de su propio conocimiento desarrollando estrategias cognitivas de búsqueda y resolución de problemas mediante la metodología que lleva a la generación de nuevos conocimientos en las Ciencias de la Salud.Para ello se utilizó la estrategia de resolución de problemas, que considera al aprendizajecomo una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo.

Las tendencias educativas generadas a partir delas características de la sociedad contemporánea son el marco del nuevo paradigma educativo de "enseñar a pensar";

en el cual se entiende el proceso educativo como la forma en que los sujetos alcanzan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento e intelectuales, con el cual logran la autonomía y la independencia cognoscitiva necesaria para aprender por si mismos y para producir nuevos conocimientos.

Este modelo pedagógico se implementó teniendo en cuenta el objetivo de la asignatura Microbiología e Inmunologíaque propone la adquisición de conocimientos necesarios para el abordaje de la problemática de la tríada salud-enfermedad-atención en todos sus aspectos (preventivo, terapéutico y epidemiológico) como un aprendizaje comprensivoen el que se considera al estudiante universitario como un agente activo, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender, y de modificar su conducta en función de su percepción. Por otra parte, se tuvo en cuenta el perfil del odontólogo propuesto por la unidad académica, basado en competencias,que alude alcomportamiento estratégico que debe tener un actor social, sea este estudiante o profesional en ejercicio, por el cual debe ser capaz de autogestionar sus aprendizajes. Dicho comportamiento resulta esencial en el contexto actual de continuos avances de los conocimientos científicos y tecnológicos en el campo de las ciencias básicas y biomédicas. La gran disponibilidad de herramientas de comunicación y aprendizaje, llevan a una alta variabilidad, tanto en la cantidad como en la calidad de información disponible; todo esto sin dejar de tener presente la importancia de considerar la persona del paciente con toda su diversidad de valores, cultura y circunstancias.

Debemos destacar que,en la carrera de formación de odontólogos en nuestra facultad, se observa una tendencia a la enseñanza de los contenidos propios de cada asignatura sin considerar las demás y teniendo muy diferenciados los contenidos básicos y clínicos sin integración entre los mismos. Por otra parte, no todas las cátedras utilizan recursos multimedia y aula virtual. En general se favorece a un modelo de enseñanza más tradicional.

Contexto de aplicación y acciones realizadas

La experiencia se desarrolló durante los años 2018 y 2019 en la Cátedra “B” de Microbiología e Inmunología, en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba, con 300 alumnos en cada año. Los alumnos cursaban el segundo año de la carrera.

Se desarrollaron diferentes acciones para poner en marcha nuestra propuesta

1.Clases teóricas y clases teórico-prácticas.

Clases teóricas: instancias de trabajo participativo entre el docente (profesor titular) y los alumnos, con una carga horaria de una hora semanal, no obligatorias que se presentaron en dos modalidades: a) presenciales desarrolladas en un aula, utilizando tecnología multimedia y b) clases video-grabadas disponibles online de manera complementaria a las clases teóricas presenciales, generando así un nuevo un espacio virtual de contenidos teóricos de la materia, de libre acceso al estudiante.

Clases teórico- prácticas: clases obligatorias, a cargo de los profesores asistentes. De aproximadamente 75 alumnos por clase y organizadas del siguiente modo:

Apertura: en la que se presenta el tema que se va a desarrollar, con un mapa conceptual del mismo, utilizando además material audiovisual y explicaciones en pizarrón.

Desarrollo: a) trabajo en grupos de resolución de actividades y situaciones problemáticas de transferencia a la clínica odontológica; *b)* Plenario-debate, sobre los resultados del trabajo grupal.

Cierre: se reorganiza la información a partir de las conclusiones obtenidas por los grupos y se retoma el mapa conceptual agregando al mismo los conceptos clínicos transferidos.

2. Elaboración de Guía de Aprendizaje: pensada para que el alumno trabaje actividades antes de asistir a las clases teórico-prácticas y durante las mismas. A través de estas actividades, se busca que el estudiante realice procesos de transferencia del conocimiento de la materia a través de las situaciones problemáticas, garantizando también el contacto temprano con las problemáticas de Salud médico-odontológica, fundamentando el estudio de la Microbiología e Inmunología dentro de la Ciencia Odontológica. Esta guía está incluida en el aula virtual de la cátedra, no está impresa.

3. Diseño y puesta en marcha de un Aula Virtual: se diseñó utilizando la plataforma Moodle. Los alumnos acceden a la misma a través de la páginade la Facultad de Odontología-UNC, una vez que se han inscripto en la asignatura y con una clave provista por los docentes de la cátedra. En este espacio se presenta información general (programa, cronograma, fechas de exámenes, informaciones semanales, resultado de evaluaciones, etc.) y los diferentes materiales de estudio (guía de actividades, clases teóricas presentadas en powerpoint, videos, bibliografía adicional de consulta, etc.). El aula funciona como medio de interacción académica entre docen-

te-alumno fomentando el estudio independiente y el estudio en colaboración. Además, permite la posibilidad de manejo autónomo del tiempo de aprendizaje y habilitando otras formas de construir y acceder al conocimiento propiciando nuevos vínculos y relaciones en la comunidad universitaria.

4. Elaboración de material escrito en formato de cuadernillo, en los que se desarrollaron temas específicos microbiológicos y/o odontológicos sobre los que los alumnos necesitan tener conocimientos puntuales sin necesidad de que los revisen de varias fuentes.

Evaluación de la propuesta

La propuesta docente se evaluó mediante una encuesta online, creada en Formularios Google, que se hizo llegar a los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura. En la misma se consultó sobre la metodología utilizada para la enseñanza de la asignatura y la pertinencia del material ofrecido para estudio y el desempeño de los docentes; las respuestas fueron en escala del 1 al 5, donde 1 representa NO y 5 SI.

Consideraciones sobre los resultados obtenidos

Considerando las respuestas de la encuesta realizada a los alumnos, podemos concluir que respecto a los contenidos hay una aprobación de los mismos por parte de los alumnos, aunque en general el adquirir estos nuevos conocimientos no les indujo a buscar más información fuera de los que se le pedía en clase. Esto podría estarrelacionado a que en segundo año de la carrera los alumnos cursan muchas asignaturas lo que nos les permitiríadisponer de tiempo para ampliar información en otras fuentes fuera de los que se pide en la asignatura.

La mayoría concluye en que la bibliografía fue suficiente y pertinente para acceder a los conocimientos.

Las clases teóricas resultaron útiles y en general las clases teórico prácticas les sirvieron para aprender los contenidos; consideraron, en general,que los recursos ofrecidos fueron claros y bien presentados.

Las actividades de resolución de problemas facilitaron la integración de los contenidos teóricos con la clínica y a la mayoría de los alumnos les resultó interesante la propuesta.

Con respecto a la guía de actividades la mayoría (80%) le resultó útil. Consideramos llamativo que un 20 % de los alumnos no considerara de utilidad la misma.

El material adicional presentado como cuadernillos sobre tres temas puntuales les resulto útil. Esto va relacionado a que muchos alumnos prefieren estudiar por apuntes.

Los videos fueron útiles y fáciles de interpretar para la mayoría.

También el acceso a la información a través del aula virtual fue muy importante; la mayoría considera innecesario un transparente físico en la catedra.

Consideramos, por lo tanto, que la propuesta pedagógica fue recibida bien por parte de los alumnos.En el medio didáctico entendido como Clases teórico- prácticas se observó durante el tiempo que duró la clase y a partir de diferentes estrategias como la pregunta de los estudiantes, la pregunta que parte del docente, las situaciones problemáticas planteadas como los casos clínicos, entre otros, promovió una propuesta de acción que construye de manera interactiva, movilizando opiniones, logrando involucrar a los estudiantes como sujetos activos y acortando la distancia entre el estudiante y el conocimiento.

En lo referido a la resolución de problemas debemos expresar que somos concientes de que la forma de presentarlas resulta direccionada hacia determinadas respuestas. A esto lo relacionamos con que al momento de plantear las actividades tenemos en cuenta la relación docente-alumno, (muchos alumnos en el aula y pocos docentes a cargo de los mismo), lo que dificulta el intercambio de posibles respuestas a las situaciones problemáticas.

Para este año 2020 se ha modificado la guía de aprendizaje y se han preparado nuevos teóricos grabados.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (2009): “Conocimiento complejo y competencias educativas”. IBE *Workingpapersoncurriculumissues*. Núm. 8.

Bachelard, Gastón (1987). La formación del espíritu científico. Editorial Siglo XXI, México.

Gaulin, Claude. (2001): “Tendencias actuales de la resolución de problemas, Sigma. 19:51-63.

Hart Thomas, Ferrell Robert. (2002): "Genetic Testing Considerations for Oral Medicine". J Dental Education; 66 (10): 1185-1202.

Iacopino, Anthony. (2007): "The influence of "new science" on dental education: current concepts, trends, and models for the future". J DentEduc. 71(4):450-62.

Coronel, María del Valle y Curotto, María Margarita. (2008):La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.7(2): 463-479.

Martínez Llantada M. (1986): "Categorías principios y métodos de la enseñanza problémica". Universidad de La Habana. p. 30.

Slavkin Harold. (2001):" The Human Genome, Implications for Oral Health and Diseases, and Dental Education". J Dental Education; 65(5):463-79.

Alcances y desafíos de una propuesta mediada por TIC para la enseñanza de las Ciencias Morfológicas

ANA PATRICIA FABRO
anapfabro@hotmail.com
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

VALENTINA DEGRAVE
valedegrave@gmail.com
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El estudio de las Ciencias Morfológicas tiene por objetivos comprender la estructura macro y microscópica de los distintos tejidos, órganos y sistemas del cuerpo humano, y la relación estructural y funcional que los caracteriza. Para conseguir estos objetivos, los alumnos tienen que ser capaces de identificar e interpretar las diferentes imágenes anatómicas e histológicas de los órganos y tejidos humanos. Este trabajo intenta describir y analizar los alcances y desafíos de una propuesta mediada por TIC para la enseñanza de las Ciencias Morfológicas que busca contribuir a superar tales dificultades.

Palabras clave: innovaciones/ TIC/ enseñanza/ Ciencias Morfológicas

Introducción. El concepto de innovación en educación

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en el nivel universitario están supeditados a diversos factores que inciden en su operatividad, ya sea institucionales, organizacionales, políticos y culturales. Todos estos factores nutren a los procesos pedagógicos que son dinámicos y susceptibles de cambios profundos o superficiales.

Sin embargo estos cambios no necesariamente constituyen innovaciones. Hargreaves (2002; 2003); Hargreaves y Fink (2006; 2008); GatherThurler (2004) señalan que las verdaderas innovaciones implican cambios educativos que emergen desde dentro de las aulas generando su propia cultura innovadora.

Dificultades para el estudio de las Ciencias Morfológicas

El estudio de las Ciencias Morfológicas en el nivel universitario tiene por objetivos comprender la estructura macroscópica y microscópica de los distintos tejidos, órganos y sistemas del cuerpo humano, y la relación estructural y funcional que los caracteriza. Para conseguir estos objetivos, los alumnos tienen que ser capaces de identificar e interpretar las diferentes imágenes anatómicas e histológicas de los órganos y tejidos humanos. Alcanzar estas competencias requiere de mucho tiempo y esfuerzo por parte de los alumnos, pues a la dificultad de la identificación y comprensión de las características histológicas de los distintos tipos celulares que componen nuestro organismo, se añade la proyección de las imágenes histológicas y anatómicas analizadas generalmente estudiadas mediante formatos bidimensionales (esquemas de atlas y libros, observaciones de preparados histológicos al microscopio) a estructuras tridimensionales que es como se presentan en la naturaleza.

Objetivos

Este trabajo de investigación intenta describir y analizar propuestas innovadoras que involucren la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las aulas y laboratorios en el campo de la enseñanza de las Ciencias Morfológicas en la carrera de Bioquímica de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, Argentina.

Metodología

A los fines de llevar adelante los objetivos planteados, se analizaron las actividades presenciales y virtuales y las tecnologías disponibles para el desarrollo de la mencionada asignatura, durante el segundo cuatrimestre del año 2019.

El propósito del diseño de una investigación consiste en proporcionar, mediante una metodología apropiada, las respuestas más válidas a las preguntas que se plantean, por tal motivo es muy importante la correspondencia entre el diseño de la investigación y los objetivos de la misma.

Para tal fin se utilizó una metodología de investigación cualitativa del tipo "estudio de caso" (Pérez Serrano, 2003; Popkewitz 2012, Fabro, 2015) y se diseñaron instrumentos para recabar datos de tipo cualitativo:

Registro (mediante observación participante) de las actividades presenciales y virtuales desarrolladas con aporte de las TIC.

Registro (mediante observación participante) de los desempeños de comprensión puestos de manifiesto por los estudiantes.

La recolección de datos puso el foco en las siguientes categorías, las que se registraron mediante modalidad descriptiva (Moreira, 2002), a saber:

Tecnologías disponibles.

Actividades presenciales desarrolladas con aportes de las TIC.

Actividades virtuales desarrolladas con aportes de las TIC.

Modelo pedagógico en que se sustenta la propuesta.

Resultados

Actividades presenciales desarrolladas con aportes de TIC

Los contenidos están organizados en siete tópicos generativos que se brindan en forma simultánea y sincronizada entre el cursado presencial y la propuesta presentada en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) en formato Moodle.

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan en forma presencial consisten en clases de coloquios mediante las cuales se presentan los temas a desarrollar con alto contenido visual mediante computadora y cañón de proyección y se promueve la participación de los estudiantes, generando preguntas, debates para

la interpretación de microfotografías en el campo de la histología, y fotografías y esquemas en el campo de la Anatomía, procurando que los estudiantes logren entender la compleja relación estructura-función de órganos y tejidos y evitando que el alumno sea un mero receptor pasivo de la información aportada por el profesor.

También se desarrollan trabajos prácticos presenciales en los cuales se realiza la observación, interpretación e identificación al microscopio óptico de distintos preparados histológicos de órganos y tejidos animales o humanos. Durante estos trabajos prácticos, una vez que los estudiantes han realizado la visualización e identificación de órganos y tejidos al microscopio óptico, se realiza una puesta en común que consiste en la observación grupal de microfotografías de esos mismos preparados en pantalla LCD de alta resolución, generando debates e interpretaciones de los tejidos y órganos estudiados, destinados a promover la participación activa de los estudiantes.

En los últimos años además se han incorporado talleres de Anatomía para los estudiantes, en los que se aborda el estudio de reparos óseos y la configuración externa e interna de los diferentes órganos mediante diferentes sitios web (Fabro, Leschiutta, 2017), que los estudiantes consultan y trabajan mediante sus dispositivos móviles móviles (notebooks y teléfonos celulares) en los que también se analizan modelos histológicos y anatómicos digitales tridimensionales de elaboración propia, mediante proyección en pantalla LCD de alta definición.

Durante los talleres realizados, los alumnos manifestaron interés en el uso de las diferentes aplicaciones utilizadas y de los diversos modelos histológicos y anatómicos de diseño propio interpretados, dando cuenta de una mejor comprensión de las estructuras anatómicas, que a partir de los materiales tradicionales impresos. La posibilidad de analizar en forma tridimensional las estructuras anatómicas estudiadas les permitió comprender la asociación entre las estructuras anatómicas y los cuerpos geométricos en tres dimensiones. Además, los estudiantes manifestaron interés por seguir investigando y conociendo acerca de estas herramientas.

Este tipo de interacción permite mejorar la asimilación de la información posibilitando que resulte mucho más concreta de lo que supone tener que imaginarla en su totalidad, de una forma más abstracta. De esta manera el acceso al conocimiento trasciende la experiencia accesible a través de las imágenes en dos dimensiones (dada por las microfotografías, esquemas anatómicos de atlas, o imágenes obtenidas mediante el microscopio óptico) para convertirse en una experiencia tridimensional (observación y análisis de modelos digitales en tres dimensiones).

Asimismo, la representación de objetos en 3D admite una exploración espacial que no permiten otros medios de representación en 2D (posibilitando por ejemplo la rotación de un órgano del cuerpo humano para ver las caras, bordes, vértices).

Actividades virtuales puestas en práctica con aportes de TIC

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan en forma presencial (mediante clases de coloquios, talleres y trabajos prácticos presenciales) se complementan con una propuesta con alto contenido visual, presentada en un campus de la asignatura en el entorno virtual de la FBCB-UNL en formato Moodle (mediante modelo b-learning).

El campus presenta en su página de inicio el cronograma de la asignatura y la bibliografía recomendada. Los contenidos presentados mediante el entorno virtual están en íntima relación con el cursado presencial y se presentan en simultáneo a dicho cursado. En cuanto a los formatos utilizados, predominan los archivos de presentación de powerpoint, con alto contenido visual. Los recursos son elaborados por los docentes responsables del curso, a partir de imágenes extraídas de los libros recomendados por la Cátedra. También cuenta con fotografías y microfotografías de elaboración propia a partir de los materiales de que dispone la asignatura (preparados histológicos de distintos órganos y tejidos). Complementan la propuesta presentada en el entorno virtual recursos educativos abiertos (RAE) constituidos por videos y animaciones de disecciones de distintos órganos y tejidos humanos.

Modelo pedagógico en que se sustenta la propuesta pedagógica

La propuesta se enmarca dentro del modelo conectivista-constructivista (Bell, 2011), dado que se trata de una comunidad de enseñanza y aprendizaje en la cual se emplean herramientas digitales, utilizadas en forma combinada, que hacen posible nuevas formas de abordar los conocimientos, dentro y fuera del laboratorio.

Conclusiones

Este trabajo de investigación describe y analiza propuestas innovadoras que involucran la incorporación de TIC a las aulas y laboratorios en el campo de la enseñanza de las Ciencias Morfológicas.

Teniendo presente que una de las tendencias clave de los estudiantes actuales es la disponibilidad de los dispositivos móviles, los cuales les permite acceder a la

información a cualquier hora y desde cualquier lugar, posibilitando desarrollar sus actividades sin estar limitados por cuestiones de tiempo ni espacio, las innovaciones propuestas en el ámbito presentado posibilitan aprovechar sus aportes para el análisis de imágenes en dos dimensiones y modelos digitales anatómicos e histológicos en tres dimensiones de diseño propio.

El trabajo presentado permite dar a conocer metodologías que cambien las formas tradicionales de enseñar y aprender centrados en la transmisión de información, por modelos pedagógicos que promuevan el análisis, la comprensión, la interacción y la construcción del conocimiento, mediante la incorporación de las TIC a las aulas.

Bajo esta perspectiva, el concepto de innovación va más allá de una renovación de los dispositivos tecnológicos, porque implica para el docente transformar los modelos pedagógicos y sus dimensiones centrales (los objetivos, las metodologías, las prácticas) con el propósito de que los estudiantes participen activamente de la gestión, generación y apropiación del conocimiento, permitiéndoles crecer en autonomía, responsabilidad, capacidad de expresión, pensamiento crítico-analítico, compromiso ético, y en todas aquellas competencias que contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Lograr esta finalidad exige consistencia entre cada una de esas dimensiones, pues no es coherente afirmar en las metas educativas, que el modelo pedagógico es constructivista, cuando las metodologías y las relaciones que se implementan en las clases están representadas por clases magistrales, en las cuales el docente reúne y transmite el conocimiento erudito y el estudiante actúa de forma pasiva y condicionada.

En síntesis, se aprecia que la incorporación de las TIC a las aulas y laboratorios en el caso analizado no constituye solo cambios técnicos, sino que involucran la dimensión curricular, transformando las actividades propuestas, generando el trabajo activo de los alumnos y transformando los roles docentes.

Bibliografía

Bell, F. (2011). Connectivism: its place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning, in International Review of Research in Open and Distance Learning, 12 (3), pp. 98-118.

Fabro, A. (2015). Tesis del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales: "Contribución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la enseñanza y los aprendizajes de las Ciencias Morfológicas".

Fabro, A.; Leschiutta, L. (2017). Realidad Aumentada para el aprendizaje de anatomía del cuerpo humano. Cuartas Jornadas de presentación de resultados de investigaciones educativas. Santa Fe, Argentina.

GatherThurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Grao.

Hargreaves A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. Journal of EducationalChange, 3 (3-4), 189-214.

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Revista de Educación, 339, 43-58.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.

Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. (Research in scienceeducation: qualitativemethods). Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Brasil.

Pérez Serrano, G. (2003). Pedagogía Social, Educación social: Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea.

Popkewitz, T. (2012). Paradigm and Ideology in Educational Research. The Social functions of the intellectual. Routlege Library Edition.

Lo emergente, lo de siempre, lo pendiente: acuerdos necesarios para nuestro *hacer pedagógico* en nivel superior

ANDREA BEATRIZ FERREYRA FOLONIER
andreabferreyra@gmail.com
Instituto Superior Diamante

YAMINA ILEANA ZARATE
yaminazarate@gmail.com
Instituto Superior Diamante

Resumen

Presentamos algunas propuestas de *intervención docente* acordadas en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la localidad de Diamante, Entre Ríos. Las mismas tensionan las prácticas de enseñanza desde la*construcción metodológica* (Eldestein, 2011)como "condición necesaria" parapoder revisar los modos de acompañamiento que se ofrecenen el desarrollo de las *trayectorias formativas* de estudiantes de nivel superior.

Consideramos que este acompañamiento desde el *hacer pedagógico* es una necesidad ineludible teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales:la LEN N° 26.206, que establece laobligatoriedad de la educaciónsecundaria ylas condiciones de ingreso a los estudios superiores: irrestrictas, no aranceladas.

Ambas circunstancias, generan escenarios propicios para que *el acceso* al nivel superior sea cada vez mayor y se constituyan "nuevos sujetos pedagógicos". Este ingreso masivo, heterogéneo, provoca la interpelación a las formas de enseñanza tradicionales propias de la educación superior.

En nuestra experiencia, dichas demandas han provocado la necesidad de realizar acuerdos institucionalespara ensayar caminos posibles en algunos ámbitos de intervención docente. A saber: a)*ingresantes y desafíos*,b)*trayectorias y permanencia* y c)*proyectos de vinculación* y *fortalecimiento del perfil de la formación docente inicial*.

*Palabras claves:*construcción metodológica/ trayectorias formativas/ prácticas de enseñanza/inclusión educativa

Lo emergente: acompañamiento a ingresantes

La presencia de ingresantes al nivel superior con diversas trayectorias escolares (Terigi, 2010), genera grandes desafíos. Surgen nuevos interrogantes, preocupaciones y debates pedagógicos, cuyas respuestas se dirigen hacia la necesidad de recrear los diseños tradicionales de intervenciones docentes.

En consecuencia, consideramos necesario poner en tensión las construcciones metodológicas (Eldestein, 2011) que los profesoreshemos venido realizando históricamente, para preguntarnos si estas logran atender la diversidad de trayectorias a las que aludíamos anteriormente, para darles la oportunidad de realizar un recorrido "posible" en la educación superior.

Un aspecto relevante es que esta"diversidad", es contemplada en el Diseño Curriculardel año 2014 bajo el concepto de trayectoria formativa (Nicastro y Greco, 2009) definida como unitinerario de situación, como un recorrido en permanente construcción que realiza el estudiante.A raíz de esto, se hace necesario plantear el interrogante sobre la/s forma/s que asume/n el acompañamiento de los ingresantesen este nivel, es decir, en un nuevo escenario, con reglas propias de funcionamiento específicas que deben apropiarse para poder permanecer en la carrera.

¿Qué posibilidades habilitamos para acompañar la formación académica? Con la finalidad de buscar ciertas respuestas, presentamos algunos acuerdos que surgieron entre los docentes del Profesorado de Lengua y Literatura, teniendo en cuentadiversos indicadores para tensionar los "modos de enseñanza" y analizarlos desde otras perspectivas.Cabe señalar que

> Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. (…) el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones (Anijovich y Mora, 2010: 25)

En este marco de discusiones, los profesores hemos tenido la posibilidad de mirar territorialmente (Nicastro, 2006) nuestra "realidad", y pensar en los escenarios educativos que queremos construir, identificando debilidades y potenciando fortalezas. Acuerdos para el Ciclo Introductorio:

- Se definen qué aspectos serán retomados para el desarrollo de las cátedras y la construcción del vínculo pedagógico.

- Se acuerdan los géneros académicos sobre los cuales los estudiantes producirán los primeros escritos para realizar diagnósticos.
- Articulacióninter-cátedra para el abordaje de la escritura (y sus problemáticas): Taller de Oralidad, Lectura, escritura y TIC, Práctica Docente I, Gramática I.
- Consideraciones sobre la lectura y la escrituracomo proceso del aprendizaje académico (Carlino, 2010).

Trayectorias y permanencia

En relación con la permanencia en el nivel, la condición de ingreso "irrestricta" es una oportunidad de acceso, pero no garantiza una trayectoria formativa exitosa. En este sentido, cada estudiante debe "construir" su "permanencia" en las carreras y los docentes podemos intervenir de variadas maneras para promoverla(o no).Por ello, nos centramos enmirar nuestras propuestas de enseñanza y las necesidades de reformulación que ameritan para lograr tal fin.

Vinculado con esto, los aportes de Edelstein (2011), nos señalan que las prácticas de enseñanza no pueden estar centradas en la exposición de contenidos y la evaluación de los mismos, sin atender a los sujetos y sus particularidades

> En este marco, la construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido,(…) las lógicas de los sujetos (…) que remiten a las posibilidades cognitivas,motoras,afectivas,sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellasque aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan (177)

Por esta razón, no es posible pensar una propuesta sin tener en cuenta al sujeto que aprende. La misma investigadora manifiesta que esto genera una "doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación" (Ibídem), lo cual puede observarse en las interacciones acontecidas durante las clases. Agregamos que:

> Participar de una clase como proceso social(…) tiene lugar a partir de la comunicaciónsobre la base de compartir significados, principalmente a través del lenguaje (…). Co-

> mo acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes (Eldestein, 2011:178)

Pensar en "significados compartidos" como condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan atribuir significados, nos lleva a revisar la metodología de trabajo. Uno de los aspectos de la misma son las tareas, cuya relevancia radica en que el docente dispone a los estudiantespara ayudarlos a estructurar las experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, el "sentido" que los estudiantes otorgan a dichas actividades, también depende del contexto social, familiar y del entorno educativo, de aquello significativo. Por eso, Perrenoud (2007:53) sugiere hablar del sentido del trabajo, de los saberes, de las situaciones y de los aprendizajes, y afirma que el sentido se construye considerando "los valores y las representaciones de una cultura, y que dicha construcción se produce en una situación determinada a través de las interacciones y los intercambios". (Ibídem, 27)

Para ir finalizando este apartado, exponemos otros acuerdos en vinculación con lo metodológico:

- Consideración de la diversidad como escenario inicial de trabajo, acordando que es necesario considerar los saberes previos.
- Focalización de determinadosgéneros para los tipos de escritura que se solicitan en cada año.
- Desnaturalizacióndel supuesto "ya deberían saberlo" y considerar: reordenamiento en la selección y planteo de actividades, bibliografía, recursos digitales, organización de trabajos en grupos, la presencia de tutores pares.
- Lectura de textos: debe ser acompañada por el docente, quien aportará su orientación precisa en torno a qué aspectos focalizar y los propósitos perseguidos.

Intervenciones pensadas para los Proyectos de vinculación y fortalecimiento del perfil de la formación docente inicial

Un último aspecto, se relaciona con el campo de las Prácticas Docentes y el ejercicio de las vinculaciones posibles entre el instituto formador y las escuelas secundarias asociadas.Destacamos que existen actualmente cambios sustantivos en cuanto a cómo se plantea este campo, con énfasis en el abordaje pedagógico. Por

esta razón, se establece una lógica progresiva en el desarrollo de dicha unidad curricular y el foco de atención plateado en cada año.

A diferencia de enfoques anteriores, la práctica docente no es concebida como mera aplicación de teorías. Según Achilli (2000), se constituye como:"(…) un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas". (2000: 23).Es por ello que todos los saberes convergen y se re-significan en los espacios de las cuatro Prácticas Docentes que atraviesan la carrera.

Al respecto, se definieron los siguientes ejes:

❖ Articulación organizativa de las Prácticas Docentes: dispositivos, organización de tiempos, documentación, planificaciones, etc.

❖ Articulación pedagógica de las Prácticas Docentes: revisión de criterios de enseñanza en sus aspectos epistemológicos, disciplinares y pedagógicos adecuados al nivel educativo.

Acuerdos Práctica Docente III y IV (para abordar con practicantes):

➢ Elección del enfoque didáctico referido a las particularidades del saber que se enseña y a las maneras de enseñarlo en la situación pedagógica.

➢ Elaboración de los proyectos de clases:articular los saberes del análisis surgido de las experiencias de los estudiantes en las instituciones, narrativas, desarrollos teóricos, ateneos interinstitucionales, etc.

Acuerdos para trabajar con los docentes Co-formadores:

➢ Realizar dos encuentros entre Coordinador/a de Prácticas, los docentes formadores y co-formadores para realizar lecturas, organizar bibliografía, acordar protocolos interinstitucionales.

➢ Establecer una dinámica de intervención posible con los estudiantes de Práctica Docente II en las aulas de secundaria como primer acercamiento al accionar pedagógico.

➢ Generar algunos encuentros entre co-formadores, estudiantes practicantes y docentes formadores para revisar y evaluar las intervenciones que se vienen realizando en el territorio.

Para cerrar provisoriamente…

A partir de lo desarrollado, podemos reflexionar acerca de las demandas quenos llegan a la educación superior, en torno a la atención de la "diversidad" en su más amplio sentido. Nos parece relevante destacar que recibir a "todos" implica lo emergente: redefinir nuestras decisiones metodológicas.

En consecuencia, acompañar las "trayectorias formativas" supone asumir la necesidad de realizar determinados acuerdos desde la revisión denuestros propios supuestosy las concepciones de enseñanza y aprendizaje que los sostienen.

En este sentido, Achilli (2000) reconoce que el campo laboral de un docente se encuentra delimitado o condicionado por ciertas realidades institucionales y sociohistóricas que siempre son complejas. No existen explicaciones reduccionistas en el campo educativo sobre ninguna problemática.

Por eso,es importante recordar que las estructuras y rigideces propias del sistema, como así también, las de los sujetos que habitan las instituciones escolares, favorecen o no que el acompañamiento de las trayectorias formativas de nuestros estudiantes. Larrosa (2019) se detiene en la idea del dispositivo, de "disponer para…", de estar dispuestos a acompañar a un estudiante en su formación inicial, pero desde un gesto educativo que "habilite", que "invite" a otros a ser parte de algo común para enseñar la mágica tarea de maravillarse del mundo a través de la educación.

Confiando en este gesto, sabemos que deberán romperse antiguas estructuras para reformular otros horizontes de posibilidad, pero creemos que vale la pena y que el deseo puesto en la nueva construcción, será el garante para que el vínculo pedagógico de la enseñanza, continúe reformulándose en los aspectos necesarios.

Bibliografía

Alliaud, Andrea. (2010) Conferencia: *La formación en y para la práctica profesional.* INFD. 19 de agosto de 2010.

Anijovich, Rebeca. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires, Aique.

Britos, Paula. (2001) La inquietud del método. Revista "El Cardo" Año 2 nº 3 p. 76-81.

Camillioni, Alicia et. al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Aprobado por Resolución 759/14. Consejo General de Educación de Entre Ríos

Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Larrosa, Jorge. (2019) Conferencia"Sobre el oficio docente". Desarrollada en el marco del encuentro presencial de la Actualización Académica en las prácticas docentes: saberes a construir en la vinculación. (2019) MÓDULO II. Las prácticas docentes y su dimensión metodológica. DES. Consejo General de Educación.

Nicastro, Sandra. (2006*). Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens ediciones.

Nicastro Sandra, Greco, María Beatriz. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Steiman, Jorge. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Terigi, Flavia. "Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares." Conferencia realizada en Santa Rosa - La Pampa, 2010.

La incorporación de la Simulación Clínica en el curriculum de pregrado en Enfermería. Tensiones, oportunidades y desafíos

ROSANA ELISABET FIRPO
rosanaelisabet@gmail.com
Tecnicatura en Enfermería en el Instituto Superior Diamante (ISD)

Resumen

El principal propósito de este trabajo consiste en exponer un enfoque pedagógico para la incorporación de la Simulación Clínica en la currícula de las Tecnicaturas en Enfermería en la provincia de Entre Ríos, una cuestión que genera tensiones pero también ofrece desafíos y oportunidades.

Esta propuesta amerita repensar las prácticas pedagógicas y los principales presupuestos teóricos que las atraviesan y se dan en una situación dialéctica: por un lado, el aprendizaje significativo y por otro, la vigencia de la racionalidad instrumental.

Los resultados surgen del Proyecto de Investigación"La utilización de simuladores en la enseñanza en Enfermería. Salir de la racionalidad instrumental a través de nuevas prácticas pedagógicas" realizado en el año 2018 lo queevidencia el estrecho enlace entre la docencia y la investigación.

Se realizaron Talleres a partir del enfoque del Aprendizaje Pleno de David Perkins que habilita la inclusión de un modelo disciplinar (Roper, Logan y Tierney) para el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación del cuidado enfermero.

Palabras clave: Cuidado enfermero / curriculum de pregrado/ Aprendizaje Pleno/ Modelo de Roper, Logan y Tierney

La orientación curricular de la disciplina Enfermería

La cuestión de establecer un diseño curricular para una disciplina es un punto clave ya que "el desarrollo social de un país se refleja en los currículos (que dan cuenta) de cambios en contextos sociales, culturales, políticos y económicos en que las profesiones se desenvuelven" (Acevedo Gamboa, 2009: 56)

Weller y colaboradores incluyen la integración curricular como uno de las características para las mejores prácticas de educación basada en Simulación y resaltan que "para lograr máxima efectividad (…) no debe utilizarse como una intervención independiente" (2012: 3)

Es en la Resolución 07/07 –"Documento base para la organización curricular de la Tecnicatura Superior en Enfermería"-, donde se describen el perfil profesional, las competencias, las bases curriculares y los campos de formación además de orientar los requisitos mínimos para el funcionamiento de las carreras.

Para la justificación del perfil profesional se remite a que "la atención de la salud ha de responder de modo dinámico a la realidad social, política, económica, científica y tecnológica y a los dilemas éticos (…) (Ministerio de Educación, 2007: 4). En consonancia con esto es que se plantea un perfil con una amplia competencia profesional, se opta por bases curriculares que garanticen aspectos esenciales de la educación superior no universitaria (como la articulación entre la teoría y la práctica y la articulación con la universidad), se enumeren cuatro campos de formación (general, de fundamento, específico y de prácticas profesionalizantes) y se derivannueve bloques de contenidos con énfasis en un cuidado integral hacia la persona/familia/comunidad.

Sin embargo, en la práctica cotidiana de la docencia, hay evidencia de que "el curriculum de Enfermería presenta una orientación técnica (…) con una fuerte preocupación por la adquisición de destrezas (…)" (Medina Moya y Lenise do Prado, 2015: 617); esta observación sirvió de base para el diseño del proyecto de investigación antes mencionado.

Todo lo anterior es lo que sustenta el hecho de proponer el enfoque pedagógico del Aprendizaje Pleno de David Perkins para la incorporación de la Simulación Clínica en Enfermería en el pregrado; el primer principio de Perkins (jugar el juego completo) habilita la inclusión de un modelo disciplinar y da la causalidad que en cuatro de los principales bloques de contenidos de la Resolución 07/07 se mencionan de forma explícita las actividades vitales que corresponden al modelo de Roper, Logan y Tierney.

Se utiliza el término causalidad del párrafo anterior porque en la Resolución de nivel provincial (0620/15) en cinco espacios formativos también aparecen enumeradas las actividades vitales lo cual da fundamento a la propuesta que se hace desde este trabajo.

Por su parte, Urra Medina y colaboradores hacen un llamado a "reflexionar cómo se ha incorporado la estrategia educativa (de la simulación clínica) al curriculo de Enfermería y cómo se involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje" (2017: 120); los roles que asumen docentes y estudiantes y la inclusión del error como parte del aprendizaje son cuestiones claves que ameritan la revisión de las prácticas pedagógicas.

Tensiones

La simulación puede definirse como "una estrategia educativa en la que unos conjuntos particulares de condiciones son creadas o replicadas para asemejar situaciones auténticas que son posibles en la vida real" (INACSL, 2016: 44).A partir de la incorporación de la Simulación Clínica, el proceso enseñanza/aprendizaje/evaluación del cuidado enfermero debe resolver tensiones entre el aprendizaje significativo y la racionalidad instrumental.

Esta cuestión ya la advierte Acevedo Gamboa cuando afirma que "la actividad práctica de Enfermería era demostrar habilidades y destrezas motrices y no la actividad donde se pudiera recrear el saber" (2009: 59) y especifica que el aprendizaje significativo conlleva la creación de estructuras de conocimiento considerando la relación que existe entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

El trabajo de Medina Moya y Lenise do Prado cuyo objetivo es "identificar las estructuras de la racionalidad científica y pedagógica que sustentan y dan sentido a la práctica de la enseñanza en Enfermería" (2015: 617) es muy significativo en evidenciar la tensión entre un modelo y otro cuando señalan la contradicción de los/as docentes en la formación de profesionales responsables, críticos, con capacidad de análisis y por otro lado objetan la adhesión a estrategias didácticas de naturaleza dialógica y participativa.

Desafíos

Piña Jiménez y Amador Aguilar precisan que "el uso de estas tecnologías (…) generan un replanteamiento en la conducción educativa de los docentes (y) los nue-

vos escenarios demandan nuevas maneras de proceder (…)" (2015: 154). Esto es muy claro con la implementación de la Simulación Clínica y sus múltiples formatos ya que se puede trabajar con mayor o menor fidelidad, con modelos computarizados, en situaciones híbridas –con maniquíes y actores-.

Por su parte, Mijangos y colaboradores indican el desafío en "liberar de prácticas obsoletas que lo único que han logrado es ampliar la brecha entre la teoría y la práctica" (2018: 7) y hacen énfasis en el perfil de los/as docentes en pos de preparar graduados que sean hábiles en investigación, análisis de la información y resolución de problemas.

Esta cuestión crítica de la relación entre la teoría y la práctica que además ya se señaló como uno de los puntos de la Resolución 07/07 también es retomada por Medina Moya y Lenise do Prado quienes afirman que "la hegemonía que la razón instrumental ejerce (en el curriculum) se manifiesta en primer lugar en la visión jerárquica y escindida que los profesionales poseen de la relación teoría-práctica" (2015: 620)

Oportunidades

Continuando con la referencia a la relación teoría-práctica, Paiva Leadebal y colaboradores alegan que la enseñanza del proceso de Enfermería en el pregrado es "extremadamente importante para la formación de Enfermeros competentes; su aprendizaje impregna experiencias de aprendizaje teórico y práctico para que el conocimiento, las habilidades y los comportamientos se desarrollen verdaderamente" (2009: 189). A partir de la resolución de escenarios en Simulación Clínica se busca que los/as estudiantes pongan en juego los tres tipos de competencias que requiere el acto de cuidar: cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Se afirma que "todavía hoy, la formación de los enfermeros parece estar contribuyendo al mantenimiento de una posición subalterna con poca autonomía y una frágil identidad profesional, a pesar de su discurso atravesado por términos grandilocuentes alejados de la realidad de sus prácticas" (Medina Moya y Lenise do Prado, 2015: 618). Esta es la situación que se tiene la oportunidad de modificar a partir de la incorporación de la Simulación Clínica con enfoque pedagógico y modelo disciplinar.

La oportunidad concreta radica en que "como educadores somos la clave fundamental de permitirnos proyectar una reestructuración para el perfil Enfermero (ya que) la disciplina para las nuevas generaciones está hoy en proceso de cambio"

(Mijangos y col, 2018: 4). Esto apunta directamente a las decisiones que toma el/la docente en lo que hace a sus prácticas pedagógicas.

Volviendo al estudio de Medina Moya y Lenise do Prado, se advierte un razonamiento que no constituye un dato menor: afirman en relación a la formación que imparten los/as docentes "más que por consideraciones de tipo pedagógico-didáctico, se rige por las vivencias, esquemas de significado y experiencias prácticas que esos profesores han tenido y desarrollado como Enfermeros" (2015: 624). Los autores van más allá en este sentido y consignan que las prácticas docentes están teñidas de esquemas de autoritarismo y coerción que quienes ejercen la docencia internalizan durante el ejercicio profesional y a su vez eso "contribuye a crear y legitimar formas de conciencia en los estudiantes que recrean y legitiman las relaciones de poder (…) en la institución totalitaria y hegemónica que conocemos con el nombre de hospital".

En el mismo sentido se especifica que el proceso de atención de Enfermería es necesario "para reconstruir la autonomía de Enfermería, liberándola del paradigma dominante que históricamente la ha caracterizado como una profesión auxiliar de prácticas de salud" (Paiva Leaderbal y col, 2009: 189).

Talleres de integración de espacios formativos basados en el enfoque pedagógico del Aprendizaje Pleno y la inclusión del modelo disciplinar de Roper, Logan y Tierney

Según Acevedo Gamboa, "se hace necesaria una práctica docente que produzca inestabilidad y conflicto cognitivo, duda e interrogación en el estudiante para construir nuevos esquemas de interpretación" (2009: 63).

Lo anterior, está en consonancia con una de las finalidades que el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) atribuye a las prácticas profesionalizantes en tanto "enfrentar al alumno a situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores" (2007: 2)

Como puede apreciarse en las siguientes imágenes, se advierte fácilmente la diferencia entre una actividad de Simulación Clínica basada en un procedimiento o una técnica (auscultación, colocación de vía intravenosa) y la que se planifica según el enfoque pedagógico del Aprendizaje Pleno que al proponer jugar el juego completo habilita la narrativa de un caso clínico que los/as estudiantes deben resolver en un escenario, donde el error puede ser tomado como parte del aprendizaje y el/la docente tiene un rol de facilitador y no directivo.

Talleres de auscultación de sonidos respiratorios y ruidos cardíacos y de colocación de vía intravenosa.

Talleres de Cuidados en consulta comunitaria, en gestosis, en atención de persona accidentada en la vía pública y control prenatal, donde se describe un caso clínico para la evaluación de competencias cognitivas, procedimentales y relacionales.

Bibliografía

Acevedo Gamboa, Fanny Esperanza (2009): "Construcción metodológica para la enseñanza de la disciplina de Enfermería: aspectos históricos y reflexiones" en www.javaiana.edu.co Bogota (Colombia), 11 (1): 53:66, enero-junio, consultado en abril 2016

Consejo General de Educación, Diseño Curricular para la Tecnicatura Superior en Enfermería, Resolución 0620/15, Provincia de Entre Ríos

Firpo, Rosana (2018): Proyecto de investigación "La utilización de simuladores en la enseñanza en Enfermería: salir de la racionalidad instrumental a través de nuevas prácticas pedagógicas". Instituto Superior Diamante. Disposición 037/17 Dirección de Educación Superior. Consejo General de Educación. Entre Ríos.

Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Educación Técnica (2007): Documento de prácticas profesionalizantes.Disponible en www.fediap.com.ar

International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning, Standards Committee (2016): INACSL Standards of best practice Simulation. Simulation Glossary. En *Clinical Simulation in Nursing* 12 (S), S 39-47 disponible en http://dx.doi.org consultado en el año 2018

Medina Moya, José Luis y do Prado, Marta Lenise (2015):"El curriculum de Enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica". *En Texto y contexto Enfermagem,* oct-dic 18 (4): 617-26 disponible en www.researchgate.net consultado en diciembre 2019

Ministerio de Salud de la Nación, Instituto Nacional de Educación Técnica, Resolución 07/07

Mijangos Fuentes, Karla y col (2018):"Perfil de International Nursing Network para el docente de Enfermería en el siglo XXI". Disponible en www.researchgate.net consultado en el año 2019

Paiva Leadebal Oriana Deyse, Días de Fontes Wilma y Cavalcanti da Silva César (2010):"Learning process of nursing: planning and insert into matrizes curriculum" en Rev Esc Enferm USP, 44 (1): 186-93 disponible en www.scielo.br consultada en el año 2018.

Perkins, David (2016): El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Argentina. Ed Paidós

Roper Nancy, Logan Winifred y Tierney Alison (1993): Modelo de Enfermería. 3ra edición, México, Interamericana-McGraw-Hill.

Urra Medina Eugenia, Sandoval Barrientos Sandra e Irribarren Navarro Fabio (2017):"El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en Enfer-

mería" en Investigación en Educación Médica, vol 6, num 22, abril-junio, pp 119-125, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en www.redalyc.org, consultado en el mes de noviembre 2018

Weller Jennifer, Nestel Debra, Marshall Stuart y Brooks Peter (2012):"Simulation in clinical teaching and learning en The Medical journal of Australia", disponible en www.researchgate.net consultado en el mes de febrero 2020

Enseñanza de Alimentación Saludable: una problemática compleja en la educación superior

MARÍA A. FORTINO
afortino@fbcb.unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL)

OLGA B. ÁVILA
olga.beatriz.avila@gmail.com
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL)

Resumen

Existe un creciente interés por la inclusión de la temática alimentación saludable en la educación superior, puesto que forma parte de una problemática compleja como son los cambios en los estilos de vida de nuestra sociedad. Un grupo de docentes-investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL) nos planteamos la necesidad de abordar la temática desde la investigación-acción, con eje en el documento Guías Alimentarias para la Población Argentina 2016, contextualizándola al ámbito de los estudiantes universitarios. El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la Enseñanza de Alimentación Saludable (EAS), en base a las experiencias recogidas en el trayecto de una investigación educativa. Se trabajó en el período 2017-2019 con alumnos de tres carreras de la FBCB: Licenciatura en Nutrición (LN), Bioquímica (B) y Licenciatura en Biotecnología (LB). Las intervenciones educativas se orientaron al diseño e implementación de estrategias de enseñanza desde cada una de diferentes disciplinas (principalmente del ciclo básico), interrelacionando contenidos de alimentación saludable con contenidos curriculares en las asignaturas de las cuales formaban parte los docentes-investigadores. Teniendo en cuenta que resultados diagnósticos revelaron una mayor necesidad de educación alimentaria en universitarios de B y LB, se diseñó e implementó específicamente para ellos un curso extracurricular teórico–práctico. La educación alimentaria debiera ser parte de la enseñanza superior en todas las carreras, para lo cual es importante que las universidades tomen la decisión institucional de establecer normativas que señalen este camino.

Palabras clave: alimentación saludable/educación superior/estrategias de enseñanza

Introducción

La temática *alimentación saludable* desde la visión educativa admite una perspectiva amplia que va más allá de una mirada asociada a lo puramente biológico, nutricional o de la salud.No obstante, desde finales del siglo XX ha crecido cada vez más el interés en incluiresta temática en la educación superior como parte de la problemática compleja que constituyen los cambios en los estilos de vida y su repercusión en la saludde nuestra sociedad.En 2016un hecho relevante para nuestro país fue la publicación de las *Guías Alimentarias para la Población Argentina* (GAPA 2016),las cuales sustituyeron a las anteriores recomendaciones alimentarias (GAPA 2002), tal como sugieren los organismos internacionales. Las GAPA 2016 pueden resumirse en 10 Mensajes principales y una Gráfica de Alimentación Diaria (Plato Alimentario) representativa de los mismos. Las recomendaciones de consumo se basan en grupos de alimentos y son consideradas un instrumento útil para realizar Educación Alimentaria Nutricional promoviendo la adopción de una alimentación saludable acompañada de actividad física.

En Argentina los documentos oficialesconteniendo lineamientos educativos en la temática están dirigidos hacia la educación primaria y secundaria y,al presente, no existen este tipo de documentos para el nivel superior.El único avance lo constituyela edición del Manual de Universidades Saludables (2012) con propuestas destinadas a la promoción de la saluden las comunidades universitarias, en consonancia con recomendaciones de organismos internacionales tales como Organización de lasNaciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO),Organización Panamericana de la Salud (OPS), Redes de Universidades Saludables y Redes de Universidades Promotoras de la Salud.Sin embargo, sus lineamientos y recomendaciones se limitan a acciones generales tales como “informar” o “promover”.Recientemente (2019), bajo el título de *Entornos Escolares Saludables*se editó un nuevo documento en el marco del Plan Nacional de Prevención del Sobrepeso y la Obesidad en Niños, Niñas y Adolescentes.El objetivo del mismo es establecer un conjunto de recomendaciones que constituyan estándares para guiar el proceso de sanción de leyes e implementación de programas efectivos para transformar los entornos obesogénicos en entornos escolares saludables. Nuevamente, nos encontramos ante un documento dirigido hacia la educación de un rango etarioque no contempla -en principio- al nivel de enseñanza superior; no obstante, se menciona que sus estándares están dirigidos-entre otros- a “organizaciones académicas y de la población civil que trabajen en la temática”(pág.6), abriendo así las puertas hacia quienes quieran aceptar el desafío.

En 2019la UNLha comenzado a formar parte de la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS), conformada por universidades de Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Puerto Rico, Perú y Argentina. La Red fue creada hace muchos años a nivel mundial y cuenta con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Aún antes de esta incorporación, un grupo de docentes-investigadores de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL), nos planteamos la necesidad de abordar la temática desde la investigación-acción educativaen el marco de un proyecto de la línea Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D 2016) denominado “Educación en Alimentación Saludable: una propuesta de docencia-investigación en estudiantes universitarios”.El propósito de dicha investigación apuntó al abordaje de la Educación Alimentaria, con ejeen el documento GAPA 2016, contextualizada al ámbito de nuestros alumnos universitarios.En el presente trabajo el objetivo es reflexionar sobre la Enseñanza de Alimentación Saludable (EAS), en base a las experiencias recogidas en el trayecto de la investigación educativa.

Metodología de trabajo

Se conformó un equipo multidisciplinario con 11 docentes-investigadores de la FBCB, pertenecientes a diferentes cátedrasde tres carreras: Licenciatura en Nutrición (LN), Bioquímica (B) y Licenciatura en Biotecnología (LB). El ámbito de desarrollo de sus asignaturas comprendía al ciclo básico:Inglés, Estadística, Física, Fisicoquímica y Química Biológica; y al ciclo superior de la Licenciatura en Nutrición: Epidemiología, Evaluación Nutricional, Seminario y Trabajo Final, y Práctica Profesional.Se trabajó con alumnos endiferentes grados de avance de las tres carreras, pero el principal enfoque se realizó en el ciclo básico.

La investigación se inició en 2017 con una etapa diagnósticasituada en el primer tramo de la vida universitaria (ciclo básico), a fin de relevar conocimiento, interés y prácticas sobre alimentación saludable. Además se investigó sobre la realidad del entorno que sustentaba las prácticas observadas, valorando la presencia de factores que pudiesen influir ayudando u obstaculizando las prácticas saludables.En una segunda etapa se procedió al diseño e implementación de estrategias educativas contextualizadas,tendientes a promover dichasprácticas en los alumnos. Las estrategias de enseñanza fueron revisadas luego de su implementación en cada cohorte, y, a la luz de la experiencia recabada, implementadas en las siguientes. Para el aná-

lisis de datos recogidos en la investigación se utilizaron metodologías de tipo cualitativo y cuantitativo, acordes a los objetivos de cada etapa.

En esta etapapretendemosevaluarla investigación como conjunto,poniendo la mirada en las prácticas de enseñanza, así como tambiénreflexionar sobre la experiencia recogida.

Resultados y reflexiones sobre las experiencias de enseñanza

La importancia de la formación de equipos multidisciplinarios es reconocida tanto en Salud como en Educación. Para enfrentar el desafío planteadoen EAS, las miradas de los docentescon titulaciones de grado variadas, así como la experiencia en el dictado de asignaturas en las tres carreras, constituyeron una fortaleza en el trabajo colaborativo durante la investigación.Sin duda, el aporte de los docentes Licenciados en Nutrición fue clave para elevar la calidad de las propuestasen el tema planteado.

Un punto de partidaque se evaluó fueron los conocimientos previos de los alumnos. En este sentidono nos referimos solamente al aprendizaje significativo que pudiesen traer a partir de la educación formal (primaria o secundaria), sino al conjunto de saberes adquiridos en un tema (alimentación) que admite aspectos culturales, representaciones sociales y experiencias personales, entre otros. Estas consideraciones no deben ser soslayadas, puesto que la universidad es punto de encuentro de estudiantes de diversas procedencias.Al momento de inicio de la investigación (2017) la reciente publicación de las GAPA 2016 constituyó un aspectoimportante en la valoración;más aun teniendo en cuenta que,al menos en la educación formal, los lineamientos que pudiesen haber recibido estos alumnos se corresponderían con las anteriores guías (GAPA 2002).

El diseño de las estrategias se plasmó teniendo en cuenta la teoría constructivista. La idea central fue quelos docentes pudiesen aplicar la EAS desde cada una de sus disciplinas, interrelacionando la enseñanza de estatemática con conocimientos previos y/o contenidos de la propia asignatura. Bajo esta premisa la implementación de las estrategias atravesaron el ciclo básico de las tres carreras incluyendo las siguientes asignaturas: Estadística, Fisicoquímica, Inglés y Química Biológica.Es necesario reconocer que, a la hora de incorporar las intervenciones de alimentación saludable apareció una tensión entre éstas y la currícula en vigenciapara las diferentes asignaturas. Ciertamente esta problemática representó un desafío, no solo desde los contenidos y las prácticas, sino también de los “espacios” (en términos de

tiempo), tópicos que debieron ser consensuados por los docentes-investigadores involucrados en el proyecto con otros no participantes del mismo. Este último punto resultó clave para el diseño e implementación de las estrategias educativas; más aún, no todas las iniciativas lograron el grado de avance o concreción deseados.

Teniendo en cuenta los resultados de la etapa diagnóstica, que señaló una mayor necesidad de EAS en universitarios de B y LB, se diseñó e implementó un curso extracurricular específico para alumnos de dichas carreras. La didáctica del mismo se concibió basada en la información recogida sobre los hábitos de los estudiantes, sus necesidades en el contexto universitario y teniendo en cuenta los factores que influyenen forma positiva u obstaculizando la adopción de una alimentación saludable.La enseñanzagiró en tornoa actividades prácticas (preparación de menús), partiendo de la recuperación de conocimientos previos y desarrollando los contenidos teóricos nuevos basados en las recomendaciones delas GAPA 2016, utilizandoel laboratorio como espacio áulico. Por su parte los alumnos de LN, que en el ciclo superior logran una mayor formación inherente a la carrera, resultaron favorecidos con la implementación de un nuevo curso optativo atendiendo a un aspecto relevante en la alimentación saludable como es la hidratación.

La educación entre pares se ha planteado como una alternativa válida y fructífera entre jóvenes. Por ello, bajo las normativas de los Espacios de Formación en Docencia y en Investigación que ofrece la FBCB, se apeló a la colaboración de estudiantes avanzados y graduados recientes de la LN para trabajar en las diferentes intervenciones educativas. Los resultados fueron altamente satisfactorios.

Conclusiones

La experiencia de esta investigación educativa nos permitedecir que, dado que las GAPA 2016 no han alcanzado difusión suficiente en los universitarios de tres carreras de la FBCB y probablemente ésta sea una realidad de los universitarios en general; las intervenciones educativas realizadas constituyen propuestas para echar luz sobre una problemática actual, estableciendo bases y experiencia para otras propuestas futuras. Tal y como lo indican los organismos internacionales para las Universidades Saludables, la educación tendiente a orientarhacia una alimentación saludable y en términos más generales estilos de vida saludables,son una deuda enelnivel superiorque la mayoría de las universidades argentinas tienen con sus estudiantes.Más aún, entendiendo que la finalidad de la universidad no es solo formar profesionales de una disciplina particular sino tambiénaquellos capaces de

resolver e involucrarse en problemas de la sociedad actual, tanto más cuando involucra el propio bienestar, la EAS debiera ser parte de la enseñanza en todas las carreras.Para ello, resulta importante que las universidadestomen la decisión institucional de establecer normativas que señalen el camino a seguir; en tanto es tarea del docente buscar, por medio de la didáctica universitaria,adecuarlas a las necesidades y posibilidades del contexto en que desarrollan las actividades académicas.

Bibliografía

Ávila, Olga B.; Fortino María A.; Gavilán Liliana. (2018). "El aula universitaria como espacio para la reflexión en educación alimentaria centrada en el alumno"en Ortolani A y Odetti H (Ed.). *II Workshop de Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales y Experimentales*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-692-179-4.https://www.fbcb.unl.edu.ar/vinculacion/wp-content/uploads/sites/10/2019/03/libro-WIDIC-II-version-final.pdf

Becerra Heraud.(2013).*Universidades saludables: una apuesta a una formación integral del estudiante*. Revista de Psicología31 (2) ISSN 0254-9247

Dezar Gimena V., Vargas Matías R., Ravelli Sandra D., Cuneo Florencia, Ávila Olga B, Fortino María A. (2019): *Conocimiento y práctica de recomendaciones sobre alimentación saludable en estudiantes universitarios*. Actualización en Nutrición, 20(4):105-111. eISSN 2250-7183

Food and Agriculture Organization.(2011): *Importancia de la educación nutricional*. Grupo de Educación Nutricional y de Sensibilización del Consumidor de la FAO. Roma.

Fortino, María A.; Vargas, Matías R.; Gavilán, Liliana; Celeghín, Adelina; Ortigoza, Liliana; Ávila, Olga B. (2019). *Educación en alimentación saludable: factores condicionantes en una experiencia de docencia-investigación*. Aula Universitaria, 20: 1-13.

Gavilán, Liliana; Ávila Olga; Fortino Alejandra. (2019)"Construir competencia lectora como herramienta para el debate disciplinar situado" en*Enseñanza y aprendizaje de la ciencias en debate*. X Congreso Iberoamericano de Educación Científica (CIEDUC 2019). ISBN 978-84-17729-81-3 Volumen 3: pág 519-525. Publicaciones Universidad de Alcalá,España. http://cieduc.org/2019/actas/LibroCieduc2019-Volumen3.pdf

Iribarren, Gissel; Fortino, María A.; Celeghin, Adelina. (2018). "Estrategia educativa utilizando ciencia y tecnología de los alimentos para promover una alimentación saludable en universitarios". En Abalay, L. y Veneciano, E. (Comp.) en *VII Congreso*

Internacional de Ciencia y Tecnología de Alimentos: Libro de Resúmenes, Córdoba. ISBN 978-987-45380-9-3.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. (2019). *Entornos Escolares Saludables*. Versión preliminar. CABA, Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación(2012). *Manual de Universidades Saludables*. Buenos Aires.

--- (2016). *Guías Alimentarias para la Población Argentina*.Buenos Aires.

Noseda, Josefina; Cúneo, Florencia; Fortino, María A. (2019).*Valoración del interés y conocimiento acerca de alimentación y actividad física en estudiantes del ciclo básico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas-UNL*. FABICIB 22:1-14.

Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS). (2007). Acta constitutiva de la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud. Disponible en https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/2007-ActaConstitutivaRIUPS.pdf (fecha de consulta 12/02/2020)

Acerca del valor de la historia de la filosofía para filosofar en el aula

MARÍA FERNANDA FRANGELLA
ferfrangella@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

En este trabajo se considera la importancia de la historia de la filosofía para posibilitar la emergencia de un pensamiento auténticamente filosófico. Se examinan cuatro puntos de vista sobre el valor de la tradición filosófica para la enseñanza de la filosofía en el nivel superior, entendida esta disciplina como una actividad crítica y creativa, y se defiende la idea de que ésta puede constituir una fuente rica en recursos para la reflexión siempre que el fin de la enseñanza se plantee desde el interés filosófico.

Palabras clave: historia / filosofar / enseñanza de la filosofía / canon

Introducción

Una de las discusiones que rodean la enseñanza de la filosofía es la cuestión acerca de cómo y por qué los profesores hacemos uso de la historia de la filosofía para enseñar nuestra disciplina. En el plano filosófico e historiográfico, la controversia se mantiene entre quienes defienden que no es posible hacer filosofía sin conocer a los pensadores que nos precedieron y quienes, por el contrario, afirman que para filosofar no necesariamente hay que dominar el pasado.

Existen diversos enfoques para enseñar filosofía (Obiols y Rabossi, 1993), cada uno de los cuales se sostiene en una serie de supuestos sobre la disciplina y en determinados objetivos planteados por el docente. En el nivel superior, la filosofía aparece como asignatura de formación general para numerosas carreras, mientras que el Profesorado está ampliamente extendido en universidades e institutos. Sea que se trate de una rama disciplinar específica o un curso general, nos interesa indagar: si asumimos la filosofía como una práctica esencialmente crítica y creativa, ¿qué valor posee su historia para propiciar en el aula el pensamiento auténticamente filosófico? Nos referimos a que nuestros alumnos puedan plantear por sí mismos, seria y responsablemente, un pensamiento o pregunta que denote su involucramiento subjetivo con una cuestión desde una actitud filosófica: de problematización, desnaturalización, cuestionamiento, aspiración radical de saber (Cerletti, 2008: 25-26).

Aunque prevalece cierto acuerdo sobre el corpus de textos catalogados como filosóficos, los criterios de su selección no son generalmente explicitados. Una indagación en este sentido podría iluminar aspectos de la práctica docente y contribuir a su mejoramiento. Para ello, revisaremos los argumentos en favor de la enseñanza de alguna historia de la filosofía esgrimidos por autores de la disciplina con trayectoria en la docencia universitaria. Sugerimos que, siempre que se aborde con el propósito de enseñar a filosofar, la historia de la filosofía constituye un valioso y potente recurso.

Algunas consideraciones previas: ¿qué implica enseñar filosofía?

Habitualmente se traza una distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar que responde al doble significado del término: por un lado, “filosofía” refiere a las teorías y especulaciones producidas hasta el momento, y por otro, a la actividad intelectual que les da origen. La filosofía es un producto, pero también un hacer. La

enseñanza de cualquier disciplina supone la creación de las condiciones que permitan al aprendiz apropiarse de ella y poder intervenir en los saberes de su campo. En nuestro caso, el profesor no sólo deberá procurar el ejercicio de habilidades argumentativas o el conocimiento de ciertos conceptos, ya que la filosofía conlleva una dimensión subjetiva que compromete personalmente a quien se dispone a pensar y le exige, por el carácter irresuelto de sus problemas, reflexionar por sí mismo.

Este énfasis en el filosofar surge de advertir que podría darse una enseñanza no filosófica de la filosofía, en la que el tratamiento de los pensadores pretéritos estuviese motivado por intereses no filosóficos (puramente históricos, ideológicos o de pertenencia a una tradición) o se desestimara el ejercicio del pensamiento crítico del alumno. Esto no es deseable y traiciona el espíritu auténtico de toda filosofía. ¿Por qué estudiar, entonces, su historia?

No se puede filosofar desde cero

¿Se puede filosofar sin atender a las ideas filosóficas del pasado, "desde cero"? Si la respuesta es no, entonces conocer la tradición se vuelve condición de posibilidad para hacer filosofía. Silvia Manzo (2009) acuerda con Taylor en que la práctica filosófica es esencialmente histórica porque su tarea involucra la comprensión de un sentido de las cosas que se ha naturalizado y que hunde sus raíces en el pasado: "Si queremos cambiar el discurso que nos envuelve no podemos más que derribarlo atacando sus presupuestos. Y [...] esto sólo se logra estudiando sus orígenes en la historia." (op. cit.: 56). Su investigación sobre los cambios acaecidos en la cultura y el canon filosófico de la Modernidad la conducen a concluir que si bien los pensadores de la época se caracterizaron por una marcada voluntad de romper con la tradición, el trasfondo cultural compartido no permitió concretar la aspiración de plantear un nuevo comienzo radical. Aún así, la conciencia histórica adquirida en la Modernidad estableció nuevos criterios para producir y transmitir conocimiento, y la tradición fue juzgada según su supervivencia a la crítica de la razón, no ya según argumentos de autoridad. En la enseñanza esto repercutió en una exhortación a abandonar la clásica formación dedicada al comentario y repetición por una educación que animase al alumno a realizar descubrimientos en el conocimiento.

Aunque el estudio del pasado pueda estar fuera de discusión (por ejemplo, en filosofía antigua), el modo como comprendemos la historia es clave a la hora de pensar un modelo didáctico (Mársico, 2009:66). A diferencia de los abordajes historiográficos que presentan de manera separada y solipsista las grandes figuras de

un período, Claudia Márgico propone enseñar la filosofía a través de sus "Zonas de tensión dialógica" (ZTD). Una ZTD es un ámbito de interés en torno al cual diversas posiciones teóricas entran en conflicto, estableciendo entre sí vínculos de intercambio crítico. Reconstruir la ZTD donde se inserta una postura filosófica amplía el concepto de historia de la filosofía del corpus al contexto de surgimiento de una obra (el cual puede incluir acontecimientos históricos, interlocutores tácitos o explícitos o ideas del período). En esta propuesta didáctica, la indagación histórica transmite una idea de la filosofía como práctica colectiva y dialógica, imbricada con su presente.

Los filósofos del pasado tienen algo que decirnos

Se suele admitir que en filosofía no es posible hablar de "progreso" del conocimiento en el sentido que esta expresión tiene en las ciencias empíricas. Muchas cuestiones filosóficas han surgido en un determinado momento de la historia y reaparecido, bajo nuevas significaciones, en otro. Así, un filósofo contemporáneo no necesariamente se encuentra más cerca de la verdad que uno del pasado, razón por la cual revisar la historia de la filosofía nos permite encontrar formulaciones significativas para el problema que estemos interesados en tratar.

El valor de las filosofías del pasado, en tanto ejemplares del pensamiento filosófico, determina el vínculo que esta práctica mantiene con su propia historia. Los filósofos precedentes "tienen algo que decirnos", tanto por el contenido de sus teorías como por el modo de plantear los problemas y argumentar sobre éstos (Boeri, 2000:133). Desde luego los problemas de la filosofía no son "perennes y eternos", como achaca Rorty (1989:13). Muchos han perdido interés filosófico o fueron reemplazados por saberes científicos (la filosofía natural de Aristóteles es un ejemplo de ello). Con todo, aún cuando nuestro mundo no sea aquél sobre el cual especularon los antiguos, objetos de su reflexión como el amor, la justicia, la relación entre deseo, racionalidad y acción, la legitimidad de ciertas formas argumentativas, etc. no sólo aún se encuentran vigentes, sino que constituyen una fuente profusa de recursos para ejercitar nuestro razonamiento y mirada filosóficos.

Los filósofos pasados tienen algo que decirnos, pero la filosofía es una conversación abierta en la que importa la fuerza de los argumentos. En la caracterización que realiza Eduardo Rabossi (1993) de tres enfoques posibles para la enseñanza de la filosofía, el pasado adquiere valor según qué decisiones tome el profesor sobre la verdad filosófica. En el enfoque "dogmático" se vuelve a la historia buscando la con-

firmación o el error respecto de una filosofía que se ha asumido previamente como verdadera (actitud totalmente antifilosófica). En el enfoque "ecléctico", la tradición adquiere un rol preponderante porque se le atribuye la razón a varios o todos los sistemas (lo cual a criterio del autor resulta contradictorio e improductivo). Sólo un enfoque de enseñanza crítico toma en serio la investigación filosófica sometiendo las teorías legadas a la crítica de la razón, es decir, haciendo auténticamente filosofía.

A diferencia de los demás autores, Rabossi considera que la tarea del filósofo y la del historiador son diferentes. El filósofo es alguien que plantea y elabora por sí mismo un problema que realmente le preocupa, mientras que el historiador busca comprender cómo pensó un autor una cuestión que a él le interesaba. Aunque la historia de la filosofía no sea indispensable para ejercer la reflexión, Rabossi reconoce su relevancia en el sentido señalado por Kant: como ejercicios para aprender a filosofar.

Consideraciones finales

La peculiaridad de los problemas filosóficos parece determinar una especial relación de la disciplina con su desarrollo histórico, expresado en una tradición de estudio de temas y autores. Esto podría significar que enseñar filosofía es transmitir un conjunto de teorías que nos han sido legadas. Sin embargo, el carácter abierto del campo de la filosofía y su aspiración a constituir un saber, nos hace pensar la razón por la cual enseñamos las filosofías del pasado: si es sólo por una razón histórica, habría que preguntarse por qué a diferencia de cualquier disciplina cognoscitiva, la historia de la filosofía ocupa un lugar tan amplio en el currículum universitario.

Creemos que existen motivos filosóficos para enseñar la historia de la filosofía. Como señalan Boeri y Rabossi, los filósofos nos ofrecen una fuente rica de recursos para aprender a filosofar y son interlocutores con o contra los que intervenimos en la comprensión filosófica de la realidad. Las razones de Manzo nos dejan la pregunta de hasta dónde debemos ir en el tiempo para descubrir los orígenes de aquellos sentidos que conforman nuestro presente; y nos recuerda la tarea crítica de la filosofía de los modernos, según la cual los grandes pensadores no pueden ser argumentos de autoridad. La propuesta de Márgico, finalmente, es provechosa para nuestro objetivo en tanto rompe con la idea de una filosofía hecha por individuos que se despliega desligada de los acontecimientos de su tiempo.

El enfoque crítico de enseñanza defendido por Rabossi es el que mejor expresa nuestra idea de filosofía. Éste supone disponer el aula como un espacio donde el estudiante tenga un rol activo en el tratamiento de las filosofías estudiadas; por ejemplo mediante su reconstrucción y análisis crítico, su evaluación, la defensa de puntos de vista personales, la determinación de preferencias teóricas, la aplicación a casos. Si los objetivos de enseñanza se plantean en cambio sólo en torno a la correcta asimilación de las filosofías, a su comprensión histórica o a la adquisición de técnicas argumentativas, difícilmente se abrirá la posibilidad para que emerja un auténtico filosofar. Correríamos el riesgo de formar expertos curadores de bellas piezas de anticuario.

Bibliografía

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: Libros del Zorzal

Manzo, S. (2009). "Sobre antiguos y modernos en el siglo XXI: Apuntes sobre la historiografía y la enseñanza de la filosofía", en Cerletti, A. (comp.); *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires: EUDEBA

Márgico, C. (2009); "Zonas de tensión dialógica: rutas para ingresar a la filosofía clásica", en Cerletti, A.; *op.cit*.

Obiols, G. y Rabossi, E. (1993); *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*, Buenos Aires: CEAL

Rabossi, E. A., González, C., Stigol, N. E. (1986); "Un modelo de enseñanza-aprendizaje para un enfoque crítico de la filosofía". Revista de Filosofía y Teoría Política (26-27), 158-163. Actas del V Congreso Nacional de Filosofía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1286/p r.1286.pdf

Rorty, R. (1989)**;** *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid: Cátedra

Tres nociones entramadas. Aportes para estudiar saberes de la iniciación a la docencia

PATRICIA GABBARINI
pgabbarini@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades –FFyH- Universidad Nacional de Córdoba –UNC-

CELIA SALIT
celiasalit2112@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades –FFyH- Universidad Nacional de Córdoba –UNC-

DOLORES SANTAMARINA
santamarinadolores@gmail.com
Facultad de Filosofía y Humanidades –FFyH- Universidad Nacional de Córdoba –UNC-

Resumen

En esta ponencia se explicitan avances en las categorías que conforman la perspectiva teórica de dos investigaciones complementarias llevadas adelante por docentes de las áreas de Ciencias de la Educación y de Filosofía de la cátedra "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia" (ECE, FFyH, UNC.) La temática, en vínculo con nuestras prácticas profesionales en tanto formadores/as de docentes, pivotea en torno a los derroteros de egresados/as, a quienes desde diversos dispositivos (tutorías, talleres, ateneos) acompañamos durante el período de formación inicial, particularmente durante la residencia. Se desarrollan específicamente las siguientes nociones: saberes de la experiencia, matriz formativa, performatividad y se avanza en la presentación/construcción de articulaciones entre ellas.

Palabras clave: saberes de la experiencia/ matriz formativa/ performatividad

Presentación

En esta ponencia se explicitan avances en las categorías que conforman la perspectiva teórica de dos investigaciones complementarias llevadas adelante por docentes de las áreas de Ciencias de la Educación y de Filosofía de la cátedra "Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia" (ECE, FFyH, UNC.) La temática, en vínculo con nuestras prácticas profesionales en tanto formadores/as de docentes, pivotea en torno a los derroteros de egresados/as, a quienes desde diversos dispositivos (tutorías, talleres, ateneos) acompañamos durante el período de formación inicial, particularmente durante la residencia.

Primera Noción: Saberes de la Experiencia

Interesa enfatizar que la noción de *saber de la experiencia* no pretende configurar una nueva categoría que encapsule significados, ni que se imponga como nueva "palabra estelar" nominalizando procesos y ocultando sentidos genuinos. Se trata de una noción, como señala Contreras, (2013) que trasciende la idea de saberes prácticos acumulados;. Refiere, por el contrario, a la actitud pensante frente a acontecimientos y resonancias que nos provocan; es una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación para pensar "eso que me pasa". Asimismo es un saber paradójico, pues a la vez que cuenta con el poso sedimentado en lo vivido como bagaje sustancial del cual partir, supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: "aquél que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo" (Contreras 2013 pág:129).

Dado que la educación y la enseñanza son ante todo relación, éste es un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), que se abre a la novedad de la presencia del otro, la otra y lo otro como cultura objetivada en el mundo y se interroga por sus sentidos y lo adecuado de la relación (Van Manen, 2003). En esa actitud pensante se exploran las transformaciones que el encuentro con la alteridad obra en sí mismo y en la relación en sí.

En virtud de estas asignaciones de sentido, Contreras, (2013) sostiene que la noción de *saber de la experiencia* no es una nueva solución respecto a los contenidos de la formación docente, puesto que es un saber, un modo de saber y una rela-

ción con él que se cultiva, por tanto pierde su sentido genuino si sólo se transmite o se comunica.

Segunda Noción: matriz formativa

Expondremos un análisis de cada uno de los dos términos que la componen, sus vínculos con otros conceptos y el alcance y límites de su potencialidad explicativa.

Una primera aproximación remite al vínculo entre matriz y origen. Aludir a *matriz* refiere a germen, fuente, al carácter fundante de un proceso. Asimismo, se asocia a la idea de "lo común", de uso frecuente en el campo pedagógico. En relación a ella, Martínez Boom (2008), sostiene que no es posible identificar una única acepción en tanto denota:

> aquello que pertenece o se extiende a muchos: bienes comunes o interés común; pero también hace referencia a lo corriente, a lo frecuente, a lo muy sabido. (...) señala a las clases inferiores, a todo aquello que es despreciable, bajo, ordinario y vulgar. Como carece de género y abarca indistintamente lo masculino y lo femenino de lo común se deriva, por abstracción, la comunidad como ese cuerpo generalizador de lo que comúnmente es común y no común (189-190)

Su uso en el campo pedagógico deviene del reconocimiento del carácter común de la escuela. Al respecto, Diker (2008) afirma que ésta:

> ha sido históricamente juez y parte en el problema de lo común. Con su pretensión de universalidad y a través de sus prácticas uniformizantes, ha contribuido a instituir una cultura devenida común y al mismo tiempo instalar los parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común (...) el recorte cultural que la escuela es significado como común y produce efectos sobre la construcción de una cultura común sólo en tanto y en cuanto se dirige a todos (148)

Consideramos que el trayecto de formación inicial de nuestros/as egresado/as se configura como aquello del orden de lo común y, en consecuencia, constituye su *matriz formativa*. Especialmente en tanto reconocemos una inscripción académica compartida por una generación. En este punto, recuperamos la tesis de Bourdieu de la existencia de "modos de generación" que intervienen en las trayectorias individuales y que genera *habitus de generación* en tanto:

> la extensión de una generación en el espacio social puede variar en función de la definición adoptada de la pertenencia a un mismo cuadro de vida histórico-social: de la entrada en el mismo momento en una misma profesión (que supone un mismo "modo de generación (Criado, pág: 3)

En vínculo con ello, entendemos que no es posible obviar el análisis del estado del arte (perspectivas, categorías, saberes), particularmente del campo pedagógico-didáctico en la formación inicial de la población objeto de estudio. Como derivación de lo señalado y en un avance conceptual, vinculamos la noción *matriz formativa* con el constructo *formación histórica* de Foucault para dar cuenta de la *coherencia de una época*. Ésta se define, al decir de Deleuze (2013), por sus evidencias, su régimen de luz y sus discursividades. Enunciados y visibilidades que otorgan coherencia a una época al combinarse de modo particular. En consecuencia, cuando varía un determinado régimen de enunciados y un campo definido de visibilidades, se produce el ingreso a otra *formación histórica*.

A su vez, esta noción se vincula con una de las dos categorías centrales de nuestro estudio: *saber*. En efecto, desde esta perspectiva no sería posible separar una experiencia de su captación por un saber, aunque éste no sea necesariamente científico o se reduzca a un conocimiento. Según Foucault el saber es aquello que se dice y se ve y aquello que hace decir y hace ver, esto es, enunciados y visibilidades. Más precisamente, un saber, para el autor, es la combinación de lo visible y lo enunciable.

Si bien Deleuze (2013) afirma que no hay isomorfismo entre ambos, sino que lo que se presenta es una disyunción, o en otros términos, una *no relación*, -en tanto *lo que se ve no reside en lo que se dice; lo que se dice no hace ver,* y que hay un primado del enunciado sobre lo visible-, advierte que ambos se presuponen. A su entender, hay captura mutua de modo que las visibilidades se apropian de los enunciados y los enunciados de las visibilidades. ¿Cómo vincula Foucault saber y formación histórica? Para dar cuenta de la identidad y de la relación entre ambos, incorpora la idea de "archivo". Entiende por tal al *sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares*, se trata del *sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados*. (Castro, 2013).

Ahora bien, los enunciados no están inmediatamente dados, no son inmediatamente legibles, hace falta saber "leer". Si bien, lo que sí es legible son las proposiciones, las palabras, las frases, los actos de habla, los enunciados no se reducen a eso. Hace falta, dirá Foucault, "extraerlos", es decir, construir un corpus y estudiar

ese corpus que los contiene. Para ello se requiere despejar lo que caracteriza como *regularidades enunciativas.*

Tercera noción: performatividad

Por último, retomamos los aportes de Butler y caracterizamos la matriz formativa como performativa - sólo una distinción analítica del mismo concepto-. Como se señaló, la matriz formativa es discursiva. En este contexto, agregamos que toda enunciación es, además, realizativa, productora y que esta capacidad realizativa del discurso depende de su condición iterativa, de su repetición permanente, de su citación constante.

La matriz discursiva en su condición performativa produce cuerpos, etiqueta y da forma a las vidas corporales. Los cuerpos no son fijos no son ni naturales ni previos, más bien son el efecto de estas prácticas discursivas.

La matriz performativa se manifiesta como modo de actuación de puesta en acto. Hay un componente normativo en la matriz porque las prácticas discursivas realizativas regulan las acciones al tiempo que canalizan expectativas más o menos realizables.

Las prácticas discursivas producen marcas que transmiten fantasías que afectan y escapan al control racional de los agentes. Las normas inscritas tienen una dimensión ilusoria, lo que hace que siempre haya un desfase entre sus ideales y los intentos de corporeizarlos. Estas discordancias pueden deberse a un disenso en la interpretación o simplemente, a una imposibilidad de cumplimiento.

Vista desde la teoría de la performatividad, la matriz formativa a la que nos referimos:

- Establece el límite del campo ontológico. Delimita el espacio dentro del cual los cuerpos, los sujetos tienen entidad. Del mismo modo también establece los criterios bajo los cuales estos cuerpos, estos sujetos, son reconocidos.
- Se define por oposición a un afuera. La *matriz performativa* que forma a los cuerpos y que los vuelve inteligibles y reconocibles requiere de un afuera de seres abyectos, invisibles y temidos, que sólo se nombran al interior de la matriz como repudio como desprecio.
- Es una matriz inestable. Las normas no son inapelables, ni se imponen sin más. La interpelación del deseo, de "lo otro", puede desarrollar desviaciones imprevistas y diversas formas de resistencia.

Articulando nociones para estudiar saberes en la iniciación en la docencia

Entendemos que es posible articular las tres nociones hasta aquí abordadas, conscientes de sus diversas inscripciones disciplinares. Asimismo consideramos que resultan potentes para indagar saberes que se movilizan en la iniciación a la docencia. Interesa en este apartado, puntear algunas relaciones.

- La noción "saber de la experiencia" alude a un saber *incorporado*, que se ha hecho cuerpo y habita el ser docente en su singularidad.
- Sin minimizar la incidencia/relevancia que tienen los *saberes constituidos* Cifalí (2005) interesa, en términos Charlot (2007), aquello que el autor conceptualiza como *relación con el saber*.
- Una *matriz formativa* estaría conformada no sólo por saberes sino también por un modo de relación con el saber. La formación docente, sostiene Gorodkin (s/d) es más que una sumatoria de conocimientos ya que involucra representaciones, identificaciones y actitudes e impactan en los planos cognoscitivos y socio afectivos.
- Esta matriz también es *performativa* porque supone un modo de ser el cuerpo, una puesta en acto, una actuación, y tiene un componente normativo.
- Estas articulaciones evitarían identificar lo común con lo homogéneo e incurrir en la desconsideración que aludir a lo común demanda por contraposición atender a lo diverso.
- La matriz común tiene un afuera, "lo abyecto", que lo tensiona y que puede generar desestabilidades, transformaciones.

Finalmente, reiterar la convicción de que la educación, la enseñanza y la formación de docentes pertenecen a las profesiones u oficios del sector humano (Cifalí, 2005), profesiones en las que *la relación* con los otros y otras, con lo otro -conocimientos y saberes- se configura en su especificidad.

Esto nos reclama como formadoras explorar las mediaciones necesarias para crear en nuestras aulas un lugar y un tiempo de experiencias en las que cada estudiante tenga la oportunidad de "partir de sí", para indagar en sus biografías y en sus saberes incorporados (Contreras, 2010) abriendo nuevas perspectivas para pensarse y vivir-se, un proceso de "ir sabiendo", que les permita sostenerse y orientarse como docentes. (Gabbarini, 2017) Pero también nos invita a revisar críticamente la matriz formativa-performativa, para imaginar prácticas políticas transformativas

que puedan revisar lo que todavía no puede ser visto ni dicho, lo que todavía no tiene entidad en el espacio que ellas mismas habilitan.

Bibliografía

Butler. J. (2002) *Cuerpos que importan*. Bs. As. Paidós.

(2009) *Dar cuenta de sí mismo*. Bs. As. Amorrortu.

(2017) *Cuerpos aliados y lucha política*. Bs. As. Paidós.

Castro, E (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal: U.N de Quilmes. https://introduccionalahistoriajvg.wordpress.com/category/%e2%9e%a7-objetos-y-problemas/

Charlot, B. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Bs. As- Libros del Zorzal.

Cifali, M. (2005). "Enfoque Clínico, Formación y escritura". En P**aquay, l. Altet M.** C**harlier E, y Perrenoud** Ph. (coords). *La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. FCE.

Contreras Domingo, J. (2010). "Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. "Reinventar la Profesión Docente" Nº 68 (24,2) Coord. PÉREZ GÓMEZ, A. AUFOP. Zaragoza.

(2013): "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27 (3), 125-136.

Criado, E. M. "Generaciones/Clases de edad. Ficha Técnica. En: REYES, R. (dir) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/G/generaciones.htm

Deleuze, G. (2013): *El saber. Curso sobre Foucault*. Tomo I. Bs. As. Cactus.

Gabbarini, P. (2017): *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Gorodkin, I. (s/d) "La formación docente y su relación con la epistemología" En: Revista Iberoamericana de Educación ISSN1681-56531 U.N. de San Luis.

Martínez Boom, A. (2008) "La escuela: un lugar para el común". En F**rigerio**, G. y D**iker**, G. (2008) *Educar, sentidos acerca de lo común*. Bs. As. El Estanque.

Salit, C., P**erea**, C., C**aminos**, A. (2019) "Saberes de docentes noveles en ciencias de la educación. Hacia la construcción de una matriz formativa." Ponencia. V Seminario Nacional de la Red Estrado- Córdoba.

Skliar, C. Y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Rosario. Homo Sapiens.

Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona. Paidós.

(2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Barcelona. Idea Books.

Una guía de enseñanza-aprendizaje de la Microbiología en Ciencias de la Salud

IGNACIO GONZALES SEGURA
ignacio.gonzalez.segura@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

MARIA VICTORIA TOLEDO
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

VICTORIA UNAMUNO
victoria.unamuno@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar material de estudio realizado por los docentes de la cátedra de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología (FO) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC),

La importancia de esta presentación es mostrar una guía de estudio realizada por docentes de la Cátedra "B" de Microbiología e Inmunología, en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba considerando un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos integrados.

La guía estáorganizada según las Unidades del Programa con sus correspondientes Sub-unidades. Cada capítulo de actividades hace referencia a lo que se trabajará en una clase presencial de características teórico prácticas, obligatorias para los alumnos.

Las guías didácticas en la educación superior adquieren cada vez mayor significación y funcionalidad; son un recurso del aprendizaje que optimiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje por su pertinencia al permitir la autonomía e independencia cognoscitiva del estudiante.

Consideramos que la propuesta pedagógica fue recibida bien por parte de los alumnos.

Palabras clave: guía de aprendizaje/estudio autónomo/microbiología/Odontología

Presentación

El objetivo de este trabajo es presentar material de estudio realizado por los docentes de la cátedra de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología(FO) de la Universidad Nacional de Córdoba(UNC).

La importancia de esta presentación es mostrar material elaborado por docentes, considerando un modelo pedagógico que permita al estudiante la autogestión de conocimientos integrados, considerando al hombre como un individuo que interactúa con sus pares, inserto en un marco físico, biológico y social que lo contiene y que además permita la integración de conocimientos básicos y clínicos en una carrera de las Ciencias de la Salud.

La universidad actualmente afronta nuevos retos basados en la formación continua y sistemática del sujeto a lo largo de toda su vida; un sistema universitario centrado en la formación integral del estudiante, donde el profesor juega otro papel muy distinto a la función tradicional que siempre se le ha concedido, y se convierte en un orientador del proceso, al fomentar estilos de aprendizajes creativos y autónomos que contribuyan a desarrollar la independencia cognoscitiva del estudiante. En todo este proceso tienen un papel fundamental las guías didácticas o guías de estudio como también suelen denominarse, pues constituyen una herramienta pedagógica que ha sido utilizada tradicionalmente tanto en la educación médica y ciencias de la salud como en otras profesiones, fundamentalmente por aquellos que sustentan su labor docente en el constructivismo. Precisamente, el trabajo independiente y el desarrollo de la actividad cognoscitiva que este proporciona, son aspectos fundamentales a tener en cuenta en el proceso docente educativo. La independencia cognoscitiva se caracteriza por el dominio de conocimientos, hábitos y habilidades y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización.

Los docentes de lacátedra de Microbiología e Inmunología de la Facultad de Odontología(FO) de la Universidad Nacional de Córdoba(UNC) decidimos elaborar un material que permitiera a nuestros alumnos un proceso autónomo y dinámico de aprendizaje a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo pensamos a nuestros estudiantes y sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo abordamos el conocimiento con el que trabajamos? ¿Cómo integramos los conocimientos de las ciencias básicas a la práctica clínica?

Para responder a los mismos se elaboró una guía de aprendizaje que propone la adquisición de conocimientos necesarios para el abordaje de la problemática de la tríada salud-enfermedad-atención en todos sus aspectos (preventivo, terapéutico y

epidemiológico) a través de un aprendizaje comprensivo; en elmismo se considera al estudiante universitario como un agente activo, capaz de tomar conciencia de los procesos que realiza para aprender y de modificar su conducta en función de su percepción; y al docente como encargado de orientar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Este comportamiento resulta esencial en el contexto actual de continuos avances de los conocimientos científico-tecnológicos y de disponibilidad de herramientas de comunicación y aprendizaje, así como de avances y descubrimientos en el campo de las ciencias básicas y biomédicas, que llevan a una alta variabilidad, tanto en la cantidad como en la calidad de información disponible. En definitiva, se busca que este material induzca a la transferencia de conceptos básicos a la clínica, a través de situaciones problemáticas, garantizando de este modo también el contacto temprano de los alumnos con las problemáticas de Salud médico- odontológica.

Contexto de aplicación y características del material realizado

La guía de actividades se presentó a los alumnos durante los ciclos lectivos 2018 y 2019 en la Cátedra "B" de Microbiología e Inmunología, en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba.Los alumnos cursaban el segundo año de la carrera.

La guía de actividades llega a los alumnos através del aula virtual de la cátedra (perteneciente al aula virtual de la Facultad de Odontología –UNC); no se entrega en formato papel.

Está organizada según las Unidades del Programa con sus correspondientes Sub-unidades. Cada capítulo de actividades hace referencia a lo que se trabajará en una clase presencial de características teórico prácticas, clases que son obligatorias para los alumnos.

La guía está estructurada de la siguiente manera:

*Título: que hace referencia a la subunidad del programa que se desarrollará en la clase correspondiente

*Objetivos de trabajo

*Contenidos de la subunidad que deben conocerse.

*Bibliografía: la cual se especifica, según la temática, tomada de la bibliografía general que se presenta a los alumnos.

*Introducción: describe los aspectos más relevantes de los temas que se tratarán.
*Esquema o Mapa Conceptual que muestra las relaciones entre los conceptos principales que se desarrollarán de cada tema. Este es utilizado al comienzo de la clase por parte del docente, como disparador de las actividades (Figura 1).
*Actividades que deben realizarse antes de asistir a clase: las mismas consisten en:

-Desarrollar algunos temas puntuales de mayor importancia para la comprensión de la subunidad, a partir de preguntas (dos o tres) disparadoras.Se presenta un ejemplo:

A. Actividades para realizar antes de asistir al teórico práctico.
a. Estudiar los contenidos de la subunidad que se desarrollaran en este teórico-práctico, utilizando el material bibliográfico sugerido (tener en cuenta el material de las clases teóricas presenciales y on- line.)
b.Clasifica taxonómicamente al ser humano utilizando al menos 7 categorías taxonómicas (taxones).
c. Diferencia clon de cepa.
D. Explica qué es un virus y por qué no se lo considera un ser vivo.
e.Teniendo en cuenta los descubrimientos realizados en el área de la Microbiología, elige dos de ellos y explica porque te parecen importantes en relación al proceso de salud enfermedad.

-Lectura de uno o dos artículos científicos, en castellano, que permitirán la realización de las situaciones problemáticas. Además, esta actividad permite al alumno el entrenamiento en la lectura de bibliografía científica, tarea de deberá ser de rutina durante su profesión, para mantenerse actualizado en relación a los avances de la ciencia al respecto.

*Actividades que se realizarán en el trabajo práctico:

-Situaciones problemáticas pararesolver en el trabajo práctico: esta parte se desarrolla en el trabajo práctico y se plantean situaciones problemáticas odontológicas que se deben resolver aplicando los conceptos de Microbiología e Inmunología aprendidos.
A continuación, se presentan ejemplos de las mismas:

Agustín de 6 años concurre a la consulta odontológica acompañado de su papá. Durante la anamnesis, el padre relata que todos los fines de semana salen a pasear y comen golosinas, gaseosas y meriendas ricas en hidratos de carbono. Sin embargo, él le recuerda a su hijo cepillarse los dientes todas las noches.

A la inspección clínica del niño, se observa biopelícula dental en el 1/3 gingival y caries en los elementos dentarios temporarios que requieren de tratamiento.

Responde:

-¿Cuál es el fundamento microbiológico del cepillado mecánico?

-¿Considera una vez al día suficiente cepillado? Fundamenta

-¿Qué medidas debe realizar el odontólogo para evitar la aparición de futuras lesiones de caries en el paciente? Fundamenta

---

Justina, de 4 años de edad, concurre a la odontopediatra junto a su papá porque presenta llagas muy dolorosas en toda la boca. En la anamnesis, el papá relata que la niña se encuentra molesta, con malestar general hace varios días y tiene dificultad para comer. La maestra de Justina le comentó que otros niños en el jardín se encuentran en la misma situación.

Al realizar el examen físico, la odontóloga observa lesiones erosivas distribuidas en toda la cavidad bucal, encías enrojecidas e inflamación ganglionar. La profesional diagnostica primoinfección herpética

- Determina cuál es el agente etiológico de esta patología y describe su estructura.

-Teniendo en cuenta el genoma viral, explica cómo se produce la replicación de este virus.

-Explica cuál es la acción citopatogénica de este virus en los tejidos del huésped.

-¿Qué indicaciones le darías al papá de Justina para tener en cuenta en el futuro? - Fundamenta tu respuesta teniendo en cuenta las características microbiológicas del virus.

Evaluación de la propuesta

La evaluación de la guíase realizó mediante una encuesta online, creada en Formularios Google, que se hizo llegar a los alumnos al finalizar el cursado de la asignatura. En la misma se consultó sobre la metodología utilizada para la enseñanza de la asignatura y la pertinencia del material ofrecido para estudio y el desempeño de los docentes; las respuestas fueron en escala del 1 al 5, donde 1 representa NO y 5 SI.

En las respuestas referidas a la guía de actividades la mayoría (80%) de los alumnos consideró útil la utilización de la misma. Consideramos llamativo que un 20% de los alumnos no considerara de utilidad la misma.

Durante el desarrollo de los trabajos prácticos los docentes pudieron observar que muchos de los alumnos habían resuelto de manera escrita las actividades y que algunos llevaban impresa la guía.

Consideramos que la propuesta pedagógica fue bien recibida por parte de los alumnos.

En lo referido a la resolución de problemas debemos expresar que somos conscientes de que la forma de presentarlas resulta aún muy guiada y direccionada hacia determinadas respuestas. A esto lo relacionamos con que al momento de plantear las actividades tenemos en cuenta la relación docente-alumno, (muchos alumnos en el aula y pocos docentes a cargo de los mismo), lo que dificulta el intercambio de posibles respuestas a las situaciones problemáticas.

Conclusiones

Las guías didácticas en la educación superior adquieren cada vez mayor significación y funcionalidad; son un recurso del aprendizaje que optimiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje por su pertinencia al permitir la autonomía e independencia cognoscitiva del estudiante

Constituyen un recurso esencial del cual no se debería prescindir en los procesos de aprendizaje, por la significación que adquiere actualmente para optimizar las labores del profesor y del estudiante.

Definitivamente, es importante reconocer que las guías didácticas constituyen un recurso que tiene el propósito de orientar metodológicamente al estudiante en su actividad independiente, al mismo tiempo que sirven de apoyo a la dinámica del proceso docente, guiando al alumno en su aprendizaje.

Bibliografía

Amaya Afanador A.(2011) Importancia y utilidad de las "Guías de simulación clínica" en Los procesos de aprendizaje en Medicina y ciencias de la salud. UnivMéd Bogotá];52(3).

Franco Pérez M y León Granados A. (2013). *El trabajo independiente en la educación superior a través de la tarea docente*. EDUMECENTRO [Internet1(2).

Franco Pérez M.(2012). *Elementos básicos para la orientación de contenidos en la Educación Médica Superior*. EDUMECENTRO.

García Aretio L (2009). *La guía didáctica.* Editorial del BENED

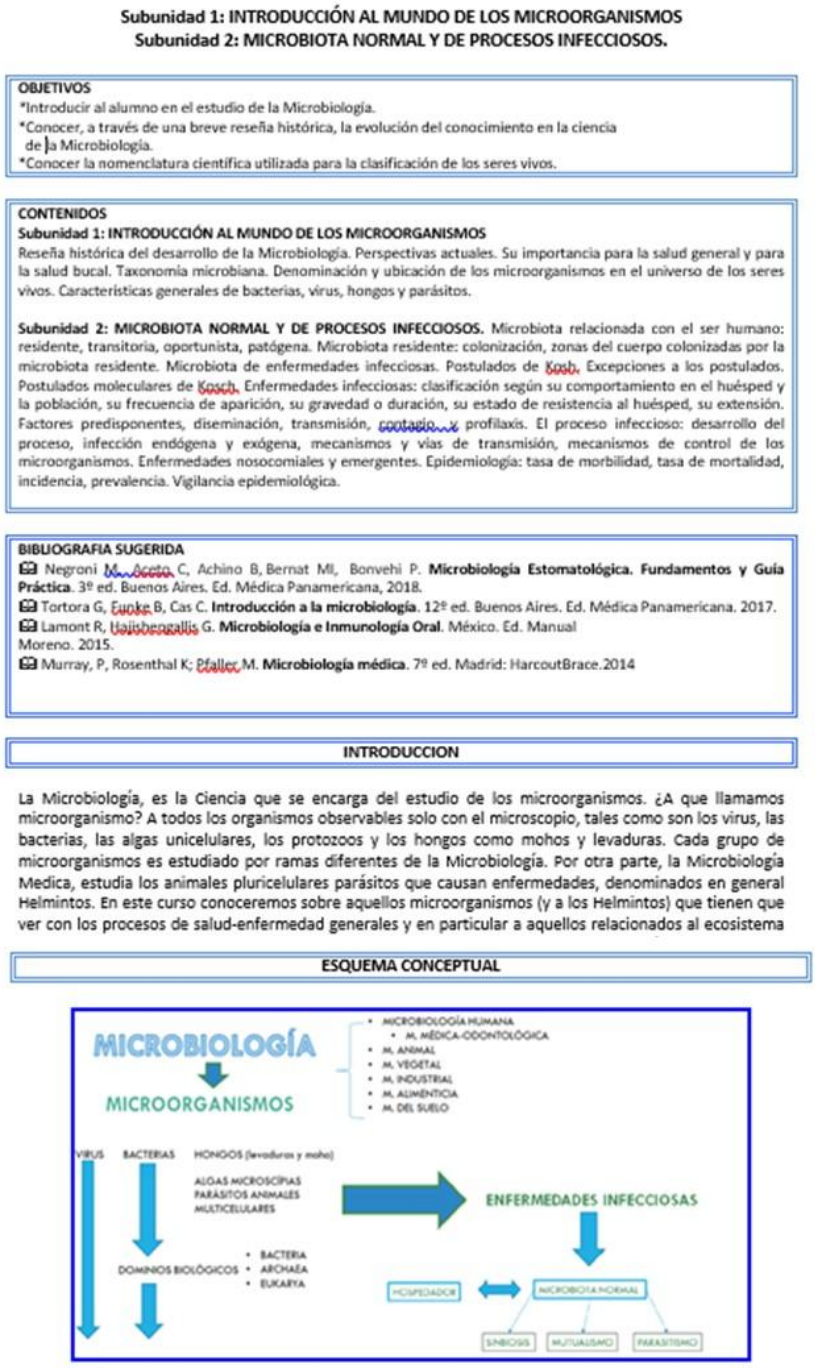
Ignacio García Hernández1, Graciela de las Mercedes de la Cruz Blanco (2014) *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo* EDUMECENTRO ;6(3):162-175.

Romero MA Y Crisol Moya E (2012). *Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia*. Escuela Abierta. Rev de InvestEduc.;(15):9-31.

Villaseñor Rodriguez Isabel(2008).Metodología para la elaboración de guías de fuentes de informaciónInvestigación Bibliotecológica, septiembre/diciembre. Vol. 22, Núm. 46, pp. 113-138

Hart TH, Ferrell RE (2002). Genetic Testing Considerations for Oral Medicine. J Dental Education; 66 (10): 1185-1202.

Iacopino AM.(2007) The influence of "new science" on dental education: current concepts, trends, and models for the future. J Dent Educ.71(4):450-62.



Subunidad 1: INTRODUCCIÓN AL MUNDO DE LOS MICROORGANISMOS
Subunidad 2: MICROBIOTA NORMAL Y DE PROCESOS INFECCIOSOS.

OBJETIVOS
*Introducir al alumno en el estudio de la Microbiología.
*Conocer, a través de una breve reseña histórica, la evolución del conocimiento en la ciencia de la Microbiología.
*Conocer la nomenclatura científica utilizada para la clasificación de los seres vivos.

CONTENIDOS
Subunidad 1: INTRODUCCIÓN AL MUNDO DE LOS MICROORGANISMOS
Reseña histórica del desarrollo de la Microbiología. Perspectivas actuales. Su importancia para la salud general y para la salud bucal. Taxonomía microbiana. Denominación y ubicación de los microorganismos en el universo de los seres vivos. Características generales de bacterias, virus, hongos y parásitos.

Subunidad 2: MICROBIOTA NORMAL Y DE PROCESOS INFECCIOSOS. Microbiota relacionada con el ser humano: residente, transitoria, oportunista, patógena. Microbiota residente: colonización, zonas del cuerpo colonizadas por la microbiota residente. Microbiota de enfermedades infecciosas. Postulados de Koch. Excepciones a los postulados. Postulados moleculares de Koch. Enfermedades infecciosas: clasificación según su comportamiento en el huésped y la población, su frecuencia de aparición, su gravedad o duración, su estado de resistencia al huésped, su extensión. Factores predisponentes, diseminación, transmisión, contagio y profilaxis. El proceso infeccioso: desarrollo del proceso, infección endógena y exógena, mecanismos y vías de transmisión, mecanismos de control de los microorganismos. Enfermedades nosocomiales y emergentes. Epidemiología: tasa de morbilidad, tasa de mortalidad, incidencia, prevalencia. Vigilancia epidemiológica.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA
Negroni M, Acerto C, Achino B, Bernat MI, Bonvehi P. **Microbiología Estomatológica. Fundamentos y Guía Práctica**. 3º ed. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana, 2018.
Tortora G, Funke B, Cas C. **Introducción a la microbiología**. 12º ed. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana. 2017.
Lamont R, Hajishengallis G. **Microbiología e Inmunología Oral**. México. Ed. Manual Moreno. 2015.
Murray, P, Rosenthal K; Pfaller M. **Microbiología médica**. 7º ed. Madrid: HarcoutBrace.2014

INTRODUCCION

La Microbiología, es la Ciencia que se encarga del estudio de los microorganismos. ¿A que llamamos microorganismo? A todos los organismos observables solo con el microscopio, tales como son los virus, las bacterias, las algas unicelulares, los protozoos y los hongos como mohos y levaduras. Cada grupo de microorganismos es estudiado por ramas diferentes de la Microbiología. Por otra parte, la Microbiología Medica, estudia los animales pluricelulares parásitos que causan enfermedades, denominados en general Helmintos. En este curso conoceremos sobre aquellos microorganismos (y a los Helmintos) que tienen que ver con los procesos de salud-enfermedad generales y en particular a aquellos relacionados al ecosistema

ESQUEMA CONCEPTUAL

Figura 1: organización estructural de las diferentes partes de la guía de aprendizaje.

Problemáticas y representaciones en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia en el nivel Superior

VERÓNICA GATTI
veronicagatti73@yahoo.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales –Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER

MARTÍN CÉPARO
martin_ceparo@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales –Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER

MARCELA ZATTI
marceezatti@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales –Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER

Resumen

En el Profesorado en Historia que se dicta en la FHAyCS-UADER se realizan las prácticas docentes en diversos niveles de enseñanza en el marco del Taller de Acción Educativa (TAE), por lo que nos interesa observar, analizar y comprender los procesos que involucran a los/las practicantes en la diagramación y preparación de las clases durante su formación inicial, es decir, las decisiones que se toman y son asumidas al momento de planificar las secuencias didácticas.

En trabajos anteriores hemos abordado las narrativas escritas por estudiantes en la formulación de propuestas didácticas relevando las áreas temáticas, el manejo de grupo, el posicionamiento del rol docente, entre otras, develando un espectro muy amplio sobre sus experiencias, sacando a la luz fortalezas y debilidades. Con el propósito de complejizar esta línea de indagación, decidimos en esta oportunidad, trabajar y analizar la visión de una adscripta al TAE durante el año académico 2019, quien manifestó su interés en formarse en prácticas del nivel superior, para lo cual realizó un seguimiento y acompañamiento a las/los practicantes en el mencionado nivel.

Desde este punto de vista nos podemos recuperar algunas reflexiones, en tanto que la figura del adscripto no siempre es reconocida en su rol y relevancia en el proceso de las prácticas, que por su cercanía etárea y formación respecto a gran parte de las/los prac-

ticantes, comparten experiencias y afinidades en múltiples aspectos, por lo que su mirada enriquece las perspectivas de análisis de las prácticas pre profesionales.

Palabras clave: planificación / práctica reflexiva / adscripto / Historia

Características de la planificación para el Nivel Superior

Si bien compartimos la idea que no existe un modelo o formato predeterminado en la elaboración de una planificación para el Nivel Superior, coincidimos en que existen elementos, parámetros o componentes que más allá de su denominación nos permiten identificar cierta lógica interna en la secuenciación. Es por ello que consideramos que resulta necesario encontrar, de manera general la idea de un tiempo y espacio a abordar, una selección temática con su correspondiente fundamentación historiográfica, la fundamentación didáctica; los objetivos; actividades de apertura, desarrollo y cierre; los recursos a utilizar en clase y la evaluación prevista de la misma; la bibliografía del docente y del estudiante.

Planteado de esta manera, la planificación es el resultado de una *construcción* de la clase tendiente a poner en cuestión y tensión prácticas de enseñanza arraigadas en la universidad, que al decir de Litwin (1997), se centran en la exposición del docente, con poco margen para el intercambio de preguntas con los estudiantes o la falta de utilización de recursos didácticos. Se trata en definitiva de aquello que plantean Coudannes Aguirre y Andelique, recuperando a De Lella (1999) respecto "a lo que algunos autores han denominado un modelo academicista en el que lo esencial es el sólido conocimiento de la disciplina, y no de las habilidades pedagógicas, consideradas más bien superficiales e innecesarias para este nivel" (2014, 56).

En tal sentido, entendemos a la planificación como construcción, ello significa que no la concebimos como algo estático o centrada en una serie de categorías recurrentes (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación), que resultarían necesarias para la organización de la clase, pero criticadas por su carácter prescriptivo e instrumental. Nuestro posicionamiento privilegia una propuesta que permita una organización flexible en cuanto a su formato sin que pierda de vista la necesaria criticidad en la planificación para el nivel superior.

El proceso de prácticas que encaramos se complementa desde una perspectiva y mirada reflexiva, al analizar las narrativas y experiencias de las/los practicantes acerca de las clases desarrolladas. De acuerdo a lo antes dicho, como docentes a cargo del TAE propiciamos estrategias que colaboren en la mejora del proceso de planificación de los/las estudiantes centrándonos en las fortalezas y potencialidades, y analizando críticamente las debilidades.

Para este caso abordamos el aporte que realiza una integrante del equipo de prácticas como el Docente Adscripto, una novel egresada cuyo interés se focalizó en la enseñanza del nivel superior. Dentro de la normativa vigente, se considera que los docentes adscriptos se ubican en una posición intermedia, cumpliendo un rol

profesional de acompañamiento tanto al equipo de cátedra como a los/las estudiantes, por lo cual el trabajo y articulación propuesto para las prácticas docentes nos permite incorporar sus experiencias, vivencias y conocimientos a la hora de programar las secuencias didácticas, de ahí que valoramos positivamente su presencia el Taller.

En esta oportunidad analizaremos los aportes realizados por la adscripto y su rol destacado por las/los practicantes al observar, sugerir modificaciones y aportes significativos en las planificaciones del Nivel Superior. Retomaremos a continuación algunos recortes del análisis realizado por la docente adscripta con el propósito de abordar su mirada y reflexión respecto a las propuestas didácticas realizadas por los/las practicantes. Dado el espacio en el presente escrito, nos abocamos a la presentación de un caso.

La mirada de la adscripta sobre las planificaciones de las/los practicantes

Esta práctica en el nivel superior se desarrolló en la cátedra "Problemáticas de la Historia Social Argentina", correspondiente al segundo año del Profesorado de Educación Inicial, según el plan de estudios de la carrera cuya organización es cuatrimestral. El equipo de cátedra plantea en su propuesta un enfoque de la historia-problema desde una mirada de la Escuela de Annales, privilegiando la dinámica del tiempo y el espacio como construcción social y que la adscripta pudo observar, seguir y acceder durante la etapa de construcción de las planificaciones.

Una característica a ponderar es que la cátedra en cuestión no va dirigida a un estudiantado especialista en el campo de la Historia, sino que es parte de un trayecto de formación general por lo que el contenido histórico no es lo central para las cursantes. Asimismo desde el plan de la carrera los contenidos mínimos proponen un recorte y organización secuenciada cronológicamente que abarca desde los inicios del poblamiento americano hasta la actualidad.

Para la planificación, al practicante se asignó el tema de "Conquista española del territorio altoperuano. S. XVI", quien desde un primer momento se puso en contacto con el docente a cargo y realizó una serie de observaciones para conocer las particularidades del grupo con el que trabajaría, resaltando lo numeroso del mismo y la necesidad de proyectar diversas instancias en la clase para poder mantener la atención y trabajo de las estudiantes.

El equipo de cátedra del TAE le sugirió que la exposición estuviera acompañada de una red conceptual para mostrar el nivel relacional de las problemáticas planteadas en el capítulo de lectura obligatoria (Fradkin y Garavaglia, 2009), ya que ello facilitaría la toma de apuntes, la conformación de un glosario y el reconocimiento de las características a nivel relacional de las regiones como espacios integrados y construidos socialmente. Asimismo se le sugirió la búsqueda de bibliografía complementaria para incrementar sus propios conocimientos sobre el tema. El practicante incorporó al autor Miguel Guérin (1993) para dar cuenta del espacio rioplatense en su formación inicial.

La observación de la adscripta señala en lo que respecta a la fundamentación historiográfica que la planificación da cuenta del proyecto expansivo de la Corona en la ocupación del territorio, así como la gobernabilidad y el papel de las órdenes jesuíticas con un desarrollo altamente descriptivo donde el practicante incluye escasas citas de la bibliografía referenciada. También resalta que no se incorporan a la fundamentación histórica los aportes del texto presentado por el practicante y que sí menciona en la bibliografía.

La sugerencia realizada por la adscripta da cuenta además de una falta de problematización e insinúa la poca articulación y reflexión en cuanto a la bibliografía para el desarrollo de la temática:

> Están explicitados los acontecimientos cronológicamente, pero ¿cuál es la problemática central que trabajan los autores para explicar la construcción del espacio colonial? Las categorías de análisis en el aspecto económico en relación al Alto Perú y las reducciones, ¿en qué parte de la secuencia didáctica se hace mención? (Informe de adscripción)

Por otra parte, señala que en la fundamentación didáctica, la clase presentaba dos momentos, pero que resultan poco claros, especialmente en la redacción y la propuesta general, ya que el practicante solo se abocaría a "explicar cómo los autores trabajan las regiones y el contexto en donde los conquistadores se introducen, las relaciones que establecen con los indios y las actividades económicas que se llevan a cabo" (Planificación del caso analizado). Remarca que no se tienen en cuenta las consideraciones realizadas por el equipo durante la clase, ya que privilegia la exposición interpretativa del practicante hacia el grupo, del cual no se menciona participación hasta el segundo momento donde se formarán los grupos de trabajo y resolverían las siguientes consignas:

> ¿Qué lugares comprende la región? Señale fundaciones de ciudades importantes para la colonización del territorio.
> ¿Cómo se desarrollaba la organización de la mano de obra indígena en esa región?
> ¿Cuáles son las actividades económicas y/o producciones que se realizan en dicha región? (Planificación del caso analizado)

Como observación a las actividades planteadas por el practicante la adscripta menciona que "los grupos deben releer el texto y resolver las consignas que apuntan a la identificación y extracción del mismo texto", por lo que la idea de una propuesta de pregunta abiertas, tampoco se ve plasmada en este apartado y se evidencia la falta de problematización ya señalada. Por ello le formula las siguientes preguntas al practicante: "¿En qué momento de la secuencia didáctica se trata de las categorías conceptuales: reducciones y resistencia indígena para hablar de la mano de obra indígena." (Informe de adscripción).

Dentro de las actividades, la adscripta nota que no explica en la fundamentación didáctica, por ejemplo,

> cómo expondrá el tema de fundación de ciudades, dónde además subyace una problemática central sobre los espacios periféricos dentro del mismo espacio colonial, en relación el mercado colonial que en ese momento giraba alrededor del Alto Perú abordados por los autores, por lo cual sugiere se revisen dichas cuestiones (Informe de adscripción)

Algunas consideraciones finales

El trabajo realizado por la adscripta en el TAE nos permitió repensar algunas de las problemáticas que presentan las planificaciones para el nivel superior considerando la experiencia transmitida por los/las practicantes en sus narrativas. Ello apunta a seguir trabajando en el marco de una docencia reflexiva, capaz de autoevaluarse, abrirse a nuevos retos, atender al mejoramiento de la calidad y al desafío de la heterogeneidad de intereses que se reflejan en los diferentes sujetos comprometidos en el proceso de enseñar como en el de aprender.

Compartimos con Achilli (2008) que la práctica docente se constituye en una práctica pedagógica que trasciende, al implicar además un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.

En relación al aporte del informe de la adscripta, se reitera como error recurrente en los/las practicantes la falta de coherencia interna en la secuencia didáctica en relación a la selección de contenidos y la falta de articulación con lo conceptual propuesto en la exposición y posteriormente en las actividades.

Finalizamos este escrito remarcando que el desafío de los/las docentes formadores es incentivar la construcción de un sujeto capaz de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, "la reflexión acerca del aprendizaje es necesaria para quienes busquen orientar y conducir los procesos de enseñanza, de modo de poder potenciarlo o facilitarlo" (Davini; 2008: 34) y una enseñanza que no atienda a la problematización, reflexión y análisis se vuelve un obstáculo en este sentido, pensar en el sujeto de enseñanza resulta fundamental para mejorar las prácticas docentes.

Bibliografía

Achilli, E. (2008): *Investigación y Formación docente*, Rosario, Laborde Editor.

Davini, M. C. (2008): *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana.

Coudannes Aguirre, M. y **Andelique, M.** (2014): ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes en Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia (2014), Nº 12, APEHUN, Córdoba, pp. 55-77.

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

El caudillismo en la formación para la Educación Primaria: un análisis desde la Historia Social Argentina

VERÓNICA GATTI
veronicagatti73@yahoo.com
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales - FHAYCS – Universidad Autonoma de Entre Ríos – UADER-

GONZALO JURADO
gonzamjurado@gmail.com
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales - FHAYCS - Universidad Autonoma de Entre Ríos – UADER-

Resumen

La presente ponencia es el resultado de una experiencia didáctica realizada en la cátedra Problemas de la Historia Social Argentina del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). Fuellevada a cabocon losestudiantes del segundo año de dicha carrera donde se les planteó pensar la Historia Argentina mediante el análisis de problemáticas, privilegiando sus actores y sus prácticas. Para ello seleccionamos, dentro de los caudillos rioplatenses, a José Eusebio Hereñú Osorio un caudillo de la Bajada del Paraná. El objetivo fue acercar a los estudiantes no solo al conocimiento de una realidad compleja, sino también al reconocimiento de fuentes primarias y secundarias para facilitar la comprensión del trabajo que realiza el historiador en cuanto cientista social, así también como el posterior uso de estos materiales en secuencias didácticas.

Palabras claves: Educación Primaria/Actores/ Caudillismo/ Historia

El Caudillismo en la Educación Primaria

El presente trabajo es el resultado de una experiencia que hemos venidos trabajando en la cátedra Problemas de la Historia Social Argentina ubicada en el segundo año de la carrera del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER) Res. Nº 994/11 UADER.

En ella trabajamos los contenidos que hacen a la construcción de conocimientos en torno al proceso histórico de conformación de la Argentina desde el siglo XVI hasta nuestra contemporaneidad. Abarcan un extenso proceso donde el siglo XX es una proyección de fuertes procesos políticos, económicos, sociales y culturales que comenzaron en el XIX. En este último período analizamos el fenómeno del caudillismo como parte de la etapa de anarquía de los años 20 en la región del Plata.

Siguiendo a la autora Brisa Varela (2000), consideramos que un hecho social es ante todo un hecho colectivo, es decir común a varones y mujeres que interactúan entre si dentro de una trama de relaciones sociales. En relación a este análisis es importante incorporar el concepto de actores sociales, que hace referencia a quienes participan y participaron en la construcción de la realidad social, tanto en el pasado como en el presente. (Varela,2000:12)

La cátedra pretende que los estudiantesreconozcan la complejidad de la ciencia histórica, pensada como una historia problematizada, en el devenir temporal espacial, que dé cuenta en forma dinámica de los conflictos, cambios y continuidades, procesos, analice el comportamiento de los actores en las diferentes instancias de la realidad histórica, alejada de las visiones más tradicionalistas que traen los cursantes sobre nuestra ciencia. Esta práctica historiográfica se corresponde a la influencia de la escuela francesa de Annales que desde el primer cuarto del siglo XX reivindica la historia problema, y no la historia memorizada o fáctica, pero que poco ha ingresado en la enseñanza de las instituciones educativas.Asimismo,desde este enfoque se privilegia, una Historia social, que pretende conocer la complejidad, en relación a este tema, las prácticas del caudillo como actor social en el período de las guerras de la independencia.

En las clases, se abordan los textos académicos, que analizan la figura de los caudillos como partedel entramado de la sociedad colonial rioplatense. Esta sociedad era un conjunto muy plural y complejo de cuerpos o comunidades, de vínculos personales y redes sociales, que no corresponde con la estratificación simplificada que suele hacerse o representarse en los actos escolares, por ejemplo. Así, hombres y mujeres se hallaban vinculados unos a otros por diversos lazos personales, princi-

palmente mediante los vínculos de familia y parentesco, de linaje y clan, de amistad, etc.

La producción historiográfica ha desentramado cómo acciones colectivas, empresas o funcionamientos sociales concretos siguen la línea de vínculos o relaciones privilegiadas: de vínculos inmediatos como la casa y la familia, el parentesco, o la vecindad, y de vínculos de mayor alcance o extensión, como la amistad política (de clientela) o actores políticos. Por consiguiente, podemos evidenciar que la realidad social de la llamada sociedad colonial trasciende la mera estratificación de blancos, criollos, mestizos, negros e indios.

Recuperamos el aporte del historiador Francois-Xavier Guerra que reflexiona sobre la vida política de la sociedad de América Latina del siglo XIX y plantea la construcción de una nueva historia política a partir del actor como problema. Las sociedades tradicionales o del Antiguo Régimen presentan actores colectivos, grupos estructurados por nexos permanentes y poseen una cultura específica. El aporte que nos interesa es la construcción de una tipología de los nexos y de los imaginarios característicos de los diferentes actores. Dentro de los primeros grupos que pertenecen a la sociedad civil o eclesíatica, con estatuto legal y privilegios, los subdivide en territoriales, corporativos y de estatuto personal. En segundo lugar cita a las instituciones del estado y en un tercer grupo menciona los informales que no tienen existencia legal, tales como los grupos de familiares o parentelas, grupos formados por personas que poseen idéntico origen geográfico y los grupos formados por otros vínculos personales como el compadrazgo y lazos clientelares.(Guerra,1989: 153-154), de allí que la realidad social pasada se interpreta y explica mediante un marco conceptual que requiere establecer vínculos conceptuales, pero también didácticos para lograr su comprensión.

La importancia de reconocer el accionar de estos hombres les permite conocer la sociedad de la época, sus prácticas, lo cotidiano, el ideario político, económico y sociocultural a partir de las mentalidades de estos actores, una vez problematizado esto podrá plasmarlo en el diseño de una secuencia de clase o a partir de las efemérides con el objetivo de “que los alumnos conozcan el ambientesocial con el sentido de comenzar su formación como ciudadanos críticos, capaces de integrarse creativamente a la sociedad en la que viven”.(Diseño Curricular: 167) sin caer en la narración anecdótica.

Aquí nos preguntamos cómo enseñar el fenómeno del caudillismo a partir de la cotidianidad: Para ello utilizamos los textos académicos deGoldman y Salvatoreque fueron centrales para comprender términos como “caudillo” o “caudillismo”, lejos de evocar un criterio univoco, despiertan en la historia y la literatura variadas signi-

ficaciones. Estas significaciones, de raíz liberal, positivista, revisionista entre otras siempre buscaron la intrínseca relación entre el caudillo y la formación del Estado-Nación. (Goldman y Salvatore, 1998: 8).

Luego seleccionamos el caso, local y cercano, hasta incluso desconocido para muchos estudiantes, para ser analizado en profundidad. En esta propuesta retomamos aJosé Eusebio Hereñú Osorio De la Calzada, caudillo que participó en la lucha por la hegemonía entrerriana entre 1810 y 1824. Hereñú Osorio, nació el 5 de noviembre de 1772 y fue bautizado el 3 de enero de 1773 (Libro de Bautismo:f.125).

A continuación, se realizó un relato o biografía, que reconstruida mediante la tarea de historiadores en los textos clásicos de historiografía entrerriana (fuente secundarias). Esta narración permitió identificar su matrimonio con la santafesina María Mercedes Escobar con la cual tuvo nueve hijos según las genealogías de Carranza y Segura. Su relato incluye los espacios donde se ubicó José (vivió en tierras comprendidas entre las actuales calles Uruguay, La Paz, San Martín y Corrientes) ellas luego fueron confiscadas por el gobierno. (Pérez Colman, 1946: 48). Este texto posibilitó identificar las relaciones que mencionaban los autores y acerca a los estudiantes al trabajo con fuentes de diversa índole.

Las fuentes generaron interrogantes sobre su actividad militar y su itinerante residencia ya que luego vivió en una casa alquilada por Francisca Paula Del Valle a una cuadra de la plaza principal de la Bajada. Aquí analizamos cómo aún persiste como costumbre de la época la idea señorial de “casa poblada” que suponía una residencia importante con parientes, criados y sirvientes (esclavos africanos o indios de servicio) que definían una distinción social necesaria para mantener la posición social en el medio. La distinción y el control de los recursos para subsistir se manifiestan en el señalamiento de su linaje y cargo que ostenta en la Bajada.

En su actuación pública analizamos a nuestro actor, en 1815 José Eusebio, como Comandante Militar de Paraná, confisca un bien a un vecino y propietario llamado Denis para instalar un cuartel militar y reclutar jóvenes varones en edad de formar parte de la levas. (Pérez Colman, 1946: 34). Entre sus acciones podían ejercer la justicia, otorgar tierra, proporcionaba partida de auxiliares. Lo anterior da cuenta de las prácticas, privilegios y status que ostentaban en su uso de poder. Eusebio fue un hombre de conducta versátil, con una trayectoria contradictoria en la vida política de la época, en poco tiempo tuvo acercamientos al Directorio y lo abandonó para volver a sostener a Artigas, de quien se separó definitivamente en 1817 a fin de apoyar la causa dictatorial. Por ello tomó parte en varios combates y participó de cargos locales con atribuciones, que, en un contexto de crisis, tuvieron cierto accionar lejos de las prácticas normativas. En este sentido nos permitimos

trabajar los vaivenes políticos como una forma propia del hombre, no todas las acciones resultan siempre heroicas o memorables.

Lo desarrollado hasta aquí les permitió a los estudiantes entender al caudillo como un hombre cotidiano en sus diferentes aspectos, insertos en una sociedad tradicional con prácticas específicas que van definiendo su mentalidad y sus prácticas propias. Asimismo, los estudiantes pueden experimentar el uso de fuentes tales como actas bautismales, testamentos y genealogías no solo para facilitar la comprensión histórica, sino que también como recurso didáctico.Haber elegido un caudillo entrerriano supone conocer nuestras raíces, sus prácticas socioculturales y políticas en el devenir de nuestra provincia y de nuestra ciudad.

En relación a lo dicho con anterioridad la autora Alicia Camilloni menciona la importancia de enseñar las ciencias sociales a partir del entorno en que vive el niño, el mismo ofrece muchas fuentes de información, le permite tener una experiencia directa que le facilita la confrontación con las huellas dejadas por el pasado y en primer lugar con documentos originales en los supone hallar dichos indicios. Advierte que el estudio de la historia local noes un fin, sino un medio para comprender la evolución de la historia de la región, de la nación y del mundo y que es necesario en todo momento proceder a la comparación de otras épocas con el tiempo de hoy. (Camilloni, 1995: 13- 14).

Consideraciones finales

El conocimiento y la posterior enseñanza de la ciencia histórica supone plantear problemas que lleven a la búsqueda por conocer no solo nuestro pasado, sino la forma en que se presenta el discurso historiográfico y, en cuanto al aprendizaje en la utilización de fuentes para legitimarlo. Asimismo, se procura que los estudiantes conozcan y utilicen bibliografía local y sus lugares de repositorio para futuras secuencias áulicas.

La realidad histórica se presenta en una situación de complejidad, en un tiempo y espacio que registran el accionar de los actores en sus diferentes aspectos socioculturales, políticos y mentales. A partir de la selección de un caso damos cuenta de una propuesta que analice la multicausalidad y multiplicidad para entender dicha realidad, mediante el protagonismo de los actores sociales, durante un proceso político del S. XIX, en el que se visualiza la vida cotidiana y las relaciones de poder.

De esta manera, se procura que los estudiantes conozcan y utilicen bibliografía local y sus lugares de repositorio para futuras secuencias áulicas. Mediante la lecto

escritura de textos historiográficos se reconocen los conceptos y sus relaciones privilegiando las problemáticas, hipótesis y categorías de análisis; ubicando el tiempo y espacio histórico para entender el significado de la interpretación del fenómeno histórico.

Bibliografía

Buchbinder, P. (1998) "Caudillos y caudillismos: una perspectiva historiográfica", en Goldman, N.-Salvatore, R. (Comp.), *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema,* Eudeba, Buenos Aires.

Camilloni, A. (1996)De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y el espacio, en Revista IICE,Nº6, Buenos Aires, p.p. 12-17.

Guerra, F. (1989) "Hacia una nueva historia política. Actores sociales y actores políticos", en Anuario, IEHS, IV, Tandil, p.p. 153-154.

Romero L.A (2010). *Volver a la Historia*. Bs. As. Aique.

Pérez Colman, C.(1946)*Paraná 1810- 1860. Los primeros cincuenta años de la vida nacional*, Talleres Fenner, Rosario.

Suarez, T, Tedeschi, S, (comp.) (2009) *Historiografía y sociedad. Discursos, instituciones, identidades*, UNL.

Serunicoff A. (2004) *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. G.C.B.A. Secretaria de Educación. Buenos Aires.

Ternavasio, M. (2000)*Historia de la Argentina (1806-1852)* Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

Varela B. Ferro L. (2000), *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*, Bs. As., Ediciones Colihue.

Fuentes Primarias:

Diseño Curricular de Educación Primaria, C.G.E. Entre Ríos.

Libro de Bautismo de Nuestra Señora del Rosario, Parte I, f. 125.

La construcción de un instrumento de investigación en clave autoetnográfica

EMILCE GUTIÉRREZ
gemilester@gmail.com
Universidad Nacional del Sur

LAURA MORALES
lmorales@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur

MICAELA VARELA
micaelabevarela@gmail.com
Universidad Nacional del Sur

Resumen

Este trabajo se inscribe en la corriente epistemológica denominada autoetnografía, método de investigación cualitativo y escritura que produce conocimiento al conectar lo cultural yo personal para comprender la experiencia cultural (Hernández, Chang y Ngunjiri, 2017). Ello se puede realizar a partir de formatos sumamente disímiles; aquí se presenta una narración coral de parte de un proceso de investigación incipiente, en la voz de algunas de sus protagonistas: docentes de distintas disciplinas –Emilce y Laura- y estudiantes de tercer y cuarto año del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur –Micaela y Delfina.

Palabras clave: autoetnografía/formación docente/narrativa

Voces docentes

¿Qué es lo que estoy buscando? (…)
A veces tengo ganas
de darme por concluido,
de explicarme las razones,
de acumular las respuestas,
y de caminar con certezas.
Pero me contento con robarme una duda
y decirme (…) que, por hoy seguiré buscando.
Jorge Steiman

Narraremos, en clave interrogativa, el proceso de diseño de un instrumento con el que se ha iniciado un proyecto de investigación para conocer algunas de las características que asumen la enseñanza de las prácticas docentes en formación en el nivel primario de nuestra institución.Desandar el camino realizadonos permite un nuevo abordaje que podría culminar en aportes, no sólo para nuestra formación, sino para la construcción de conocimiento para y con otros/as.

Ahí vamos…

De las palabras y acciones, podemos entender la *arquitectura* puesta en escena al momento de diseñar el instrumento. Estas se tradujeron en preguntas que se hicieron presentes y guiaron lo relatado y la posibilidad de hallar evidencias. Al utilizar el término arquitectura(*architectūra*: arte de idear, diseñar) nos referimos al proceso y componentes presentes en ese trayecto de elaboración: tanto los saberes previos como la estructura que nos permiten asumir la responsabilidad y mantener el trabajo para llegar al objetivo; el encuentro con otras[1]; lo imprevisible en el quehacer; el tiempo asignado para concretarlo -teniendo en cuenta la celeridad de los tiempos académicos- y, fundamentalmente, el lugar que juega la reflexión en todo ello.

Desde esta perspectiva, al volver sobre esos componentes, hallamos momentos cruciales en la elaboración del instrumento que podemos traducir en categorías de preguntas:

Preguntas iniciales:

1 Utilizamos el femenino, en tanto todas las encuestadas, como el resto del grupo de investigación somos mujeres.

¿De qué manera recuperar y valorar los saberes de las estudiantes teniendo en cuenta tanto las que recién inician la carrera, como otras que ya trabajan en el sistema educativo?

¿Cuál es el instrumento más adecuado al propósito de recabar información "objetiva"?

¿En qué nos basamos? ¿Desde qué oportunidades partimos? ¿A qué dificultades nos estamos enfrentando? ¿Qué nos anima?

Preguntas que guiaron el proceso de diseño del instrumento:

¿Qué preguntas son las más pertinentes para invitar a responder en forma concisa, clara y con la mayor honestidad, sobre todo pensando en la estructura de las que pueden abrirse en ítems?

¿Cómo al pensar, decidir y escribir la encuesta nos desprendemos del sentido común para construir uno colectivo fundado?

¿Todas las estudiantes del profesorado deberían responder? ¿Cómo asegurar y facilitar esta cuestión?

¿Quiénes administrarían las encuestas? ¿En qué espacio y tiempo? ¿A través de qué dispositivos?

¿Incorporar la virtualidad? ¿Cómo registrar lo que acontece y mediar ante las dudas e inquietudes? ¿Cómo asegurar la privacidad de las respuestas? ¿De qué manera la incorporación de las TIC puede facilitar, o no los procesos de administración y sistematización de las encuestas?

Preguntas que guiaron la construcción del contenido:

Una encuesta, ¿para qué?, ¿a quiénes? , ¿sobre qué indagar? ¿Qué categorías serías necesario para ello?

¿Qué criterios podrían guiar la construcción y selección de preguntas? ¿De qué manera tornar "económica" la selección conceptos y redacción?

¿Es posible, ante la complejidad de la tarea, elaborar una encuesta que ponga en acto la reflexión, la fundamentación teórica, la discusión, los propios relatos, la experiencia y la formación, a la vez de atender un propósito común entre nosotras y las/os posibles destinatarias/os?

¿Es posible pensar los procesos que nos involucran como formadoras y, a la vez, integrar las voces e inquietudes de las estudiantes de manera fundada y articulada? ¿Cómo? ¿A qué o a quién/es favorecerá?

Respecto a la multidimensionalidad de las prácticas, al preguntar ¿la estamos teniendo en cuenta?

Preguntas que generaron nuevos debates:

¿Qué preguntas hacer para obtener evidencias de la gradualidad, continuidad, articulación, integración entre las prácticas desde primero a cuarto año? ¿Y de los espacios de práctica docente con otros espacios del plan de estudios? ¿Qué criterios tener en cuenta? ¿Qué supuestos subyacentes serán más fáciles de visualizar en una respuesta?

Preguntas que plantearon cierres:

¿De qué modo el dispositivo logrará contribuir a los objetivos de la investigación en curso: identificar y comprender el entramado particular que adquieren las prácticas de docentes y su enseñanza en nuestra institución?

¿Qué incidencia tendrá la información recopilada en los procesos de formación vinculados a la reflexión docente, situaciones y espacios reales de práctica docente, revisión del plan de estudios, entre otros?

¿Las preguntas generarán respuestas que les permitan recuperar evidencias en torno a cómo se vinculan los procesos de enseñanza y formación con el campo profesional/laboral?

Así, el diseño del instrumento fue un tiempo de debate; ese que no siempre se tiene en las aulas con las/os estudiantes y puso sobre la mesa creencias y supuestos: una reflexión metacognitiva que trasciende la construcción de la encuesta y sus posibles respuestas. En un deambular de aulas y casas, por computadoras y papeles, en el recorte de otros tiempos personales e institucionales, los ojos profundamente claros de Delfina, la cabellera irreverente de Micaela fueron un acicate para pensarnos como docentes: nosotras, ellas, todas. Los roles no se diluyen, se tensionan y, también, amalgaman.

Voces estudiantiles

Como estudiante que asistió a las múltiples reuniones que involucraron el proceso de elaboración y aprobación del proyecto de investigación, esta fue la primera instancia en que pude participar y aportar plenamente. No es que antes no hubiera espacio o que mis compañeras docentes no lo promovieron, sino que esta fue la posibilidad de ir diciendo, esbozando y aportando desde mi trayectoria como estudiante y como compañera de otras estudiantes.

Esta confección conjunta de la encuesta tuvo distintos momentos y encuentros que abarcaron tiempos de nuestra cotidianeidad para delimitar qué queríamos saber; cuántas preguntas correspondería a cada tema; si la respuesta sería cualitativa

o cuantitativa; cómo señalar la relevancia en las respuestas cuantitativas; la redacción y elección de los términos para cada ítem de la encuesta; cuál era la intención detrás de cada uno de ellos para no cerrar ni suponer demasiado en cada pedido de respuesta.

Todo esto tuvo la intención de recoger información que no se cerrara en lo experimentado y conocido por las dos estudiantes que estábamos investigando y, así, no fuera una corroboración forzada de nuestras suposiciones.

Pienso en el extrañamiento que tuvimos que sostener con Delfina en relación al grupo estudiantil, porque tanto en la construcción de este relato como en la confección de la encuesta, nosotras somos parte del grupo al que se apunta. De ahí la riqueza y potencialidad de nuestra participación como quizás algunas dificultades, ya que sin un tiempo (o estado) de reflexión y toma de conciencia de eso, nuestras concepciones individuales y colectivas podrían primar sobre las del resto de las estudiantes. Sin embargo, esperamos recopilar datos no para confirmar nuestras suposiciones, sino para conocer las experiencias y conocimientos del grupo al que se le administraría la encuesta

En este sentido, me quedo pensando en cómo se va configurando nuestra subjetividad como investigadoras, generando un rol más activo a partir de la acción y las formas de investigar, desde nuestra situación actual como estudiantes del nivel superior y, a la vez, trabajadoras docentes en el nivel primario.

¿Qué preguntas formulamos para realizar la encuesta y qué aprendizajes dejó esta experiencia?

Luego de tantos cabildeos, esto es lo que indagó la encuesta:
¿Qué lugar ocupa en la carrera el área curricular de Práctica en tu formación?:
¿articulador de la formación?;
¿de inserción en el ámbito educativo?;
¿de asistencia obligatoria?;
¿de confirmación de la elección de la profesión/campo laboral?;
¿de construcción y reflexión del tipo de docente que se quiere ser?;
¿lugar que genera un quiebre entre teoría y práctica?
¿Cuál es el grado de articulación de los objetivos y contenidos entre los espacios de Práctica Docente?
¿Y el de articulación de ellos con las instituciones coformadoras?

En relación a los polos significatividad/insignificancia y positivo/negativo, ¿cómo calificarías los aportes de los espacios de práctica para la residencia/inserción laboral?

¿Qué otras prácticas aportan positivamente a la formación docente? ¿Cuáles afectan negativamente?:

¿la cultura institucional de las escuelas coformadoras?;

¿las prácticas de las docentes coformadoras?;

¿las del área curricular de Práctica Docente?;

¿las de lxs docentes universitarixs de la carrera que no forman parte de esa área?;

¿la participación en espacios universitarios de gestión?;

¿en eventos académicos?;

¿en espacios educativos de distinto grado de formalidad?; ¿la inserción laboral?

Los conocimientos obtenidos con las encuestas no son parte de este trabajo, pero sí lo que sigue: lo que nos dejó a nuestro singular/colectivo esta experiencia de investigación y escritura. Este proceso nos permitió entender cómo la conversación nos habilita para establecer lazos sociales; un diálogo pedagógico que implica, además, una relación epistemológica que interpela y transforma; que nos hace un colectivo en la acción misma. Construir el instrumento nos posibilitó pensar todo el proceso investigativo acerca de las prácticas de las cuales formamos parte, distanciarnos de ellas para reconocerlas como objeto en estudio y, a la vez, volver a encontrarnos en un colectivo único para dar entidad e identidad a nuestro trabajo.

En esta conversación, el uso de la pregunta nos dio pie para problematizar el propio pensar; preguntas que, como dimensión dialéctica del proceso de investigación, generaron el puente para indagar y participar de conflictos cognitivos y epistemológicos. En la redacción del instrumento plasmamos nuestras reflexiones. Cada pregunta recordada, cada ítem construido visibilizó nuestras decisiones, síntesis de debates, creencias, formación y criterios subyacente. Además, decidimos dar contenido a un tipo de relato sobre lo que significó realizar el diseño, acompañado de todos los registros que quedaron plasmados en nuestros borradores. Bosquejos que no se ven en la encuesta administrada a las estudiantes, pero que forman parte de la cocina de la investigación, cuidadosa del valor epistemológico de nuestro relato (Carlino, 2006).

Al narrarnos, nos encontramos con que algunas acciones que no son fácilmente verbalizables pero pudimos llegar a “buen puerto”: construir un instrumento para recuperar información acerca del proceso de formación docente que se investiga.

Entre otras cuestiones ese arribo fue posible -más allá de nuestras limitaciones y falencias- porque siempre tuvimos en la mira ser cuidadosas al pensar cómo lidiar con las creencias fuertemente vinculadas con las experiencias autobiográficas en relación a lo escolar y el sentido común atribuido a las prácticas de enseñanza indagadas.

Sin embargo, es mejor decir que arribamos a más de un puerto. Al narrarnos aquí valoramos la importancia de investigar con otras, sobre todo entre estudiantes y docentes. Investigar de esta manera, como tarea social, nos permite una permanente ampliación de las miradas sobre lo que significa investigar desde el rol y las prácticas de cada una y de las otras. Esto sí es una afirmación, porque bien vale alguna y bien segura, después de tantas preguntas compartidas.

Bibliografía

Carlino, Paula. (2006): *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Hernández, Kathy-Ann, Chang y Ngunjiri, Faith(2017): "CollaborativeAutoethnography as Multivocal, Relational, and DemocraticResearch: Opportunities, Challenges, and Aspirations" en *Auto/BiographyStudies*, v. 32, nro. 4. Disponible en https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08989575.2017.1288892?journalCode=raut20

Steiman, Jorge (2018) *Las prácticas de enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Las Ciencias Sociales y su didáctica en la formación inicial del profesorado de Nivel Inicial. El plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo

MIGUEL ÁNGEL JARA
mianjara@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

MARIELA ISABEL S. HIRTZ
marielahirtz@gmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

ERWIN SAÚL PARRA
parraerwin@hotmail.com
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue

Resumen

La asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica, ubicada en el segundo año del plan de estudios del "Profesorado en Nivel Inicial" (Ord.886/97), de la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.), es objeto de nuestro estudio. Se trata de un plan de estudio de tres años de duración y las Ciencias Sociales y su Didáctica -como único espacio curricular- se ubica en el segundo cuatrimestre bajo el eje "la clase".

Según la estructura del plan de estudio las y los estudiantes, en su trayecto formativo, han cursado asignaturas afines a las Ciencias Sociales que les permitirían construir un conocimiento sobre la dinámica de la realidad social. En este sentido, nos interesa analizar qué formación se les ofrece al estudiantado de manera que nos permita conocer los límites y las posibilidades para el desarrollo de un pensamiento didáctico de las ciencias sociales y esbozar unas posibles líneas de acción que posibiliten introducir cambios y mejoras en la formación del profesorado de Nivel Inicial que enseñará Ciencias Sociales en el jardín.

Palabras claves: Didáctica de las Ciencias Sociales / Formación / Plan de Estudio /Pensamiento Didáctico

El plan de estudios en el profesorado de nivel inicial

Pensar en la formación inicial de profesoras y profesores implica considerar los desafíos que el mundo actual nos propone. La formación y las instituciones educativas deberíamos estar atentas a los cambios y ofrecer una formación inicial y continuada para que el profesorado pueda comprender e interpretar la complejidad de esta época. Enseñar a enseñar Ciencias Sociales requiere, entre otras cuestiones, considerar los múltiples contextos en las que las futuras docentes llevarán a cabo sus prácticas; contextos que se presentan dinámicos, cambiantes y conflictivos. De allí que resulte importante revisar las propuestas formativas atendiendo al estudiantado en formación, sus trayectorias escolares, el vínculo que han construido con el conocimiento y los contextos en los cuales se insertaran a trabajar.

En este sentido se plantea la necesidad de observar cuáles son los límites para avanzar sobre las posibilidades epistemológicas de unas pedagogías, unas didácticas y políticas educativas actualizadas. Situarnos y reconocernos en las prácticas como formadoras/es es un buen punto de partida para pensar posibles alternativas sin perder como horizonte la formación de un profesorado crítico, reflexivo y autónomo para que pueda pensarse en la escuela del S. XXI.

El Plan de Estudio del profesorado de Nivel Inicial tiene veintitrés años. Fue aprobado por la Ord. 886/97 del Consejo Superior la UNCo. y actualizó la formación de la carrera que estaba regulada por la Ord. 010/76. En el plan de estudios vigente se considera necesario revisar los aspectos centrales en la formación profesional, que no estaban consideradas en los planes elaborados en época de dictadura, como por ejemplo: la carencia de vinculación con la práctica docente desde los inicios de la carrera y la ausencia de didácticas específicas[1], entre otras.

En la Ord. 886/97 se establecen dos criterios de organización para la implementación del nuevo plan: líneas curriculares y concepción metodológicas. La primera refiere al perfil del egresado cuya incumbencia se inscribe en actividades de docencia, investigación y asesoramiento y difusión dentro del sistema educativo.

El segundo criterio trata sobre la estructura metodológica del plan de estudio en tres ejes: la institución, la clase y la práctica docente. Ejes complementarios y de progresiva integración. El propósito es garantizar una adecuada formación básica y profesional. En el perfil del egresado se destacan algunos aspectos que hacen a la formación profesional y se expresan de la siguiente manera:

1 Ord. Consejo superior UNCO n° 886, 22 de septiembre 1997

Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.

Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.

Asumir actitudes de compromiso con un estilo de vida democrático en un contexto socio-histórico y cultural particular

La formación se organiza en dos ciclos: El Ciclo de Formación General y el Ciclo de Formación Específica. El primero, de un año de duración, es compartido con el Profesorado de Enseñanza Primaria. En el Ciclo de la Formación Específica se abordan contenidos y actividades referidas al desarrollo profesional para el nivel. Entre otras asignaturas, en el segundo cuatrimestre del segundo año, se cursa las Ciencias Sociales y su didáctica. Durante la primera etapa de la formación, han tenido un acercamiento teórico a los problemas de la realidad social y a las ciencias sociales a partir de algunas disciplinas del campo. Las asignaturas que acercan al estudiantado a estas problemáticas, pertenecen al Ciclo de la Formación General. En el primer año se cursan cinco asignaturas en las que abordan la problemática educativa desde una perspectiva de la realidad social, aportando múltiples dimensiones de análisis, como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Asignatura	Cursado	Fundamentación	Objetivos	Contenidos
Taller: Problemática de la Realidad Educativa	1° año 1° Cuatrim.	Pretende que el estudiantado comprenda las instituciones presentes en el Nivel Inicial y cómo se relacionan con la sociedad global. Busca establecer las relaciones entre los anclajes del sentido común y el conocimiento que generan las Ciencias Sociales.	Explicitar los saberes incorporados del Nivel Inicial a partir de una perspectiva de las Ciencias Sociales.	Formas de Socialización, Estados de la existencia de la cultura y el habitus. Violencia simbólica y reproducción social.
Filosofía	1° año 1° Cuatrim.	Se define como el primer encuentro con un discurso que exige rigor conceptual y claridad argumentati-	Desarrollar hábitos de análisis y adecuada expresión de sus ideas. Reconocer el	El conocimiento. La Ciencia y sus relaciones con la filosofía. El problema de la ideo-

		va. Cuestiones tales como el conocimiento, la verdad la conducta humana racional y su dimensión ética y social de la realidad actual.	carácter polémico y permanente de los problemas filosóficos.	logía.
Historia de la Educación General y Argentina	1° año 1° Cuatrim.	Se plantea el análisis de la relación entre las condiciones de producciones políticas y sociales en los proyectos educativos. El análisis de la intervención del Estado y la sociedad Civil en la conformación de los Estados Nacionales.	Analizar los procesos educativos con tramas de relaciones multidimensionales en el espacio y en el tiempo.	Conformación del Estado Nacional y del Sistema Educativo Moderno (1880-1916). La Decadencia del Estado Docente (1930-1945). Estatismo sociopolítico y Estatismo educativo (1945-1955). La crisis y la desintegración del Sistema de educación pública.
Política Educacional	1° año 2° Cuatrim.	Se estudian las herramientas que definen a las políticas educativas, a partir de considerar el análisis del contexto nacional, la relación con Latinoamérica y las relaciones internacionales, para la comprensión de la construcción histórico política del sistema educativo.	Proporcionar herramientas teórico-metodológicas para analizar proyectos políticos. Promover el análisis y la resignificación de las categorías.	Las matrices del pensamiento socio-político y pedagógico y el contenido de las categorías estructurantes de la disciplina: Estado- Sociedad Civil- Educación.
Antropología Social y de la Educación	1° año 2° Cuatrim	Contribuye a las prácticas docentes en ámbitos geo-físicos, socio-económicos y culturales diversos y diferenciados. El conocimiento de la diversidad social y cultural que produce la antropología se relaciona con los procesos sociales que conforman las diferencias y	Plantear las relaciones que se dan entre los Derechos de los Pueblos, los grupos sociales y los individuos a ser distintos y el tratamiento escolar de las diferencias sociales y culturales.	Concepto de cultura, cultura escolar, conflicto cultural, capital cultural, fragmentación e hibridación cultural. Cultura y civilización en la educación argentina.

		desigualdades entre los conjuntos humanos.		
Didáctica General	2° año 2° Cuatrim	Se define como teoría de la enseñanza, que estudia los sentidos y significados de la investigación docente en los procesos de la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y desde este lugar se rescata su dimensión humanística, técnica y política.	Reconocer en la Didáctica su dimensión teórica e instrumental, con el fin de analizarla como teoría de la enseñanza.	El Campo de la didáctica y el aporte de las distintas disciplinas. Diferentes perspectivas teóricas.

En el cuadro recuperamos las asignaturas que aportan conocimientos para analizar la sociedad, la cultura y la educción. En las fundamentaciones se plantea la complejidad social como campo de estudios y de análisis de las Ciencias Sociales. Se reconoce la necesidad de construir cuerpos teóricos desde las distintas disciplinas sociales, para que el estudiantado en formación, desarticulen el discurso del sentido común, a partir de la base científica como pilar fundamental de la práctica.

Los objetivos apuntan a que el estudiantado incorpore herramientas para poder trabajar con la complejidad social desde una perspectiva integral y no como disciplinas cerradas que tienen una mirada particular sobre la dinámica de la realidad social. En cuanto a los contenidos, como parte de los saberes que deben ser incorporados para el desarrollo de la formación del estudiantado del nivel Inicial, se enfatiza en un proceso de reflexión epistemológica y el desarrollo de las instituciones a partir de la formación del Estado Argentino.

De lo expuesto podríamos inferir que el estudiantado de la carrera llega al cursado de “las ciencias sociales y su didáctica” con saberes abordados desde distintos campos disciplinares, que le aportaron herramientas teóricas y metodológicas para abordar la realidad social dinámica, pero con escaso tratamiento didáctico de los problemas sociales que podrían orientar la enseñanza en el nivel.

La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial

Sabemos que abordar la realidad social desde la didáctica de las Ciencias Sociales, presenta ciertas dificultades dada la complejidad del objeto. En el marco del plan podemos identificar, entre otras cuestiones, tres aspectos que a nuestro entender configuran un modo de pesar las ciencias sociales y que deviene de la formación que se ofrece:

1.- Una formación general que podría valorarse como positiva y necesaria, pero con una escasa formación desde las didácticas específicas que contribuya a la generación de un pensamiento didáctico, para organizar la enseñanza del conocimiento social en el nivel. Ello se ve reflejado en las dificultades que se presentan a la hora de recuperar conceptos y problemas de otros espacios curriculares de la formación, al momento de definir la realidad social.

2.- Si bien se plantea, en el Plan de Estudio, una relación temprana con las instituciones del nivel, estas experiencias escasamente son recuperadas por el estudiantado para definir prácticas de enseñanza contextualizadas. Si la construcción de la realidad social como objeto de enseñanza se transforma en el centro de las construcciones didácticas, como plantea Funes (2007), se hace necesario establecer un binomio entre enseñanza-sociedad, para pensar críticamente cuáles son los sentidos de la enseñanza de lo histórico social. Es en el campo de la didáctica dónde se intenta salvar esa fractura que se presenta entre la sociedad y la escuela. Aquí la autora recupera la importancia del ingreso de los conflictos para que la escuela no quede rezagada de los cambios sociales que se van produciendo.

3.- Recuperar la importancia de la formación de ciudadanías críticas desde el Nivel Inicial. Ello presupone significar la noción de infancia, de aprendizajes y del conocimiento social desde la perspectiva de la complejidad.

En este marco se recuperáramos aportes de diversas investigaciones sobre la formación y la práctica del profesorado en otros ámbitos, que nos ayudan a pensar en la nuestra. En un estudio de la formación en México, Lorenia Cervantes (2018) sostiene que: “El profesorado de educación infantil, suele vestirse de unas gafas que no siempre les permiten dar una lectura crítica de su mundo social, su mirada suele estar dirigida a enseñar normas y reglas de convivencia, así como dar prioridad a las áreas de lenguaje escrito, oral y el de las matemáticas. Esto como consecuencia de una deficiente formación en la Didáctica de las Ciencias Sociales así como la falta de investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación infantil” (p.157).

La preocupación sobre la construcción de la Realidad Social como objeto de enseñanza, según Gatti y Ceparo (2018) que analizan las experiencias en Entre Ríos (Argentina) debería superar la fragmentación del conocimiento y desnaturalizar el enfoque tradicional basado en las efemérides para posibilitar la articulación de las ciencias sociales en el nivel inicial.

Ramón Pérez y Ríos Rincón (2018) en un estudio realizado en Colombia indican que "la dimensión reflexiva de los profesores queda en evidencia cuando es capaz de asumir críticamente su labor y entiende que con ella propicia una liberación personal y colectiva que se fundamenta en el conocimiento profundo de la realidad social y política en sus contexto local y global (p.191).

Una consideración no menor requiere atender a cómo se han construido como futuros docente, qué entienden por enseñanza, cómo abordan los contenidos que deberían enseñar, la manera en cómo los enseñarían y qué valor le dan a la educación. Cuando analizan la formación en Chile Liliana Bravo, Lucia Valencia y Gabriel Villalón (2018) sostienen que son procesos que se van configurando a partir de sus vivencias como estudiantes desde que comienzan su escolarización, crean modelos de enseñanza, se configuran como futuros profesores y profesoras y afloran al momento de tener que pensar didácticamente sus propuestas.

En este sentido Joan Pagés (2004) plantea que este cambio de concepciones es posible si se deja de ignorarlas y se parte de ellas en la formación. Según Pagés el resultado de la formación inicial dependerá básicamente de la comprensión que las y los estudiantes de profesorado tengan de sus propios sistemas de creencias, de su racionalidad y de sus limitaciones teórico-prácticas. También dependerá de las experiencias que tengan oportunidad de realizar tanto en cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales como en las prácticas en centros escolares (Bravo, Valencia, Villalón, 2018, p.231)

Estos aspectos señalados, entre otros tantos, ponen en tensión lo que ofrece una formación situada, lo que necesita saber un profesorado para enseñar en el nivel y una significación del contexto en el que se insertarán como trabajadoras. Cuestiones que como formadores/as debemos atender.

Algunas propuestas para repensar la formación inicial del profesorado

Entendemos que la formación ofrecida por el plan de estudio vigente ha encontrado algunos límites, al menos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. El reco-

nocimiento de algunas dificultades se presenta como posibles caminos para ofrecer otra formación.

Partimos de considerar que la enseñanza del conocimiento social es una construcción sociohistórica y cultural y que una de las finalidades de las ciencias sociales -y de toda la formación- es develar que el mismo se presenta complejo y su abordaje debe ser interdisciplinar para atender a lo multidimensional de los problemas.

Las inseguridades que manifiestan las estudiantes, cuando deben construir sus proyectos didácticos integrando perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, se podrían saldar desde el ejercicio de formulación de problemas articulando espacios de conocimientos ofrecidos por el plan de estudios, que requiere entre otros aspectos, entender la indeterminación del conocimiento social; descubrir las relaciones de poder que caracteriza la dinámica social y sus manifestaciones en la vida cotidiana, visibilizar problemas y sujetos, promover la pedagogía de la pregunta, en definitiva desmitificar el mundo que los rodea. Aquí cabe reflexionar sobre los aportes de las disciplinas a un perfil de docentes que se promueve.

Abordar las representaciones sociales a lo largo de toda la formación es una cuenta pendiente. Las subjetividades construidas muchas veces se presentan como obstáculos para lograr cambios en las prácticas del profesorado del Nivel Inicial.

El actual contexto requiere de una mirada global sobre los conflictos que se presentan. Para ello el desafío es construir conocimiento social con los aportes que ofrecen cada una de las disciplinas. En este sentido compartimos que: “Repensar los contenidos que estamos enseñando es cada vez más urgente. Se trata no solo de saber de dónde los seleccionamos -¿de las disciplinas? ¿de los problemas sociales?-, cómo los seleccionamos y cómo los ordenamos verticalmente en programas de estudio, sino fundamentalmente, de tener claras las intenciones, sus propósitos y sus finalidades educativas. En otras palabras, el para qué los hemos de enseñar y el para qué los han de aprender nuestros alumnos y alumnas” (López y Pagés, 2016, p.17)

Bibliografía

Bravo Pemjeam, Liliana, Valencia Castañeda, Lucia y Villalón Gálvez, Gabriel (2018). La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado de historia y ciencias sociales. En Jara, Miguel Angel y Santisteban, Antoni (Coords.) *Contribución*

de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica. Cipolletti. FACE - UNCo.

Hernández Cervantes, Lorenia (2018). El estudio de la sociedad en la educación Infantil. En Jara, Miguel Angel y Santisteban, Antoni (Coords.) *Contribución de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti. FACE - UNCo.

Funes, Alicia Graciela (2007). Formación docente en Ciencias Sociales e Historia. En Funes, Alicia Graciela (Comp.). *Enseñanza de la Historia Reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanías, menemismo, crisis del 2001 ¿Qué efemérides?* Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

Gatti, Verónica y Céparo, Martín (2018). Pensar la enseñanza de las Ciencias sociales en la Educación Inicial a partir de la historia problema y las redes sociales. En Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 16 APHEUN. Ed. La Toma Córdoba.

López, José Manuel y Pagés, Joan (2016). La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalidad. En Reseñas de Enseñanza de la Historia N° 14 APHEUN. Ed. La Toma Córdoba.

Pagès, Joan (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, E. y Gómez, J.A. *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez llopis. Murcia*. Universidad de Murcia Aula debate.

Ramos Pérez, Juan Carlos y Ríos Sandra Marcela (2018). La enseñanza de las ciencias sociales, la teoría crítica y la justicia social. En Jara, Miguel Angel y Santisteban, Antoni (Coords.) *Contribución de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti. FACE - UNCo.

Escapar a la pregunta. Representaciones en la formación de futuros docentes de música

PABLO LANG
plang@ism.unl.edu.ar
Instituto Superior de Música -ISM – Facultad de Humanidades y Ciencias –FHUC- Universidad Nacional del Litoral – UNL-

NICOLAS SIERRA
nicolas.dsierra95@gmail.com
Instituto Superior de Música -ISM – Facultad de Humanidades y Ciencias –FHUC- Universidad Nacional del Litoral – UNL-

Resumen

La siguiente ponencia socializa los avances realizados en torno a la investigación titulada "Prácticas docentessituadas de estudiantes del ISM. Una exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo". El trabajo analiza el papel que cumplen las preguntas que, desde la perspectiva Deuleziana, operan como "máquinas binarias" en la producción de respuestas y discursos de los estudiantes en formación. De este modo, se analizan las respuestas de estudiantes producidas en el marco de entrevistas realizadas en la primera etapa de la mencionada investigación.

Palabras claves: formación docente / representaciones / producción discursiva

Marco general de la investigación

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación titulada: "Prácticas docentes situadas de estudiantes del ISM. Una exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo", en el marco del PAITI (Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional) propiciado por la Universidad Nacional del Litoral. La misma, se centra en el estudio de la formación específica de futuros docentes de Música en el ámbito de la Universidad. Más concretamente en los vínculos que estos entraman en relación con la dimensión pedagógica (saberes vinculados a la transmisión) y la dimensión artístico-musical (saber-hacer artístico-musical en sentido estricto). Así, la preocupación central de este trabajo se halla vinculada a la formación universitaria de los futuros docentes de Música y a lo específico de la formación inicial (Davini, 2015,Carabetta, 2008 y 2014,Baraldi, 2014,Tenti Fanfani, 2010, Maravilla Díaz, 2004).

Partimos de reconocer que existe una brecha entre los modos en que los estudiantes se apropian de prácticas y objetos artístico-musicales al interior de sus trayectos formativos en el Instituto Superior de Música y cómo estos aparecen disminuidos en su potencialidad en los escenarios previstos para la práctica docente. Nos referimos a que en diferentes cátedras dentro de la institución se les ofrece a los estudiantes una serie de acercamientos, experiencias y objetos ligados a lo artístico, en los que, en el marco de las clases observamos "buenas" apropiaciones. No obstante, no son tan evidentes en el impacto que dichos acercamientos y apropiaciones tienen en los escenarios e instancias del espacio de prácticas docentes.

Partiendo de la brecha antes descrita, entre lo que la formación les ofrece y las formas o las "ausencias" que observamos en el ámbito de los escenarios de prácticas docentes, la hipótesis que sostiene la investigación mencionada es la siguiente:

"Indagar en las valoraciones que los estudiantes realizan acerca de los espacios e instancias que los vinculan con prácticas y objetos artísticos al interior de la formación, nos permitirá producir intervenciones específicas tendientes a acortar dicha brecha".

De esta manera, se presentan como conceptos claves para la construcción del marco teórico que da sustento a la investigación, principalmente, las nociones de: territorio; formación docente; prácticas docentes; bienes y apropiaciones culturales; entre otras.

Metodológicamente hemos decidido trabajar sobre las representaciones de los estudiantes en torno al problema planteado a partir de la efectuación y análisis de

entrevistas. Sin embargo, construir una perspectiva de entrevista que resulte fructífera, se nos presentó como una pregunta fundamental que nos interesa desarrollar en la presente ponencia, ya que ha signado una forma singular de trabajar con los discursos y representaciones que el estudiantado nos ofrece.

La construcción de las entrevistas

Cuando comenzamos a pensar la entrevista como instrumento para indagar acerca de qué es lo que constituye la brecha mencionada, a partir de discursos y representaciones, debimos explicitar desde qué perspectiva teórica nos posicionaríamos para llevar a cabo las mismas. En este sentido, Arfuch (2006) se refiere a la entrevista como una "invención dialógica". A propósito de esa perspectiva, Beatriz Sarlo resalta que la entrevista produce distancias que existen entre los discursos y lo que llamamos "realidad", y las diferencias entre verdad y verosimilitud. Allí, nos recuerda que entre dos lógicas cuyas regulaciones y configuraciones son diferentes, se establecen múltiples preguntas sobre las formas de representación. A propósito de esto, señala:

> No hay resolución a la pregunta sobre la proximidad de dos órdenes cuyas lógicas son distintas. Y aunque, pese a todo, persiste una solución que, tanto en el arte como en la comunicación, podemos llamar "realista", finalmente se impone la diferencia entre el orden del discurso y el orden de otras prácticas cada vez que se cree posible capturar aquello exterior que le huye al discurso y que, precisamente porque le huye, plantea un ideal: el de capturarlo (Sarlo en Arfuch, 2006: 12)

En este sentido, la entrevista produce autenticidad, ya que en un juego construido por tres vértices (entrevistado, entrevistador y público para el que hablan) los dos primeros se hallan en una relación directa guiada por el contrato de decir la "verdad".

Arfuch explica que la entrevista consiste en un diálogo que se presenta como el acceso más inmediato a una palabra auténtica, testimonial, autorizada, pero la cual se enfrenta a una paradoja: su credibilidad y objetividad pueden derivar en una puesta en escena, a veces exacerbada de la subjetividad.

Así, en sintonía con la perspectiva de esta autora en relación con la entrevista, consideramos que quienes hablan y quienes entrevistamos componemos un juego en el que se intenta "decir la verdad". Por supuesto que lo dicho, no es propiamente

"la realidad". Entendiendo que la entrevista no necesariamente produce o expresa "la verdad", podemos sostener que la construcción de autenticidad producida en ellas, ha aportado elementos significativos para el desarrollo de la investigación.

Sin embargo, el aporte que Deleuze realiza en *Diálogos*(1980) nos ha puesto a revisar esta concepción acerca de las entrevistas y de su fiabilidad. El primer capítulo se titula "Una entrevista, ¿qué es?, ¿para qué sirve?", allí Deleuze comienza diciendo

> La mayoría de las veces, cuando alguien me hace una pregunta, incluso si me interesa, me doy perfectamente cuenta de que no tengo absolutamente nada que decir. Las preguntas como cualquier otra cosa, se fabrican [...] El arte de construir un problema es muy importante: antes de encontrar una solución, se inventa un problema, una posición de problema. Y en una entrevista, en una conversación, en una discusión, no se hace nada de eso [...] El quid no está en responder a las preguntas, sino en escapar, en escaparse de ellas (5)

Con la polémica que puede desatar esta cita, Deleuze, a diferencia de la tradición socrático-platónica y su mayéutica -cuestión a la que Rancière (2007) se refiere como una forma sofisticada del atontamiento-, tratará a la pregunta como una *máquina binaria* que no contribuye a crear problemas. Deleuze agrega

> Sea cual sea el tono, el procedimiento de preguntas y respuestas está hecho para alimentar el dualismo [...] Siempre hay una máquina binaria que preside la distribución de los papeles y que hace que todas las respuestas deban pasar por preguntas prefabricadas, puesto que las preguntas ya están calculadas de antemano en función de las posibles respuestas a tenor de las significaciones dominantes. Así es como se constituye un patrón tal que todo lo que no pase por él no puede materialmente ser oído (25)

De esta manera, nos interrogamos acerca de la fiabilidad de entrevistas construidas sobre la base de la pregunta. Es decir, ¿es la pregunta -que Deleuze reconoce como una "máquina binaria"- la que nos permite pensar algo valioso a propósito de la formación de los estudiantes del profesorado de música?, ¿qué relaciones hay entre lo que se pregunta, lo que se dice y lo que reconocemos como "respuestas obvias" o "lugares comunes"? ¿cómo escapar a la máquina binaria de la pregunta? ¿qué otras posibilidades de indagación se pueden utilizar para comprender mejor en qué consiste la brecha que nos interesa estudiar? ¿cómo vehiculizar otras formas de poner a jugar las representaciones acerca de la formación de los futuros docentes de música?

La puesta en marcha de un dispositivo de indagación

Analizadas estas cuestiones en torno a la fiabilidad de la entrevista como dispositivo que nos ofrezca puntos de anclaje en lo real y que no recurra sólo a las respuestas más esperadas, hemos definido trabajar en dos etapas de indagación.

En la primera se efectuaron entrevistas con 8 estudiantes (considerados informantes clave) en un marco "tradicional" e individual constituido por una secuencia de preguntas pautadas y considerando los "desvíos" que se producen en cualquier entrevista. Se pretendió recolectar ahí las representaciones primeras que se desprenden de los discursos y ordenarlas a partir de la construcción de categorías.

El análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas no parecería arrojarnos informaciones substancialmente diferentes a las que podríamos suponer o anticipar. De hecho, dan a conocer que las respuestas se estructuran y suelen recurrir a una especie de discurso común. En el mismo se logra visibilizar cómo algunos insisten en las deficiencias que tienen sus trayectos de formación en cuanto a lo estrictamente musical (el instrumento, el canto, etc.), mientras que otros se inclinan por resaltar que el exceso de tiempo destinado a otras asignaturas (historia, análisis musical, etc.) acotan los tiempos para su formación "musical" y por ende a su desarrollo como docentes de música. De manera general, estas son algunas de las respuestas más recurrentes, entre otras. Al mismo tiempo, no se observan respuestas más disruptivas como la apropiación en torno a ciertas tecnologías, habilidades ligadas a la composición, habilidades creativas, la interdisciplinariedad, etc.

La información obtenida en este primera etapa de indagación, constituye una pieza clave para la segunda etapa de la investigación, en la que el dispositivo no girará en torno a la entrevista, coronando a la pregunta en el centro de la escena, sino en la construcción de otro instrumento que *haga hablar* (al decir de Deleuze) pero no desde la lógica de la máquina binaria anteriormente descrita. Esto no implica dar con otras respuestas "alternativas" pero igualmente esperadas por los que llevamos a cabo la presente investigación, sino de un desplazamiento real del marco de respuestas posibles. En este momento, el equipo de investigación se encuentra en el período de construcción de esta segunda etapa y del dispositivo pertinente.

Para esta ponencia

Nos proponemos socializar el marco general de la investigación y una breve síntesis del marco teórico. Principalmente pretendemos acentuar las decisiones metodológicas tomadas en cuanto a la entrevista y los dispositivos de indagación seleccionados, sus conclusiones provisorias y las acciones posteriores, ofreciendo a los colegas una manera de tratar o de indagar en las representaciones de los estudiantes, futuros docentes de música, respecto de sus propios trayectos de formación.

Bibliografía

Deleuze, Guilles y Parnet, Claire. (1980): *Diálogos,* trad. de José Velazquez, Valencia, Pre-textos.

Davini, María Cristina. (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.

Díaz, Maravillas. (2004), «La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación». *Revista electrónica complutense de Investigación en educación musical*, *1*, 1-14.

Carabetta, Silivia. (2008), *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*, Buenos Aires, Maipué.

Carabetta, Silvia. (2014), *Ruidos en la educación musical*, Editorial Maipué.

Baraldi, Victoria; Bernik, Julia; Díaz, Natalia. (2014), *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza.* Santa Fe, UNL.

Arfuch, Leonor. (2006), *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona, Paidós.

Sarlo, Beatriz. (2006) en Arfuch, Leonor, *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona, Paidós

Tenti Fanfani, Emilio. (Ed.), (2010), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI.

Rancière, Jacques. (2007), *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Libros del Zorzal

Educación musical y formación docente. Visiones en el Instituto Superior de Música

RUT LEONHARD
rutleonhard@gmail.com
Instituto Superior de Música- ISM- Facultad de Humanidades y Ciencias – FHUC- Universidad Nacional del Litoral – UNL-

CANDELA CRISTALDO
canducristal@gmail.com
Instituto Superior de Música- ISM- Facultad de Humanidades y Ciencias – FHUC- Universidad Nacional del Litoral – UNL-

SOFÍA QUINTANA
quintana.sofiavictoria@gmail.com
Instituto Superior de Música- ISM- Facultad de Humanidades y Ciencias – FHUC- Universidad Nacional del Litoral – UNL-

Resumen

Pensamos nuestra ponencia como parte de una visión colectiva, en tanto proceso de indagación que se produce, en el marco del PAITI-ARTE-2019: Prácticas docentes situadas de estudiantes del Instituto Superior de música (ISM). Una exploración sobre las capacidades artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo.

El propósito del presente es revisar las concepciones de campo y territorio abordados por dos educadores musicales Carabetta (2015) y Vicari (2016) a la luz de los aportes de Chaparro Amaya,(2016), Rueda (2015), Magallanes,(2015), Kohan (2015), entre otros, para instalarlos como soporte del marco teórico en construcción.

Nos interpelamos acerca de los estudiantes y sus trayectorias, focalizando, problematizando, nominando, significando y resignificando sus necesidades en el ISM, en tanto institución universitaria y en las relaciones de quienes la habitan, atreviéndonos a mirar e imaginar lo no existente en tanto posibilidad de superación (Celman, 2013, p. 8; Pacífico y otros, 2015).

Entendemos la enseñanza en la universidad en diálogo permanente con problemáticas del campo en distintos niveles de formalidad, trascendiendo los límites de nuestro espacio y tiempo y buscando desde allí plasmar las construcciones musicales en el con-

texto artístico y cultural actuales, pero sin descuidar la meta que es insertarnos/se en las prácticas del futuro (Maggio,2018).

Palabras clave: Prácticas docentes/ Educación Musical/ Territorio

La formación docente en el Instituto Superior de Música

El presente escrito se inscribe en las discusiones teóricas que se producen alrededor del proyecto de Investigación PAITI- ARTE 2019, en tanto visión colectiva de los actores involucrados en dicho proceso que ponen en crisis posturas, generando nuevas miradas. Nos posicionamos en torno a la formación de educadores musicales, interpelándonos sobre las capacidades que debería portar un buen docente. Pensamos en el real sentido de educar (Cullen, 2004, p. 211) y resurgen cuestiones que configuran las estructuras fundantes de la formación docente (Celman, 2013, p.7-14, Baraldi y otras, 2012, p. 11-14), preguntas que recorren la historia y son ellas las que nos obligan a parar, reflexionar, proponer; hacernos cargo, focalizar, problematizar, nombrar y resignificar, desde otro lugar las prácticas habituales.

Comprendemos que la simple actualización de los currículos hoy es insuficiente (Camilloni, 2013, p.11), por ello favorecemos propuestas de enseñanzas en diálogo con problemáticas y espacios con diferentes niveles de formalidad que trascienden los límites de nuestro tiempo-espacio, generando tramas donde las tendencias artístico-tecnológico-culturales nos preparen para incluirlos-nos en la prácticas del futuro (Maggio, 2018, p. 136-138).

Permanecer en ese estado de diálogo-revisión con el afuera, con nuestros saberes, reconstruyendo tramas teóricas, es consolidar un corpus teórico que trascienda las paredes del aula desde afuera hacia adentro y desde el adentro hacia afuera en un ir y venir permanente. Asumirnos desde una mirada crítica en el rol institucional que se nos vuelve imprescindible en tanto investigación y revisión de las prácticas educativas al interior del ISM, buscando comprender sus lógicas a través de una polifonía de voces.

Dimensionar el hacer artístico-musical-cultural del adentro, colocándolo en tensión con las demandas que surgen en las prácticas docentes en el afuera, es generar una dimensión propositiva frente a los nuevos y cambiantes requerimientos que devienen en revisión crítica de las intervenciones pedagógicas. Analizamos las necesidades de los estudiantes en sus trayectorias y nos implicamos en tanto institución universitaria en un acto de compromiso y responsabilidad, buscando “crear las condiciones para que puedan habitar” el ISM (Pacífico y otros, 2015, p. 13).

La Educación Musical como campo en el ISM

Buscamos a través de la indagación, análisis y reflexión las concepciones que sustentan nuestras prácticas profesionales y recortamos para el presente dos con-

ceptos: campo y territorio dialogando con los textos producidos por dos educadores musicales, Carabetta (2014) y Vicari (2016). Los conceptos se nos muestran controversiales y polémicos, y que en cada vuelta o giro por definirlos, no se agotan, sino que, vuelven enriquecidos, mostrando una complejidad mayor (Kohan, 2015, p.211).

La indagación sobre el concepto: *Campo de la Educación Music*al para designar al interior del mismo los *Territorios de la Educación musical,* se presenta como un desafío en tanto diversidad de posturas, que yuxtaponen, solapan y hasta colocan como sinónimos a los mismos. Hablamos entonces de aceptación de profundidad variable, refiriéndonos a un objeto que presenta una pluralidad de creencias, de diferente signo, parcialmente compatibles e incluso incompatible (Camilloni, 2001, p. 20-22).

Carabetta (2014) sostiene sobre campo tomando a Bourdieu "lo social tiene un doble modo de existencia: lo objetivo, las estructuras sociales, lo social hecho cosa o campo, y las estructuras sociales internalizada en los actores, lo social hecho cuerpo o *habitus*" (p. 34). Tomamos esta visión en el presente trabajo para hablar del Campo de la Educación Musical, destacando que esa realidad compleja no está configurada por objetos aislados, sino que los mismos están constituidos en un campo subyacente, en el que se producen interacciones de los objetos y de los actores que habitan ese espacio.

Asumimos así la Educación Musical como campo, en tanto sistema complejo, conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos interrelacionados, con el fin de producir sucesos singulares y acontecimientos que transcurren en un espacio-tiempo y ambiente, más allá de ellas mismas (Souto 1996, p. 131). Hoy, en el tránsito por nuevos planes de estudio, observamos tensiones y posicionamientos diversos, que conlleva la vinculación y confrontación con los paradigmas ideológicos y pedagógicos vigentes, aportando visiones, propuestas metodológicas y prácticas específicas en el nuevo campo de estudios; observando el interjuego estructurado por posiciones en relación de fuerzas, luchando por un capital, la música, desde diversas concepciones (Carabetta, 2014, p. 35). Visibilizar los debates acerca de la Música, la Música Popular y la Educación Musical, puede constituirse en un obstáculo epistemológico para la delimitación actual del campo, no obstante, colocar en agenda la percepción de la cuestión, sosteniéndola en el tiempo mediante la investigación, produciendo teoría, indagando sus posibles aplicaciones y analizando las prácticas, permitirá responder interrogantes que el contexto actual demanda para la formación de nuevos perfiles en la Música y en la Educación Musical.

La Educación Musical y sus territorios en el Instituto Superior de Música

Vicari (2016), en su concepción de territorio, reflexiona sobre la formación del educador musical y las políticas curriculares en tanto saberes y prácticas profesionales. Se pregunta: qué debe saber y saber hacer un buen maestro de música y avanza en su argumento haciéndose preguntas y cierraexpresando "en definitiva toda pregunta se condensa en una: ¿En qué territorios los maestros de música deben ser baqueanos expertos? ¿En qué territorios deben poder moverse con soltura e idoneidad quien pretende poder guiar a otros?" (p. 116). Las respuestas las ubica en los *territorios del enseñar, crear y pensar*. Observamos que utiliza el concepto de *territorio*, aunque no se designa en el marco del trabajo sus alcances. Posteriormente le agrega el de campo refiriéndose a la música y el de territorio al ámbito en el que se desenvuelve o debería transitar el maestro de música.

Revisamos el concepto desde distintos autores y, aunque existe una producción amplia sobre el tema, tramamos la visión de tres autores que se complementan, Chaparro Amaya (2016, p. 163 -170) que asume el territorio como los movimientos, las articulaciones, las velocidades, las composiciones y las intensidades en las que los haceres respecto del arte se van constituyendo, Lindon (2000) que complementa la idea al expresar que en esos haceres en vínculo con el arte y en los modos de organizar la experiencia sensible se configura el territorio y en la relación que establece el/los individuo/s con ese territorio definimos la territorialidad (p.11) y cerramos con Magallanes (2013a) cuando expresa que es allí, donde percibimos a través de las individualidades, tramadas en una producción artística la/s relación/es y los modos de tensión en la búsqueda para ser lo que se es; y a través de la fijación, intensificación, desconexión, mutación, transmutación podemos analizar cómo esas experiencias comprendidas como proceso devienen y configuran un territorio (Magallanes, 2013a, en Magallanes y otros 2015, p. 253-256).

A modo de cierre

Este estudio representa un primer paso en el recorrido a realizar para indagar en profundidad los territorios de la Educación Musical, hay debates revisados en la bibliografía de la propia disciplina, de otras y en el marco de la didáctica. Hay cuestiones que hoy nos siguen interpelando como las prácticas musicales, la/s rela-

ción/es entre teoría y práctica, la/s música/s, el afuera y el adentro en el decir de los estudiantes, las pericias musicales en la formación docente, los objetos artísticos en las prácticas docentes, entre muchas otros tópicos.

Recortamos para concluir o mejor *"inconcluir"* que en uno de los tantos problemas observados en distintas bibliografías, aparece el concepto de estética, y observamos que éste se ha convertido en un objeto que representa una pluralidad de creencias de diferente signo al cual se le adjudica por tradición, un significado global e incluso se asocia o aplica como adjetivo calificativo. RodriguezKees (2019), propone volver sobre aquello que, por tan obvio y presente, muchas veces nos pasa desapercibido en su importancia y consideramos que, en esta construcción nos permite volver a encontrarnos como individuos y creadores (p.1).

Diversos autores han utilizado y definido la palabra estética, algunos sostienen que la estética junto a la filosofía del arte proveen los fundamentos que definen qué es una obra de arte y con ella valoraciones acerca de lo que es o no es música (Carabetta, 2014, p.46). Otros aportes como los de Soto y Vasta (2016) refieren a la estética como capacidades de carácter individual a través de la cual se participa de actos que conmueven y diferencian a las experiencias estéticas de otras (p.36).

Avanzamos delimitando en el marco del presente que hablaremos de estética desde y a partir del sujeto y no del objeto. Asumiendo como expresa Mandoki, que es una sensibilidad y condición de abertura al mundo, a la permeabilidad o porosidad al contexto en tanto sensibilidad o condición de *estesis*(p. 67).

Frente a una cuestión compleja que demandaría mucho más espacio, esbozamos sólo una apertura a nuevas preguntas: ¿interesa en el marco de la formación de educadores musicales hablar de estesis?, ¿por qué y para qué hablar de ello? ¿qué carga la "bolsa del juglar" en tanto bienes y prácticas culturales tomadas de/en la institución formadora y en/o de la vida?

Lang (2019) expresa que los futuros docentes son transmisores de cultura y que el contacto con multiplicidad de bienes y prácticas culturales (y artísticas) son fundantes en sus historias de formación (p.160). Por lo tanto, instalar esta cuestión como un problema de concepto no resuelve el mismo, lo dejamos como cierre porque interpela a la formación docente en tanto resulta importante atender lo que hay o no dentro de esa "bolsa" y garantizar lo que se pone a disposición desde lo que portan y desde las carencias; con el fin de lograr desde las músicas, todas las participaciones posibles en tanto habilidades y desde la cultura para tomarla, hacer y ser.

Bibliografía

Baraldi, V. Bernik, J.; Díaz, N. (2012) *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*, Santa Fe, Ed. UNL.

Camilloni, A. (comp.) (2001) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Barcelona, España, Gedisa.

Carabetta, S. (2014) *Ruidos en la educación musical.* Editorial Maipue. Buenos Aires, Argentina.

Chaparro Amaya,A., (2016) Enseñar (el afuera de) el arte a partir de Deleuze. Revista Cuestiones De Filosofía, N°17.

Cullen, C. (2004) *Perfiles éticos-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

de Rueda, M. (2015) Territorialidad, artes y medios. Prácticas artísticas colaborativas y tácticas en torno a los problemas del territorio. Revista Arte e Investigación N° 11, UNLP- noviembre 2015.

Haesbaert, R. (2012) Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Revista Cultura y representaciones sociales, año 8 N° 15, septiembre 2008, UNAM.

Herner, M.; (2009) Territorio, desterritorialización y reterritorialización. Revista Huellas no 13 (2009), UNLPam.

Kohan, W. (2015) *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lang, P. (2019) Dar a oír. Notas a favor de una educación estética (y artística) en formación docente. Revista Dieciseis, N° 14 - abril 2019 - Rosario.

Magallanes, G. y otros, (comp.) (2015) *Expresiones/experiencias en tiempo de carnaval. Análisis desde las sensibilidades y la estructura social*, Buenos Aires, Ed. CICCUS.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Mandoki, K. (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura*, Prosaica Uno, México Siglo XXI.

Menéndez, G. et al. (2013) *Integración, docencia y extensión. Otra manera de enseñar*, Santa Fe, Ediciones UNL.

Pacífico, A. y otros (2015) *Habitar la universidad en su contextos. Sujetos y disciplinas,* Santa Fe, Ed. UNL.

RodriguezKees, **D**. (2019) Cuerpo y Sonido. Una revisita al gesto escénico en músicas recientes. EITAM 2019 - Universidad de São Paulo - Universidad de Campinas.

Soto, C.; Violante, R. (2016) *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario, Homoo Sapiens.

Vicari, P. (2016) Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes, Foro de educación musical, artes y pedagogía, *Vol. 1* (Núm. 1)

Lenguas, interculturalidad y formación docente: notas sobre una discusión pendiente en Santa Fe

MICAELA LORENZOTTI
lorenzottimicaela@gmail.com
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral - IHuCSo Litoral- Universidad Nacional del Litoral (UNL) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

La provincia de Santa Fe cuenta en su territorio con población indígena, los pueblos pertenecen en su mayoría a las etniasqom y mocoví. Desde la reforma constitucional, los pueblos indígenas tienen el derecho a recibir una educación que atienda a sus lenguas y culturas. En la práctica, la educación bilingüe e intercultural se asocia con la educación primaria, lo que trae como consecuencia que la temática no se haya instalado con fuerza en otros niveles, como el de Educación Secundaria y Superior. Los docentes que se forman en la jurisdicción santafesina no han recibido una educación que los prepare para enfrentarse a contextos plurilingües y pluriculturales, y esta ausencia de formación impacta en su práctica cotidiana y en las trayectorias educativas de los estudiantes que transitan por sus aulas. En esta presentación se busca instalar la discusión aún pendiente en la Educación Superior santafesina sobre el lugar que ocupa la diversidad lingüístico y cultural del territorio en las propuestas de formación docente.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe / formación docente / lenguas indígenas

…en Historia argentina y latinoamericana se toma como historia del pasado, como que existimos en un pasado y hoy en día ya no somos más, entonces por ahí cuando uno estudia es como que es lastimoso como quien dijera, que te digan que vos no existís, o sea, no te lo dicen directamente, pero en otro sentido, o que tus abuelos no existieron o demás, es como decir "se exterminó a todos los indios en su momento y hoy en día somos todos españoles", como que ya estamos acostumbrados también a que no se nos considere en algunos ámbitos.

Joven mocoví, 12/02/2020

El epígrafe que abre este trabajo[1] pertenece a un joven mocoví de la provincia de Santa Fe que ha transitado por la educación superior, uno de esos ámbitos que dice se acostumbró a que no lo considere. En esta presentación se busca instalar una discusión aún pendiente en la Educación Superior de la Provincia de Santa Fe: el lugar que ocupa y el lugar que sería deseable que ocupara la diversidad lingüístico y cultural del territorio en las propuestas de formación docente.

Los docentes que se forman en instituciones de Educación Superior de la jurisdicción, sean universitarias o no universitarias, están habilitados para el ejercicio de la docencia en cualquier institución educativa del nivel para el que fueron formados. Santa Fe cuenta en su territorio con población indígena, las etnias mayoritarias son la *qom* y mocoví; a pesar de esta presencia, en la mayoría de los casos, los docentes que ingresan al sistema educativo no están preparados, desde su formación base, para reconocer la diferencia cultural que conforma las aulas en las que desarrollan la tarea escolar. La formación docente de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en la Jurisdicción es, podría decirse,monocultural, no contempla la diversidad sociolingüística del territorio(*cfr*. Carrió y Lorenzotti, 2019). Este dato no es invisible para los gestores de políticas públicas. Entre los años 2017 y 2019 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe llevó adelante un Programa de Profesionalización para los Maestros Idóneos Indígenas cuya justificación iniciaba con una declaración que pone en evidencia la ausencia de formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del docente de grado que

1Esta presentación surge del trabajo de campo sostenido en diferentes comunidades indígenas del territorio santafesino desde el año 2016 en el marco de una investigación doctoral.

> por lo general (es) hablante monolingüe de español- (y) que dispone de escasa formación específica para responder a situaciones de complejidad sociocultural y sociolingüística de niños, niñas y jóvenes de los pueblos originarios (Proyecto PP EIBI, 2017: 2)

Este desconocimiento delas diversas situaciones sociolingüísticasimpacta enla labor cotidiana que llevan adelante los docentes y en las trayectorias educativas de los estudiantes. En una entrevista, un joven mocoví relataba el caso de los niños de su comunidad que asisten a una escuela primaria común que se encuentra a quince cuadras del barrio en el que habitan; el barrio se encuentra a pocos metros de un basural y hasta hace poco tiempo era calificado como un barrio marginal. En su paso por la escuela los chicos cargan con una doble estigmatización, ser indígenas y habitar en un barrio pobre

> J: La mayoría va…te das cuenta si son chicos de la comunidad o no, porque no… a sexto año ya no llegan la mayoría (…) muchos chicos se sienten marginados, o "no, es de la comunidad Santa Teresita", como que están ahí, lo tienen entre ojos digamos, “es de la comunidad Santa Teresita”.
> M: cuando vos decís “es de la comunidad Santa Teresita” ¿qué significa?
> J: y… los docentes saben que son indígenas pero también va un poco por el tema de la pobreza, estamos lindante a un basural, a cien metros ya comienza el basural…y eso por ahí creo que también tiene mucho que ver cuando calificás a un barrio o a un grupo de gente de tal lugar…(Entrevista a joven mocoví, 12/02/2020)

Desde el año 2006 el sistema educativo cuenta con la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo, uno de los principales problemas para su efectiva implementación es la ausencia de programas de formación docente tanto para los maestros idóneos indígenas que se incorporan a las instituciones como para todos los agentes de la planta orgánica funcional de las instituciones educativas, sean EIB,sean con matrícula indígena o sean comunes; ningún agente ha sido formado en lo que respecta a la diversidad lingüístico-cultural del territorio nacional y/o jurisdiccional. Esto trae aparejadas algunas consecuencias, entre ellas la negación, tras muchos años de lucha por ser reconocidos, de la presencia de estudiantes indígenas en las instituciones. En el siguiente relato puede verse el impacto negativo que tiene en la escolarización la falta de actualización-formación de toda la planta docente

> …vos fijate que no se trata ni siquiera en ningún sentido de lo que son instituciones educativas lo que es nada de cultura mocoví, mucho menos la lengua, la lengua mocoví es algo interno de cada comunidad, si vos vas a una escuela primaria allá "no, no hay comunidades aborígenes acá" ¿me entendés? y sí las hay, que ellos no las consideren o no quieran aceptarla como tal…(Entrevista a joven mocoví, 12/02/2020)

Las instituciones de Nivel Superior (universitarias o no universitarias) cumplen un rol fundamental en el ciclo escolar, son las instituciones que forman a cada uno de los docentes que se incorporan a la planta orgánica funcional de todos los Niveles de Educación: Inicial, Primario, Secundario y Superior; sin embargo, los planes curriculares con los que se forman los docentes no siempre contemplan la diversidad lingüístico-cultural del territorio.

Tomemos como ejemplo el caso de la carrera de Nivel Superior "Profesorado de Lengua y Literatura" de una institución superior del norte de la provincia, una localidad ubicada a 300 km al norte de la capital santafesina; los docentes que egresan de allí y trabajan en la zona de influencia del instituto se encontrarán, seguramente, con aulas interculturales y/o bilingües. Si bien en el esquema curricular de los profesorados de educación secundaria hay una carencia de espacios que trabajen con la interculturalidad y el bilingüismo, en el Diseño Curricular del año 2017 se propone incorporar lo que se denomina la Unidad de Definición Institucional (UDI) con el fin de potenciar la atención de problemáticas ligadas a la práctica docente en el contexto institucional.Cada institución de Nivel Superior tiene que darle a la UDI su propia impronta, pero la temática para el espacio debe ser seleccionada de acuerdo con las prioridades de los contextos sociales y culturales de una lista de temáticas definidas,*a priori,* jurisdiccionalmente. Entre muchas otras opciones que conforman la lista se encuentra la "Educación Intercultural Bilingüe".

En el mejor de los casos entonces, podemos encontrar una institución de formación docente que, atendiendo al contexto social y cultural que la rodea, disponga del espacio curricular UDI con abordaje de la EIB. Ahora bien, es factible preguntarse por qué sería deseable que los docentes que se forman en las instituciones de Nivel Superior accedan a una *curricula* que les permita pensar y problematizar la diversidad sociolingüística del territorio. La respuesta es porque esa diversidad habita las aulas, y el desconocimiento lleva a los docentes a reproducir un sistema de representación ideológica sobre la superioridad de determinadas culturas y lenguas y la inferioridad de otras, en este caso, las indígenas.

En una visita de campo en una institución de Nivel Primario con estudiantes indígenas bilingües lengua vernácula/español, una maestra comentó al pasar que su sueño era que la escuela esté cercada para poder separar el afuera del adentro, para que la escuela pueda cumplir ese rol fundacional de igualar a todos los niños.En el afuera estaban los padres indígenas de esos estudiantes, en el adentro, las y los maestros de grado con sus delantales blancos. Estas representaciones sobre el otro como un enemigo que hay que dejar fuera del espacio escolar para que no perjudique la enseñanza viene de la mano del prejuicio lingüístico que tienen los docentes sobre las lenguas indígenas: “el idioma es muy cerrado, si vos escuchás francés o inglés y no sabés algo, entendés, con el idioma de ellos no sabés si están contentos, enojados…” (Diario de campo N° 20_LL, 21/11/2019).

En estas instituciones con matrícula indígena la escasa formación en la temática lleva a que la responsabilidad de que la interculturalidad y el bilingüismo recaigan en los maestros idóneos indígenas, quienes, en la mayoría de los casos, no cuentan con formación disciplinar para el ejercicio de la docencia.

Muchos jóvenes indígenas que han transitado alguna vez la educación superior relatan lo difícil que es transitar una educación que los niega constantemente. En una entrevista, la directora de un Instituto Superior de Profesorado afirmaba que el problema es que se asocia a la EIB solo con la Educación Primaria y esto trae como consecuencia que la temática no ingrese a las instituciones de Nivel Superior[2], y cuando lo hace, es una elección particular de las personas dentro de las instituciones. El problema es que la temática no solo raras vecesingresa a la formación desde materias específicas sobre EIB, sino que tampoco se trabaja como enfoque desde lasdiferentes cátedras

> … una profesora de historia quiso enseñar algo de cultura mocoví en el instituto y se lo prohibieron porque en lo que es historia después no va a coordinar con lo que se enseñe en el próximo año, le dijeron que no y que tocara el tema de los Incas, que es más completo, que tenés todo hecho, entonces vos decís, pucha, ¿los Incas? entonces creo que tocan la cultura indígena de una manera que les conviene a ellos, entonces no te dan el derecho al reconocimiento cultural, porque hoy existimos, no es un pueblo extinto… porque cuando a vos te capacitan no te dicen "esta zona es del pueblo mocoví o de la nación Guaycurú" no, no te dicen eso, y eso es una exclusión….(Entrevista a joven mocoví, 12/02/2020)

2 Diferentes autores han mencionado esta característica de la EIB en Argentina, entre ellos: Ossola y Vieira (2016); Aliata, Vázquez y Mancinelli (2015).

Entendemos que el vínculo entre lenguas, interculturalidad y formación docente,si bien es uncampo de investigación emergente en el país (cfr. Unamuno, 2018), es una discusión que es necesario instalaren el Nivel Superior para que el sistema educativo se renueve;para que se desestabilicen discursos y sistemas de representación ideológicas cristalizados; para que ningún docente niegue la identidad de sus estudiantes. Quizás sea una buena estrategia mirar a nuestra provincia vecina, la cual sigue avanzando en la puesta en marcha de instituciones de Nivel Superior que contemplan las lenguas y culturas indígenas de su territorio.

Bibliografía

Aliata, S., Vazquez, J., y Mancinelli, G. (2015). Políticas de EIB en la Enseñanza Superior. Reflexiones en torno a los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe en las Provincias de Chaco y Salta. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Anexo I de la Resolución 0514. *Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Santa Fe, diciembre de 2017.

Ossola, M y Vieira, R. (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Série-Estudos*, *21*(42), 5-20.

Unamuno, V. (2018) Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, *7* (12), 56-80.

Metodología de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias específicas y de trabajo en equipo y comunicación en la asignatura Manejo de Fauna

DARÍO EZEQUIEL MANZOLI
dmanzoli@fcv.unl.edu.ar
Laboratorio de Ecología de Enfermedades, Instituto de Ciencias Veterinarias del Litoral, Universidad Nacional del Litoral (UNL)– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Asignatura Manejo de Fauna de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL

AYELEN T. EBERHARD
aeberhardt@fcv.unl.edu.ar;
Laboratorio de Ecología de Enfermedades, Instituto de Ciencias Veterinarias del Litoral, Universidad Nacional del Litoral (UNL)– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Asignatura Manejo de Fauna de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL

MARÍA JOSÉ E. SARAVIA-PIETROPAOLO
msaravia_18@yahoo.com.ar
Laboratorio de Ecología de Enfermedades, Instituto de Ciencias Veterinarias del Litoral, Universidad Nacional del Litoral (UNL)– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Asignatura Manejo de Fauna de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL

Resumen

A partir de problemáticas que afectan a la salud humana, animal y ambientalde manera conjunta, ha surgido una estrategia interdisciplinaria denominada “Una Salud”, que reúne a todos los profesionales de la salud.Para abordar esta estrategia se debe promover la comunicación yla colaboración entre diversas disciplinas. Para ello, los currículos de las facultades deben adaptarse a las nuevas exigencias. En este trabajo, se muestran las estrategias de enseñanza y evaluación que se emplean en la asignatura optativa Manejo de Fauna, con el objetivo de fortalecer saberes específicos y competencias transversales, como el trabajo en equipo y la comunicación escrita y oral. Con la metodología utilizada, además de cumplir con los objetivos planificados, nos posibilita a los docentes visibilizar, modificar y reestructurar aspectos de la materia de manera adaptativa.

Palabras clave: formación integral/retroalimentación/evaluación

El curriculum de Ciencias Veterinarias en el contexto de "Una Salud"

El proceso de enseñanza en las aulas universitarias debe incluir elementos para desarrollar competencias específicas y generales de la profesión,propendiendo a la formación de un profesional integral. Esta es una de las condiciones imponderables, especialmente en aquellos agentesde salud, y principalmente en el complejo ámbito de la denominada "Una Salud". Este es un concepto que hace referencia a una estrategia en la cual se promueve la comunicación y colaboración entre distintas disciplinas, con el objetivo de abordar problemáticas que afectan diversos aspectos de la salud humana, animal y ambiental (Monath et al., 2010).

Por esto, diversas instituciones recomiendan que las facultades de veterinaria deberían propender a que los graduados adquieran competencias relacionadas con "Una Salud", entre las que cita: conocimiento de más de una disciplina (además de la estrictamente clínica) en multiespecies; pericia de la estrategia "Una Salud"; aplicación de competencias profesionales transversales (comunicación, cooperación, aprendizaje continuo, liderazgo, adaptación) (Gibbs yGibbs, 2012)

El desarrollo de estas nuevas competencias requiere de estrategias pedagógicas que se integren junto a las empleadas para potenciar las competencias específicas, sin que exista una dicotomía temporal entre ellas.

Además, se necesita formar profesionales que sean capaces de mantenerseactualizados, que adquieran en su preparación profesional las habilidades necesarias para el trabajo en equipo ycon un pensamiento flexible.Se requiere que los conocimientos obtenidos en las aulas sean transferidos de manera creativa a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. Las cualidades que debe reunir este tipo de prácticas son, por un lado, lograr un estrecho vínculo entre lo que enseñan las instituciones educativas ylas verdaderas necesidades del contexto laboral y la sociedad; por el otro, integrar en el proyecto educativo todos los elementos necesarios para un profesionalcompetente (cognitivos, volitivos y afectivos) (Gonzalez y Ramirez 2011).

De esta forma se requiere una revisión de los objetivos educativos, de las propias prácticas educativas, así como de los criterios y procedimientos para la evaluación (Gonzalez y Ramirez 2011).

El proceso de evaluación en general tiene, o debería tener, múltiples objetivos. Si bien, en la universidad se suele asociar con la función de acreditación de una asignatura, o parte de esta, la evaluación debería permitir: (a) promover el aprendizaje activo, la puesta en marcha de procesos cognitivos de alto nivel y la adquisición

de competencias, (b) facilitar a los estudiantes los criterios de ejecución a alcanzar en la realización de las tareas, favoreciendo el desarrollo de las habilidades de autorregulación y autoevaluación realista de sus trabajos, (c) recibir retroalimentación específica sobre cómo mejorar sus niveles de ejecución y, (d) facilitar al profesorado información de los resultados de aprendizaje que van alcanzando sus estudiantes (García Ross 2011).

Orlik (2002) destaca los siguientes criterios fundamentales para tener en cuenta en las evaluaciones: evaluar I) contenidos y los procesos de incorporación de esos contenidos, II) el razonamiento de los estudiantes y no solo los resultados o las conclusiones y III) los objetivos planteados.

La experiencia en Manejo de Fauna

Este trabajo tiene por objetivo relatar la metodología de enseñanza y evaluación que se emplea en la asignatura optativa Manejo de Fauna, de modo de fortalecer saberes específicos y competencias transversales, como el trabajo en equipo y la comunicación escrita y oral.Esta asignatura pertenece a los últimos años de la carrera de Medicina Veterinaria (FCV-UNL). En su planificación se explicita, entre otros objetivos, brindar herramientas para queel alumno a) logre la capacidad de adecuar los conocimientos adquiridos en el manejo de animales domésticos y sus enfermedades, al contexto de la fauna; b) desarrolle competencias generales: trabajar en equipo, fortalecer la comunicación escrita (redacción de informes y proyectos) y la oralidad.La asignatura se organiza en 9 clases teórico/prácticas, más una clase donde se entregan las pautas para el trabajo final y los alumnos comienzan a elaborarlo y unúltimo encuentro, donde se presenta en forma oral y escrita el trabajo final.

Las clases teórico/prácticas son dictadas por docentes de la FCV y por profesionales de diversas disciplinas e instituciones (ministerios de Ambiente de Santa Fe, CONICET, INTA, Parques Nacionales, museos, etc) que se encuentran abocadas al manejo de especies de nuestra fauna o de animales exóticos. Durante la primera mitad de la clase, los docentes desarrollan el marco teórico de los distintos temas, y en la segunda parte, los alumnos tienen actividades prácticas cuyas consignas deben resolver en grupo de 3 o 4 estudiantes. Estos grupos, se establecen desde la primera clase y continúan durante todo el cuatrimestre.

El manejo de la fauna tiene la particularidad de presentar muchas miradas y, en varios casos, son diametralmente opuestas. Esto promueve que surjan constante-

mente debates en torno a temas como: turismo cinegético, control de especies exóticas o conflictos por la presencia de fauna en zonas agrícola-ganaderas. Las participaciones de los estudiantes, son tenidas en cuenta por los docentes a modo de *seguimiento del desempeño*.

En tres actividades prácticas particulares, se entrega a los alumnos consignas que deben resolver en grupo, fuera del horario de clase. En estos trabajos, se hace hincapié en la elaboración de objetivos e indicadores, búsqueda bibliográfica, redacción de antecedentes y metodología de trabajo de proyectos.Para la redacción de estos trabajos, se deben seguir normas de estilo y de bibliografía determinadas. Los alumnos envían el trabajo a través del entorno virtual de la UNL, en una fecha determinada. El mismo día, los docentes evalúan el manuscrito, aportan sugerencias y correcciones (de sintaxis, vocabulario académico utilizado y la concordancia con las pautas prefijadas),y realizan la devolución a los alumnos. Estos deben hacer las modificaciones propuestas,enviando nuevamente el documento, que es evaluado por segunda vez. Así se registra la calificación de ambas entregas, que se tienen en cuenta para la *nota de cursado*.

Para la evaluación final, se otorga a cada grupo una problemática relacionada a la fauna, por ejemplo: reintroducción de especies de fauna con algún grado de amenaza de conservación en un área protegida particular; elaboración de planes de manejo para especies de fauna que generan conflictosde intereses con los pobladores (puma y pequeños productores de corderos; presencia guanacosy la convivencia/competencia con ganado doméstico); control de especies exóticas e invasoras tales comojabalí, castor, entre otros. Siempre se hace hincapié que este tipo de situaciones conlleva una interacción entre factores sociales, ambientales, de conservación de fauna, políticos y económicos. En todos los casos, los estudiantes deben realizar un documento escrito del proyecto, donde expliquen y describan el problema a abordar, aspectos relevantes de la especie a tratar, objetivos de manejo, indicadores, metodología que se puede emplear, cronograma de trabajo y presupuesto tentativo. Los alumnos deben seguir normas de redacción que se les entrega junto con las consignas (las mismas que utilizaron durante el cursado).

Previo a la entrega del documento definitivo, hay dos instancias preliminares para hacer consultas tanto de temas específicos del manejo de faunacomo de las normas de redacción. Por último, deben presentar el trabajo final escrito y defenderlo oralmente. Los alumnos tienen acceso a una guía con tips de oralidad y, además, en determinadas clases los estudiantes deben realizar presentaciones orales cortas donde se ejercitan ciertos aspectos tendientes a mejorar la oralidad.

Para la evaluación del documento final escrito se tiene en cuenta la sintaxis, la gramática, el vocabulario académico utilizado y la concordancia con las pautas prefijadas.Al momento de evaluar la defensa oral, se sigue la rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios de García-Ros (2011). A partir de aquí, se genera una *nota de trabajo final* compuesta por tres partes: la correspondiente al documento final escrito, la defensa oral grupal y la presentación oral individual. Finalmente, la calificación de promoción de los alumnos está conformada por el promedio de la nota de trabajo final y las obtenidas durante el cursado.A la hora de comunicar la nota final, se genera un proceso de retroalimentación con los alumnos donde se detalla cómo se conformó la nota final, y a su vez los estudiantes realizan una devolución sobre la metodología empleada en el proceso de enseñanza. Cabe señalar que el primer día de clases los alumnos son notificados de cómo es la metodología de evaluación que se emplea en la asignatura.

Recepción y resultados de los alumnos

Mediante estas actividades se han observado evoluciones positivas en torno a la comunicación tanto oral como escrita, además de una buena recepción de las actividades por parte de los alumnos, quienes dan cuenta que existe poca práctica de redacción en la carrera. Además, permite que los estudiantes desarrollen interesantes estrategias ante determinados conflictos o problemas de la fauna, en las que pueden vincular los conocimientos de medicina veterinaria que aprendieron en asignaturas anteriores con los nuevos conceptos vertidos en esta materia. Ejemplos auspiciosos de esto son

- A partir de un trabajo práctico realizado con el director del Museo Provincial de Ciencias Naturales “Florentino Ameghino” sobre consideraciones a tener en cuenta en el manejo del Aguará Guazú, surgieron propuestas que fueron utilizadas en la actualización del plan provincial de Manejo del Aguará Guazú realizado en octubre de 2017 (https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/259479/), que reunió a representantes de la provincia de Santa Fe, universidades y centros faunísticos, junto con funcionarios de las provincias de Córdoba, Chaco, Misiones y Buenos Aires.
- En el marco de un trabajo final donde se trató el conflicto que se presentó en la ciudad de Esperanza tras casos de murciélagos insectívoros infectados con el virus de la rabia, una de las actividades propuestas por los estudiantes fue

la realización de una encuesta sobre la percepción que tiene la población de estos animales. Los alumnos elaboraron el instrumento y realizaron su validación. Posterior a la defensa del trabajo final, los estudiantes junto a docentes de la FCV y representantes del Programa de Conservación de Murciélagos de la Argentina, realizaron un refinamiento de losreactivos, que se utilizó para encuestar a los dueños o tenedores de mascotas que asistieron a la campaña de vacunación de rabia de perros y gatos.Parte de los resultados de esta encuesta fueron presentados en laVII Jornada de la Difusión de la Investigación y extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias que se realizó en 2019 (http://www.fcv.unl.edu.ar/media/investigacion/JornadaFCV2019/fscommand/extension/56-Ex-Marino-Que.pdf).

Conclusión

Con estas actividades, se genera el ámbito para que los alumnos desarrollen competencias tanto específicas como transversales. Además, creemos que la evaluación continua es útil para retroalimentar el proceso educativo y realizar un manejo adaptativo de las estrategias empleadas. De esta forma, los estudiantes mejoran su oralidad y escritura gracias a las devoluciones continuas y, por otro lado, a los docentes nos posibilita visibilizar, modificar y reestructurar aspectos de la materia de manera adaptativa.

Bibliografía

Garcia-Ros, Rafael. (2011): Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3), 1043-1062.

Gibbs, Samantha E.J. y Gibbs, Paul J. (2012): The Historical, Present, and Future Role of Veterinarians in One Health. En Mackenzie, John S.; Jeggo, Martyn;Daszak, PeteryRicht, Juergen (eds): *One Health: The Human-Animal-Environment Interfaces in Emerging Infectious Diseases*. Berlin, Springer.

González, Margarita y Ramírez, Ignacio. (2011):La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 8 (16).

Monath, Thomas; Kahn, Laura y Kaplan, Bruce (2010):OneHealthPerspective. ILAR Perspective, 51 (3): 193-198.

Orlik, Yuri(2002): Chemistry: Active methods of teaching and learning. México, Iberoamericana.

Un abordaje didáctico para el campo de las Ciencias de la Educación

KAREN MARTINEZ
martinezjacqueline.fhycs@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Sede San Pedro) – U.N.Ju

DAIANA OLIVERA
daii.nahir011@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Sede San Pedro) – U.N.Ju

CAMILA SANDOVAL
camisandovalunju@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Sede San Pedro) – U.N.Ju

Resumen

La siguiente producción tiene la finalidad de compartir las reflexiones vinculadas entre la Didáctica General y las incumbencias de nuestro perfil como futuras profesionales en Ciencias de la Educación, a partir de una experiencia desarrollada en una escuela técnica, localizada en Ciudad Perico, Provincia de Jujuy. La aproximación al campo de estudio se abocó hacia las prácticas de enseñanza que emergen dentro de la institución, a partir de la realización de una experiencia en el aula -clase.

Los datos se recabaron a partir del uso de entrevistas, observaciones y el análisis de documento (planificación), lo que permitió traer los sentidos no solo de los sujetos, sino también de la institución a través del acercamiento a la acción pedagógica. Se reconoció de esta manera que las prácticas que hacen al funcionamiento del aula - clase son realizadas por actores con carácter protagónico: alumno, docente y conocimiento, que a su vez traen consigo una diversidad de objetivos, metas e ideas que interactúan en el espacio escolar.

Desde el equipo de trabajo se consideró la pertinencia de dicho abordaje temático, debido a que la escuela secundaria lleva consigo un entramado diferente en el accionar de sus roles y objetivos, por lo que la aproximación al recorte empírico seleccionado, per-

mitió articular los aspectos teóricos de la cátedra de Didáctica General, como así también, vivenciar lo empírico del aula, el antes, durante y pos de una clase, nos encaminó a interrogantes y reflexiones que ayudan a fortalecer nuestro futuro rol profesional como Cientistas de la Educación a partir de una mirada humanista sobre las realidades institucionales.

Palabras claves: Enseñanza / Planificación / Ciencias de la Educación / Didáctica General

Introducción

Este trabajo tiene la intencionalidad de compartir las reflexiones vinculadas entre la Didáctica General y las incumbencias de nuestro perfil como futuras profesionales en Ciencias de la Educación, producto de una experiencia de campo realizada durante el cursado de la cátedra de didáctica general.

Mediante observaciones, entrevistas y el análisis de documento (planificación) de una docente del espacio Ética y Formación Ciudadana de la Escuela de Educación Técnica N°1 Maestro Humberto Samuel Luna, de la ciudad de Perico provincia de Jujuy. Pudimos vivenciar lo empírico del aula, el antes, durante y pos de una clase. Lo que nos encaminó a interrogantes y reflexiones desde aportes teóricos de la Didáctica que invitan a pensar sobre el enseñar.

Por lo cual, las Ciencias de la Educación se encuentran constituidas por todas aquellas disciplinas que se ocupan del estudio científico de la educación en contextos sociales y culturales particulares, siendo una de ellas: La Didáctica General.

Al respecto hacemos mención de algunas de las incumbencias de nuestro perfil como profesionales en Ciencia de la Educación en la Universidad Nacional de Jujuy sede San Pedro:

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.

Administrar y organizar unidades y servicios educativos y pedagógicos.

Asesorar en la formulación de políticas educativas y culturales.

Brindar asesoramiento pedagógico a instituciones educativas y comunitarias.

De los cuales seleccionamos las incumbencias que más se asemejan a este campo de la Didáctica General:

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.

A partir de estas bases, es necesario señalar en qué nos contribuye "la misma como campo disciplinar, ya que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza a partir de reflexionar, comprender e intervenir sobre ella, a través de la acción pedagógica". (Camilloni, A; pag.2)

La enseñanza como una experiencia desde la Didáctica General

La Didáctica como una reflexión constante de la práctica de la enseñanza, desde los aportes de Camillioni (2007)

> es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (3)

Las variables anteriormente planteadas por la autora, se ven reflejadas en la planificación que nos proporcionó la docente, que es de carácter anual, la cual contiene una carga horaria de 3 hs semanal del turno mañana, se cursa los días martes de 10:20 a 11:40 y los días miércoles 11:45 a 12:25, y corresponde al ciclo básico.

En este sentido la autora Bixio (2003) expresa que "la planificación es un instrumento de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los del alumno". (pág. 1) Así mismo, debe cumplir con características:

Abierta

Flexible

Estratégica (pág. 5)

En conexión a esto, a través de la experiencia realizada se pudo constatar las características que la autora menciona y que la profesora remarca que debe de contener su planificación

> ...nuestras planificaciones por esta razón debe ser flexible ya que muchas veces no podemos cumplir con todo el programa por esa razón al finalizar hacemos la revisión con la regente de todos los temas que se trataron en el año. (Entrevista)

Nos conlleva a destacar que se trata de una planificación flexible, es decir, que toma en cuenta que durante el cursado de la materia pueden surgir situaciones externas a las posibilidades de la docente que se mantiene fuera de lo ya establecido y planteado.

En alusión a lo previo consideramos como la docente rescata del mundo externo a la institución y a su clase, un juego actualmente reconocido por los alumnos, el "Free Fire", y en varios momentos lo utiliza como ejemplo para explicar ciertas actividades, con el fin de poder llamar la atención de los estudiantes y lograr una mejor comprensión. Como así también desde un punto de vista interno habrá situaciones en las que no se lograra plasmar todo lo previamente estipulado en la planificación. En cuanto a esto la docente nos expresa

> Nos controlan con el programa y con el libro de tema, no se le puede tomar al chico lo que no vio en general en clases (Entrevista)

En este fragmento la docente nos indica que todo los conocimientos desarrollados en el programa, que no fueron abordados durante el año escolar, no debe de ser evaluado en las mesas de exámenes, ya que se compromete a ella misma, y también a los alumnos.

Por otra parte, se pudo percibir durante el transcurrir de las clases algunos de los componentes de la planificación, como ser: tiempo, espacio, selección de saberes, recursos, estrategia de enseñanza y evaluación. A partir de las observaciones que realizamos en el aula - clase, pudimos vislumbrar cómo la docente aplica distintas estrategias de enseñanza para lograr que los alumnos adquieran un conocimiento más significativo en el aula. Una de las estrategias utilizadas que más novedosa nos resultó fue la "Memotecnia"

> En la lección no quiero que se paren y estén recitando, quiero que lo cuenten así como me cuentan esos juegos de free fire (…) Y ¿Qué puedo hacer cuando me olvido algo? Los alumnos gritan machete No! Traigo una hoja que va a ser de ayuda memoria… Entonces yo en una hojita puedo poner las siglas de la región. La MEMOTECNIA ¿Qué siglas se dan en el Noroeste? (…) Entonces toman las iniciales de las provincias, me sirven a mi de Memotecnia, para acordarme (Observación, N°1)

Con respecto a esto inferimos que la técnica aplicada por la docente conlleva a los alumnos a la reflexión ya que involucra dentro del proceso de aprendizaje el

análisis de los contenidos, es decir, este tipo de estrategia la "memotecnia" tiene como función lograr un resumen de aspectos relevantes que a su vez servirá de sostén para las futuras lecciones de los alumnos. En este sentido la consideramos como una propuesta de acción que favorecerá algún tipo de comunicación e intercambio tanto personal como intrapersonal.

En cuanto a la utilización de esta estrategia de enseñanza, podemos tomar a Litwin (2008) que al hablar de innovación nos plantea que

> se trata de crear un espacio de mayor apertura y creatividad para romper con las rutinas, de entusiasmo para brindar respuestas que comprometan a los estudiantes y docentes por igual en la búsqueda por generar en el espacio de la escuela un ambiente más generoso, con la inteligencia y la autonomía de uno y de otros (69)

Podemos decir que estas propuestas innovadoras exponen una transformación en las estrategias de enseñanza, desarrollando actividades que las diferencia de una clase tradicional, ya que abre un espacio de mayor creatividad, de involucramiento y de estimulación tanto a docentes como a alumnos.

Cierre

Por último, la Didáctica General nos permite pensar que la enseñanza sufre modificaciones, en el cual el paso del saber sabio al saber enseñado, involucra adaptaciones y transformaciones para convertirse en una versión didáctica del mismo y así obtener el objeto a enseñar (planificación). Dicha traducción va estar constituida en lo que Chevallard llama Transposición Didáctica. La cual está compuesta por: el saber, el docente y el alumno, y las interrelaciones entre ellos. Esta triada nos conlleva a pensar en la experiencia vivida en el campo profesional donde pudimos a través de la planificación que nos brindó la docente, aproximarnos a la acción pedagógica.

Asimismo, que el campo de las Ciencias de la Educación, se nos presenta como un campo vivo, en proceso permanente de transformación y redefinición, que nos invita a planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación formal, no formal e informal; presencial y a distancia. De esta manera la experiencia realizada nos condujo a fortalecer nuestros futuros desempeñó como asesoras pedagógicas, pero por sobre todo, una mirada técnica y humanista sobre las realidades institucionales. Lo que a su vez nos ayudó a evidenciar que la Didácti-

ca General investiga y experimenta nuevas técnicas de procesos para abordar dentro del aula.

De esta manera nuestra intención pedagógica y formativa profesional, es buscar mayor comprensión y la construcción permanente de nuevos y valederos conocimientos, para fundamentar nuestra acción, pero también para acompañar a otros a transitar de la manera más adecuada a su desempeño en las aulas.

Bibliografía

Bixio, Cecilia (2007) Como planificar y evaluar: Propuestas y ejemplos. En *La Planificación como organizadora del trabajo del aula*. Bs. As. Homo Sapiens.

Camilloni, A.; Cols, E. y otros (2007):Justificación de la Didáctica ¿Por qué y para qué la didáctica y El sujeto del discurso didáctico. En *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Aique, Buenos Aires.

Litwin, E. (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidos. Voces de la Educación. Bs.As.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Sede San Pedro. (1998) Plan de Estudio carrera: Lic. y Profesorado en Ciencias de la Educación. Jujuy. U.N.Ju

Mi propia transición

MARÍA CLARA MELCHIORI
melchiori.mariaclara@gmail.com
Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER

PAULA ADRIANA ROSSI
Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER

FRANCO ALUL
Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER

Resumen

Comprender la transición demográfica como propia y personal fue el objetivo trazado durante 2019 para abordar, en la cátedra de Problemática Nutricional, un fenómeno de notable interés en la formación de Licenciados en nutrición.

La estrategia, formulada como proyecto de innovación e incentivo a la docencia, contempló además atender particularidades de estudiantes mayormente desvinculados entre si y generalmente ajenos o desconocedores de la realidad de su entorno socio económico, educativo y afectivo.

El abordaje innovador del tema se vio reflejado en mejores resultados académicos. Los estudiantes recompusieron relaciones familiares difusas para lograr, mediante relatos, reconstruir una historia familiar que luego compartirían con sus pares. La creatividad fue puesta a prueba a la hora de presentar finalmente sus producciones, manifestándose allí intereses y características propias de su grupo de pertenencia.

Palabras clave: innovación académica /transición demográfica / Licenciatura en Nutrición

Presentación

Las actividades de Problemática Nutricional comenzaron de un modo distinto ese año. Un relato sobre la historia familiar de la docente sorprendió a los estudiantes que tuvieron que tomar nota de aspectos que les llamó la atención.

Los relatos surgen en la urgencia humana de ordenar y dar sentido a la experiencia real o imaginada. Transformamos en relato nuestra experiencia, todo aquello que hemos vivido se convierte en narración que nos permite comprender e interpretar el mundo. Desenvolvernos en la vida. Construirnos. Por ello, no resulta casual que, desde su etimología, la palabra narración, que deriva del Latín y del sánscrito, se emparente con las nociones de conocimiento, de experiencia, de historia. La acción de narrar pone en juego conocimientos que se adquieren, pero que también se transmiten.

En atención en salud, un aspecto fundamental consiste en atender a los relatos. Los profesionales escuchan relatos de los pacientes y los analizan. Esto es parte de la formación y del entrenamiento.

Problemática nutricional es una asignatura cuatrimestral del primer año de la Licenciatura en Nutrición, ubicada en el segundo período del ciclo lectivo. El equipo docente viene observando hace unos años que sus estudiantes, provenientes de diversos contextos sociales y educativos, encuentran grandes dificultades para insertarse satisfactoriamente en la vida universitaria y es notable la dificultad de interacción entre ellos.

Construir conocimientos juntos y no ya solo transmitir conocimientos fue entonces la premisa que nos propusimos para el fortalecimiento de la práctica docente e incentivo de los estudiantes.

La estrategia: sorprender, provocar, estimular

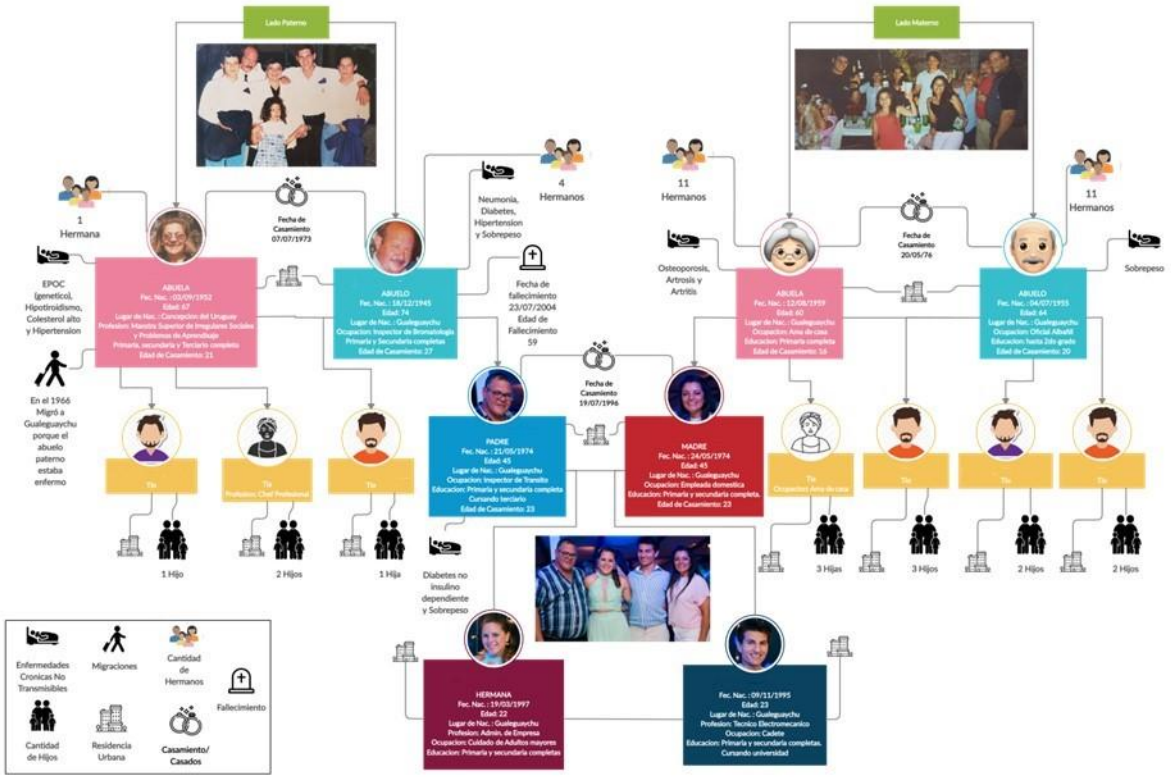
La transición demográfica sería abordada de un modo distinto durante 2019, con los siguientes objetivos: concebir el fenómeno de la transición demográfica como propio y personal; proyectar la teoría del proceso de envejecimiento en un ejercicio práctico y concreto; mostrar y compartir la propia experiencia a partir del relato y la escucha que permita la retroalimentación natural del proceso y, finalmente, conocer y analizar el contexto socioeconómico y cultural en que se produce la transición demográfica en nuestro país y la región.

Una segunda consigna para los estudiantes fue desplegada: tomar contacto con algún o algunos miembros de su familia para rescatar datos familiares y ojalá encontrar fotos que los ilustraran. Se iba entusiasmando al estudiantado que debía reconstruir su propia historia familiar .Esas historias iban a ser puestas en escena.

Mientras tanto, relatos seleccionados referidos a temáticas propios de la ciencia de la nutrición y de trayectorias profesionales seleccionadas fueron leídos, analizados, discutidos entre tres docentes y 69 estudiantes en el aula. Continuando luego con el desarrollo de contenidos teóricos, el proceso de urbanización, la interrelación rural-urbana y el envejecimiento poblacional se desarrollaban utilizando como recursos fotografías, videos, documentales y datos censales, ilustrando así las clases. Era necesario ir mostrando un camino a recorrer.

La propuesta desplegada se completó cuando para la presentación final grupal debieron poner en juego capacidades comunicacionales diversas, creatividad y manejo de nuevas tecnologías, lo que puso en evidencia las enormes diferencias formativas y de acceso a recursos tecnológicos de nuestros estudiantes. En el grupo esto debía desdibujarse y ellos debían lograrlo.

Fue notable la producción visual alcanzada por los estudiantes. El árbol genealógico como base de las exposiciones e iconografía, elemento comunicacional por excelencia que los jóvenes escogieron, les sirvieron para mostrar sus producciones. Finalmente, debía ser entregada y expuesta bajo un formato de elección libre, virtual. Mural colaborativo, diapositiva, línea del tiempo fueron utilizados con este fin.



Árbol genealógico presentado por uno de los grupos

El envejecimiento poblacional en el centro de la escena de la Transición demográfica

El envejecimiento poblacional es un fenómeno sin precedentes en la humanidad. Por primera vez en la historia, la mayoría de las personas puede aspirar a vivir más allá de los 60 años. En los países de ingresos bajos y medianos, esto se debe en gran parte a la notable reducción de la mortalidad , sobre todo durante la infancia y el nacimiento y de la disminución de la mortalidad por enfermedades infecciosas. En los países de ingresos altos, el aumento sostenido de la esperanza de vida se vincula, sobre todo, al descenso de la mortalidad entre las personas mayores.

En las exposiciones frente a todo el curso, quedó claramente proyectada la teoría del proceso del envejecimiento en las historias familiares de los estudiantes. Fue notable para nuestra región y para con los lugares de procedencia del estudiantado el proceso de migración rural-urbano y fue especial el interés manifestado por la población estudiantil en focalizar cómo el acceso a la educación y las oportunidades laborales marcaron este proceso. Es relevante como señalaron el acceso a la educación superior universitaria como distintivo del momento que transitan. En la mayoría de las historias familiares escogidas los propios estudiantes fueron primera

generación en acceder a este nivel educativo. La presencia de adultos mayores conviviendo en el seno familiar no fue distintivo. Esto está descrito para el caso de Argentina que, aunque un país envejecido, muestra una notable presencia de adultos en vivienda solitaria o en pareja. Argentina presenta un índice de envejecimiento de 58,1 personas mayores por cada 100 menores de 15 años y una tasa de fecundidad de 2,3 hijos por mujer.

Fotografías como herramienta de acompañamiento en las presentaciones

El proceso de rápido envejecimiento de la población plantea nuevos desafíos: la provisión de servicios de promoción, prevención, atención y rehabilitación, y las demandas específicas que solo a través de un programa integral podrán ser abordada.

La proporción de personas de edad aumenta significativamente en el total de la población, estimándose que para el 2050 las personas de edad representarán aproximadamente el 25,5% de la población.Estas cuestiones son algunas de las que, a partir de la actividad planteada, se han podido discutir con la finalidad que le estudiante pueda conocer y analizar el contexto socioeconómico y cultural en que se produce la transición demográfica en nuestro país y la región.

Las personas mayores hacen aportes a la sociedad de muchas maneras, ya sea en el seno de sus familias, en la comunidad local o en la sociedad en general. Sin embargo, el alcance de esos recursos humanos y sociales y las oportunidades que tendremos al envejecer dependerán en gran medida de algo fundamental: nuestra salud. Si las personas viven esos años adicionales de vida en buen estado de salud, su capacidad para hacer lo que valoran apenas tendrá límites. Pero, si esos años adicionales se caracterizan por la disminución de la capacidad física y mental, las consecuencias para las personas mayores y para la sociedad serán mucho más negativas. Discutimos entonces la necesidad de profundizar aspectos referidos a la formación en gerontología en carreras vinculadas con la salud.

Incentivo a la docencia

Podemos afirmar que el presente proyecto, que fuera diseñado como de innovación e incentivo a la docencia, constituyó una estrategia que fortaleció el equipo de cátedra. Cada uno de sus integrantes pudo poner en valor sus máximas destrezas permitiendo la complementariedad en las diferentes etapas y actividades planificadas y puso a disposición de los estudiantes diferentes mecanismos que permitieron una evaluación en proceso a lo largo de todo el trabajo. Se realizaron devoluciones individuales, grupales, tanto en forma personal como virtual.

Podemos concluir que el abordaje innovador del tema se vio reflejado en mejores resultados académicos de los estudiantes al compararlo con otros temas. Las estrategias utilizadas durante la cursada fueron también desplegadas en las instancias de evaluación. Así, un relato, una historia familiar representada en un árbol genealógico y la fotografía como herramienta de acompañamiento, fueron utilizados en instancias parciales y finales escritas durante este período.

Entendemos éstos resultados como producto de una propuesta de trabajo transversal de aprendizajes que promocionó en los estudiantes, no solo el despliegue de competencias vinculadas a lo estrictamente académicas, sino que fue movilizadora desde el punto de vista emocional e interpersonal y que implicó un incentivo ya que cada uno de ellos tuvo que bucear en la propia historia familiar. A partir de esta primera instancia cada uno y, luego en forma grupal, realizaron una meta análisis de las historias para definir cuál de todas iba a ser la protagonista de la presentación y por qué.

Todo este proceso implicó para los estudiantes poner en valor el respecto en la convivencia entre ellos, en la intimidad de la historia del otro, capacidad de escu-

cha, empatía y conexión con trayectorias de vida complejas desde todo punto de vista.Además, los estudiantes para lograr las presentaciones de las historias familiares debieron recurrir a la creatividad y a su capacidad comunicacional. Fue necesario para ellos encontrar informantes claves en su seno familiar, restablecer vínculos difusos e incluso perdidos para algunos, narrar su propia historia familiar, recopilar datos y fotos, y encontrar el modo gráfico, sintético y ordenado de mostrarlos.

Los estudiantes comprendieron y tomaron el fenómeno de la transición demográfica como propio y personal, además de lograr identificar factores básicos y comunes a todas las familias, reconocer jerarquías, definir y priorizar problemáticas.

De este trabajo se deriva una propuesta de trabajo de innovación académica mayor,vinculando no solo la transición demográfica sino también a la transición epidemiológica y la nutricional, con eje en el siguiente objetivo: analizar sucesivas generaciones familiares, sus procesos de salud y los cambios en los patrones de consumo. Todos estos aspectos son de particular interés en la formación de los Licenciados en nutrición.

Como docentes en nutrición entendimos la responsabilidad ineludible de pensar la relación: realidad, nutrición y educación.

Otorgamos como espacio un lugar pedagógico pertinente con caminos abiertos para los significados personales en un mundo social original y discontinuo donde no existen sujetos ni procesos iguales.

Las personas, en su historia y experiencias únicas, son una fuente de enseñanza irremplazable.

Bibliografia

Luis Alberto D'Elia and Diane Wishart.2014. *Engaging Disenfranchised Urban Youth in Science Learning*. Volume 4, Number 1.Published colloboratively by Istambul Bilgi University, Universidad Andres Bello, Universidad Europea de Madrid, Walden University. ISNN: 2157-6254.

Organización Mundial de la Salud(2009). Grupo Orgánico de Enfermedades No Transmisibles y Salud Mental Departamento de Prevención de las Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud Envejecimiento y Ciclo Vital. Envejecimiento activo: un marco político.

Entorno Social (2005), "I Foro de Envejecimiento y Salud. Envejecer con salud", [en línea] http: //www.entornosocial.es/content/view/132/27/, consultado el 25 de abril de 2009.

CEPAL/CELADE (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía)(2007); "Estimaciones y proyecciones de las poblaciones de América Latina y el Caribe", actualizadas a julio de 2007 en base a las estimaciones y proyecciones vigentes en el CELADE, Santiago de Chile, [en línea] http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm. (2003), *La situación de las personas mayores*, documento presentado en la Conferencia Regional Intergubernamental sobre Envejecimiento, Santiago de Chile, 19 al 21 de noviembre.

Censo nacional de población(2010). www.indec.gov.ar

Huenchuan S. (2011)La protección de la salud en el marco de la dinámica demográfica y los derechos. CEPAL. Serie Población y desarrollo N° 100. Santiago de Chile. 2011.

Daniel Flichtentrei (2018) *La mesa perdida*. Ediciones Intramed. Literatura y Medicina. Buenos Aires. Argentina.

Formación de docentes universitarios. Revisión crítica de planes de estudio por parte de estudiantes-practicantes

ANDREA MONTANO
amontanoar@yahoo.com.ar
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

MARÍA ELENA MOLINA
elena.molina@uns.edu.ar
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Resumen

Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior es una asignatura cuatrimestral que se dicta, desde el año 2003, para algunos profesorados de la Universidad Nacional del Sur. Desde 2015, nos planteamos como problema la formación en investigación de los y las futuros profesores/as del nivel superior, su relación con la práctica docente y con las posibilidades de los estudiantes de construir y difundir conocimientos en su paso por la universidad. Este año, la propuesta de la cátedra focalizó el abordaje de una problemática institucional: la revisión de los planes de estudio de formación docente. Producto de la investigación desde la perspectiva de la Didáctica Profesional y de la construcción colectiva de conocimientos entre docentes y estudiantes-practicantes, se elaboraron documentos que fueron remitidos a las comisiones curriculares correspondientes.Nos interesa compartir, en esta comunicación, los aspectos centrales que surgen de este trabajo investigativo, en los que se articulan formación docente inicial y demandas del campo profesional.

Palabras clave: docentes universitarios / curriculum de formación docente / práctica docente en el nivel superior

Presentación

Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior es una asignatura cuatrimestral que se dicta, desde el año 2003, para algunos profesorados de la Universidad Nacional del Sur. Desde la cátedra, buscamos sostener un trabajo de articulación entre la práctica docente situada que desarrollan los estudiantes en distintas instituciones y propuestas formativas del nivel superior; el tratamiento de los contenidos en las clases y la evaluación de la asignatura.

Desde 2015, nos planteamos como problema la formación en investigación de los y las futuros/as profesores/as[1] del nivel superior, su relación con la práctica docente y con las posibilidades del estudiantado de construir y difundir conocimientos en su paso por la universidad. En este sentido, nuestra propuesta de práctica docente en el nivel ha incluido la escritura de capítulos para un libro y de ponencias para ser presentadas en distintos eventos y/o ser incorporada a la bibliografía del programa de la materia; el diseño e implementación de proyectos de cátedra que conjuguen las dos dimensiones: investigación e intervención docente, entre otras actividades.

Este año, la propuesta de la cátedra focalizó el abordaje de una problemática institucional: la revisión crítica de los planes de estudio de formación docente. Como producto de la investigación desde la perspectiva de la Didáctica Profesional y de la construcción colectiva de conocimientos entre docentes y estudiantes-practicantes, se elaboraron documentos que fueron remitidos a las comisiones curriculares correspondientes.

Nos interesa compartir, en esta comunicación, los aspectos centrales que surgen de este trabajo investigativo, en los que se articulan formación docente inicial y demandas del campo profesional.

El contexto de la investigación y sus actores

Inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006), luego para los Profesorados en Economía (2012) y en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración (2013) y, más

[1]En este trabajo, intentamos utilizar lenguaje no sexista. En dicha búsqueda, algunas expresiones pueden resultar repetitivas para el lector y, quizás, disruptivas para su proceso de lectura. Sin embargo, consideramos que las mismas son necesarias para visibilizar, desde el punto de vista político e ideológico, a la totalidad del grupo.

recientemente, como materia electiva de la Licenciatura en Ciencias de la Educación(2018), el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur dicta Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior. Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica en el nivel superior de educación y, al momento de su diseño e implementación, eran escasas las experiencias previas a las que remitirse. Se fueron desarrollando distintas propuestas con algunas variaciones año a año hasta conformarse, en el año 2010, como Práctica Docente Situada (PDS), entendiéndola como un proceso que involucra la actividad, el contexto y la cultura en las que los/las estudiantes se desarrollan con el objetivo de tener un contacto anticipado y supervisado con la práctica profesional durante su formación. Así, quienes cursan esta materia, realizan dicha práctica en diversos Institutos Superiores de la ciudad de Bahía Blanca, tanto de Formación Docente como Técnica y Artística

Concretamente la PDS implica un recorrido desde lo macro a lo micro en la toma de decisiones que un docente hace en relación con sus propuestas de enseñanza. Un primer paso consiste en la elaboración de un diagnóstico institucional y del análisis del plan de estudios del espacio curricular elegido para la PDS. En esta primera instancia, se busca sistematizar el conocimiento que brinda la institución a través de la observación directa de su vida cotidiana, del análisis de documentos y de la realización de entrevistas individuales y/o grupales de consulta a directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes.

Seguidamente, los/las practicantes se involucran en el trabajo áulico para la realización de prácticas docentes propiamente dichas. Hacen una observación participante, reparando en lo cotidiano, en las relaciones entre docentes-estudiantes y entre estudiantes, en los contenidos y sus formas de tratamiento, entre otras cuestiones, y toman a su cargo al menos cuatro horas de clase.

Desde la propuesta de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior,buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre la práctica y así poder también apreciar su incidencia en la transformación de los sujetos y sus propias prácticas.

A lo largo del cuatrimestre, sostenemos un trabajo de articulación entre la PDS que desarrollan los/las practicantes, el tratamiento de los contenidos en las clases y

la evaluación. Por ello, las unidades didácticas del programa se corresponden con las instancias de práctica que atraviesan los/las estudiantes. La Unidad 1: "El nivel superior de educación como problema" se aborda junto con la inserción institucional de los practicantes. En el marco de los contenidos de la Unidad 2: "El curriculum, campo de tensiones en la educación superior", se trabaja en la revisión de los planes de estudios correspondientes al espacio de práctica elegido. Finalmente, en el desarrollo de la Unidad 3: "La práctica docente en situación", los/las alumnos/as se incorporan a las aulas, desarrollan tareas docentes y ejercitan la reflexión sobre la práctica.

Tanto en la organización como en los contenidos del programa de la materia, así como en las diferentes instancias de la PDS, intentamos favorecer la articulación entre el abordaje de marcos teóricos y el desarrollo de ciertas habilidades complejas en contexto. Entendemos dichas habilidades complejas como estructurantes de la práctica profesional del docente del nivel superior y al respecto interesa destacar: el trabajo colaborativo, la reflexión sobre las propias prácticas, la investigación acerca de problemáticas de la enseñanza en el nivel superior, la escritura académica y la participación en eventos científicos, la mediación tecnológica en la enseñanza, la elaboración de producciones en el marco de la evaluación productiva2, la autoevaluación, el análisis y revisión de planes de estudios, entre otras.

Polifonía acerca de los planes de estudio: estudiantes-practicantes y graduados/as de profesorado

En los últimos años, nos propusimos enfatizar la relación entre docencia e investigación en la formación de profesores/as para el nivel superior. En este sentido, como anticipamos, este año la propuesta de la cátedra focalizó la revisión crítica de los planes de estudio de formación docente como problemática de interés institucional.

Es así que, en el marco de un trabajo investigativo y colaborativo, y ejercitando otra de las habilidades complejas que nos proponemos desarrollar, como lo es el análisis y la revisión de planes de estudios, los y las estudiantes-practicantes elabo-

2 La cátedra define sus propuestas de evaluación como *evaluación productiva* en términos de evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea algo y esa producción, lejos de reducirse a una instancia evaluativa y de acreditación, en la que se construyen conocimientos en forma individual que solo el profesor lee y archiva, constituye una construcción colectiva de conocimientos que excede, en algún sentido, la materia y el aula universitaria. Este enfoque de evaluación puede tomar formas diversas en el desarrollo de diferentes actividades y en la implementación de distintos instrumentos tal como lo evidencia la experiencia pedagógica presentada (Malet y Montano, 2013).

raron documentos que fueron remitidos a las comisiones curriculares correspondientes.

En esta propuesta de trabajo se articuló el abordaje de los contenidos de la materia y su evaluación, desde el reconocimiento de que lo que se estudia se tiene que poder actuar. De esta manera, se destacaron aquellos contenidos orientados a hacer la docencia y la investigación en el marco de una práctica preprofesional con características propias como lo es la docencia en el nivel superior y la imposibilidad de escindirla de la investigación en tanto se sitúa en el nivel educativo que tiene por prioridad la producción de conocimientos.

A excepción de una de las carreras, los planes de estudio de los y las estudiantes de profesorado con quienes trabajamos no incluyen materias o prácticas relativas a la investigación. De este modo, abordamos como contenido la Didáctica Profesional en tanto constituye un posible marco teórico-metodológico para el análisis de las prácticas docentes de los y las estudiantes-practicantes y quienes ya se han graduado y ejercen la docencia en el nivel superior. La didáctica profesional centra sus reflexiones en el análisis de la actividad realizada por los trabajadores y los organizadores según aquello que sustenta su accionar, a fin de entender sus lógicas endógenas (Calderón, 2016).

Para comprender y analizar lo que hacen los profesores, la ergonomía del trabajo aporta la diferencia entre tarea y actividad (Pastré, 2010). La primerarefiere a lo que los docentes deben hacer y, la segunda, incluye todo aquello que realizan para cumplir con tales demandas. La actividad desde la Didáctica Profesional comprende las acciones concretas que se pueden ver o describir y también las acciones que no se realizaron y por lo tanto no pueden observarse (Fernández y Clot, 2007). Esta afirmación pone en juego la distinción entre la dimensión productiva y la dimensión constructiva en la actividad. Mientras que en la primera el sujeto realiza su tarea, gracias a la segunda, el sujeto se transforma a sí mismo mediante esa realización (Pastré, 2008).

En este punto, los aportes de la Didáctica Profesional resultaron una contribución importante a la hora de abordar los saberes puestos en juego por los y las docentes de superior (practicantes y graduados/as) para desempeñar todas las tareas que demanda la enseñanza en el nivel y la incidencia de la formación inicial frente a las demandas de la inserción laboral.

Al respecto, podemos recuperar algunas cuestiones centrales y comunes a las distintas carreras de profesorado, tales como:

La lógica disciplinar como principal estructurante de los planes de estudio y no la práctica profesional.

El desencuentro entre el perfil del egresado/a y los contenidos de la formación.

El predominio de una relación aplicacionista entre teoría y práctica.

Ausencia de ciertos contenidos vinculados con problemas de actualidad: violencia, inclusión, vulnerabilidad social, entre otros.

Estas cuestiones cobran relevancia en la medida en que tensionan algunas de las particularidades atribuidas al curriculum en el nivel superior (Lucarelli, 1998): la necesidad de que este se oriente hacia la formación en una profesión y de que posibilite al estudiante insertarse en las problemáticas y las competencias propias del campo profesional pertinente. En esta revisión curricular, los y las estudiantes practicantes reconocieron una distancia tanto entre la formación y la práctica profesional, como entre dicha formación y ciertas problemáticas actuales relevantes.

Asimismo, señalaron una vinculación entre teoría y práctica que reproduce la tendencia a considerar lo teórico como elevado y superior y lo práctico como inferior. De acuerdo con Mastache (2013), estas relaciones y conceptualizaciones han cambiado: antes se concebían como un proceso de totalización en el que la práctica se percibía como una aplicación de la teoría o, por el contrario, como su inspiradora. En cambio, en la actualidad, las relaciones entre teoría y práctica son mucho más parciales y fragmentarias. La teoría es una práctica, no una aplicación: una práctica siempre situada, aún cuando pueda aplicarse en otro campo. Además, en su desarrollo, las teorías requieren de la práctica para avanzar. En esta línea, la revisión crítica de planes de estudio puso de relieve la necesidad de no disociar, esto es, no pensar la teoría y la práctica como una dicotomía insoslayable, sino como dos polos de un continuum.

En suma, la propuesta de la cátedra radica en ofrecer instancias de reflexión sobre los propios procesos de formación como docentes y sobre las complejidades de la docencia en el nivel superior, entendiendo que esta es una práctica profesional que conlleva -con tensiones, jerarquías, facilitadores y obstaculizadores diversos- el ejercicio simultáneo de prácticas de enseñanza y de investigación.

Bibliografía

Calderón, Liliana (2016): "La enseñanza como actividad: aproximaciones desde la didáctica profesional", en Pereyra, Ana; Moscato, Patricia; Calderón, Liliana y Oviedo, María Inés, *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*, Buenos Aires, UNIPE editorial universitaria.

Fernández, Gabriel y Clot, Yves (2007): "Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad" en Laboreal, Volumen III, N°1, 15-19.

Mastache, Anahí (2013) Algunas ideas sobre la noción de práctica en el campo educat i-vo.Confluencia, Año 6, no. 13, 379-408.

Malet, Ana María y Montano Andrea (2013) "Una experiencia de evaluación productiva",ponencia presentada en el Congreso en Docencia Universitaria, organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA. Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.

Pastré, Pierre (2007): «Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente» en Investigación y formación N°56, "Los organizadores de la actividad docente", traducción de Elizabeth Muñoz de Corrales, UNIPE.

Pastre, Pierre (2008): «Apprentissage et activité», en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.

Tardif, Maurice (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas

ANDREA MONTANO
amontanoar@yahoo.com.ar
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

ANA CLARA YASBIZTKY
acy@bvconline.com.ar
Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur

BERENICE LEDESMA
berenicealejandra@hotmail.com
Universidad Nacional del Sur

Resumen

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) "La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados", indagamos acerca de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los y las docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria.

En este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio. Particularmente, nos interesa focalizar lo que denominamos la dimensión del encuentro profesional, es decir, el espacio en el que se dan las interacciones inicialesen el ejercicio de la profesión. Reconocemos allí la demanda de saberes relativos al carácter situado y singular del contexto en que la práctica docente tiene lugar, principalmente en relación con problemáticas sociales que interpelan la formación inicial. Asimismo, ese encuentro supone también encontrar-se, y allí se revelala confirmación de la propia elección profesional.

Palabras clave: inserción y desarrollo profesional docente / graduados de profesorados de educación inicial y primaria / aprendizaje de la práctica profesional

Presentación

"La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados" es un proyecto de grupo de investigación en el que planteamos como hipótesis de trabajo que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para "reponer" aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Concretamente, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduados/as 2013-2015 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca y, en este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur.

Particularmente, nos interesa focalizar lo que denominamos la dimensión del encuentro profesional, es decir, el espacio en el que se dan las interacciones inicialesen el ejercicio de la profesión. Reconocemos allí la demanda de saberes relativos al carácter situado y singular del contexto en que la práctica docente tiene lugar, principalmente en relación con problemáticas sociales que interpelan la formación inicialal demandar posibles respuestas a esos problemas y, a su vez, un posicionamiento crítico. Asimismo, ese encuentro supone también encontrar-se, y ya en las primeras inserciones desde la formación inicial, se revela la confirmación de la propia elección profesional.

Entendemos que estos saberes se constituyen como tales en el encuentro profesional. Etimológicamente, el término 'saber' proviene del latín sapere, que significa "saborear". Así, dar cuenta de un saber profesional podría interpretarse como la capacidad de saborear, captar el sabor de la profesión. En este sentido, nos resultó interesante incluir la analogía en el título del trabajo, recuperando el slogan de la famosa cerveza.

Encuentro profesional: Escuelas, sujetos y contextos

Para el abordaje del caso que nos ocupa en esta ponencia, elaboramos un cuestionario que fue auto-administrado por las egresadas 2013-2015 a través del que relevamos datos cuantitativos relativos a sus trayectorias académicas, primeras inserciones laborales y desarrollo profesional.

De las 17 respuestas al cuestionario recibidas, 7 corresponden a egresadas del Profesorado de Educación Primaria y 10 al Profesorado de Educación Inicial. En el primer grupo, la mayoría sostiene que su primera inserción laboral como docente tuvo lugar antes de graduarse, en el ámbito estatal, con experiencias que se desarrollaron entre 1 y 9 meses y con carácter de suplentes.

En el caso de las egresadas del Profesorado de educación inicial, la primera inserción laboral como docentes de la mayoría fue inmediatamente después de graduarse. La casi totalidad de las experiencias laborales se refieren al ámbito privado, en carácter de titulares y suplentes, a veces, contratadas, y con duraciones extensas que van desde los 6 meses a la actualidad.

A pesar de los diferentes contextos y experiencias laborales iniciales, las egresadas de ambos profesorados, al consultarles *¿qué saberes, habilidades, tareas supone el trabajo docente? ¿Qué se necesita saber hacer?* Responden casi unánimemente: "Manejo de grupo". Esta respuesta inicial nos interpeló y nos llevó a indagar cómo definirían las graduadas esta "preocupación base", sobre la que se edificaría toda la tarea docente. Nos preguntamos hasta dónde se trataría de una habilidad necesaria para generar las condiciones mínimas de un espacio donde pueda tener lugar el aprendizaje y dónde empieza a ser una demanda de la escuela moderna o de la pedagogía tradicional como posicionamiento personal o de parte de pares, equipos directivos, inspectores/as, familias.

A partir de los resultados del cuestionario autoadministrado (A-C), seleccionamos cuatro docentes a quienes realizamos entrevistas en profundidad: dos de Educación Primaria y dos de Educación Inicial. Tomamos como criterio de elección abarcar la variedad de respuestas (positivas y negativas) frente a la pregunta acerca de si las primeras inserciones laborales habían demandado saberes no abordados durante la formación de grado. La entrevista permitió profundizar en los discursos de las docentes y empezar a vincular aquella respuesta inicial: "manejo de grupos" con otros saberes que las primeras inserciones profesionales demandaron: "capacidad de mirada", "observación, empatía, reflexión, trabajo enequipo y buena comunicación", "Intervenir y planificar para un grupo diverso para garantizar el proceso de aprendizaje" (A-C).

Un análisis global de las entrevistas realizadas a las graduadas de Profesorado en Educación Primaria, parece mostrar la asunción –aún en los inicios de la experiencia laboral- de un posicionamiento docente y una mirada más comprometida con el contexto y con la propia formación.

En este sentido, si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo en las respuestas de todas las entrevistadas, es posible advertir en los relatos de las docentes de nivel primario la adopción de una postura frente a la educación y una lectura más compleja, situada y atenta al contexto en el que se desarrolla la profesión

> yo siempre quise trabajar en lo público. Así que fui a mi primer acto público y ahí enseguida tomé y tomé una escuela en la periferia, una escuela que no la tomaba nadie (…) Complicado: llegué y me dieron cuarto grado, eran chicos con sobreedad, no sabían leer, no sabían escribir. Todo lo que me decía el diseño y todo lo que yo había aprendido se me vino todo abajo (…) todos me decían '¿cómo podés ir ahí' (…) después me fui como armando, entrando en confianza con [los niños] y me quedé. No me podía ir yo. Incluso me quedaba lejísimo la escuela y… no. Sentía que ese, en ese momento, era mi lugar y que yo servía ahí, así que me quedé ahí y después me fui haciendo y ahí aprendí un montón de todo(A-GP2)

> les decía a mis compañeras, yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan… Yo le decía a la chica que era asistente social, esto es abandono de persona (…) hay que trabajar desde otro lado con estas criaturas. Esas son las cosas que, por ahí, yo creo que necesitamos tener un espacio o ver cómo podemos hacer, porque yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos (…) qué decir, cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar" (A-GP1)

Por otra parte, ambas graduadas manifiestan haber recurrido a distintas ofertas formativas con la intención de mejorar sus prácticas, de mantenerse actualizadas y seguir formándose en la profesión. En sus relatos se pone de manifiesto una actitud abierta y dinámica en relación con los saberes que demanda el oficio y el ejercicio cotidiano de la profesión, en particular, en relación con problemas de actualidad

> Hice un curso de braille y uno de lenguaje de señas, ni bien me recibí con tres compañeras más (…) Teníamos ganas cuando recién nos recibimos, teníamos ganas de seguir estudiando algo más (…) Me gustaba y por ejemplo después lo pude utilizar en la es-

> cuela. (…) hice un nivel de cada uno, después dejé, pero sí me sirvió, me sirve… más ahora que hay un montón en el aula de chicos incluidos…" (A-GP2)

Como contrapartida, en el caso de las docentes de Inicial, hay escasa referencia a recorridos formativos institucionalizados (académicos o no) posteriores a la graduación. Por ejemplo, ninguna de las dos entrevistadas considera como estrategia para comprender y/o "solucionar" los problemas de la práctica profesional a las instancias de formación continua. En un caso, la ausencia se justifica en características personales y en el otro, su participación se vincula con una necesidad instrumental y como estrategia laboral

> Hice cursos, la mayoría de los cursos en el CIIE. En mi pensar, no sirven. Yo recibida hace poquito, las cosas por ahí no cambiaron tanto, y lo que me daban en el CIIE en general era muy parecido a lo que yo ya sabía; no profundizaban más. La realidad, siendo sincera, los hice más por el puntaje que por los conocimientos a adquirir (A-GI2)

En este último caso se explicitan motivaciones credencialistas más que específicamente formativas. Es decir, la formación continua y el desarrollo profesional quedan asociados a una "suerte de carrera por reconocimiento y puntaje, que resulta de políticas sobre la profesión docente que cifran la movilidad en la obtención de puntos a cambio de horas de capacitación, sin mayor atención a los contenidos de la formación o a sus efectos" (Terigi, 2012:114).

A su vez, estas motivaciones credencialistas pueden ser interpretadas como un efecto propio de las condiciones de acceso al puesto laboral en el distrito de Bahía Blanca que estamos analizando[1]. El acceso laboral para el nivel inicial en el ámbito público estatal es sumamente dificultoso dadas la escasez de vacantes y la cantidad de aspirantes, a diferencia del acceso al nivel primario que se caracteriza, desde hace aproximadamente unos 10 años, por la insuficiencia de docentes para cubrir los cargos vacantes.

Por otra parte, estos dichos plantean otro elemento para pensar la relación entre las demandas concretas del ejercicio de la profesión y las ofertas de la formación continua o permanente. Así, quedan al desnudo diferencias entre las preocupaciones de los formadores (que suelen estar más centradas en el enfoque de su disciplina y en "bajar" los nuevos lineamientos curriculares) y las preocupaciones de los

1 También se observa en otros distritos de la provincia de Buenos Aires y la región.

docentes en ejercicio[2] (que en el caso de las entrevistadas giran en torno a lograr la atención de los/las niños/as, atender la diversidad, establecer vínculos positivos con las familias y diseñar propuestas de enseñanza novedosas).

Encontrar-se: Trayectoria y confirmación de la elección profesional

En las entrevistas realizadas, tanto la incorporación temprana al ámbito laboral (docentes que trabajaron en escuelas y jardines antes de graduarse) como la realización de prácticas desde el inicio de la carrera, son percibidas como un aporte fundamental para la construcción de la identidad profesional. Particularmente, según las entrevistadas, el contacto con escuelas y jardines, sus docentes y alumnos/as, permite reasegurar la elección profesional o vocacional, a la vez que la incorporación de algunos gestos del oficio:

> esto de ir ya desde el primer año a las escuelas está bueno (…) porque por ahí te llevan en tercero… y decís 'no era lo mío' (A-GP2)

> Las primeras prácticas de nuestra carrera contribuyen porque por ejemplo el primer año, que son observacionales, vos ahí más o menos te vas dando cuenta si te gusta la carrera. Es ahí donde, creo yo, que te das cuenta. (…) El ir al jardín, el estar en contacto con la maestra, ver qué hacés con los nenes, es como que está bueno desde eso (…) A mí me daba más curiosidad, entonces me encantó estar de auxiliar ya en el segundo año de la carrera. Yo ya estaba decidida(A-GI1)

De esta manera, se pone en evidencia una cuestión relevante para la formación inicial: entrar en la escuela y ponerse en contacto directo con sus sujetos tiene entre sus intencionalidades pedagógicas no solamente "observar" como dispositivo aislado, sino que puede -en sí mismo- devenir dispositivo formativo, en tanto se proponga formar una mirada situacional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las distintas situaciones (Anijovich y Cappelletti, 2014) y que colabore así en la construcción de la identidad profesional, al permitir el propio encuentro.

2 Para ampliar estos desarrollos, remitirse a Zelmanovich, P. (2012) "Docentes y formadores: arquitectura de una relación" en Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidos.

Palabras de cierre

El trabajo presentado centró su desarrollo en el análisis de lo que denominamos la *dimensión del encuentro profesional*, para referirnos al espacio en el que se dan las interacciones iniciales en el ejercicio de la profesión.

Lo expuesto conduce a plantear nuevas dimensiones en la problematización de la práctica profesional aprendida. Schön (1998) plantea una *epistemología de la práctica profesional* que se sustenta en la reflexión desde la acción. Esta construcción de saberes profesionales puede contrastarse, según el autor, con la racionalidad técnica y con la crítica radical de las profesiones. En este sentido, nos preguntamos desde dónde interpelan las graduadas la práctica profesional aprendida: ¿se tratará del ansia por habilidades técnicas que aseguraran el desempeño eficiente en instituciones establecidas? O,¿será una demanda de estrategias de liberación de la dominación de los intereses establecidos y de la élite profesional?

Entre estos dos extremos, si reconocemos que los y las profesionales pueden ser investigadores reflexivos de sus prácticas, en situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singulares y de conflicto, no solo lucharían contra el orden escolar establecido sino contra la idea de escuela como lugar de transmisión de conocimiento privilegiado (Schön, 1998). Si es este el caso, el cuestionamiento de las graduadas entrevistadas a la práctica profesional aprendida durante la formación inicial y su autopercepción en el *encuentro profesional*, podrían enmarcarse en esta misma lucha de profesionales reflexivas.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca y Cappelletti Graciela (2014):*Las prácticas como eje de la formación docente*, Buenos Aires, Eudeba.

Terigi, Flavia (2012):"La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional" en Birgin, Alejandra (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio,* Buenos Aires, Paidós.

Schön, Donald (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Buenos Aires, Paidós.

Tutorías: la importancia del acompañamiento en la formación docente desde lo interinstitucional

MAXIMILIANO ALBERTO MOREL
maxi.morel94@gmail.com
Instituto Superior de Formación Docente "Sauce". ISFD "Sauce"

NADIA SOLEDAD SCHWEIZER
nadiaschw@hotmail.com.ar
Instituto Superior de Formación Docente "Sauce". ISFD "Sauce"

Resumen

El siguiente trabajo intenta dar a conocer acerca de las experiencias de formación llevada a cabo con los estudiantes del segundo año del Profesorado de Educación Secundaria perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente "SAUCE".

En este sentido, estas acciones se realizaron en el marco de un Proyecto de Articulación Interinstitucional denominado "Practic [ANDO] con matemáticas".

La experiencia se llevó a cabo a partir de un trabajo interdisciplinario entre el espacio curricular de Práctica Docente II y Didáctica de la Matemática, como así también con docentes de matemática de una escuela secundaria del medio local.

El trabajo se destacó por el reconocimiento de problemáticas didácticas y de contenidos disciplinares de la matemática a partir de las observaciones desarrolladas y demanda por parte de la institución escolar identificadas durante la experiencia en prácticas docentes y de la evaluación APRENDER.

Finalmente, se presenta una reflexión donde adquiere sentido la cuestión de la formación a nivel personal y profesional, mediado por procesos de acompañamiento, produjendo experiencias significativas tanto para los estudiantes como para el equipo docente.

Palabras claves: tutorías/ acompañamiento interinstitucional/ profesionalidad/ formación.

"La experiencia me ha permitido desarrollar competencias para la vida docente, pero sobre todo la importancia de las relaciones como compromiso en la formación en general" (Ariel, estudiante practicante del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática)

Presentación

El siguiente trabajo académico intenta dar a conocer acerca de las experiencias de formación llevada a cabo con los estudiantes del segundo año del Profesorado de Educación Secundaria perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente "SAUCE".

En este sentido, estas acciones se realizaron en el marco de un Proyecto de Articulación Interinstitucional denominado "Practic [ANDO] con matemáticas".

Resulta importante su abordaje puesto que permite repensar acerca de los sentidos y prácticas de la enseñanza tanto en el instituto formador como así también el de las instituciones educativas escolares, permitiendo una capacidad retroalimentativa para los trayectos educativos y formativos de los sujetos de la educación y de la formación docente.

Cabe destacar, que esta experiencia no hubiese sido posible sin en el desarrollo de dispositivos de formación en el marco de la Jornada del Programa Nacional de Formación Permanente, donde el Instituto Superior de Formación Docente Sauce convoca a realizar actividades de articulación interdisciplinaria entre los espacios del campo general, del campo especifico- disciplinar y del campo de la práctica profesional.

En este sentido, creemos que estas actividades resultaron significativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo el trayecto formativo, en especial a los estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.

Relato de Experiencia: La propuesta

Al comienzo del año se realizó una reunión entre el docente de la práctica docente y los directivos de las escuelas asociadas para el desarrollo de las prácticas profesionalizante.

En esa oportunidad, se comentó que desde el espacio de Práctica Docente II se llevarían acciones metodológicas tendientes a la observación de impregnación, sistemática y focalizada en lo que respecta a la vida cotidiana en las aulas y entrevistas, sobre diseño, planificación y desarrollo de las acciones pedagógicas llevadas in situ desde el enfoque de la Observación Participante, puesto que la misma se constituye en una fuente de materia prima sobre el conocimiento de la vida cotidiana de las aulas y los fenómenos educativos que allí acontecen.

Sin embargo, la propuesta interesó y permitió la elaboración de un proyecto de articulación interinstitucional en el que se caracterizó por ser un espacio configurador, condicionante y potencialmente con miras de mejoras en la calidad educativa y formativa, tomando como dispositivos analizadores y emergentes a la trayectoria escolar de los alumnos del nivel secundario y a las trayectorias de formación de los estudiantes del nivel superior, es decir, la articulación entre estudiantes del SEGUNDO AÑO del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática del Instituto Superior de Formación Docente "Sauce" y alumnos del SEXTO AÑO del nivel secundario de la Escuela Normal "Esteban Echeverría".

Es aquí donde guarda sentido los espacios de Práctica Docente II y Didáctica de la Matemática I, quienes abordan fundamentalmente las práctica de enseñanza, como núcleo central para la acción y reflexión de la propuesta interinstitucional, a través de la observación sistemática, focalizada y participante del quehacer cotidiano de las prácticas docentes áulicas, en este caso la ejecución del proyecto.

En este sentido, pensamos como un dispositivo pedagógico a la tutoría, el cual consistía en un trabajo de acompañamiento académico respecto de saberes específicos del campo de la matemática entre los practicantes tutores (estudiantes del 2do año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática), los alumnos tutorados (alumnos de 6to año del nivel secundario) profesoras de matemática de la Escuela Secundaria del medio y los profesores de Práctica Docente II y Didáctica de la Matemática.

El trabajo se caracterizó por ser de mutuo acompañamiento entre los tres actores de intervención didáctico-pedagógica de la actividad, organizado por un material de actividades para la resolución de los alumnos con mediación entre los profesores y practicantes tutores.

Para ello, se contaron con: estrategias de comprensión lectora, exposiciones dialogadas, puesta en común de lo trabajado, trabajo con pequeños grupos y confección de informes.

Se contaron con 12 practicantes tutores quienes representaron a sus pequeños grupos de trabajo en el cursado de Práctica Docente II, que a su vez fueron repre-

sentantes mediadores entre ambas instituciones, por lo que fue un recurso valioso para ser trabajado en la trayectoria formativa del profesorado sobre el sentido de lo grupal, las transferencias, los procesos de implicaciones, los conflictos cognitivos, trayectorias escolares, la importancia de la planificación y gestión de clase.

Los encuentros: el sentido de acompañamiento

La institución educativa y los profesores de la misma acompañaron en cada momento al grupo de alumnos del profesorado de Educación Secundaria en Matemática que ingresaron con el gran desafío de pararse frente al aula y desarrollar las actividades propuestas. Con dicha intervención se pretendía brindar al alumnado (de secundaria) herramientas de resolución de problemas para la cotidianeidad. Esta propuesta surge por la necesidad de salida al campo de los alumnos del profesorado de Matemática y con un trabajo de transversalidad disciplinaria de su trayectoria de formación docente.

Cabe destacar el compromiso de cada grupo de practicantes en lo que respecta a la interiorización de los temas a desarrollar, sus intervenciones o sugerencias a la hora de planificar la actividad de manera más entretenida y dinámica para desarrollarla en el aula y captar la atención del grupo-clase.

Organizaron las tareas de manera tal que pudieran intervenir todo el grupo en menor o mayor medida y así, poder sacarse el famoso "miedo" de pararse frente al aula que manifestaban previo al ingreso del mismo.

En su mayoría, los practicantes tutores fueron alumnos egresados de dicha institución y hoy estar del otro lado fue cambiando sus miradas, sus formas de pensar, sus vínculos con sus pares, de dirigirse al otro e inclusive de vestir.

Otra experiencia que deja ver el cambio actitudinal de alumno a futuro docente, es el caso de una alumna (Natalia) del profesorado que en dichas clases ella transmite el mensaje a los alumnos que rendirían la prueba aprender expresando lo siguiente: "*… tomen en serio la evaluación aprender porque años anteriores cuando le toco hacer a ella, junto a sus compañeros hacían tatetí y no tomaban enserio la evaluación y luego con el transcurrir del tiempo se dio cuenta del perjuicio que fue para la institución…"* en esta expresión de la alumna vemos la madurez con la que se está tomando su formación profesional, donde no solo busca transmitir contenidos matemáticos sino también modificar conductas y actitudes en los alumnos partiendo de la experiencia propia lo cual permite al adolescente una aproximación docente-alumno. Como las nuevas generaciones mediante intervenciones persona-

les generan cambios en sus alumnos y dichas intervenciones acercan los extremos, que ya no son extremos sino que ambos se enriquecen mutuamente.

Las docentes de la institución en la cual realizaron las prácticas participantes, se dividieron las tutorías por días. Es decir que los alumnos del profesorado siempre estaban a cargo de una profesora del área de tal manera que si surgía una duda que ellos no pudiesen resolver recurrían a dicha docente.

Además contaban con un grupo cerrado de WhatsApp en donde la profesora de didáctica les facilitaba material reforzando y ampliando lo que ellos debían desarrollar en clase.

Presupuestos teóricos

A partir de las experiencias de formación desarrolladas, queremos destacar algunas nociones que nos sirvieron como marco de referencia al momento de realizar el proyecto, como así también a modo de reflexión.

- Interacción sujeto-situación

Recuperando a Brousseau (1983) el cual sostiene que la idea de interacción de sujeto y situación se trata de enfrentar a los alumnos a una situación problemática con el fin de que este controle y construya los resultados de la actividad a la cual se enfrenta. De tal manera que logren contextualizarlo y el alumno no se enfrente a algo tradicional.

En este sentido, uno de los objetivos esenciales (y al mismo tiempo una de las dificultades principales) de la enseñanza de la matemática es precisamente que lo que se ha enseñado esté cargado de significado, tenga sentido para el alumno. Para G. Brousseau (1983), "el sentido de un conocimiento matemático se define no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma (…)"

Entonces, este autor expresa que el alumno debe ser capaz de resignificar en situaciones nuevas, de adaptar y de transferir sus conocimientos para resolver situaciones.

- Acompañamiento

Para Nicastro y Greco (2012) el acompañamiento hace referencia a un doble movimiento: "mirar desde dentro la situación y mirar de frente a la situación", co-

mo tal es un espacio de encuentro y tiene un carácter permanente de ensayo y puesta en práctica, para pensar con otros y a otros, que opera intermediando entre las condiciones reales de cada organización y las condiciones requeridas. Es un acto de intervención que permite abrir un espacio de intercambio, no necesariamente ligado en todos los casos a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las buenas practicas, de las preguntas que ayudan a seguir pensando, más allá de las aplicaciones, los rituales.

- Formación

Filloux, J. C. (1996) plantea que la formación es la relación entre el sujeto en formación y el formador. Sólo puede hablarse de formación cuando hay un retorno sobre sí tanto en el sujeto en formación como en el formador, porque sólo puede hacerse ese retorno con la mediación del otro y por eso hay que hablar de relaciones de formación, son sujetos en relación en el marco de una intersubjetividad. Entonces, formación es un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo porque no se -puede- tomar consciencia de lo que soy sino por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí (...) Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. Poder retornar sobre mí, es poder analizar mi experiencia, mis temores, es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de las resistencias a aceptar nuevos conocimientos y, a la vez, no quedarme en mí mismo sino aceptar que el otro es un sujeto que pude hacer lo mismo. Este diálogo intersubjetivo es el diálogo de inconscientes, es saber que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente, en síntesis, formación es deformarse, reformarse, es encontrar nuevas formas.

- Profesionalidad

Recuperando a Mastache (2012) quien acude a la expresión de profesionalidad, el cual se la concibe como aquella que pretendemos prestar mayor atención puesto que, en nuestra opinión, constituye la esencia de lo que un docente es y debe hacer.

En este sentido podemos evidenciar que la enseñanza es una profesión ambivalente ya que incurren como fuente inagotable de satisfacciones o insatisfacciones, es decir que se convierte en un territorio en el que lo personal y lo profesional se entrecruzan. Esto equivale decir que la profesión docente se aprende haciendo docencia (Mastache, 2012) ya que permite potenciar el oficio para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y

de mediación cultural que éstos realizan en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica.

Reflexiones

A modo de introspección y reflexión sobre la experiencia, creemos que las tutorías cambian de sentido cuando sirven como propuesta pedagógica, cuando deja de ser un mero espacio de consultas y se constituye como una acción formativa, mediada por la práctica e intervención de la acción tutorial.

La tutoría tanto de los practicantes tutores y de los docentes formadores, han dejado en evidencia que las acciones toman diferentes formas en las cuales se construye la profesionalidad docente.

En este sentido, cada practicante tutor, realizaba una retroalimentación del proceso y tomaba decisiones de acuerdo a los problemas que se presentaba en las tutorías, los problemas le permitían cambiar la forma en la acción tutorial, introduciendo nuevos dispositivos pedagógicos que permita modificar el proceso. En este sentido, tomando lo que plantea Barbier Jean- Marie, citado por Souto M. (1999) los espacios de tutorías no son solo tutorías de inserción, sino que se transforman en tutorías de desarrollo, donde existe una circularidad, una relación entre el grupo de una manera flexible y dada por un cierto grado de dinamismo, mediación y acompañamiento.

En fin, las tutorías como propuesta pedagógica y entendida como desarrollo, se presenta como una acción formativa, para transformar la realidad en pos de buscar mejores maneras de ser y estar en el mundo, en este caso en la Formación en la Práctica Profesional.

Es decir, creemos que la transformación del mundo, solo podrá expresarse por medio de esa formación continua, intermediada por la reflexión de las acciones y por la generación de dispositivos de formación de carácter interdisciplinarios e interinstitucionales.

Bibliografía

Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2016) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus en-*

crucijadas. 1era ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc Editores.

Filloux, J. C. (1996). Conferencia sobre "Clínica y Formación". En: *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As., Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes*, Noveduc, Buenos Aires.

Parra, C. y Saiz, I. (comps.) (1996). *Didáctica de matemáticas, aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Souto, M. y otros (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Prácticas en el nivel superior: reflexiones en torno al rol del docente y el lugar de los estudiantes en la FHAyCS - UADER

IGNACIO OSCAR NETO
ignacioneto21@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) - UADER

CLAUDIO ADRIÁN SCHIMPF
claudioschimpf94@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) - UADER

JUAN MARTÍN SEGOVIA
segoop7@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) - UADER

Resumen

Nos proponemos reflexionar respecto a las prácticas en el nivel superior y analizar el rol de los docentes y estudiantes en el proceso de prácticas. Para ello decidimos, más allá de contar con nuestro recorrido por la carrera, realizar algunas preguntas y entrevistas a colegas que ya han atravesado todas las instancias prácticas del trayecto y compartir nuestras consideraciones al respecto

Palabras clave: práctica docente/ formacion inicial/experiencias

Habitar lo nuevo

Llegar a las prácticas en la facultad, es el momento – tan ansiado para algunos y temidos por otros- de estar frente al "poner en práctica" todo aquello que hemos aprendido en la carrera.

Pero esto implica también, una nueva forma de trabajar, de situarse, en el aula y frente al docente. En este sentido, queremos reflexionar en torno a ello, y traer a nosotros autores que referencian esto, creyendo que es necesario destacar el habitar un nuevo espacio y la hospitalidad presente en el mismo. Como plantean Bárcena y Melich(2001) en base a Hannah Arendt, el recién llegado es alguien a quien hay que iniciar, acompañar y acoger con hospitalidad, que se trataría de una ética de la hospitalidad, del recibiendo. Algo también presente en el filósofo Jacques Derrida (1997), cuando plantea sobre la ética de la hospitalidad, en cuanto esta consiste en acoger al arribante, incluso antes de ponerle condiciones, saber y de pedir o preguntar lo que sea, es allí donde la importancia de ésta, – la hospitalidad- que radicaría en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una "condición", en una inquisición policial.

Nuestra propuesta al traer a estos dos autores, es introducirnos en la reflexión en torno al rol del docente y los estudiantes en la práctica, en el aula, en un ambiente, donde la ética de la hospitalidad deba estar presente, para romper con aquella incertidumbre que suele estar presente, donde creemos que es necesario, en palabras de Jácome, Vecino y Arrizabalaga (2017) "Ofrecer el espacio del aula, […] una suerte de actitud de apertura y generosidad. Ofrecemos un espacio que estamos construyendo de un modo y en una determinada dirección, y sin embargo aceptamos a este estudiante/docente que se incorpora a ocuparlo con modalidades diferentes a las propias". Pero el aporte de estas autoras no finaliza aquí, creemos necesario rescatar su propuesta en cuanto abrir el aula se encuadraría en un acto de generosidad, donde se habilitaría un espacio "más amplio, más amigable donde nuestros practicantes puedan desplegar sus propios modos de hacer" (Jácome y otros, 2017, p.2).

Prácticas docentes: una mirada desde los estudiantes

Para nuestro trabajo decidimos, más allá de contar con nuestro recorrido por la carrera, realizar algunas preguntas y entrevistas a colegas que ya han atravesado todas las instancias prácticas del trayecto.

Queremos destacar la importancia que los estudiantes manifestaron en torno a las mismas, ya que para transitarlas, a sabiendas de lo que implican, muchos han cursado menos materias, teniendo en cuenta la demanda y carga horaria que conllevan, como así la responsabilidad de ellos como futuros docentes frente a un aula.

Pero ¿Cuándo uno está preparado para afrontarlas? Nos encontramos que muchos de ellos se han visto frustrados al atravesarlas. Uno de los entrevistados expresó que "este tema es normal que se dé en las mismas, y es donde con sus colegas han encontrado un punto en común, que existe un abismo entre sus conocimientos prácticos y teóricos; que si bien posee una buena base teórica, al momento de ponerlos en práctica carecen herramientas prácticas o de apropiación de las técnicas para llevarlas a cabo".

Entre las respuestas de los estudiantes entrevistados, observamos referencias sobre las actitudes que debería de poseer un docente, no en su práctica diaria, sino en esa instancia de práctica. La mayor parte de los entrevistados expuso que les gustaría un docente que sea abierto al diálogo, que sea un profesional cuya manera de dirigirse al alumno sea más apacible y que escuche las propuestas del alumno, que no se rechacen de inmediato o cuando estos no han terminado de exponerlas-a sus propuestas-, en concordancia con lo que plantean Ghio y Ledwith(2017) "los/las estudiantes (docentes en formación), cobran un papel protagónico en construir colectivamente con los/las docentes cada una de las prácticas" (p.266). Y retomamos a Jácome y otros (2017), entendiendo que hay un docente que, dentro de un marco institucional, están cediendo un espacio en donde la relación pedagógica está mediada por él, pero se presenta un modo de apertura y generosidad para con el practicante, es por ello que hay una responsabilidad recíproca desde este con el docente que cede su espacio, siendo el docente de la práctica un mediador entre los mismos. Queremos poder problematizar cuál es el papel que juega, ya que como el conocimiento se construye, apostamos a que se pueda construir con el practicante.

En cuanto a la actitud, uno siempre prefiere la empatía. Pero si está no se experimenta, es posible que parte de la responsabilidad sea nuestra. No tenemos que esperar bombos y platillos como bienvenida. Una escuela es un escenario muy complejo, donde todos los días se batalla para garantizar el derecho a aprender y enseñar, por condiciones dignas, por hacer real la movilidad social. Por eso la llegada de alguien de "afuera" puede poner en crisis al conjunto, más allá de ser estudiantes somos ojos y oídos, y nuestras opiniones podrían generar más problemas a un espacio donde ya hay demasiados. (Fragmento de entrevista)

También pudimos encontrar en las respuestas de practicantes sobre las devoluciones de docentes hacia estos, que muchas veces llega a ser avasallante e hiriente, ya

que el grupo de entrevistados manifestó que muchas veces las correcciones por parte de los profesores son vistas como toscas o desde una actitud hostil más que como una crítica, cuando "enseñar el oficio no es decirle al estudiante/practicante cómo debe hacer, sino poner a disposición aquello que se probó y también un invitar a pensar en el modo en que desarrollará su propia experiencia de enseñar" (Jácome y otros, 2017, p.328). En este caso uno de los entrevistados planteó que "la actitud del docente que trate de acompañar y no solo observar lo que uno hace parado sino que bien te diga te falto acá, porque muchas veces te dicen esto está mal, siendo que necesitamos que te digan cómo puedo mejorar." (Fragmento de entrevista).

Profundizando en este punto, tenemos que tener en cuenta otro de los datos revelados en las entrevistas. La mayoría de los estudiantes plantearon que no se consideraban capaces de llevar a cabo las tareas que un docente desarrolla en las clases. Esta frustración y limitaciones que se hacen presente tienen probablemente su origen en la historia académica de cada alumno. A raíz de estos resultados vemos que las consecuencias principales son que se nuble su juicio y sus habilidades creativas para elaborar situaciones de aprendizaje. Esto se agrava al momento de la devolución de los trabajos por parte del docente. Hacer hincapié en que muchas veces los docentes reconocen como adultos a sus alumnos, pero que son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 19 a 24 años, por lo que todavía no atravesaron ciertas etapas que les permitieran tener una mayor seguridad para llevar a cabo tanto la elaboración de trabajos, destacando la poca cantidad de instancias prácticas.

Es interesante continuar en esta línea cuando observamos que una gran cantidad de los entrevistados dijeron que la actitud principal que quieren que tengan los docentes al momento de las prácticas es la de abrir el diálogo, tal como plantea Coudannes y Andelique (2014), "insistimos en la necesidad de favorecer la interacción [...] y la interrogación, convencidos en que la relación dialógica entre docentes y alumnos potencia los intercambios y las posibilidades de comprensión por parte de los estudiantes" (p.6). En este caso una de las entrevistas planteaba que "la actitud del docente debe ser en todo momento la de acompañar y enseñar" (fragmento de entrevista).

Consideraciones finales

Reflexionar en torno a lo escrito, nos presenta innumerables preguntas sobre nuestro recorrido académico. La principal que nos resuena es ¿Cómo nos imaginamos frente al aula?

A lo largo de nuestra carrera, mucho hemos leído sobre historia, y siguiendo a Coudannes Aguirre y Andelique (2014), también mucho hemos leído y criticado en torno a que saber Historia, conocer los aspectos historiográficos y metodológicos de diversas áreas, no nos asegura el saber transmitir ese conocimiento, lograr que el otro, en este caso el estudiante de nivel superior, logre una autonomía suficiente para comprender la cátedra. Una de las entrevistas manifestó: "soy de las creen que debemos tener una instancia previa a esta cátedra en tercer año, ya en segundo deberíamos tener una acercamiento al aula, a las escuelas, una instancia de observación" y es algo que compartimos. Para poder imaginarnos frente al aula, debemos reforzar esas instancias prácticas, porque son las instancias de principal aprendizaje, en donde podremos poner en práctica aquella teoría que por años tuvimos que leer, estudiar y problematizar. En nuestro caso, más allá que no tuvimos prácticas en el nivel superior si estuvimos frente a una clase a través de la figura del Docente Auxiliar Alumno (oayudante de cátedra), a través de ella tuvimos la experiencia práctica de dar clases en el nivel superior, cada uno en un área de interés. Pero cabe remarcar que no es una instancia por la que todos pasan, pero que desde nuestra trayectoria valoramos como experiencia, ya que el cursante de la cátedra, te encuentra como un par, a quién se atreven muchas veces a preguntar y sacar dudas, que no las llevarían a cabo ante el docente.

A modo de cierre de este trabajo queremos recuperar los aportes de Edelstein(2011), donde destaca la mirada evaluadora en las prácticas, la cual tiñe de una manera incisiva el correr de la misma. Si la instancia de prácticas significan poner el cuerpo frente al aula, ¿No deberíamos encontrar más instancias de las mismas a lo largo del trayecto académico? El reforzar desde el inicio de la carrera, ya sea desde la observación, reforzaría las instancias de aprendizaje de los futuros docentes, ya que llegar a un último año de la carrera, sin haber pisado el aula en todo el trayecto anterior, llega a ser contraproducente, produciendo en los practicantes miedos, bloqueos, y hasta abandonos. Retomando a la autora, creemos que debe jugar un papel fundamental en el desarrollo del profesorado el quehacer profesional, para darles a las prácticas el lugar de placer y de entusiasmo que se merecen, para poder así, disfrutar de ellas.

Bibliografía

Bárcena y Melich (2001) La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. En *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*. Barcelona, Herder.

Coudannes Aguirre, M. y Andelique, M. (2014): "¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia?" En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº 12. Córdoba, APEHUN/ UNC.

Dhombres, D. (1997). Entrevista a Derrida, J.Trad. dePeretti, C. yVidarte, P. Le Monde. Recuperado de http://www.jacquesderrida.com.ar/ textos/hospitalidad_principio.htm (consultado el 12 de Marzo del 2020).

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Ghío A. y Letwing A. (2017) "El desafío de la didáctica en la formación del profesorado", en *Tender puentes: para enseñar y aprender en la educación superior,* compilado por Mónica Insaurralde, y otros; Luján; EdUNLu.

Jácome, A.; Vecino, L.; Arrizabalaga, P. (S/D) "Prácticas docentes en el nivel superior: Una experiencia colaborativa desde la mirada de las docentes orientadoras", Buenos Aires, EdUNLu (Editorial Universidad Nacional de Luján).

La beca como mecanismo de selección: Análisis de becas universitarias para estudiantes del nivel medio

G. TOMÁS O'ROURKE
gtomas.orourke@gmail.com
Universidad Nacional de Luján - UNLu

Resumen

El presente artículo analiza un mecanismo que vincula los niveles de educación media y superior, las becas universitarias para estudiantes de escuela secundaria. La pregunta que da origen a este trabajo de investigación es si estos programas de becas funcionan como herramientas que soslayan la desigualdad social. Para ello, nos hemos encargado de recoger y compilar las condiciones y requisitos de las becas de las universidades privadas de la Argentina dirigidas a estudiantes de escuela secundaria. El análisis de esta información nos ha demostrado que existe una distancia apreciable entre lo que se enuncia como la finalidad de estos programas y las maneras en que son desplegados, funcionando mucho mejor como mecanismos orientados a seleccionar estudiantes cuyo perfil se corresponde con el tipo de alumnado que la institución educativa desea atraer.

Palabras Clave: Educación/ Becas/ Universidad/ Desigualdad

Presentación

Este trabajo nace de la preocupación por descubrir de qué manera, en pleno siglo XXI, se articula el proceso de selección y capacitación de mano de obra para suplir las demandas del mercado laboral. En un contexto global en el que desde el sector productivo se pondera la mano de obra altamente especializada como un activo de gran valor económico, las universidades han comenzado a ocupar un lugar cada vez más relevante en la selección de los individuos y en su posterior formación como especialistas para las diversas áreas productivas (Mclean y Pavlova, 2013; Palavecino, 2019).

Para ello, creemos necesario observar la forma en que las instituciones de educación superior han logrado forjar métodos de articulación con los establecimientos educativos de nivel medio. En este caso, nos ocupamos en analizar uno de los mecanismos que vinculan ambos ámbitos, las becas universitarias disponibles para estudiantes de escuelas secundaria.

El estudio persigue el objetivo central de demostrar que estos programas de becas se ponen en práctica para seleccionar aquellos estudiantes de secundaria mejor preparados para encarar el proceso de especialización profesional. Nuestra principal fuente de información han sido los sitios web de cada universidad, aunque en algunos casos nos hemos puesto en contacto directo con personal administrativo de las universidades en cuestión.

Análisis de programas de becas

Nuestro trabajo sólo toma en consideración las becas que son ofrecidas por universidades privadas, esto responde a dos criterios. En primer lugar, porque consideramos que las instituciones educativas privadas son las que están más atentas en ajustar sus políticas educativas a las demandas del sector productivo. El segundo criterio es que el porcentaje de programas de becas de universidades públicas que se dirigen a alumnos de secundaria es poco significativo.

Con respecto al tamaño de la muestra, del total de universidades privadas presentes en la Argentina (45) hemos cotejado un total de 18 instituciones de educación superior, así el universo analizado incluye al 42% del total de universidades privadas nacionales. Al momento de decidir qué universidades debíamos incluir privilegiamos a aquellas que cuentan con un cuerpo estudiantil más numeroso (Anuario Estadísticas Universitaria, 2010).

Hemos sistematizado la información a partir de las siguientes variables: Nombre de la universidad, nombre del programa, si se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas del postulante, el ingreso a qué carreras permite la beca, porcentaje de los costos cubiertos, posibilidad de renovar la beca, requerimiento de un aval escrito por un tercero, consideración de sanciones disciplinarias, condiciones del proceso de aplicación (límite de edad, cartas de recomendación, entrevistas, etc.), y el promedio académico mínimo (en caso de que aplique).

Nuestro análisis se compone de la información obtenida al analizar un total de 40 programas de becas ofrecidas por 12 universidades diferentes. Es decir, que de un total de 18 universidades sobre las que nos hemos interesado, 6 no ofrecen ningún tipo de ayuda económica para estudiantes de secundaria, de esta forma, sobre el universo estadístico existe un 66% de las casas de estudio que cuentan con algún tipo de programa de becas.

- *Función social de las becas*

Entre los objetivos que las distintas universidades citan para sus programas de becas encontramos una convergencia general en torno al énfasis en relación a la oportunidad de generar la igualdad de condiciones, el mensaje que se impulsa es que las becas han sido creadas para que toda persona que desee conseguir un título universitario tenga las posibilidades de hacerlo. La Universidad Austral, por ejemplo, declara como como razón fundamental que "nadie que lo desee se vea privado" de estudiar en dicha institución a causa de dificultades económicas, y cita también la intención "premiar a quienes han demostrado un alto compromiso académico durante sus estudios secundarios"(Austral, 2019). Más aún, incluso en los pocos casos en que no hemos encontrado este tipo de declaraciones, hemos notado una fuerte carga valorativa en los nombres que se otorga a estos programas: Beca al Mérito, Igualdad de Oportunidades, y Responsabilidad Social, entre otros.

- *¿Qué se evalúa?*

Hemos logrado determinar una serie de campos que se ponen bajo observación por las entidades universitarias, siendo el más predecible y fácil de reconocer el contenido curricular. Esto se evidencia a través del requerimiento de un promedio mínimo (en la mayoría de los casos se consideran varios años) mientras otras becas toman como referencia un criterio ordinal para el desempeño académico (i.e.: mejor promedio).

No obstante, la evaluación de esta variable no siempre se realiza a través de una nota numérica. La UDESA, por ejemplo, solo toma como referencia los resultados del examen de ingreso en dos de las cinco becas que ofrece, y existen otros programas que consideran los resultados obtenidos en otro tipo de actividades, como la calificación en una serie de exámenes internacionales (AICE y Diploma BI), o bien el desempeño en olimpiadas y ferias nacionales.

Por otra parte, el perfil actitudinal general del postulante también es pasible de ser examinado a través de una serie de herramientas, a saber, la falta de sanciones disciplinarias y cartas de recomendación. Adicionalmente, también suelen demandarse ensayos elaborados por los propios alumnos. En general, podemos adivinar que estos documentos funcionan como evidencia de las capacidades de expresión escrita del aplicante. Sin embargo, algunos programas requieren que también se narre la trayectoria escolar, el desempeño académico, experiencias que den cuenta de sus capacidades de liderazgo, innovación, creatividad, y sus expectativas.

¿Igualdad de condiciones?

A continuación, ofrecemos un cuadro de doble entrada que arroja una mirada general de los datos analizados

Factores considerados		Programas	De un total de	%	
Cond. socioeconómicas		16	40	40%	
Resultados académicos	Curriculares	30	40	75%	92,5%
	Extra curriculares	7	40	17,5%	
Orientación vocacional		12	40	30%	
Disciplina Escolar		14	40	35%	
Perfil ideológico		6	40	15%	
Lugar de Residencia		5	40	12,5%	
Cobertura total de los costos		18	40	45%	

Tabla 1: Resumen de datos recolectados sobre los programas de becas (elaboración del autor)

Este resumen de los datos compilados evidencia que el factor de mayor peso al momento de definir al becario son los resultados académicos a nivel escolar, junto a una serie de actividades extracurriculares que hemos mencionado oportunamente (en conjunto se consideran en el 92% de los programas). Encontramos, además, una notable relevancia de otros factores, a saber, el comportamiento en el marco de la institución educativa de nivel medio (35%) y la orientación vocacional (30%).

Con respecto a la situación económica del postulante, el cuadro muestra que, de un total de 40 becas cotejadas, en 16 casos (40%) esta variable es tomada en consideración. Aun así, tomar este guarismo como referencia inequívoca supone establecer una aproximación optimista, pues no estamos en condiciones de afirmar que el 40% de los casos citados las condiciones socioeconómicas sean el eje que condiciona el proceso de evaluación que la institución educativa realiza del postulante.

Aun así, existen otra serie de limitaciones de carácter extraeconómico que se derivan directamente de esta condición, se trata de variables socioambientales que afectan las posibilidades de postulación paraalgunos estudiantes.A continuación, mencionamos cinco condiciones que implícitamente acotan las posibilidades de postulación a los estudiantes. Esto sucede en (1)todos los casos en que los trámites para aplicar al programa deben realizarse a través de una computadora mediante recursos de conectividad a internet; cuando (2)se exige que el alumno esté matriculado en la institución educativa antes de dar inicio al proceso de postulación; otro elemento que establece una diferenciación en las posibilidades de acceso es (3)cuando se limita la postulación a alumnos de colegios que tengan un convenio con la universidad becante; cuando las becas (4)no cubren la totalidad del arancel ni otro tipo de erogaciones que surgen durante la cursada (matriculación, derecho a exámenes finales, etc); y finalmente en los casos en que (5)se valora -o se lista como condición excluyente- la participación en actividades extracurriculares(olimpiadas, ferias, exámenes internacionales, eventos organizados para colegios privados, etc), en tanto se trata de condiciones de difícil o nulo acceso para alumnos que provienen de familias con dificultades económicas, viven en zonas marginadas o alejadas de grandes centros urbanos, o han asistido a colegios que no participan de estas actividades.

Si sumamos la totalidad de los programas ofrecidos que contemplan al menos una de estas cinco condiciones nos encontramos con un total de 31 programas de becas**.** Esto supone que más del 75% del total no pueden ser caracterizados como eficaces métodos de igualación social, ¿cuáles son entonces los fundamentos estructuran sus formas de implementación?

Síntomas de presión del sector productivo

Si pensamos en las funciones de estos programas existen indicios que nos invitan a creer que las becas sirven como mecanismos de selección desplegados por la universidades, orientados a escoger aquellos estudiantes de secundaria cuyo perfil se corresponda con el tipo de alumnado que la institución educativa desea atraer.

Si una de las funciones que parecen cumplir las becas es la de delinear un perfil arquetípico para el alumnado, los fundamentos que estructuran su implementación deben buscarse en las dinámicas que prevalecen en el seno de cada institución educativa, y no en un afán por proveer un mecanismo con fines sociales.

Al mismo tiempo, existen algunos elementos que permiten descubrir el influjo impuesto por el mercado laboral de manera bastante transparente. En primer lugar, cuando se contempla la orientación vocacional del estudiante (el 30% de las becas se otorgan a carreras técnicas), y por otro lado, en los casos en que las condiciones actitudinales que se piden al postulante son características ponderadas positivamente en el mercado laboral (competitividad y orientación al éxito).

Más allá de esta clase de diagnóstico hay algo que podemos afirmar con certeza, en la generalidad de los casos el espíritu democratizante e igualitario que se declara como impulsor de estos programas encuentran un límite muy concreto, solo aplica "a quienes pueden"; a quiénes pueden asistir a olimpiadas matemáticas, a quienes pueden costearse los costos de admisión que impone la universidad, a quienes pueden acceder a los recursos informáticos y de conectividad necesarios, etc. Por todo ello, creemos haber demostrado que la mayoría de estos programas no son desplegados con el fin de ofrecer "igualdad de oportunidades", podemos en cambio interpretar las particularidades de estos programas como mecanismos para detectar y atraer a los alumnos cuyo perfil mejor se adapte al tipo de estudiante que las universidades pretenden.

Bibliografía

Palavecino, D. (2018, 19 de octubre):"Demandan mayor compromiso de las empresas con la educación para mejorar la formación de la fuerza laboral", Diario La Nación, Buenos Aires. Recuperado de https://www.lanacion.com.ar/economia/empleos/demandan-mayor-compromiso-empresas-educacion-mejorar-formacion-nid2183306

Mclean, R. y Pavlova, M. (2013):"Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work",en Majumdar, S. (comp.) (2013):*Revisiting global trends in TVET. Reflections on theory and practice*,Bonn, UNESCO-UNEVOC.

Ministerio de Educación (2010): "Anuario de estadísticas universitarias**",** Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Sitios Web

Universidad CAECE. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.caece.edu.ar

Pontificia Universidad Católica Argentina. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uca.edu.ar

Universidad Argentina de la Empresa. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uade.edu.ar

Universidad Argentina John F. Kennedy. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.kennedy.edu.ar

Universidad de Belgrano. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.ub.edu.ar

Universidad de Morón. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.unimoron.edu.ar

Universidad del Museo Social Argentina. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.umsa.edu.ar

Universidad del Salvador. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.salvador.edu.ar

Universidad Austral. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.austral.edu.ar

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uces.edu.ar

Universidad de Palermo. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.palermo.edu.ar

Universidad de San Andrés. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.udesa.edu.ar

Universidad Maimónides. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.maimonides.edu.ar

Universidad Blás Pascal. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.ubp.edu.ar

Universidad Torcuato Di Tella. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.utdt.edu

Universidad Atlántida Argentina. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.atlantida.edu.ar

Universidad de Flores. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.uflo.edu.ar

Universidad Abierta Interamericana. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uai.edu.ar

Universidad del CEMA. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.cema.edu.ar

Geografía en las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires: ¿Cómo se enseña el contenido *organización de los espacios rural y urbano*? Primeros análisis en talleres de educadores

ROSANA PERROTTI
rosana.perrotti@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

LILA ANA FERRO
lilaanaferro@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

NATALIA ALEJANDRA KINDERNECHT
nati.kinder@gmail.com
Universidad Nacional de Luján

Resumen

En el proyecto de investigación "La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en clases de Geografía de escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires"[1] nos proponemos: caracterizar las prácticas de enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en escuelas de la interfase rural-urbana de los dos partidos bonaerenses; identificar si favorecen o no la comprensión crítica de l@s estudiantes sobre los modos de habitar esos territorios; favorecer la actualización de l@s docentes en conocimientos geográficos específicos y la construcción y seguimiento de propuestas didácticas.Las docentes convocadas[2] trabajan en escuelas de ambos partidos.La metodología, de enfoque cualitativo-etnográfico se desarrolla en el contexto del taller de educador@s donde se pone en juego el trabajo colaborativo entre equipo de investigación y profesoras.Allí se realizan: análisis de narraciones de las participantes sobre la enseñanza de los contenidos men-

1Proyecto radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján DISPCE-ELUJ 89/19DIRECTORA: Mg. Rosana Perrotti - CODIRECTORA: Lic. Lila Ana Ferro

2 Sandra Cucchiarelli, Ruth de la Vega, María Milva Fontana y Marina Luna, incorporadas como al mencionado proyecto como investigadoras por DISPCE-ELUJ 390/19

cionados; actualización disciplinar por equipos de investigación de la UNLu; producción y desarrollo de secuencias y materiales didácticos.
De los análisis resultantes se obtendrán orientaciones para enseñar el contenido geográfico en cuestión, de modo de facilitar que l@sestudiantes construyan conocimientos para participar críticamente en transformaciones socioterritoriales.

Palabras clave: taller de educador@s/ enseñanza/ organización de los espacios rural y urbano/interfase rural urbana

Estado de avance

En esta investigación nos focalizamos en la temática de la configuración de los espacios rural y urbano, teniendo en cuenta que la sede central de la UNLu se encuentra en un territorio con dinámicas propias de la interfase rural- urbana.

Estos espacios presentan una configuración territorial compleja, producto de la expansión del capital agropecuario e inmobiliario. De este modo, en partidos como Luján y General Rodríguez se enfrentan, por un lado el proceso de agriculturización que implica el avance de la producción de "comodities" desde la zona núcleo sobre espacios perimetropolitanos, y por otro, el avance de la urbanización proveniente de la expansión del Gran Buenos Aires hacia la zona núcleo.La composición de esas tierras es heterogénea y dinámica generándose nuevas formas de habitarlas, especulación inmobiliaria, crecimiento de actividades (formales e informales) y nuevas tensiones y conflictos. (González Maraschio y otros, 2016).

Los Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires han cambiado el paradigma en cuanto al estudio del espacio y al enfoque didáctico. Pero ese cambio no se acompañó, mayoritariamente, de prácticas de enseñanza que permitieran desarrollar esos contenidos; prevaleciendo el tratamiento de este espacio en forma dicotómica. Por lo tanto, la enseñanza de la interfase rural urbana se realizageneralmente- de modo descontextualizado, fragmentado y con poca significatividad para los estudiantes. En menor medida, también se desarrollan prácticas de enseñanza que intentan revertir ese tratamiento. Consideramos que la investigación didáctica debe dar cuenta de unas y otras y relevar, en todos los casos, las razones con las que justifican tales prácticas quienes las llevan adelante.

Para garantizar a l@s estudiantes secundarios el acceso democrático al conocimiento y al ejercicio de una ciudadanía plena, consideramos necesario analizar y construir junto a l@s docentes, propuestas de enseñanza de la geografía que favorezcan la formación de estudiantes critic@s capaces de transformar el espacio geográfico en el que viven.

Partimos de la premisa que l@s docentes generan conocimiento a partir de sus prácticas y, al mismo tiempo, que tales producciones no siempre son legitimadas como conocimiento por l@spropi@seducadores ni presentan una sistematización suficientemente clara que permita comunicarlas y evaluarlas objetivamente. Por nuestra parte, el compromiso que asumimos como docentes investigadoras de la universidad pública es acercar el conocimiento producido en el ámbito académico y al mismo tiempo colaborar en la sistematización del elaborado por l@sprofesores en las aulas de la escuela secundaria. Al respecto, nos llama la atención que la in-

vestigación de la enseñanza da cuenta –especialmente- de las prácticas desactualizadas desde la perspectiva del conocimiento geográfico y menos interesantes didácticamente , tal vez por ser más frecuentes y,probablemente, por las metodologías utilizadas en la investigación para relevarlas.

En función de las consideraciones anteriores, nos proponemos trabajar junto con l@s docentes tomando como objeto sus propias prácticas para caracterizarlas, identificar si problematizan los contenidos a enseñar, cómo lo hacen, qué facilitadores y qué dificultades encuentran en la implementación y enriquecerlas a partir de los aportes de los conocimientos didácticos y geográficos actualizados. Para concretar estos propósitos, trabajamos con talleres de educadores y relatos de clase enmarcados en procesos de investigación acción participativa. También utilizamos materiales escritos como la documentación institucional disponible y las producciones de l@s estudiantes.

Esta investigación prevé tres etapas: 1) relevamiento y análisis junto a las docentes de las prácticas con las cuales se abordan la enseñanza del tema a tratar; actualización disciplinar y diseño de secuencias didácticas que den cuenta de los avances realizados a partir de los análisis y del enriquecimiento disciplinar sobre el tema; 2) desarrollo de las secuencias diseñadas y análisis de las narraciones escritas de las docentes en los talleres, 3) redacción del informe final de la investigación.

La muestra es deliberada, las docentes que intervienen son profesoras de Geografía egresadas de la UNLu que trabajan en instituciones educativas ubicadas en partidos de la provincia de Buenos Aires con dinámicas propias de la interfase rural –urbana.

El tiempo de desarrollo del proyecto se estima en un año y medio para actualización didáctica y disciplinar, diseño y seguimiento de propuestas didácticas y seis meses para el proceso de análisis y escritura del informe final.

Durante el primer semestre del año 2019 hemos realizado cuatro encuentros de cuatro horas cada uno.

En el primero llevamos adelante la presentación del proyecto y de las miembr@s del mismo. Se destinó bastante tiempo a explicitar las expectativas respecto del proyecto y se relevó como expectativa común, la necesidad de las profesoras de la revinculación con la universidad. También avanzamos en una primera caracterización de las escuelas involucradas y planteamos algunas cuestiones generales acerca de la realización de registros de clase. Asimismo, se solicitó a las docentes participantes que comenzaran a registrar las clases en las que enseñaran el contenido “organización de los espacios urbano y rural”. Esos registros se fueron recolectando para analizarlos posteriormente.

En el segundo y tercer encuentro, investigadores del Grupo de Estudios Rurales (GERu)[3]llevaron adelante la actualización temática sobre la interfase rural-urbana, comunicando los avances de sus investigaciones y las tesis de grado y postgrado de sus miembr@s. Se las caracterizaron en cuanto a su morfología y por la identificación de los factores que determinan su existencia. Se presentó la noción de interfase rural-urbana como categoría territorial con entidad que permite pensar los ámbitos rurales de frontera con la ciudad, como espacios donde confluyen fuerzas provenientes de la ciudad y del campo, que se encuentran en equilibrio inestable y que se modifican mutuamente. Se identificaron las tensiones y conflictos que allí seterritorializan, como producto de esta confluencia de procesos socio-económicos que le otorga dinamismo y complejidad.

En ese momento, las docentes geolocalizaron las escuelas que se encuentran participando del proyecto e identificaron los conflictos territoriales en torno a ellas

Escuela	**CONFLICTOS DE USOS DEL SUELO**
Escuela A Cortines, Luján	Tosquera, hoy utilizada con fines recreativos. Actividades productivas: cría de cerdos, conejos, pollos, vacas y caballos. Presencia de vivero. Aledaño hay horticultura y soja.
Escuela B Olivera, Luján	Inundaciones Frigorífico Cultivos de soja
Escuela C Jáuregui, Luján	Inundaciones Pulverizaciones en los campos sembrados con soja, Mosquitos que circulan por la red urbana. Especulación inmobiliaria Pasivo ambiental de la curtiembre. Parque Industrial.
Escuela	Inundaciones

3"El GERu es un colectivo interdisciplinario de trabajadores de la investigación interesados en el estudio de los territorios rurales"coordinado por la Dra. Fernanda González Maraschio (Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu) y co-coordinado por el Dr. Federico Villarreal (FFyL-UBA - CONICET).

D Rodríguez	Apropiación de la tierra. Expansión fabril Urbanizaciones cerradas. Estudiantes que trabajan en actividades agrarias/rurales.
Escuela E Rodríguez	Inundaciones por el plan hidráulico Problemas de accesibilidad Presencia de horticultura a pocas cuadras.

A partir de la sistematización realizada de las problemáticas por escuela, se propuso a las docentes trabajar en la identificación de algunas de las diferentes dimensiones involucradas en un conflicto territorial: los sujetos/actividades en conflicto, las dinámicas territoriales resultantes, las políticas públicas que dotan de marco normativo y/o regulan (o no) las actividades en tensión.

Durante el segundo semestre realizamosvarios encuentros, en los cuales se analizaron los registros de clase y secontinuó indagando en esta línea. De ese trabajo surge una matriz comparativa en las que se resumen los problemas didácticos identificados.

Matriz comparativa: Problemas didácticos identificados por las profesoras, a partir de sus relatos de clase

Profesora A	**Profesora B**	**Profesora C**	**Profesora D**
Reencuentro con la Unlu		**Diálogo con colegas**	
Actualización disciplinar (incluye lo geográfico y lo didáctico- también lo define-). Reflexión sobre enfoques dicotómicos		Actualización disciplinar (habla de urbano- rururbano-rural)	Actualización disciplinar, a partir de esto se pregunta para qué enseñar geografía "¿la geografía qué tiene que aportar?"
Comunidad y clima escolar como condiciones institucionales que inciden en la intervención didáctica: quejas;			

incoherencias entre decir y hacer…			
Planificación como formalismo: diagnóstico uno de ellos "Planificarlo para entregar" "generador de frustraciones"	Reflexión sobre el diagnóstico como "todo lo que no saben" Impacto positivo sobre diagnóstico sin nota, sin calificación. "Armar criterios de evaluación con los estudiantes"	Reflexión sobre el diagnóstico como "todo lo que no saben"	Impacto positivo sobre diagnóstico sin nota, sin calificación
	Toma e interpreta a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (los define y se propone plantear actividades que se basen en los cotidianos)	Toma e interpreta a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (historiza la diferencia)	Toma la diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (se propone plantear actividades que se basen en los cotidianos)
Se arma "tips" o recetas para dar clases		Listado de recursos (vinculado a los "tips")	Mandó muchos materiales en grupo whatsapp (puede vincularse con esto)
	Referencias a secuencia y proceso de aprendizaje		

En los encuentros de la primera mitad de 2020 está previsto profundizar la reflexión de bibliografía para analizar los problemas didácticos y de actualización del conocimiento geográfico identificado por las profesoras. Posteriormente, se comenzarán con la etapa de diseño e implementación de las propuestas didácticas. Por las dinámicas propias del taller de educadoras y por las cuestiones inherentes a hacer

frente al COVID 19, es muy probable que este proyecto se extienda más allá del 2020.

Bibliografía

González Maraschio, Fernanda, Castro, G., Kindernecht, N., Poplavsky, C., Varela, J. (2016): "Conflictos ambientales en el partido de Luján (PBA). La complejidad ambiental en un espacio rururbano" en Pérez, Gabriela Ana, Higuera, Lorena Angélica (Coord.) *Geografías por venir*. Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. ISBN 978-987-604-474-5

Perrotti, Rosana; Ferro, L y Kindernecht, N (2018): Proyecto de investigación: La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en clases de Geografía de escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, Buenos Aires. Proyecto radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján bajo DISPCE-ELUJ 89/19.

Dispositivo de aproximación a prácticas situadas de enseñanza en la formación inicial de profesorxs de Geografía en la Universidad Nacional de Luján.[1]

ROSANA PERROTTI
rosana.perrotti@gmail.com
Departamento de Educación- Universidad Nacional de Luján (UNLu)

NATALIA FLORES
natycflores@hotmail.com
Departamento de Educación-Universidad Nacional de Luján (UNLu)

FABIO ANDRÉS FLOUCH
andresflouch@hotmail.com
Departamento de Educación- Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar la experiencia de implementación de un dispositivo de aproximación a las prácticas situadas de enseñanza de la Geografía. La misma comenzó a desarrollarse durante el segundo cuatrimestre de 2019 en la asignatura Didáctica Específica de la Geografía (DEG), del Profesorado de Geografía (PG) de la Universidad Nacional de Luján.

Hemos comenzado a desarrollar el dispositivo que presentamos aquí, con el propósito de acercar a lxs estudiantes del PG a prácticas de enseñanza de la Geografía en contextos reales, para que en este paulatino acercamiento, que culminará con la RD, vayan construyendo intervenciones didácticas situadas con un grado de autonomía cada vez mayor.

Palabras clave: formación docente/ aproximación a la práctica/ Geografía

1 Para ajustar la ponencia a los requisitos de autoría que plantean lxs organizadores de las Jornadas, se mencionan como autores lxs docentes del equipo que han llevado adelante la experiencia, pero en el diseño y seguimiento del mismo también estuvieron involucradxs Soledad Reyes y Jonatan Scarinci.

Presentación y análisis de la experiencia

El propósito de esta comunicación es presentar la experiencia de implementación de un dispositivo de aproximación a las prácticas situadas de enseñanza de la Geografía. La misma comenzó a desarrollarse durante el segundo cuatrimestre de 2019 en la asignatura Didáctica Específica de la Geografía (DEG), del Profesorado de Geografía (PG) de la Universidad Nacional de Luján.

Si bien el Plan de Estudios del Profesorado en Geografía (16.03 - Resolución HCS N° 096/08) prevé la sucesiva aproximación de lxs estudiantes a las prácticas de la enseñanza de la Geografía en todas las asignaturas de la formación didáctica, hasta el momento de la presente propuesta sólo se había concretado en observaciones, registros y análisis de instituciones escolares y de clases de Geografía, así como también en microclases desarrolladas en la asignatura DEG.

Nuestro equipo docente está a cargo de la DEG y de la Residencia Docente (RD), asignaturas que se encuentran ubicadas en el quinto año de la carrera. Una de las problemáticas que hemos ido detectando en cursadas recientes es que, si bien algunxs estudiantes ya se encuentran dando clases cuando llegan a cursar estas asignaturas-habilitadxs por la normativa que rige la Provincia de Buenos Aires- la gran mayoría nunca ha dado clases y manifiestan sus temores y preocupaciones por no poder hacer frente a las situaciones concretas que les plantea la RD. Además de estas problemáticas, el dispositivo pretende constituirse como una propuesta de formación docente atravesada por la relación dialógica, las experiencias y el intercambio colectivo. En este sentido, creemos que es necesario diseñar dispositivos, que sin caer en el reduccionismo instrumental, favorezcan en lxs futurxs docentes la posibilidad de hacer una intervención didáctica fundamentada teóricamente. La sola inmersión en la práctica no es suficiente, es necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción. La perspectiva de la práctica restringida al aprender a enseñar en el aula tiende a reducir el trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones sociocultural y ético – política. (Davini, 1995)

En este sentido, Gimeno Sacristán (1988) manifiesta que las prácticas de enseñanza son contextualizadas y resultan difícilmente controlables mientras transcurren. Comprenderlas requiere ahondar en sus diversos componentes y en sus interacciones. Esta caracterización de las prácticas lleva a enfocar la formación de profesores hacia una estrategia que produzca una praxis profesional situada. Por lo tanto, es necesario acompañarlxs en el desarrollo de capacidades de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas. La experiencia práctica, junto a la

seguridad que da el dominio de dichas situaciones, y un entrenamiento para analizarlas, tomar decisiones, reflexionar sobre planes previos y análisis de sus consecuencias, personalmente y con otrxs compañerxs u observadores de las prácticas, son principios metodológicos útiles y coherentes con la caracterización expuesta.

En función de estas reflexiones, hemos comenzado a desarrollar el dispositivo que presentamos aquí, con el propósito de acercar a lxs estudiantes del PG a prácticas de enseñanza de la Geografía en contextos reales[2], para que en este paulatino acercamiento, que culminará con la RD, vayan construyendo intervenciones didácticas situadas con un grado de autonomía cada vez mayor. Entendemos que de esta manera contribuiremos en la formación de profesores de Geografía que puedan interpretar los contextos aúlicos, institucionales y socioculturales en los que tengan que desempeñar su trabajo docente y realizar propuestas de enseñanza de la Geografía, epistemológica, ético-política y didácticamente fundadas, que acompañen a sus educandxs en la interpretación y transformación de los espacios geográficos en los que les toque actuar.

El dispositivo se desarrolló en varios momentos que recorreremos a continuación. En un primer momento, y alrededor de la tercera semana de la cursada, lxs estudiantes en pareja pedagógica se contactaron con el/la docente asignadx y se pusieron de acuerdo para participar durante tres semanas sucesivas de sus clases. En una primera instancia lxs estudiantes participaron en calidad de observadores. Esas observaciones implicaron la construcción de registros que recuperaron diferentes dimensiones de las prácticas de enseñanza, tales como el qué, para qué, cómo y a quién de la enseñanza de la Geografía. Fueron distribuidxs en cinco parejas pedagógicas en cinco cursos correspondientes a clases de Geografía de profesores graduadxs en la UNLu. Durante su estadía en la institución realizaron registros narrativos de las clases, entrevistas formales e informales al/la docente y encuestas a les estudiantes. Simultáneamente, en las clases de DEG, fuimos analizando los datos recogidos a la luz de la bibliografía de la cursada y apuntalando la planificación de la clase que darían en pareja pedagógica.

En un segundo momento, en la cuarta semana de prácticas en la escuela, lxs estudiantes realizaron una experiencia de clase en pareja pedagógica. El proceso de planificación de esta experiencia, resultó una producción colectiva en la que participaron aportando saberes junto a les estudiantes, les profesores del curso y nosotrxs en el espacio de la cursada.

2 Nos referimos a clases en Bachilleratos populares, escuelas secundarias de distintas modalidades y contextos, institutos de formación docente en materias que imparten contenido geográfico.

En un tercer momento, dedicamos una clase completa a la reflexión sobre la experiencia que hicieron todas las parejas pedagógicas, con la presencia de les profesores que prestaron sus cursos. Fue una experiencia muy enriquecedora, pues nos dio la oportunidad de ir reflexionando sobre la manera de intervenir en situaciones aúlicas en la construcción del conocimiento geográfico. Asimismo permitió habilitar un espacio de reflexión colectiva ameno para el intercambio de apreciaciones y sentires sobre la experiencia.

Finalmente en un cuarto momento, les estudiantes elaboraron un informe en el que identificaron e interpretaron los postulados teóricos de la enseñanza de la Geografía en todas sus dimensiones - qué, para qué, cómo y a quién – relevadas a partir de registros narrativos, entrevistas formales e informales a le docente del curso y encuestas a les estudiantes. Sumado a este informe les estudiantes elaboraron una memoria reflexiva en la reconstruyeron cuestiones relacionadas con la enseñanza del contenido geográfico y los intercambios durante la experiencia con el docente del curso y nosotrxs. Esta reconstrucción tuvo un momento de reflexión sobre las implicancias de trabajar en pareja pedagógica. Todos estos materiales fueron organizados en un portfolio que representa un registro material y subjetivo de la experiencia, a la vez que opero como una de las instancias parciales de evaluación y acreditación.

En la segunda parte de la cursada de DEG. lxs estudiantes hicieron un diagnóstico sociocultural de les educandxs y replanificaron en forma individual, la unidad didáctica y la clase de presentación problematizadora del tema trabajado en la experiencia situada. Esta producción constituyó segunda instancia de acreditación y la integración de la asignatura.

Luego de este recorrido creemos importante recuperar las voces de les estudiantes que participaron en la experiencia tomando algunos ejes que creemos centrales y que se desprenden de estas reflexiones.

Eje 1- Expectativas y temores ante una experiencia desconocida

> De mi parte, al principio eran nervios de dar mi primera clase, o en el momento de exponer el tema la dificultad de que mi voz no se escuche por desinterés, como también por cuestiones de a veces tener una voz de tono baja. Por otro lado, presentaba miedos por la diferencia de edad por ser un curso de gente adulta, que quizás no me tomen en

serio por ser más chica pero a pesar de todo se puedo desarrollar lo más bien la clase y se pasó rápido (FT)[3]

En lo previo y durante, sentí el miedo de que los chicos no creyeran que veníamos a invadir su espacio, o imponernos como profesores. Sabía que era necesario considerar el timbre de voz, la apertura a la escucha y el intercambio con los estudiantes (AS)

Al llegar a la institución, me agarraron un poco los nervios y la ansiedad de pensar el cómo sería pararme enfrente de 30 alumnos y dar una clase por primera vez, y el hecho de tener otras cuestiones fuera del ámbito escolar también me ayudo a estar más tranquilo y a no presionarme tanto en lo que era la clase en sí (ME)

Eje 2- El trabajo en pareja pedagógica: la retroalimentación

El trabajo en pareja pedagógica fue una buena experiencia, nos llevó aproximadamente 2 semanas de organización y coordinación para el armado de la clase produciendo un nutrido intercambio de ideas. Horas previas a dar la clase nos juntamos entre los dos compañeros para ultimar detalles y secuenciar los tiempos y partes que le correspondían a cada uno (TB y FT)

Con mi compañero F., también me sentí muy cómoda coordinando la clase. Respetamos la división de roles que habíamos planificado, no nos superpusimos durante la clase, y fue muy ameno (VA)

Siempre me sentí acompañada por mi compañera y esto generó que pudiera hablar de manera fluida y poder sostener el "hilo conductor" que uno tiene en la mente. Algo que me ayudó mucho fue también el apoyo que los docentes de la cursada nos ofrecieron mientras armábamos la planificación de la clase, tener eso resuelto y juntarnos para poder ver como lo íbamos a transmitir, me dio seguridad(MM)

Eje 3- Reflexiones acerca de la experiencia aúlica

Durante el inicio de la clase, me encontraba con mucha expectativa a como recibirían el cambio de profe los estudiantes, siendo que durante las observaciones no logramos in-

3 Lxs estudiantes y lxs docentes que sean mencionados serán identificados con las iniciales de sus nombres y apellidos

teractuar con ellos, y la clase de ensayo fue la primera vez. Al transcurrir el módulo, me sorprendió la cantidad de respuestas a la actividad de las imágenes y me alegro que pudieran hacer una conexión con lo local, con sus realidades de barrios (AS)

Al momento de iniciar la clase G. nos presentó y se generó un clima de mayor tranquilidad, con la actividad que habíamos pensado para el inicio de la clase me sentí bien y con expectativa de que los pibes participen en la clase y que puedan entender lo que queríamos plantear con A…. Me sentí bien y relajado, mejor me sentía cuando los alumnos preguntaban qué quería decir con algún concepto y al re-explicarlo me generaba la sensación de que de verdad me estaban prestando atención y no solo escuchando porque no les quedaba otra (ME)

Para coordinar la clase o más bien tratar de coordinarla nos basamos en el diagnostico hecho en las dos observaciones de clases: poca lectura y participación por parte de las alumnas. Con esto en mente, pensamos en una clase en la que podamos escuchar más a las alumnas (FM)

A modo de cierre, valoramos positivamente la experiencia y planeamos seguir sosteniendo el dispositivo a través del tiempo e ir ajustándolo de acuerdo a las transformaciones que visualicemos en la RD, asignatura por la que transitarán en el primer cuatrimestre 2020 los estudiantes que participaron en la presente experiencia.

Bibliografía

Davini, Ma. Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1992): "Profesionalización docente y cambio educativo", en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura**.** (Comps). (1992): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. IICE/ FFYL-UBA. Miño y Dávila Editores.

Graduados de Biotecnología: percepciones sobre competencias profesionales

JUAN FRANCO QUARANTA
jquaranta@fbcb.unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CLAUDIA BEATRIZ FALICOFF
falicoff@fbcb.unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ALEJANDRO RAÚL TROMBERT
atrombert@fbcb.unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) – Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Se analiza la percepción de las competencias profesionales de los graduados de la carrera de Licenciatura en Biotecnología del período 2010-2016 de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. La información se recoge a través de un cuestionario realizado ad-hoc. Se realiza una comparación entre el nivel de importancia reconocido para el ejercicio profesional y el nivel desarrollado de las competencias profesionales durante la formación de grado. Para analizar la relación entrelos niveles de importancia y de desarrollo, se empleó el Test tyuna matriz comparativa. La relación entre los niveles de importancia y de desarrollo varía según la competencia analizada.

Palabras clave: competencias profesionales / Biotecnología / graduados

Introducción

La incorporación del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a la demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al ambiente laboral (Galdeano y Valiente, 2010).

En este sentido, se tiende a diseñar los currículos en términos de competencias y capacidades que el alumnado debe poder desarrollar para adaptarse a un mundo en constante cambio (González y Ramírez, 2011; Venegas, 2011). La educación científica emergente resalta la necesidad de promover la cultura científica y tecnológica que permita la construcción de una sociedad basada en el conocimiento (Böttcher y Thiel, 2018).

Por otra parte, la percepción de los actores que son parte del sistema educativo, es un elemento útil para modificar o mejorar la calidad de la educación. Si bien ésta, es un proceso dinámico, las investigaciones sobre este tema son importantes para mejorar los métodos y estrategias de la educación (Vale, Ragghianti, Sant'Ana, Greghi, De Rezende y Damante, 2015).

Las valoraciones de los graduados y graduadas constituyen una herramienta fundamental para identificar las competencias que demanda el mundo laboral, para rediseñar los planes de estudios de las carreras y adaptarlos a las necesidades de la realidad (Marzo, Pedraja y Rivera, 2006).

Metodología

En el período 2010-2016, la población de graduados de la carrera de Licenciatura en Biotecnología (LB) de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral (FBCB-UNL) está constituida por 248 sujetos. La muestra estudiada corresponde a 182 individuos, lo que permite expresar los resultados con un margen de error de 3,8%, si se considera un nivel de confianza del 95% (Morales, 2012).

Se evaluó la percepción sobre el nivel de importancia (NI) y el nivel desarrollado (ND) de las competencias profesionales (CP), mediante un cuestionario realizado *ad-hoc*. El cuestionario mismo constó de cuatro secciones:

- Datos generales. Se solicitaron datos de: edad, género y lugar de procedencia al momento de iniciar la carrera.

-Características de la situación laboral. Se indagó si trabajaba en un área relacionada con la Biotecnología, en el momento de responder el cuestionario.

-Percepción de CP y cuestiones socio-científicas (CSC). Se evaluaron diecinueve ítems: trece referidos a CP (2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17 y 18) y seis a competencias en el marco de CSC (1, 5, 8, 11, 16 y 19). Las CP incluidas en el cuestionario fueron obtenidas del Documento para la acreditación de las carreras de Licenciatura e Ingeniería en Biotecnología, presentado por el CONBIOTEC, y aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional mediante Resolución del Comité Ejecutivo N° 815 del año 2012. Para cada ítem, se consideraron dos categorías: el NI asignado en el ejercicio de la profesión y el ND adquirido durante la formación universitaria. La indagación se realizó con preguntas cerradas, las cuales presentaban cuatro posibles categorías para evaluar el NI (1=Nada Importante; 2=Poco Importante; 3=Importante; 4=Muy Importante) y cuatro para evaluar el ND durante la formación de grado (1=Nada Desarrollado; 2=Poco Desarrollado; 3=Desarrollado; 4=Muy Desarrollado).

Con el fin de utilizar una matriz *ad-hoc*, que se presenta en el siguiente apartado, se optó por una escala tipo *Likert* con cuatro opciones (Lozano, García y Muñiz, 2008).

El cuestionario se cargó en las aplicaciones *open source* para la realización de encuestas en línea *LimeSurvey* y se envió a las casillas de correos electrónicos personales de los graduados. En todo momento se mantuvo la confidencialidad de los resultados obtenidos.

- Comentarios. Se propuso un espacio para ampliar las respuestas anteriores.

Con el propósito de determinar la fiabilidad del cuestionario, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach (Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015). Se consideran valores aceptables a partir de +0.60. Para llevar a cabo este análisis, se empleó el paquete estadístico SPSS Statistics 22.

Se analizó la existencia de similitudes o diferencias en la valoración por parte de los graduados respecto al NI y ND de cada ítem, mediante la prueba *t de Student* teniendo en cuenta el valor de 0.05 como referencia.

Con el fin de analizar la relación de los datos obtenidos se empleó una matriz ad hoc adaptada de estudios anteriores (Martilla y James, 1977; Rembado, Roncaglia y Porro, 2006). La misma consiste en un par de ejes de coordenadas donde la media del NI (eje y) se compara con la media del ND (eje x) de los diferentes elementos involucrados. Cada uno de los cuadrantes combina ambas variables. Se obtiene así un gráfico con cuatro zonas diferentes que se observan en la Figura 1. Matriz NI-ND.

Figura 1. Matriz NI-ND

Resultados

Los resultados del cuestionario se presentan según tres de las secciones descritas.

- Datos generales. La media de la edad es de 30 años. Los porcentajes de mujeres y hombres son 68,1% y 31,9%, respectivamente. El 38% procedía de la ciudad de Santa Fe (sede de FBCB), el 37% de localidades de la provincia de Santa Fe y el 25% de otras provincias argentinas.

- Características de la situación laboral. El 80,2% trabajaba en un área relacionada con la Biotecnología, al momento de responder el cuestionario.

- Percepción de CP y CSC. En este trabajo, solo se presentan los resultados referidos a las 13 CP. Los valores del coeficiente *Alfa de Cronbach*, α= 0,8817 y α= 0,7913 indican que los resultados del cuestionario realizado por los 182 sujetos de la muestra, respecto a los 13 ítems considerados para NI y ND, respectivamente, se encuentran correlacionados de manera confiable y aceptable.

Se analizaron los datos y se calcularon determinaron las medias para cada ítem. También se calculó la media global de las medias considerando los 19 enunciados competencias. Los resultados se presentan en la Tabla 1. Medias de NI y ND.

Tabla 1. Medias de NI y ND.

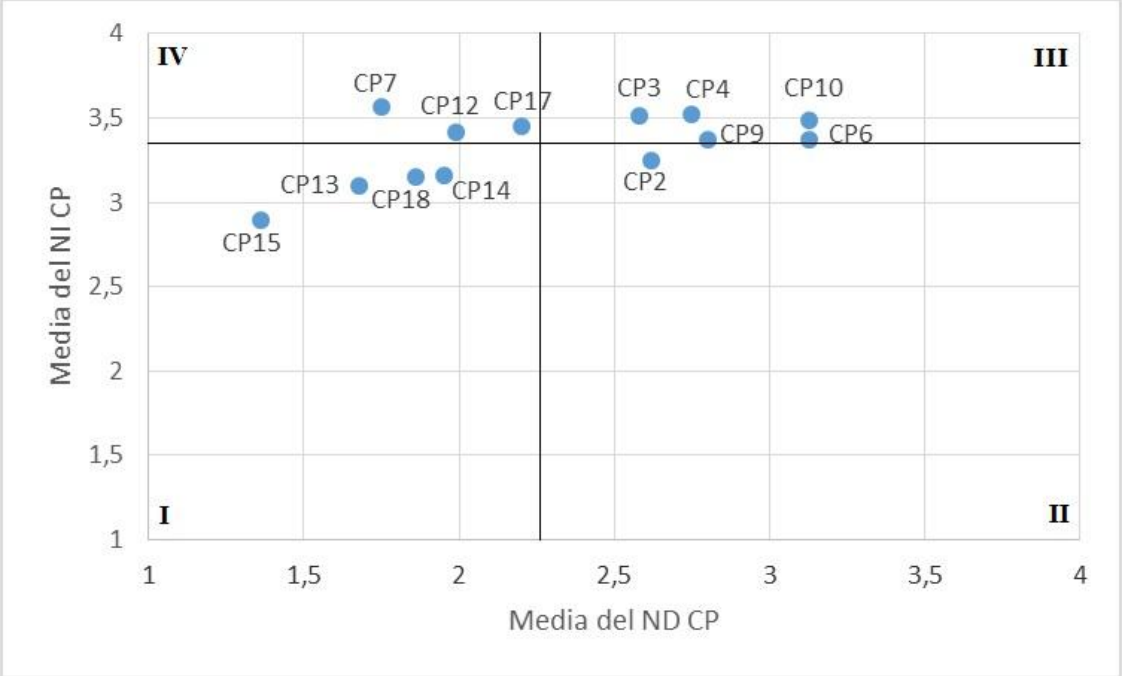
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Media NI	Media ND
2- Realizar asesoramientos y peritajes en aspectos de la Biología Molecular, Biología Celular, Microbiología, Genética y Bioquímica en relación a sus aplicaciones biotecnológicas	3,25	2,62
3- Diseñar metodologías adecuadas para el desarrollo de procedimientos, reactivos y sistemas de diagnóstico de laboratorio en el ámbito de la salud humana y de la sanidad animal y vegetal basados en aplicaciones biotecnológicas	3,51	2,58
4- Desarrollar, organizar, supervisar y ejecutar las tareas de los procesos y las metodologías de trabajo a usar en el laboratorio de Biotecnología	3,52	2,75
6- Realizar manipulación genética de organismos celulares y otras entidades biológicas para la obtención de organismos o productos y servicios mediante procesos biotecnológicos	3,37	3,13
7- Integrar equipos multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos de transferencia biotecnológica	3,57	1,75
9- Diseñar metodologías y efectuar operaciones de obtención, purificación y análisis de sustancias químicas y/o productos biológicos factibles de ser obtenidos por procesos biotecnológicos	3,37	2,8
10- Realizar estudios e investigaciones científicas y tecnológicas referidos a la Biología, Genética Molecular, Bioquímica, Microbiología y Biología Celular y Molecular, en las áreas que competen a la Biotecnología	3,49	3,13
12- Desarrollar, organizar, dirigir y ejecutar procesos biotecnológicos para la resolución de problemas ambientales	3,42	1,99
13- Capacitar recursos humanos en las distintas temáticas biotecnológicas. Participar en la corrección, certificación y edición de material didáctico y de divulgación vinculados con la Biotecnología	3,1	1,68
14- Realizar, supervisar y certificar el control de calidad de insumos y productos obtenidos mediante procesos biotecnológicos	3,16	1,95
15- Participar en la elaboración de normas regulatorias relacionadas con la aprobación, uso, transporte y comercialización de todo agente biológico en todas las jurisdicciones del ámbito nacional	2,89	1,36
17- Planificar, desarrollar, controlar, validar y dirigir procesos biotecnológicos a escala de laboratorio, planta piloto e industrial	3,45	2,2
18- Realizar asesoramientos técnicos y científicos sobre la valorización de recursos aprovechables para procesos de interés biotecnológico	3,15	1,86
MEDIA GLOBAL	**3,33**	**2,29**

Para determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción del NI-ND de cada CP, se aplicó la prueba *t de Student* pareada. Con un intervalo de confianza igual a 95%, se asume un nivel de significación de alfa 0.05. Como todos los valores hallados son menores ($p < 0,05$), se puede rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto hay diferencias significativas en las medias de las percepciones NI y ND de cada CP.

Como herramienta para analizar la relación entre el NI y ND de cada CP, se empleó una matriz adaptada de Martilla y James (1977). En este caso, al analizar dos variables (NI y ND), se obtienen cuatro cuadrantes:I= Bajo NI – Bajo ND; II= Bajo NI – Alto ND; III= Alto NI – Alto ND; IV= Alto NI – Bajo ND.

Tal como se observa en la Figura 2. Matriz NI – ND de las CP, los ejes que separan los cuadrantes corresponden a las medias globales de los valores medios del NI (3,33) y ND (2,29), respectivamente.

Figura 2. Matriz NI-ND de las CP



Merece la pena señalar que los valores en cuestión se ubicaron estrictamente en los niveles bajo o alto, de importancia y desarrollo, según lo propuesto en la Tabla 1. Medias de NI y ND.

A continuación se detallan los ítems de cada cuadrante.

- Cuadrante I: Bajo NI-Bajo ND. Se encuentran aquí las CP apreciadas en niveles menores que las medias respectivas. Se vinculan con capacitar recursos humanos y participar en la elaboración de material didáctico y de divulgación científica; supervisar y certificar el control de calidad de insumos y productos biotecnológicos;

participar en la elaboración de normas regulatorias relacionadas con la aprobación, uso, transporte y comercialización de todo agente biológico en todas las jurisdicciones del ámbito nacional; asesorar sobre la valorización de recursos aprovechables para procesos de interés biotecnológico.

- Cuadrante II: Bajo NI-Alto ND. En este cuadrante se sitúa la competencia 2, considerada ligeramente de menor importancia que la media global y moderadamente desarrollada en la formación profesional. Dicha CP está relacionada con el asesoramiento y peritaje en aspectos de la Biología Celular y Molecular, Microbiología, Genética y Bioquímica.

- Cuadrante III: Alto NI-Alto ND. Se ubican aquí las competencias que se consideran importantes en la profesión y desarrolladas durante la formación de grado. Las CP están asociadas a con diseñar metodologías en el ámbito de la salud humana, la sanidad animal y vegetal; desarrollar y supervisar procesos y metodologías en el laboratorio de Biotecnología; manipular genéticamente agentes biológicos; diseñar metodologías y efectuar operaciones de obtención, purificación y análisis de sustancias químicas y/o productos biológicos; realizar estudios e investigaciones científicas y tecnológicas en áreas vinculadas con la Biotecnología.

- Cuadrante IV: Alto Ni-Bajo ND. En este cuadrante se encuentran aquellas competencias percibidas con mayor nivel de importancia y menor nivel de desarrollo, respecto a las medias globales. Dichas CP se vinculan con integrar equipos multidisciplinarios para el desarrollo de proyectos de transferencia biotecnológica; desarrollar y ejecutar procesos biotecnológicos para resolver problemas ambientales; desarrollar, controlar y dirigir procesos biotecnológicos a escala de laboratorio, planta piloto e industrial.

Conclusiones

Se observan diferencias significativas en las medias de NI y ND de todos las CPanalizadas (prueba *t de Student* p=0,00). En este sentido, es interesante indicar que se revela una menor percepción de desarrollo durante la formación de grado (media global del ND= 2,29), comparado con la importancia asignada a dichas variables en el ejercicio de la profesión (media global del NI= 3,33).

Los resultados del cuadrante III (Alto ND-Alto NI) son los esperados para una propuesta educativa de calidad que sea coherente con el perfil del título y los alcances profesionales.

Se infiere que en la trayectoria educativa universitaria se desarrollan aspectos que no serían de interés al graduado, como ser el asesoramiento y peritaje en aspectos de la Biología Celular y Molecular, Microbiología, Genética y Bioquímica (cuadrante II, Alto ND-Bajo NI).

Finalmente, el estudio muestra que los aspectos vinculados con el impacto sobre el Medio Ambiente, la modificación de cultivos, el uso de agroquímicos y el manejo de organismos genéticamente modificados, son reconocidos como importantes. Sin embargo, no se abordan suficientemente en la carrera (cuadrante IV, Bajo ND-Alto NI).

Bibliografía

Böttcher, F. & Thiel, F. (2018): Evaluating research-oriented teaching: a new instrument to assess university students' research competences. HigherEducation, 75, 91-110.

Galdeano, C. y Valiente, A. (2010): Competencias profesionales. Educación química, 21(1), 28-32.

González, M. y Ramírez, I. (2011): La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 8(16), 124-143.

Lacave, C.; Molina, A.; Fernández, M. y Redondo, M. (2015): Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática. UniversitatOberta La Salle ed. Andorra la Vella: UniversitatOberta La Salle, 2015, p. 136-143.

Lozano, L.; García, E. &Muñiz, J. (2008): Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 4(2), 73-79.

Martilla, J. & James, J. (1977): Importance-Performance Analysis. Journal of Marketing, 41(1), 77-79.

Marzo, M.; Pedraja, M. y Rivera, P. (2006): Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. Revista de Educación, 341, 643-661.

Morales, P. (2012): Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Recuperado de: **https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%f1oMuestra.pdf**

Rembado, F.; Roncaglia, D. y Porro, S. (2006): Competencias a promover en graduados universitarios de carreras científico-tecnológicas: la visión de los graduados. EducaciónQuímica, 18(2), 114-122.

Vale, R.; Ragghianti, M.; Sant'Ana, A.; Greghi, S.; De Rezende, M. &Damante, C. (2015):Evaluation of a Brazilian Postgraduate Dental Program by the Dundee Ready Educational Environment Measure. International EducationStudies, 8(11), 34-39.

Venegas, P. (2011): Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación. Revista Gestión de-la Educación, 1 (1)

Recursos Didácticos en Área Clínicade laPráctica Profesional, Licenciatura en Nutrición. Expectativas y percepciones de los agentes participantes

SANDRA RAVELLI
sravelli@ fbcb.unl.edu.ar
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Argentina

CLAUDIA FALICOFF
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral (UNL). Santa Fe, Argentina

JOSÉ DOMÍNGUEZ CASTIÑEIRAS
Facultade de Ciencias da Educación. USC. Santiago de Compostela, España

Resumen

Este trabajo presenta resultados parciales de una tesis doctoral de la primera autora. Los mismos corresponden a las expectativas iniciales y percepciones finales del alumnado, tutoras y docentes universitariossobre los recursos didácticos utilizados en el área clínica de la Práctica Profesional, de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe-Argentina. Se estudió una muestra de 47 estudiantes, 11 tutoras y 4 docentes universitarias durante el año 2017, mediante dos cuestionarios on line y entrevista a informantes claves. Con el fin de analizar la relación entre las dos variables ordinales dependientes, se aplicó la prueba de Wilcoxon. Los resultados indican que la mayoría de las expectativas superan a las percepciones y dependen de los recursos didácticos utilizados.

Palabras claves: práctica profesional/ Nutrición/ recursos didácticos

Introducción

El nutricionista trabaja en diversas áreas: nutrición clínica, gestión de servicios de alimentos, nutrición comunitaria, educación e investigación.

Las instituciones educativas, necesitan disponer de contextos laborales reales y de profesionales comprometidos, si quieren acompañar la formación de sus estudiantes. Este aspecto demanda activar políticas universitarias basadas en el reconocimiento de la importancia primordial de los centros de prácticas (Niella, Novella Cámara, y Pérez-Escoda, 2012).

En 5º añode la Licenciatura en Nutrición (LN), Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se realiza la Práctica Profesional (PP). Esta asignatura es necesaria para el logro de las competencias disciplinares y genéricas que representan la base para el ejercicio profesional (Serrano-Gallardo y Martínez-Marcos, 2008).Las áreas de PP son: Educación, Servicio de Alimentación, Clínica (AC); Industria e Investigación.

Los estudiantes son supervisados por profesionales, responsables de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente diferente al aula (Sanjuan-Quiles y Martínez-Riera, 2008). Por un lado los tutores tienen como finalidad la orientación de los estudiantes del último curso, en la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil (Cano González, 2008).Por otro, el docente universitario es mediador y facilitador de los procesos de formación.

Este artículo presenta las expectativas (E) y percepciones (P) del alumnado, tutoras y docentes universitarios, sobre el empleo de RD en AC.

La información sirvedeinsumo para mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de nuevas formas de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Solís *et al*, 2011).

Metodología

Diseño no experimental, descriptivo, mediante encuesta, y entrevista semiestructurada con enfoque metodológico cuanti-cualitativo, comparativo y longitudinal.

Sujetos y características de la muestra

La muestra de la PP de LN, FBCB-UNLestuvo constituida por:

- 47 alumnas(de aquí en adelante A1,..., A47.)que cumplieron con los requisitos del plan de estudio de LN. La edadosciló entre 22 y 33 años, siendo el 53% menor de 25 años.
- 11 tutoras (T1,..., T11).La media de edad de la muestra fue 35 años.
- 4docentes, licenciadas en nutrición (D1, D2, D3 y D4). La edad promedio fue 37 años.

Instrumentos para la recolección de la información

Se evaluaron las E y luego las P mediante dos cuestionarios creados *ad hoc*, con fundamentación en Navas, Gimeno, Claros y Muñoz (2003) y López López e Hinojosa Pareja (2008).Los encuestados respondieron *on line*, al principio y final de2017. Además se entrevistaron actores claves para completar la información cualitativamente.

Los cuestionarios contaron con secciones y preguntas similares: 5 secciones con 174 preguntas semiestructuradas para el alumnado (escala tipo Likert); 6 secciones con igual cantidad de interrogantes para tutoras y docentes. Los enunciados de 1 a 5; siendo 1 la calificación más baja (muy en desacuerdo) y 5 la calificación más alta (muy de acuerdo).

Además preguntas abiertas para incorporar, narraciones o verbalizaciones de los actores, para otorgar mayor sentido a los datos numéricos (Pereira Pérez, 2011).

Estos datos se completaron con aportes de otras técnicas cualitativas, entrevistas en profundidad a informantes claves: tres A, cuatro T y una D.

Los ítems analizados y la entrevista se pueden observar en los siguientes enlaces de acceso a Drive

Pregunta de cuestionario sobre Recursos Didácticos en Área Clínica

Entrevista a los agentes de PP

Instrumentos de análisis de la información

El coeficiente Alfa de Cronbach (α) determinó la fiabilidad de los cuestionarios, considerando valores aceptables a partir de +0.60.

Alumnado: Los valores de α para el AC [α = 0,793 (E); α = 0,846 (P)]

Tutoras: Los valores de α para el AC [α = 0,963 (E);α = 0,929(P)].

Estos valores indican que los resultados se encuentran correlacionados de modo confiable y aceptable.

Docentes: Los valores de α para el AC: [α = 0,269 (E) y α = -0,597 (P)].Los resultados de opinión de las docentes, se encuentran correlacionados de manera poco confiable y aceptable, posiblemente debido al número de docentes.

El tratamiento cuantitativo de la información se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 18. Se obtuvieron las medias de cada ítem. Luego, para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas, se utilizó la prueba no paramétrica, de los rangos con signos de Wilcoxon para los resultados correspondientes a estudiantes y tutoras, con un nivel de significación p= 0.05, con una confianza del 95%. Con docentes, se realizó un análisis descriptivo debido al tamaño muestral.Para el análisis cualitativo, se efectuaron las escuchas y transcripciones de entrevistas,para identificar palabras y frases más relevantes.

Resultados y discusión

Se presentan resultados y análisis de las medias de las expectativas (E) y percepciones (P) respecto a los Recursos Didácticos (RD)en Área Clínica (AC).

Alumnado

La Figura 1, expone las medias de las E y P respecto al empleo de los RD en el AC.

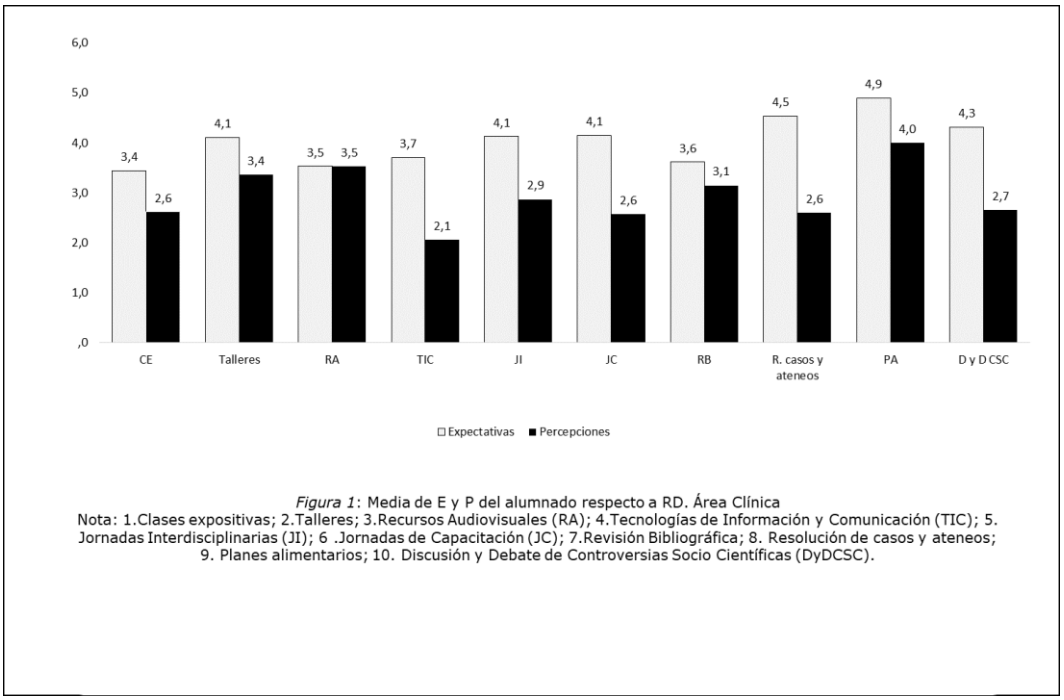


Figura 1: Media de E y P del alumnado respecto a RD. Área Clínica
Nota: 1.Clases expositivas; 2.Talleres; 3.Recursos Audiovisuales (RA); 4.Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); 5. Jornadas Interdisciplinarias (JI); 6 .Jornadas de Capacitación (JC); 7.Revisión Bibliográfica; 8. Resolución de casos y ateneos; 9. Planes alimentarios; 10. Discusión y Debate de Controversias Socio Científicas (DyDCSC).

Se observan valores medios semejantes ($\overline{X}$= 3,5) en Recursos Audiovisuales (RA).LasPno tuvieron diferencias con las E del inicio de PP. Esto podría deberse a que los RA, son prácticos, disponibles y de fácil acceso para acompañar las intervenciones del alumnado.

En los demás RD, las medias de las Pson menores que las Ede empleo.Al aplicar Wilcoxon,se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (p=<0,05) entre las E y P de los estudiantes respecto a clases expositivas (CE), (p=0,03); talleres (p=0,010); Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Jornadas Interdisciplinarias (JI), Jornadas de Capacitación (JC); Resolución de casos y ateneos (R.C y ateneos), Planes alimentarios(PA)y Discusión y debate de controversias sociocientíficas (DyDCSC) (p=0,000). Esto indica que la E iniciales diferente a lo percibido al final de PP. A diferencia de este trabajo, en una universidad mexicana, se obtuvo que en la PP de LN la presentación de casos clínicos era la estrategia más empleada (Morales García, Priego Álvarez, Ávalos García, y Córdova Hernández, 2012).

Con respecto a Recursos Bibliográficos (RB) (p= 0,062) y los RA(p= 1), no se advierten diferencias significativas. Esto podría deberse al uso frecuente de estos RD para la lectura y actualización de información en caso de consultoría y asesoría a pacientes. En cuanto a los RA, su empleo se debe a la utilización de imágenes, y maquetas de alimentos, para explicación de platos nutricionales o propuestas alimentarias. Esto coincide con lo evaluado por Pico, Soto Montesano y Blasi (

2017),donde el nutricionista que ofrece la información necesaria con respecto al PA, es buen educador a la hora de tener herramientas didácticas (protocolos, dibujos, material de apoyo, etc.).

Tutoras

La Figura 2 exhibelas opiniones iniciales y finales respecto al empleo de RD, detutoras.

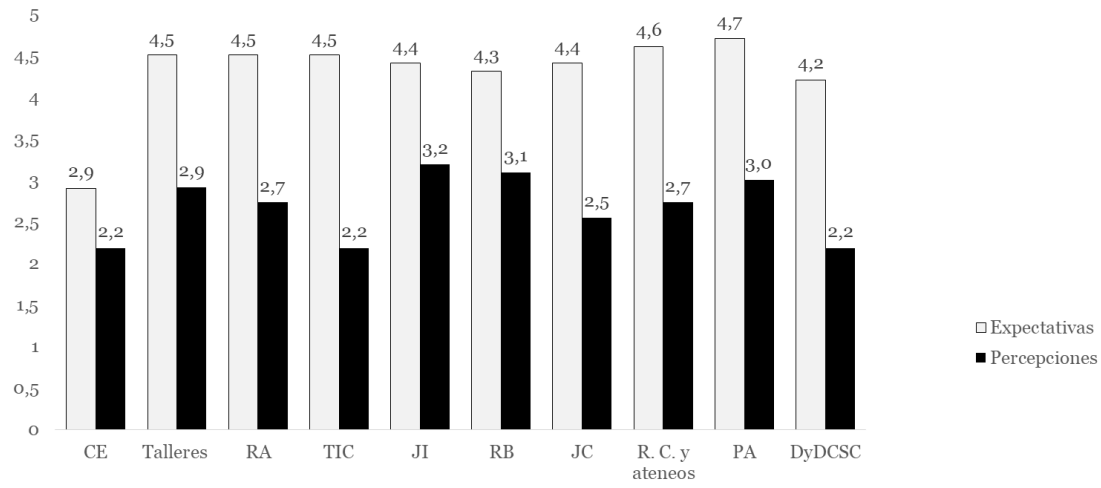


Figura 2: Media de E y P de las Tutoras, respecto a RD. AC.

Nota: CE (Clases Expositivas); RA (Recursos Audiovisuales); TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación); JI (Jornadas Interdisciplinares), RB (Recursos Bibliográficos); JC (Jornadas De Capacitación); R.C y ateneos (Resolución de casos y ateneos); PA (Planes alimentarios); DySCSC (Discusión y debate de controversias sociocientificas)

Todas las medias de las E superan a las P. Al aplicarWilcoxon,no se hallaron diferencias significativas en CE y RB (p=0,167 y 0,58 respectivamente). Es decir,lo esperado al inicio se corresponde conlo percibido al finalizarla PP. Estosresultados, destacan la RB en el proceso de PP. En el caso del AC, es necesaria la información para la realización de PA. Así lo expresa en la entrevista la T1: "*en este área es importante para la elaboración de dietas la revisión bibliográfica y capacitaciones para poder darle respuesta al paciente*". Sin embargo en la R.C y ateneos donde se ven diversas situaciones que implicarían búsqueda de información, hubo diferencias significativas (p=0,006), siendo la P menor a la E. Es decir, si bien hubo investigación y RB, la exposición y socialización no fueron frecuentes. La T11 informa en el cuestionario: "*los casos y ateneos son didácticos ya que siempre se encuentra algún caso nuevo al igual que los debates, porque no*

*todo es como dice la bibliografía".*En este sentido, se acuerda con el concepto de nutrición clínica ampliada, donde cada caso y relaciones nutricionista-paciente se humanizan, permitiendo la incorporación de contenidos no biomédicos, la valorización de sabiduría práctica y la escucha (Demetrio, Braga de Paiva, Gonçalves Fróes, Soares de Freitasy Silva Santos, 2011).

Existen además diferencias significativas entre las E y P de las tutoras respecto a T (p= 0,023) RA (p= 0,012), TIC y JC(p=0,007), JI (p= 0,041),PA(p=0,033) y DyDCSC(p= 0,011). Es preocupante la escasa variedad de RD percibidos debido a que, es función tutorial, disponer de estrategias para la adhesión a tratamientos o prevención de enfermedades actuales relacionadas a nutrición. Esta baja percepción podría deberse a que "se espera" más del practicante, y las propuestasde estrategias innovadoras, no han sido suficientes. La T4 afirma: "*los alumnos deben animarse a proponer actividades que puedan llevarse a cabo, y no solo limitarse a lo que el tutor dice, para eso se encuentra esta instancia de aprendizaje".*

Docentes Universitarios

La Figura 3 compara las medias entre E y P respecto al empleo de RD, según docentes.

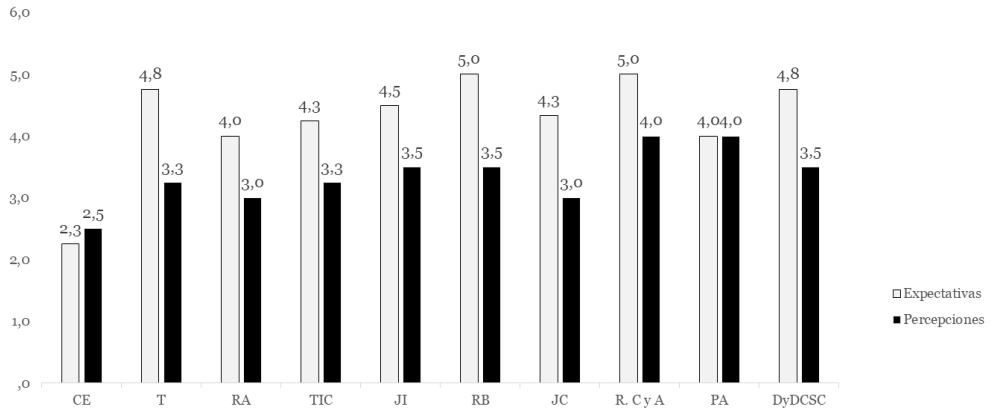


Figura 3: Media de E y P de docentes universitarias, respecto a RD. AC.

Nota: CE (Clases Expositivas); T (Talleres); RA (Recursos Audiovisuales); TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación); JI (Jornadas Interdisciplinarias) ; RB (Recursos Bibliográficos); JC (Jornadas de Capacitación); R.C y A (Resolución de casos y ateneos); PA (Planes alimentarios); DyDCSC (Discusión y debate de controversias sociocientificas).

Las medias de las E superan a las de las P, excepto en CE y en PAdonde se obtuvieron medias iguales. Esto significaría que lo percibido se corresponde a las E iniciales. Los centros de PP proporcionan un entorno ideal para desarrollar estos RD. A través de ellos, elalumnado refuerza contenidos, actitudes y habilidades profesionales de las capacidades y conocimientos adquiridos previamente.

Conclusiones

Los resultados ponen de manifiesto que las medias de las E al comienzo del trayecto educativo fueron mayores a las P finales, en los tres agentes de PP.

Entre los tres grupos estudiadosse observan grandes diferencias en talleres, TIC, JI, JC, R.C, ateneosy DyDCSC; indicando la utilización de escasos RD.

El alumnado y las tutoras perciben como RD mayormente empleado la RB. La revisión de datos y evidencias científicas enriquece el proceso de PP, ya que además pretende justificar la propuesta de un modelo de intervención del Licenciado en Nutrición (Fernández Molina, Soriano del Castillo y Blesa Jarque, 2016).

Estos resultados desafían a la comunidad de PP y reclama espacios comunes que incluyan contenidos relacionados a didácticas específicas, además de RD que promuevan el aprendizaje y transferencia de mensajes de salud. Se coincide con Fernández Molina et al. (2016) quienes afirman que la educación delindividuo, se traduce como la adquisición e interiorización de información y estrategias referentes a la alimentación y nutrición, que sean necesarias para modificar adecuadamente los hábitos alimentarios.

Finalmente, las opiniones y participación de los agentes en el proceso de PPy la diversificación de estrategias didácticas adecuadas y consensuadas, podría incrementar significativamente la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

Cano González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 185-206.

Demetrio, F., Braga de Paiva, J., Gonçalves Fróes, A., Soares de Freitas, M., y Silva Santos, L. (2011). Nutrición clínica extendida y humanizaciónde la relación

nutricionista-paciente:contribuciones a la reflexión. *Rev. Nutr., Campinas, 24*(5), 743-763.

Fernández Molina, L., Soriano del Castillo, J., y Blesa Jarque, J. (2016). La nutrición en el periodo preconcepcional y los resultados del embarazo:revisión bibliográfica y propuesta de intervención del Dietista-Nutricionista. *Rev Esp Nutr Hum Diet., 20*(1), 48 - 60.

López López, M. D., y Hinojoza Pareja, E. (25 de Noviembre de 2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *5*, 1-12. Granada, España: 47. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de https://rieoei.org/RIE/article/view/2268

Morales García, M., Priego Álvarez, H., Ávalos García, I., y Córdova Hernández, J. (2012). Acción docente: Una perspectiva del alumno. *Perspectivas docentes*, 29-37.

Navas, F., Gimeno, M. D., y Muñoz, L. V. (2003). Las prácticas profesionales: un análisis de los Alumnos. *Eúphoros, 6*, 389-408.

Niella, M., Novella Cámara, A., y Pérez-Escoda, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una expriencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV*(1), 15-29.

Pico, M., Soto Montesano, B., y Blasi, S. (2017). Evaluación de las habilidades en comunicación durante la entrevista nutricionista-paciente: desarrollo del cuestionario HCENP como herramienta de autoevaluación. *Actualización en Nutrición, 18*, 91-98.

Serrano-Gallardo, P., y Martínez-Marcos, M. (2008). La tutorización de prácticas clínicas en pregrado de enfermería. . *Metas de enfermería, 11*(3), 28-32.

Solís Ramirez, E., Porlán Ariza, R., Rivero García, A., y Martín del Pozo, R. (2012). Las concepciones de los profesores de ciencias de secundaria en formación inicial sobre metodología de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*(253), 495-514.

La formación docente como política para la mejora de la calidad educativa

SEBASTIÁN MARTÍN RINALDI
Universidad del CEMA - UCEMA

MARÍA CATALINA DURAND
registro@ucema.edu.ar
Universidad del CEMA - UCEMA

Resumen

En este trabajo, se aborda el proceso de elaboración del actual plan de formación docente de la UCEMA, haciendo foco en la gestión de este, sus fundamentos pedagógico-didácticos y las relaciones que pueden establecerse entre formación de los profesores y calidad educativa en la educación superior universitaria. La presentación se enmarca en el proyecto de investigación titulado "La gestión de la calidad en la educación superior. Hacia una cultura de la mejora", a cargo del Departamento de Registro y Normativa Universitaria (DRyNU).

Palabras clave: Formación docente / Calidad educativa / Gestión Universitaria / Enseñanza

Introducción

Desde de la década de 1990, la mejora de la calidad educativa ha sido uno de los principales temas en la agenda de las universidades argentinas. Inicialmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, muchas instituciones se vieron ante la necesidad de generar estructuras de gestión para atender los procesos de acreditación y evaluación externa. Sin embargo, en la actualidad, el aseguramiento de la calidad trasciende el simple cumplimiento de un conjunto de estándares y se sitúa en el corazón de la organización académica.

Tal es así, que muchas de las acciones que otrora representaban esfuerzos aislados y se ejecutaban a los efectos de cumplir con la normativa ministerial, hoy requieren de una coordinación efectiva para tener un impacto real en las funciones centrales de toda universidad: investigación, extensión y docencia. Sobre esta última se enfoca el presente trabajo.

Históricamente, en la Universidad del CEMA se ha privilegiado la constitución de un plantel docente de excelencia. Ahora bien, la mera formación académica de los profesionales no garantiza por sí sola que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realicen adecuadamente, y más aún, que los profesores y profesoras actualicen sus conocimientos y prácticas pedagógico-didácticas.

A partir de la creación del DRyNU en 2019, se procuró profundizar la política de capacitación y actualización del cuerpo académico. El resultado más relevante en esta dirección ha sido la elaboración del Plan de Formación Docente 2020-2023. A través de esta presentación nos proponemos: a) dar cuenta del proceso de construcción del mencionado plan, b) explicitar sus fundamentos teóricos y, c) aproximarnos a las relaciones entre formación docente y calidad educativa. Esta ponencia se da en el contexto de la investigación titulada “La gestión de la calidad en la educación superior. Hacia una cultura de la mejora”, un proyecto de intervención para la mejora de las prácticas institucionales.

La gestión del plan de formación docente

“Quien gestiona hace, pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible”, señala Blejmar (2005, p. 15). Siguiendo esta idea, el área académico-administrativa desde la cual nace este trabajo, tenía que ser capaz de poder coordinar y resignificar los procesos de aseguramiento de la

calidad educativa, con un impacto real en las actividades efectuadas por otras áreas y actores.

Hasta mediados de 2019, el aseguramiento de la calidad en la UCEMA recaía en un departamento con funciones principalmente del tipo legal. Éste contaba con la participación de consultores externos para los procesos de acreditación y evaluación institucional, los cuales tenían nula incidencia en lo que respecta a la formación del plantel docente.

La creación del DRyNU obedeció a la necesidad de recuperar el control sobre los procesos tercerizados, pero a la vez implicó la conformación de un equipo de trabajo con experticia en educación superior universitaria y la posibilidad de apropiarse de las funciones de formación docente, construcción de indicadores y el desarrollo de tareas de investigación educativa, que hasta la fecha no se hacían de manera sistematizada. Al concentrar estas capacidades en una misma unidad, se favoreció el análisis de algunos procesos educativos y la producción de información como insumo para la gestión institucional.

Una de las primeras acciones del Departamento, fue generar un proyecto de investigación en el que se tuviera como premisa que la calidad educativa excede a la presentación de carreras o la evaluación externa ante la CONEAU, una visión sumamente consagrada en diversos estamentos, en particular en el cuerpo docente. En definitiva, se trató de una propuesta de intervención para la mejora de las prácticas institucionales, a partir de la implementación de acciones que abogaban por un cambio en la cultura institucional; o bien, una pugna entre lo instituyente y lo instituido (Fernández, 1994). Como es sabido, toda cultura encuentra su sustento en un imaginario institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1994, p. 37), y en este caso, éste representaba -y representa aún- un obstáculo para el reconocimiento extendido de las funciones del departamento.

Frente a esto, la estrategia de gestión se concentró en abordar un tema que, con el tratamiento adecuado, tuviera un impacto positivo para los docentes y sus prácticas de enseñanza, pero que a la vez resultara útil para hacer frente a observaciones que el organismo acreditador había realizado a carreras en funcionamiento y durante la última evaluación externa. De este modo, nos propusimos desarrollar una política de formación docente a consolidarse a través de la implementación de un plan a cuatro años, explicitando en ella objetivos, plazos, actividades, recursos involucrados y resultados esperados.

Ahora bien, existía el convencimiento de que un plan de formación docente no se podía diseñar sin la participación de los principales involucrados. Así y con un rol protagónico, los docentes aceptaron ser consultados sobre las necesidades de

formación, y las autoridades que la voz de estos quede representada en el plan, tanto en su fundamentación conceptual como en las propuestas a implementar. De esta manera, el proceso nos permitió ver cómo en la práctica operaban dos conceptos centrales de la gestión educativa: la calidad dialógica de la institución (Blejmar, 2005, p. 15) y la cultura de la concertación (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1994, p. 48).

Probablemente, la fortaleza del Departamento fue combinar lo mejor de dos estilos de gestión, frecuentemente antagónicos. Por un lado, un modo interpersonal de gestión uno a uno con profesores y directivos, y por el otro, la presentación de la propuesta ante instancias colectivas -como el Consejo Académico- y el esclarecimiento de ciertos procedimientos en su instrumentación, en consonancia con el clásico modelo administrativo (Ball, 1989, p. 97).

Fundamentos pedagógico-didácticos del plan

El plan de formación docente consensuado con docentes y autoridades se apoya en los siguientes fundamentos:

- Los roles de los sujetos en la tríada didáctica se han transformado, al punto que las asimetrías históricas entre enseñante y educando ya no son tales, y se requiere contar no solo con expertos que den clases magistrales, sino con profesionales facilitadores de aprendizajes que pongan al alumno en el centro de su tarea (Bain, 2007). En este sentido, ya no es suficiente con expertos que den cátedra sobre temas específicos. La universidad requiere docentes capaces de instrumentar nuevos modos de planificar, enseñar y evaluar.
- El docente como aquel que aprende durante toda su vida profesional. Atentos a la idea de *lifelonglearning*(Cendon, 2018), se debe destacar que los conocimientos de los profesores no son acabados ni suficientes para su ejercicio en los tiempos que corren. Sin desestimar que cada profesor pueda seguir formándose conforme a sus preferencias, la Universidad debe brindar instancias para facilitar la actualización de su cuerpo académico y mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos.
- Las transformaciones en la enseñanza requieren de un contexto adecuado. La participación de todos los actores institucionales, en este caso, resulta sumamente importante. En última instancia, se trata de un cambio cultural profundo, y como tal, suele ser lento y enfrenta resistencias, marchas y contramarchas (Beech, 2018).

- El contexto actual de la educación requiere que los docentes tengan la capacidad pedagógica de abordar de forma innovadora los desafíos de la enseñanza (Lucarelli, 2004; 2008).
- El aula deja de ser concebida como un mero espacio físico, y la educación superior se orienta cada vez más hacia prácticas de enseñanza-aprendizaje en modalidades blended, a distancia o de continuidad pedagógica, para lo cual se requiere capacidad y compromiso del plantel docente junto con planificación institucional en esta dirección.

Relaciones entre formación docente y calidad educativa

¿Cuál es el rol de la formación docente en lo concerniente a la calidad educativa? Una posibilidad es establecer una relación a través de los procesos de aseguramiento de la calidad por los que atraviesan las universidades, como, por ejemplo, si un docente posee la titulación máxima necesaria para el dictado de materias en determinada carrera, o si posee investigaciones publicadas. Ahora bien, es sabido que, durante las acreditaciones o evaluaciones externas, poco se analiza y evalúa respecto de las estrategias pedagógico-didácticas, que en definitiva son aquellas que dan cuenta de la calidad de los procesos educativos que transcurren al interior de las aulas universitarias. Y a partir esto es que la formación docente cobra un rol central en el aseguramiento de la calidad hacia el interior de las instituciones.

Un primer aspecto que emerge de este planteo es que la formación docente se puede presentar como un espacio ideal para la reflexión de la práctica. En planteles docentes tan heterogéneos, resulta enriquecedor que aquellos que han logrado hacer más efectivas sus prácticas, den testimonio, y aquellos que encuentran más obstáculos, puedan socializar su experiencia, de modo de crear una cultura de la reflexión y de aprendizaje docente colectivo. En este sentido, la formación docente no depende solo de que expertos en pedagogía o didáctica faciliten el acceso a herramientas concretas de enseñanza, sino también que cada docente pueda aprender de las configuraciones didácticas de sus colegas (Litwin, 2012).

En segundo lugar, consideremos que la calidad educativa está ligada a la calidad del vínculo entre docente y alumno. Por un lado, cuanta mayor planificación e innovación en la enseñanza y mejores métodos de evaluación evidencia un docente, mayores son las posibilidades de reconocimiento por parte del alumnado de la tarea desempeñada. Y por el otro, porque el vínculo educativo también es afectivo, por lo que la formación docente no debe limitarse únicamente a aspectos técnicos, sino

que a la vez debe promover la capacidad de ser sensible al otro, favoreciendo la lógica del reconocimiento mutuo en tanto personas que participan de un acto social/educativo (Jackson, 2015).

Consideraciones finales

A través de este trabajo abordamos la relevancia de la formación docente para la mejora y desarrollo de la calidad educativa al interior de las instituciones, siendo la gestión un eje fundamental para generar procesos y espacios que potencien las prácticas educativas. Y si bien el plan al que hacemos alusión se encuentra en su implementación inicial, puede favorecer intervenciones que conduzcan a cimentar una cultura de la mejora educativa.

Bibliografía

Bain, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Universidad de Valencia.

Ball, Stephen (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escola*r, Madrid, Temas de Educación Paidós/M.E.C.

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

Blejmar, Bernardo (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*, Buenos Aires, Noveduc.

Cendon, Eva (2018): "Lifelonglearning at universities: futureperspectivesforteaching and learning" en Journal New Approaches in EducationalResearch, Vol 7, N° 2, pp. 86–93.

Fernández, Lidia (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (1992): *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel.

Jackson, Philip (2015): *¿Qué es la educación?*, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (2012): *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Lucarelli, Elisa (2004): "Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario", en *Educação*, Vol XXVII, N° 54, pp. 503-524.

Un abordaje de la Didáctica General para el campo del profesional en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy – UnJu-

MAGDALENA DEL ROCÍO ROBLEDO
ro.romagui@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy

MARIELA LORENA VILCA
maedu.vil@gmail.com
Universidad Nacional de Jujuy

Resumen

El presente trabajo plantea como eje la enseñanza en el nivel superior, para lo cual se realiza un análisis sistemático de una experiencia de la cátedra de Didáctica General llevada a cabo en instituciones de nivel medio, por estudiantes de la carrera en Licenciatura en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Jujuy- Expansión San Pedro; con el objeto de situar ycomprender los enfoques de la enseñanza que predominan en las prácticas educativas de la educación secundaria, en sus contextos socios históricos particulares. Los aportes de esta experiencia educativa tienen la finalidad de contribuir al perfil del egresado en ciencias de la educación, en un contexto de transformación educativa. Debido a ello, consideramos importante compartir la misma por su relevancia en el contexto local.

En lo metodológico y para el análisis de la información se harán uso de categorías didácticas emergentes de los trabajos de campo, las entrevistas, como así también las observaciones de clases y otras actividades escolares que realizaron los estudiantes, con la finalidad de confrontar y complementar teoría y práctica para analizar, estrategias de enseñanza y enfoques de enseñanza predominantes.

En suma, este trabajo aborda las claves que dan sentido y significado al saber didáctico en el conjunto de los saberes propios de los estudiantes, necesario e imprescindible para la formación de los profesionales en ciencias de la educación.

Palabras clave: enseñanza/ Didáctica General/ perfil de egresado/ estrategias didácticas

Presentación del trabajo y análisis

La formación del egresado en Ciencias de la Educación a nivel institucional, tiene como sus pilares las prácticas de investigación, sus prácticas docentes, a partir de un sólido desarrollo epistemológico científico e instrumental y con cabal conciencia del compromiso ético, cultural y académico para lo que se apuntan entre otros aspectos a:

- 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.

Para estas incumbencias, desde la Didáctica General se proporcionó a los estudiantes los elementos teóricos y prácticos que le permitan no sólo describir e interpretar la realidad del aula, sino intervenir en ella. Por ello, desde la cátedra se diseñó experiencias de campos con la finalidad de que el futuro egresado, comprenda el contexto institucional, los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizajes, los diferentes niveles educativos, modalidades, orientaciones curriculares de modo de poner en tensión los marcos teóricos desde su reflexión para la acción, y contribuir no solo a una interpretación de los procesos educativos, sino actuar sobre ellos; parafraseando a Litwin (2016), la práctica profesional se funda en conocimiento y experiencia de la práctica y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconocemos su valor.

Las experiencias de campo, llevada a cabo por los estudiantes, se realizaron en diferentes instituciones educativas de la Localidad de San Pedro de Jujuy - Provincia de Jujuy. La experiencia se llevó a cabo con una metodología cualitativa, se utilizaron tres instrumentos: las observaciones de clases: que permitió identificar el discurso y el que hacer del docente en la secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre) y poder así contrastar con la teoría y describir qué concepciones la caracterizan; la entrevista: basada en categorías: planificación, transposición didáctica, enseñanza, estrategias, evaluación; y el análisis de documento: se analizó las planificaciones anuales proporcionadas por el/la docente del aula con el/la que trabajaron para identificar en ellas las concepciones y cómo estas se manifiestan en los discursos y en el actuar de los docentes. Posterior a ello llevar a cabo lectura, análisis y propuesta como devolución de procesos en el que les permitieron ser parte.

De las producciones presentadas por los futuros egresados, se rescatan tres categorías frecuentes: Enseñanza, Enfoques de enseñanza, estrategia didáctica y transformación.

Respecto a la primera, como objeto de estudio de la Didáctica General, recuperamos algunas de sus reflexiones:

> Esta enseñanza de guiar y de asistir lo logra el docente, el mismo que planifica sus clases para sus estudiantes teniendo en cuenta sus características individuales cuyo propósito será que los mismos se capaciten hasta lograr ser un humano autónomo, capaz de decidir, ser responsable afirmando su personalidad1.

> El proceso de enseñanza es una dimensión muy compleja que comprende un entramado de relaciones, entre situaciones, acciones, diálogos, etc., que interpela tanto al educador como a los educandos2.

> Tomando a la enseñanza que trata de comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce una realidad educativa3.

Estas reflexiones situadas desde la experiencia de campo, dan cuenta de una epistemología hermenéutica que sustenta al enfoque del Terapeuta, en base a los aportes de Soltis y Festenmacher (1998), el docente que asuma esta perspectiva, busca la autenticidad del estudiante, la cual no se cultiva adquiriendo un conocimiento remoto, sino que se debe relacionar con la búsqueda de la significación y la identidad personal.

En la mayoría de los análisis, existe una predominancia de este enfoque junto al ejecutivo. En ambos casos los aportes de los estudiantes fueron cautelosos, ya que su intervención en esa realidad es ínfima para realizar una afirmación fehaciente de ello.

Tener en cuenta la realidad, los tiempos institucionales, fue un aspecto advertido y considerado por los estudiantes, lo cual en sus trabajos dan cuenta de los emergentes que tienen los docentes dentro del mundo áulico.

En cuanto a la categoría estrategia didáctica: se comparte con Edith Litwin(2016) quien define a las mismas como un curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal.

1 Cita extraída de trabajo de campo 1
2 Cita extraída de trabajo de campo 2
3 Cita extraída de trabajo de campo 3

Las analizadas por los estudiantes fueron: preguntas metacognitivas, clase expositiva, mapa conceptual entre otras. Lo paradójico de ello, que al recuperar las voces de los y las docentes, daban cuenta de una forma enseñanza tradicional, ponderando el tiempo, donde es el docente quien determina en qué momento de la clase la participación de los estudiantes. En la producción de los futuros egresados en Cs. de la Educación, daban cuenta de una realidad de enseñanza ejecutiva, donde el docente es quien delimita tiempo, espacio y tipo de aprendizaje. Al respectose transcriben algunos fragmentos del registro de observaciones:

> La profesora escribe en la pizarra las siguientes consignas:
> 1-defina golpe de estado y golpe de sitio.
> 2-lea la copia de golpe de estado del siglo XX.
> 3- Dictadura: concepto.[4]
> La profesora hace comparación entre ambos libros presentados, así mismo retoma la de la clase anterior, les dice a los chicos que saquen la copia que tiene que tener pegada en la carpeta, la copia es una síntesis de los que dice el libro, les entrega el libro Santillan 4 para que vean de donde sacar las respuestas sobre literatura gauchescas.[5]

Se concluye que esta experiencia de campo permitió reconocer a los futuros egresados las teorías implícitas acerca de la enseñanzaque construyen los docentes en sus vivencias como estudiantes, o en sus primeros años de formación,y que aún lo reflejan tanto en lo que dicen como en lo que hacen; lo que coincide con lo afirmado con Pozo, I. (2006) quien plantea que las teorías implícitas son representaciones mentales de un fenómeno o una situación, las cuales son difíciles de modificar, puesto que persisten a pesar de la formación recibida.

Finalmente, ante la compleja realidad que emerge en la enseñanza, esta propuesta llevó a los futuros egresados en ciencias de la educación, a pensar y/o crear otras posibilidades de enseñanza, desde otras estrategias, desde otro enfoque, lo que implica la toma de decisiones como futuro profesional para responder a las nuevas realidades, nuevos contextosdiversificados y en algunos casosde grandes carencias y vulnerabilidades. Frente a esta realidad se hace preciso fortalecer el carácter didáctico y hacerlo desde propuestas como ámbitos privilegiado para el camino de la transformación. Por tanto, esta experiencia de catedra (en conjunto con similares propuestas en otros ámbitos de formación de la carrera) significa el primer paso para su transformación, es decir; hacer explícita la formación que se

4 Cita extraída de trabajo de campo 3

5 Cita extraída de trabajo de campo 2

brinda a los estudiantes y posteriormente confrontarlas dentro de los espacios institucionales de actuación como docentes, esto ayuda a los profesores formadores de docentes como a los estudiantes para establecer vínculos entre la teoría y la práctica con la finalidad de mejorar el actuar docente.

Bibliografía

Anijovich Rebeca (2010): *Estrategias De Enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula*. Bs. As. Aique Educativa.

Camilloni, A.; Cols, E. y otros (2007): Cap. 1 "Justificación de la Didáctica ¿Por qué y para qué la didáctica?" y "El sujeto del discurso didáctico". Capítulo 6: La Enseñanza. En, *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

Fenstermacher Gary y SoltisJonas (1998): *Enfoques de la Enseñanza*. Bs. As. Amorrortu Editores. Capítulos

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Cap.4, 5, 7 y 8 Bs. As.: Paidós. (Este texto se incluye completo, y se utilizará para diferentes puntos del programa).

Philip Jackson (1990): *La vida en las aulas*. Cap. 1 Los afanes cotidianos. Editorial Morata. Madrid.

Pozo Juan Ignacio (2006): *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje*. España.

En relación a las artes y el entretejido de saberes

NATALIA ROSICH
nataliarosich@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL) – Instituto Superior del Profesorado N° 6

Resumen

El siguiente escrito busca problematizar los enfoques de enseñanza del nivel superior que suelen reducir las propuestas pedagógicas al desarrollo de contenidos disciplinares. En este sentido, buscamos evidenciar la importancia de las artes en el proceso de formación profesional de los/las estudiantes de nivel superior. Por esta razón, en primer lugar, exponemos la problemática en cuestión; luego, nos posicionamos teóricamente en relación a las artes para, de esta manera, reflexionar sobre la importancia de la presencia de los lenguajes artísticos en las propuestas pedagógicas del nivel superior.

Palabras clave: nivel superior / artes /enseñanza

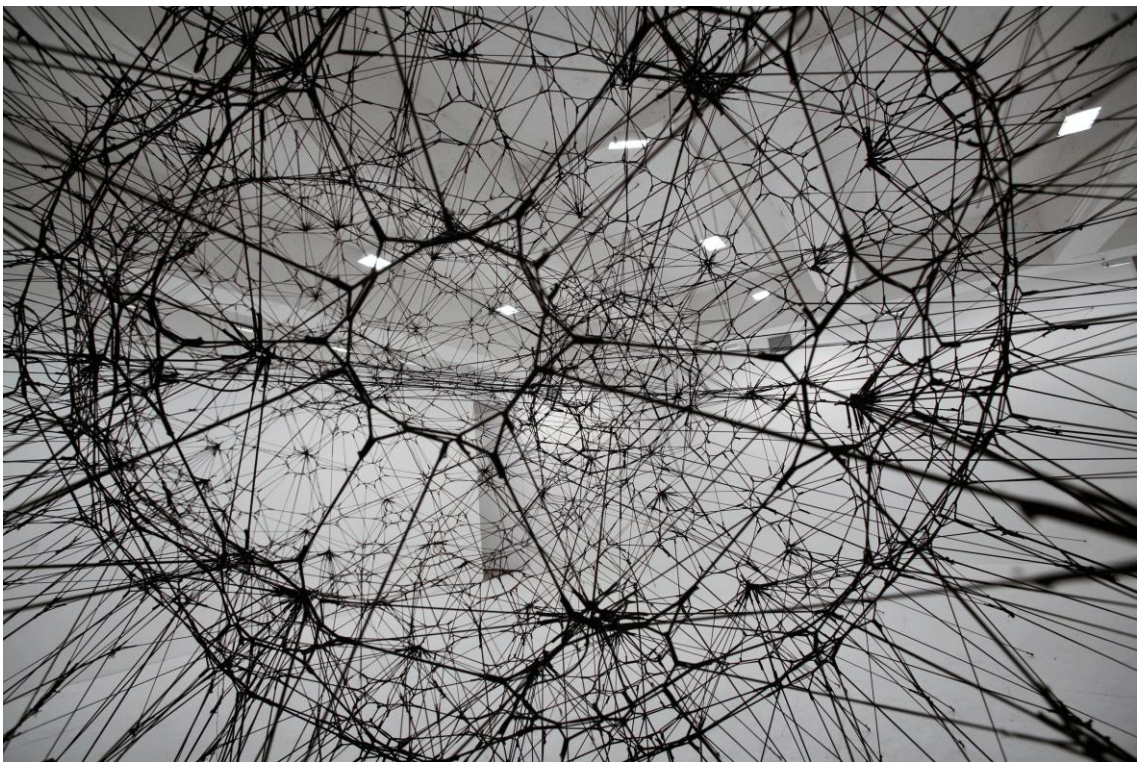


Imagen 1: Instalación "Galaxias formándose a lo largo de filamentos como gotitas de hilos de una telaraña". Tomás Saraceno (2009). Bienal de Venecia, Italia.

¿Cuál es el sentido de las artes en la enseñanza del nivel superior?

En el momento de diseñar nuestros programas de cátedras nos encontramos con diferentes desafíos que debemos asumir y que implican tomar decisiones. Sospechamos que, en la mayoría de los casos, se reduce la mirada a lo disciplinar. Por esta razón, en muchas ocasiones nos focalizamos en el abordaje teórico-conceptual del espacio curricular dejando de lado otros lenguajes, especialmente los artísticos, produciendo un reduccionismo que impacta en la formación profesional de los/las estudiantes de nivel superior.

La obra presentada como epígrafe de este escrito revela las posibles relaciones de proximidad-alejamiento entre los saberes que entran en juego en nuestras propuestas pedagógicas, ya que es una invitación a emprender pensamientos no lineales, explorar y revisar conceptos, reunir nuevos tipos de conexiones en una única trama, lo que muestra la imposibilidad de configurar identidades locales sin conexiones exteriores, es decir, imposibilidad de concebir nuestra cátedra alejada de otras y desconectada de la demás dimensiones que exceden lo disciplinar.

Nuestros propósitos son, por un lado, evidenciar los riesgos de los enfoques de enseñanza que presentan las disciplinas como compartimentos estancos, y, por otro, elucidar los aportes de las artes para romper con ciertos cercos cognitivos que se instalan en la enseñanza del nivel superior. Es inconcebible pensar el conocimiento como objetivo, independiente y universal, resultado del reflejo interno de un mundo externo (Najmanovich, 2008). Por el contrario, entendemos que es importante dejar de lado esta lógica de lo Uno para adentrarnos en la lógica de la multiplicidad con el objetivo de conmover bloques de saberes y tiempos que están consolidados (Méndez, 2017). Concebimos a todo conocimiento como histórico y social, porque siempre lo que se produce son ficciones. Como lo muestra la obra de Saraceno donde diferentes filamentos se entraman para generan algo así como una tela de araña-galaxia, a través de formas geométricas tensadas entre las paredes. Quedan conformadas redes (conexiones a distancia) y esferas (ecosistemas cerrados) mediante esos hilos que se conectan en determinados puntos y se encadenan para encontrar otros lugares de apoyo. Las redes pueden convertirse en esferas y las esferas en redes, espacios donde no hay relaciones jerárquicas que definan un orden local ni un saber privilegiado para decodificar. No son sólo puntos, enlaces y relaciones sino ecosistemas complejos. De esta manera, es posible identificar conexiones, percibir movimiento pero, también, nos declaran la complejidad de lo que aparentemente es simple. Una estructura elástica, telaraña de galaxias, que es fruto del diálogo entre la arquitectura, la ciencia y el arte. [1] De esta manera concebimos las relaciones entre los saberes que deberían entrar en diálogo en el desarrollo de una cátedra. Esos saberes que se van entretejiendo con el fin de comprender un fragmento de la realidad.

De esta manera, presentamos el arte como estética interrogativa y apostamos a los lenguajes artísticos como dispositivos que invitan a pensar y problematizar lo real. Encontramos en lo que Méndez (2017) llama *Epistemología del Encantamiento* una manera de enmarcar cada proyecto porque consideramos necesario que entren en escena diferentes lenguajes en el enseñar y aprender. El arte: literatura, música, obras visuales, cine se hacen presentes y forman un hilado en el que se complementan y tienden a encantar el mundo.

Nos resulta interesante pensar las trayectorias por los espacios curriculares como un laboratorio de imágenes que se va conformando a partir de la identificación

1 Speranza, G. (2012) Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes. Barcelona: Anagrama, pp. 176-184.

de imágenes *faro*[2], las cuales se ofrecen como indicios para profundizar sentidos. De esta manera, se presenta la oportunidad de ir realizando ensayos, estableciendo relaciones, delimitando y redefiniendo nociones. En este sentido, proponemos llevar adelante un trabajo de montaje con el fin de ir construyendo presentaciones de relatos abiertos, que inciten la búsqueda, que no se presenten imposiciones ni certezas inamovibles sino que trate de mostrar algunos caminos, atajos o escondites posibles. Consideramos necesario, en esta instancia, recurrir a Laplantine y Nouss (2007) para aclarar esta noción. Los autores sostienen que el *montaje* hace referencia a confrontar elementos inconexos en el interior de una misma obra, en donde no se establecen ninguna jerarquía sino que se dan uniones a través de empalmes, collages, ensamblados que afirman diferencias. La obra montada supone una apertura potencial, una multiplicidad de montajes posibles que hacen que se vuelva susceptible de adoptar diferentes formas.

> pensar las exposiciones como laboratorios de ideas significa hacerlo desde la perspectiva de investigador-curador teniendo en cuenta no solo aquello que se produce estrictamente en la sala donde la exposición se presentará, sino también, y muy especialmente, considerando todos aquellos procesos previos que llevan a identificar algunas imágenes faro que se ofrecen como indicios para avanzar sobre las hipótesis que da lugar a la exhibición, así como a las derivas a las que cada una de estas imágenes indiciarias nos conducen (Wechsler, 2015, p. 1)

En este orden de ideas, consideramos relevante presentar algunas líneas de pensamiento propuesta por Barthes (1986) cuando distingue los tres niveles de sentidos de una obra: 1. El nivel de la comunicación, 2. El nivel de la significación (obvio), 3. El nivel de la significancia (obtuso). El primero, toma los conocimientos que le proporcionan los elementos que constituyen la obra: el decorado, la vestimenta, las relaciones que se establecen. El segundo, el nivel simbólico, que nos impulsa a una lectura interrogativa más allá del mensaje explícito que se quiere transmitir. Este nivel implica un sentido que está antes que el espectador, va en su búsqueda, es evidente, elige el sentido y lo impone. Por eso, Barthes lo llama el *sentido obvio*, que quiere decir: *que va por delante*. El tercero, se refiere al campo del significado, que es un agregado, como un suplemento que no se logra captar por completo porque se escapa, se esconde y no se deja ver a simple vista. Le da el nombre de *sentido*

2 Oficia de referente para los navegantes, en ciertos momentos iluminan y dejan ver pero de repente se transforma nuevamente en penumbra que lo oculta todo. En medio de luces y sombras se producen acercamientos-alejamientos propios del devenir del navegante.

obtuso que quiere decir: *de forma redondeada*. Este tercer sentido es tan amplio que abre un campo infinito de sentidos. "…el sentido obtuso es un significante sin significado; por ello resulta tan difícil nombrarlo" (p. 61). Está fuera del lenguaje articulado y en permanente movimiento: entre lo que aparece y desaparece, entre el sentido y la pérdida de sentido porque "…hace fracasar al sentido, ya que no se limita a subvertir el contenido; subvierte la misma práctica de sentido" (p. 62). Entonces, podemos afirmar que el sentido obtuso es lo fílmico del film, lo novelesco de la novela, lo musical de la música, lo danzable de la danza… ¿De qué manera generar la posibilidad de elucidar estos sentidos dentro del campo educativo si las artes no formaran parte de nuestras propuestas pedagógicas?

Concebimos el arte de esta manera, siguiendo las ideas de los autores presentados y con la convicción de la carga reflexiva que conllevan las producciones artísticas. Para aunar ideas, retomamos algunas de esas nociones: Apostamos al arte porque lo concebimos como símbolo, como aquello que hace seña y, de algún modo, nos obliga a hacernos cargo de su presencia. Además, lo entendemos como existenciario, un modo de existir, un modo de conocer que exige establecer íntimas relaciones entre las producciones artísticas y el conocimiento. Es interesante el planteo de Jauss, H. (1986) cuando relaciona el placer estético con el conocimiento, al afirmar que el placer estético implica en sí mismo una condición teórica, es decir, un placer que entiende. En este sentido, nuestra propuesta está sostenida por la fuerza de lo sensible, por eso afirmamos la importancia de generar experiencias estéticas.[3] Además, coincidimos con Goldestein (2012) cuando afirma que

> El encuentro con el arte, y con lo bello, provoca profundas impresiones, y emociones, que convocan nuestros sentidos y producen sensaciones en general de la serie del goce o del placer. Se trata de impresiones estéticas que, en algunas ocasiones, promueven efectos propios del arte y su experiencia que implican algo diferente en su significación, algo que aporta una profunda reflexión. Y que deben ser consideradas como forma de acceder a algo más que el placer estético, a algo que proporciona un efecto de conocimiento (p. 61)

Tenemos dos convicciones, una que el arte conmueve de un modo diferente y, por eso, lo consideramos potencia de pensamiento; la otra, que tiene poder para perturbar, provocar y alterar los cuerpos, cuerpos que se ven afectados por las impresiones que el arte deja en ellos. Quizás tan afectados como si nos imagináramos

3 Como experiencias vividas en el sentido que lo plantea Baudelaire con el concepto de *shock:* momento presente, instante en relación a la experiencia estética, sorpresa-sacudida ante la obra de arte.

en medio del entretejido formado por los hilos de la obra de Saraceno. ¿Somos capaces de habitar este tipo de espacio y asumir los riesgos que eso implica?

Por lo desarrollado hasta el momento estamos en condiciones de afirmar el potente sentido pedagógico que las artes esconden. No desconocemos los desafíos que pueden surgir al incorporarlas dentro de nuestras propuestas de enseñanzas porque: 1. Corremos el riesgo de pensarlas de manera utilitarista y reducirlas a un mero recurso didáctico que encaje con los contenidos previstos a priori. 2. Nos exige como docentes tener un acercamiento sensible, una afectación que logre conmovernos para, así, transmitir o, al menos, generar las posibilidades de que algo del orden de lo artístico contribuya a la formación profesional de nuestros/as estudiantes de nivel superior. Pero, a pesar de todo, no podemos imaginar nuestro oficio de educador desligado de las artes "No para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 2016, p. 13).

Bibliografía

Barthes, Roland (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Goldestein, Gabriela (2012): La experiencia estética como experiencia de conocimiento, En Frigerio, G; Diker, G. *Educar: (sobre) impresiones estéticas* (p.61), Entre Ríos, La Hendija.

Jauss, Hans R. (1986): *Experiencia estética y hermenéutica literario*, Madrid, Taurus.

Jullien, Francois (2013): *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*, Buenos Aires, El cuenco de plata.

Laplantine, Francois; Nouss, Alexis (2007): *Mestizaje*, Buenos Aires, FCE.

Méndez, María L. (noviembre, 2017): De la lógica de lo Uno a las lógicas de la multiplicidad, Relación saber-poder y subjetivación, Ministerio de Educación, Rosario. Recuperado de: http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/tutoriales/concurso-nivel-superior/index.html

Najmanovich, Denise (2008): Estética de la complejidad, En *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo,* (pp. 8-28), Buenos Aires, Biblos.

Rodari, Gianni (2016): *Gramática de la fantasía,* Buenos Aires, Paidós.

Speranza, Graciela (2012): *Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes*, Barcelona, Anagrama.

Wechsler, Diana (2015): Todo arte es contemporáneo. Pensar con imágenes, la perspectiva curatorial, Estudios Curatoriales, año 3, N°3, Untref. Disponible en: http://untref.edu.ar/rec/num3_dossier_5.php

Aprendizajes en relación con la enseñanza en el contexto de una carrera de formación docente destinada a graduados universitarios

MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO
asalguei@live.com.ar
Facultad de ciencias de la Comunicación (FCC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El objetivo de esta ponencia es compartir algunos resultados de una investigación que he desarrollado en el marco de mi tesis doctoral referida a los aprendizajes que los egresados reconocen haber alcanzado durante una carrera de formación docente, el Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad de Córdoba. En esta oportunidad haré referencia a la dimensión vivencial del aprendizaje y a su especificidad en relación con el tipo de carrera.Asimismo presento interrogantesrespecto de las propuestas de formación en general.

Palabras clave: aprendizajes/enseñanza/formación inicial

Aprendizajes en relación con la enseñanza en la carrera: valoraciones de los egresados

Los resultados alcanzados en mi estudio permiten arribar a una conceptualización de los aprendizajes que los egresados del Profesorado Universitario de Comunicación Social reconocen haber logrado. Dichos aprendizajes los significo como construcción de conocimientos -cognitivos/vivenciales- que resultan de la articulación entre situaciones/contextos, operaciones/actividades -sobre todo de orden didáctico- y condiciones que posibilitan su construcción.Respecto de las situaciones y contextos se observa la importancia de ingresar y estar en el aula e integrarse a un grupo/comunidad, cobra importancia la situacionalidad y colaboración/cooperación. En relación con las operaciones y actividades se destaca aquellas que promueven la producción y reflexión didácticas.En cuanto a las condiciones se nota la incidencia de las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes así como las propuestas de cátedra principalmente vinculadas a los espacios de prácticas.

En relación con los aprendizajes, me focalizaré en aquellos en los que predominan los aspectos vivenciales debido a la alta valoración que le otorgan los egresados. Entre estos aprendizajes es recurrente el aprender a estar en la clase. Para los egresados significó apropiarse de ese espacio, pararse, situarse en ese lugar, ponerse de "ese otro lado", un lugar distinto", un lugar a conquistar, un "campo de fuerzas". Sintieron tensión, temor, incertidumbre, fragilidad, el momento clave es cuando tuvieron que hacerse cargo de la clase. "Dar clase", para la mayoría de los egresados, fue "shokeante" porque implicó poner el cuerpo, mostrarse, hacerse escuchar, ser observado y sometido a juicio, sintieron que fueron medidos y que pudieron medirse.Fue la experiencia más significativa porque a través de ella pudieron dar "el paso", ingresar al territorio escolar y participar con cierta intensidad de "comunidades de práctica", interactuar con sus miembros y comprender sus valores, creencias y conductas. Asumieron su lugar de "periferia", de recién llegados a un lugar que no les pertenecía aún, sin embargo, un lugar que les habilitó estar y participar de esa comunidad llamada escuela, con sus tradiciones, valores, conductas. Reconocen que fue en la interacción con los "expertos", miembros reconocidos de esa comunidad, que han logrado observar, entender, significar las prácticas de esta comunidad y actuar ahí. Desde ese lugar aprendieron a tomar decisiones por su cuenta, resolver situaciones inesperadas que debieron afrontar con sus propios recursos o inventar soluciones e "improvisar", experiencias que les mostró que enseñar tiene algo de "incalculable" (Antelo, 2005).

Para la mayoría significó la ruptura de estructuras, matrices, prejuicios; "pensar la educación en otras claves". Porque aprendieron a mirar "lo que pasa en el aula", a divisar cuestiones no tan visibles y palpables, aquellas que les mostraron que "las cosas pasan de otra manera".

Se dieron cuenta que la docencia requiere reconstituir condiciones que hoy no están dadas y que esta restitución es parte de la tarea de enseñar, "el oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas…ya no se puede enseñar tontamente…los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor" (Dubet, 2006 p.176).

Vivieron la "cocina" de la planificación educativa y su desarrollo, los procesos de trabajo que exige "colocar la enseñanza en el aula", una tarea que implica armar, desarmar, rearmar, ir adelante y hacia atrás, "dar vueltas". Tomaron conciencia que una propuesta didáctica nunca es una obra acabada y que sólo se pone a prueba en el aula.

Tuvieron que "invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo" (TentiFanfani, 2008, p.40), las experiencias relatadas hablan de esta inversión, cuánto de su personalidad, sus miedos, incertidumbres, ansiedades, se pusieron en juego.

Experimentaron que la enseñanza en una acción intersubjetiva que obliga a "meterse con otros". Aprendieron a trabajar con estudiantes, compañeros, profesores. Respecto de los estudiantes tuvieron que prestar atención a sus reacciones y preguntas, lo que hizo ruido, saber esperar, aceptar sus tiempos, "bancarse" lo inesperado, lo emergente, en algunos casos tener que "salirse" y "negociar".

Aprendieron a converger puntos de vista, maneras de hacer docencia, a operar en contextos complicados, hubo un aprovechamiento de la experiencia del profesor "experto" y de los compañeros practicantes. Valoran trabajar en equipo aunque reconocen la complejidad de lo grupal, la convergencia es una tarea ardua, desata encuentros y desencuentros, órdenes y desórdenes, puntos de unión y separación.

Reconocen la incidencia de la subjetividad en las decisiones de enseñanza, muchas de ellas tienen que ver con las propias historias, ideas, gustos, posicionamientos, visiones, convicciones, estilos ysentimientos de quienes enseñan, son conscientes de que han elaborado propuestas singulares y producir un modo personal de intervención.

Los aprendizajes referidos dan cuenta de la dimensión tácita del saber docente, ese "saber hacer constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos y poco vinculados con los conceptos y teorías de las cien-

cias de la educación" (Porlan Ariza, 1994, p. 50) De las metáforas que utilizan los egresados para hablar de sus experiencias se desprenden estos saberes: "meterse muy finito en la clase", "mirar el paisaje que se iba componiendo" "darme cuenta de la magia", "decidir sobre la marcha", "tener un termómetro", "medir y medirse", "dar vueltas", "ir y venir", "enredarse" "salirse del corset", "desmenuzar".

Notan la reconfiguración de los problemas de enseñanza, lo que demanda invención y adaptación según las situaciones, una intervención social con producción de efectos, un acto responsable. Toman conciencia que la enseñanza involucra emociones que definen y expresan significaciones y horizontes, un tipo de mediación que implica algún tipo de conexión no garantizado de entrada entre estudiantes y el conocimiento.

Uno de los hallazgos que considero más relevante es haber podido elaborar una conceptualización focalizada en la particularidad de los aprendizajes alcanzados en la carrera en estudio, un ciclo de complementación curricular destinado a graduados que deciden obtener el título de profesor.

Propuse la categoría aprendizaje-pasaje/s porque describe/explica las experiencias formativas de los egresados. En sus relatos se infiere diferentes pasajes: pasar de un estado a otro -de comunicador a profesor- traspasar fronteras -de la universidad al mundo escolar. Son pasajes en los que se produjeron rupturas y transformaciones, otros sentidos de ser y hacer. Supuso adentrarse a otro mundo y sobre todo reconfigurar-se en su identidad profesional. Estos pasosno implicaron una radical separación del mundo anterior sino que resultó una integración/confluencia de lo precedente y lo nuevo.

Ayudó entender la particularidad de estos aprendizajes la idea de rito de paso, concepto central de la teoría desarrollada por Arnold Van Gennep. De los ritos identificados por este autor se consideraron dos: el paso material y el rito de iniciación.

El paso material implica el paso de un territorio a otro, de un espacio a otro, cabalgar entre dos mundos. Resulta sugerente para comprender la experiencia vivida por los que estudian la carrera, tener que introducirse en otro mundo, el mundo de las escuelas, allí juegan a ser docentes aunque siguen siendo estudiantes en la universidad. Situación que informa acerca de la ambigüedad de su lugar. Pasar de estudiante a docente importa complejidad ya que se les exige que, en un tiempo muy acotado, piensen y actúen como profesores cuando hasta hace poco y en simultáneo son alumnos.

En su pasaje de comunicador a educador tuvieron que reconfigurar su objeto de trabajo, respecto de la enseñanza, ensayar otras maneras de relación con el conoci-

miento, ya no se trata de “saber para rendir examen” o “de saber para mi propio regocijo” sino “saber para transmitir a otros” (Bombini, 2012, p.5). Se reconoce que este cambio de sentido en la relación con el saber constituye una alteración que más interpela a los estudiantes de profesorados (Terigi, 2009; Bombini, 2012; Salgueiro, 2016).

El paso de comunicador a profesor no implicó como plantea Esteve (2006) la construcción de una identidad docente falsa, los egresados no se ven a sí mismos principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña. La mayoría de los egresados entrevistados consideran que su saber de base es una herramienta que les permitió fortalecerse en el rol de profesor, dan cuenta de la existencia de cierta sinergia, cooperación entre un campo y otro, podría decirse que los egresados cabalgan entre ambos roles, esta situación les permitió construirse como comunicadores-educadores, integrarse a partir de esta doble pertenencia.

Dar clase fue el momento más significativo, propuse pensar esta experiencia como rito de iniciación. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo”(Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes. No obstante, reconocen que es una práctica protegida, cuidada, observada, controlada, acompañada; para algunos, es una ficción, porque sienten que están de paso o en tránsito, la clase es un lugar prestado, no les pertenece, allí las reglas de juego las ponen otros, son extranjeros. El cambio de estado se daría en el ingreso al territorio laboral, en el que se traspasa la frontera, este es un paso que los transformarían en “profesores de verdad”.

Cuestiones a plantear a partir de los resultados

Los resultados refuerzan lo que la literatura especializada expone acerca del aprendizaje en relación con la enseñanza en contextos de formación. Por un lado el potencial formativo que tienen los espacios de prácticas, de ahí la necesidad de vincular las propuestas de formación con las prácticas de referencia y los contextos de desempeño profesional. Por otro, la fuerza del trabajo colaborativo y participación de comunidades de prácticos. Cuestiones que confirman la necesidad de que la formación tenga más en cuenta las demandas reales de la profesión (Nóvoa (2009). Asimismo, ponen de manifiesto el valor que tienen los aspectos vivenciales, expe-

rienciales, sensibles en los procesos de aprendizaje, cuestiones que escapan a las categorías clásicas de la pedagogía y de la didáctica y que no forman parte de la "narrativa académica".

Asuntos que me animan a plantear tres cosas. En primer lugar, ¿resultan pertinentes/ adecuadas las maneras de construcción de conocimiento que se proponen en estas carreras en relación con los saberes que demandan la práctica profesional? En segundo lugar, ¿cuánto de lo que se propone en los programas de cátedras incluye y da cuenta de lo que para los egresados resulta significativo, aquello que enfatizan/comprometen los aspectos vivenciales? Estos últimos ¿forman parte del curriculum de formación, son explicitados como "contenido" a enseñar en un profesorado? En caso afirmativo, ¿qué ponderación tienen? Por último, ¿de qué manera acompañar desde la formación el ingreso al territorio laboral una vez que los egresados se convierten en "profesores de verdad"?

Bibliografía

Antelo, E. (2005): Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Ed.) (2005) *Educar: ese acto político*. (pp. 173-183). Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Bombini, G. (2012): Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.

Dubet, F. (2006): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa

Esteve J. M (2009): La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento En Vélaz de Medrano, C- y Vaillant, D. (Coords.) (2009)*Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.17-28) Madrid, Fundación Santillana, OEI.

Jáuregui, J. (2002): La teoría de los ritos de paso en la actualidad. Antropología. Revista. Interdisciplinaria Del INAH, Num. 68 pp. 61-95. Recuperado de: https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971.

Nóvoa, A. (2009): Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación num. 350 pp. 203-218.

Porlan Ariza Rafael (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. Revista Investigación en la escuela, num. 24, pp.49-58.

Salgueiro, A. (2016): ¿Qué se aprende sobre la enseñanza en la carrera de formación de profesores? El caso profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de

Córdoba, Argentina. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, num. 6(1), pp. 137 - 148.

TentiFanfani, E. (2008): Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélazde Medrano. C. y Vaillant, D. (Ed.) (2008)*Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Madrid, Fundación Santillana, OEI.

Terigi, F. (2009): La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de Educación, num.350, pp.123-144. Recuperado de:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

Van Gennep, A. (2008): Los ritos de paso. Madrid, Alianza Editorial.

La escritura profesional como componente de la formación docente inicial

MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO
asalguei@live.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

MARÍA LUZ GALANTE
marialuzgalante@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El propósito de esta ponencia es dar a conocer aspectos metodológicos y algunos avances de una investigación actualmente en ejecución que tiene como propósito estudiar las prácticas de escritura que realizan estudiantes en etapas avanzadas de la formación docente inicial y, luego, en las primeras experiencias profesionales ya como egresados. Se parte de la hipótesis de que las prácticas escriturales de géneros profesionales demandados en la formación producen complejas y variadas experiencias formativas en los futuros profesores que luego son recuperadas, recreadas y/o reformuladas en sus posteriores prácticas profesionales y particularmente en sus primeras inserciones laborales como profesores noveles.

El proyecto se desarrolla en el marco del Programa de Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de la República Argentina y se realiza sobre dos carreras que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba: el Profesorado en Ciencias Biológicas y el Profesorado en Comunicación Social. Este recorte se debe a un interés por indagar en torno a diferencias y similitudes vinculadas a la escritura en contextos de enseñanza de campos disciplinares distintos por constituir áreas de vacancia para dichas carreras.

En esta oportunidad nos centraremos en el tipo de instrumento que hemos utilizado para explorar los tipos de escrituras que demandan en la carrera, las funciones que cumplen en relación con la formación, las características que presentan y las valoraciones, entre otras cuestiones.

Palabras clave: escritura/ géneros/ formación/ docencia

Marco teórico y metodológico del estudio sobre prácticas de escritura en la formación docente inicial

En los debates y perspectivas en torno de la educación en nivel superior nos interesa abordar la enseñanza de géneros textuales/discursivos en las disciplinas académicas y en los campos profesionales como parte constitutiva de los procesos de formación (Bazerman, 2012; Bazerman et.al, 2016; Carlino, 2005, 2006, 2013; Castagno y Salgueiro, 2017; Moyano, 2013; Navarro, 2014; 2017; Thaiss, 2001; entre otros). Las tareas de escritura están muy presentes en las carreras de profesorado no sólo por el papel epistémico que cumplen sino además por ser un recurso fundamental para el ejercicio profesional. Advertimos que la práctica de escribir en estas carreras supone pasajes: de la escritura y lectura de un campo de conocimiento a otro, de la escritura y lectura de géneros de la esfera académica a géneros de escritura propios de las prácticas en contexto de trabajo. Esto último implica aprender a escribir en un formato cuyas reglas de producción y propósitos resultan diferentes a la escritura de tipo académica (Castagno, y Salgueiro, 2017). Requiere de los cursantes diferentes usos del lenguaje, el ajuste a reglas de composición, la clarificación de los propósitos y destinatarios, vincularse con distintos tipos de fuentes -empíricas, bibliográficas, testimoniales, etc.- y el reconocimiento de su inscripción en un sistema de actividades del que forman parte esos textos (Bazerman, 2012, Camps y Castelló, 2013).

En función de este marco, la metodología para desarrollar el estudio es de tipo cualitativa y se prevé el uso de técnicas de análisis documental, entrevistas semi guionadas y grupos focales.

A continuación desarrollaremos uno de los instrumentos utilizados en la primera fase del trabajo de campo que indaga acerca de la escritura de los futuros docentes en el contexto formativo. Se llevaron adelante dos entrevistas en profundidad a 5 estudiantes, una tuvo lugar a comienzo del cursado del último año y la otra en los días previos a recibirse.

Construimos un instrumento que operó como guía en las entrevistas realizadas a los estudiantes avanzados de las carreras participantes del estudio. En el mismo, se integraron 3 dimensiones: I.Tareas de escritura; II. Variaciones de la escritura entre el campo profesional y III. Campo disciplinar de base y valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia

I- Tareas de escritura

Se indagó acerca de las experiencias en el marco del Profesorado que cursan. Las preguntas se dirigieron a recoger información sobre:

Tipos de escritos: se realizaron preguntas sobre qué géneros se solicitan y en qué espacios curriculares para establecer un mapeo que permita reconocer luego similitudes, continuidades y discontinuidades.

Funciones de los escritos: la intención fue conocer, desde la experiencia de los/las estudiantes entrevistados, el objetivo que atribuyen o reconocen en cada género solicitado. Esos datos se cruzaron con las categorías teóricas planteadas por Navarro (2017) sobre las funciones de la escritura en la educación superior.

Condiciones que favorecen y que dificultan: se interrogó sobre los aspectos que habilitan los procesos de escritura en la formación y sobre lo que obtura o supone desafíos a superar. Se tuvieron en cuenta tanto los de orden personal como los institucionales.

Recursos y acompañamiento: preguntas en relación a los recursos requeridos y puestos a disposición para las distintas tareas de escritura (materiales bibliográficos, tiempo, etc.). Saberes que se pusieron en juego y emociones que emergieron. Vínculos con otros/as: instancias de escrituras colectivas con compañeros/as; apoyo y orientación docente; modos de retroalimentación y evaluación.

Escritura y TIC: se exploró sobre el papel que juegan las tecnologías y medios digitales en los procesos de escritura, los modos en los que aparecen y las funciones que cumplen.

II. Variaciones de la escritura entre el campo profesional y campo disciplinar de base

Ambos profesorados son trayectos que se cursan luego de haber realizado un trayecto en las Licenciaturas de cada campo. Es en este pasaje que nos interesa pesquisar sobre las experiencias en relación a las tareas de escritura que se solicitan en uno y en otro tramo.

III. Valoraciones de las escrituras en la formación y en la docencia:

La intención fue conocer si las escrituras operan como herramientas de pensamiento, si se las asume como prácticas situadas que se resignifican en los contextos

propios en los que aparecen, si se las considera indisociables de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, si permiten articular la teoría y la práctica, así como también la reflexión para la acción y puesta en juego del oficio docente.

A modo de cierre: algunos resultados y reflexiones

El guión confeccionado para las entrevistas en profundidad que se realizaron permitió conocer los modos, variaciones y valoraciones sobre las prácticas escriturarias en la formación docente inicial vinculado a la escritura de géneros profesionales. Al tratarse de un instrumento semi estructurado fue posible re preguntar para profundizar aspectos de interés.

Los/las estudiantes entrevistados/as plantean que el tipo de relación que el Profesorado -tanto en Comunicación Social como en Ciencias Biológicas- propone respecto de la escritura es diferente a la experiencia formativa transitada en la carrera de base. Para algunos/as se trata de una concepción novedosa, valiosa. Las diferencias que más destacan son en relación a la construcción y al fortalecimiento de su rol como autores y a otro vínculo con el conocimiento. Señalan que se promueve que las lecturas y escrituras no tiendan a repetir sino a recrear. Los géneros que se proponen, se van construyendo con las discusiones y cruces de las voces de los pares y los/las docentes tanto de la Cátedra como orientadores y de la bibliografía.

Se mencionan, también escritos que interpelan la dimensión subjetiva al implicar una elaboración personal y una búsqueda de la propia voz autoral aun cuando en el proceso se pueda poner en juego con otros/as. Son escrituras que surgen luego de las clases, de las discusiones y las lecturas de textos, de las prácticas en contextos reales y que se realizan y se entregan para ser evaluados por el docente. Es en esa instancia de evaluación que algunos/as docentes deciden incluir retroalimentaciones que permiten iniciar un diálogo, con revisiones y reescrituras que enriquecen los procesos de aprendizaje. En otros casos, las producciones se ponen a disposición de los/las estudiantes para que puedan conocer lo que produjeron sus pares.

En función de lo expuesto es posible reconocer que la mayoría de los géneros propuestos en los Profesorados tensionan con la tradición escolar y académica de que los escritos son las producciones que de alguna manera cierran las instancias de aprendizaje. Escribir textos polifónicos como registros y reflexiones de prácticas, planes de clase, etc. abre diálogos y procesos de pensamiento que no se desarrollan en soledad y que además se constituyen como provisorios. Es en la escritura que se

puede reconocer el aprendizaje, la construcción de conocimiento que se va produciendo a lo largo de la formación. Si bien hay cortes evaluativos las prácticas de escritura que se promueven son concebidas como herramientas de pensamiento.

El tiempo aparece como una dimensión estructurante que facilita u obstaculiza la tarea. Sin duda, cuestión que amerita ser repensada en el marco de las carreras en las que los estudiantes deben responder a diversas, sucesivas, simultáneas demandas de escritura en diversos géneros y para diferentes propósitos. Cabe la pregunta sobre si esto es posible. Los datos ofrecen indicios que de que sí posible cuando existen ciertas condiciones, cuando se propone maneras de acompañar que orientan y enseñan a encarar y resolver dichas escrituras. En este sentido, el rol docente es clave para acompañar, provocar y habilitar escrituras que permitan reflexionar y construir saberes didácticos y pedagógicos.

Los resultados expuestos permiten confirmar la hipótesis sobre el potencial de la escritura en la formación docente inicial, su complejidad, las funciones y las dimensiones que la configuran de acuerdo a las nociones que vertebran el estudio. El instrumento construido para relevar información a partir de entrevistas ha sido muy potente ya que ordenó y propició la indagación. Las dimensiones y categorías fueron pertinentes a los objetivos planteados. A su vez, estos avances permiten refinar los interrogantes que estructuran la segunda fase de esta investigación en relación con cuáles son los géneros más recurrentes y generadores de experiencias significativas y cuál sería su incidencia en las prácticas profesionales y cuáles serían las maneras de acompañar y habilitar estos procesos de prácticas escriturarias desde la tarea docente.

Bibliografía

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, C.;Little, J., Bethel L., Chavkin, T., Fouqueette, D. y Garufis J. (2016). Navarro, F. (Ed). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura acadèmica en la universidad. REDURevista de Docencia Universitaria. Número Monográfico dedicado a AcademicWriting. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 17-36. Recuperado de: http://www.red-u.net

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Carlino, P. (2006). "La escritura en la investigación". Documento de trabajo nº 19, Serie "Documentos de trabajo, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En Revista Mexicana de Investigación Educativa (pp.355-381).Vol. 18. Recuperado de: http://redalyc.org/artículo.oa?id=1425774003.

Castagno F. y Salgueiro A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En: Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II (pp. 115-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Moyano, E. (2013). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En: Navarro, F. (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? pp. 299-327. En (S.McLeod.Ed,) WAC for the New Millennium.StrategiesforContinuingWriting-Across-the-CurriculumPrograms.

Entre la planificación y la implementación: Tensiones en una propuesta de integración para la enseñanza de Química Inorgánica

GERMÁN HUGO SÁNCHEZ
gsanchez@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB),
Departamento de Química General e Inorgánica
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

MARÍA BELÉN MANFREDI
mbmanfredi@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB),
Departamento de Química General e Inorgánica
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

HÉCTOR SANTIAGO ODETTI
hodetti@fbcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB),
Departamento de Química General e Inorgánica

Resumen

Este trabajo recopila diferentes investigaciones desarrolladas en los últimos 15 años relativos a la práctica educativa en el contexto de la enseñanza de la Química Inorgánica en el nivel universitario, más específicamente dentro de la propuesta educativa del Departamento de Química General e Inorgánica de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. A modo de espiral, nos centramos en la posibilidad del cambio de la tradición hacia un esquema integrado con enfoque constructivista, para volver sobre nuestros supuestos y a través de nuevos estudios, continuar hacia una propuesta que pretenda ser superadora de la anterior.

Palabras clave: Química Inorgánica/ enseñanza de las ciencias/ metaanálisis

Introducción

El laboratorio es un espacio central para el desarrollo de la química como ciencia. En un inicio los alquimistas, y luego los químicos desarrollaron modelos y teorías experimentando en sus laboratorios, y también sistematizaron el estudio de lo que hoy enseñamos en las químicas más básicas de la universidad (Álvarez, 2011).

Generalmente, la forma de abordar la enseñanza en la universidad para las ciencias naturales y experimentales se organiza en tres tipos de clases:

Clases teóricas magistrales: donde el docente, generalmente el de mayor jerarquía,expone y explica los contenidos a ser enseñadosa un gran número de estudiantes.

Clases de coloquio: donde habitualmente el docente muestra, a un grupo de clase más reducido que el anterior,cómo se puede realizar una resolución de problemas y ejercicios de lápiz y papel; y, en el mejor de los casos, los alumnos tienen la oportunidad de realizarlos.

Clases de trabajo práctico: habitualmente suceden en un laboratorio especialmente preparado para la docencia, distinto de los laboratorios de investigación. Esta es una clase muy valiosa para los educadores, ya que consideran que puede contribuir a una mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. Allí, dependiendo de diferentes factores, los estudiantes suelen realizar las experiencias o actividades prácticas trabajando en pequeños grupos de 2 a 5 estudiantes.

Este modelo permeó nuestras universidades, naturalizándose. Sin embargo, quienes consideramos que el conocimiento se construye a través de la interacción entre docentes y estudiantes, donde se realza la comunicación a través de diferentes soportes siempre teniendo en eje la construcción conjunta de conocimiento científico entendemos que esa propuesta didáctica produce una fragmentación disciplinar (Raviolo, Gennari y Andrade Gamboa, 2000) y no favorece la integración de saberes, ni se relaciona con el modo de producción el conocimiento científico, afianzando una imagen de ciencia tradicional y distorsionada de la actual.

Teniendo en cuenta las transformaciones culturales y de los sujetos que aprenden a lo largo de las últimas décadas, se han creado diferentes programas de formación que intentan atender estas problemáticas (Lorenzo, 2017).

Es por ello que en el Departamento de Química General e Inorgánica de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, se han venido ejecutando diferentes proyectos de investigación sobre didáctica de las ciencias naturales y de la salud. Además, entendiendo que la problemática presentada transciende los muros de nuestra universidad, se han establecido redes con diferentes grupos de investiga-

ción en Iberoamérica para propiciar una reflexión conjunta de las prácticas educativas.

En espiral, entre la planificación y la implementación: Es entonces que, en una espiral entre investigación y transferencia que la propuesta de enseñanza de Química Inorgánica se ha ido incluyendo aquellos resultados de investigación obtenidos por el grupo que resultaban prometedores, para luego ser revisados como un nuevo objeto de estudio en el marco de los proyectos de investigación en educación en química. De los proyectos mencionados, surgieron dos tesis de maestría que sentaron las bases didácticas de la propuesta actual de enseñanza. Es por ello que, nuevamente, nos encontramos estudiando la propuesta del Departamento para que nuevos resultados de investigación impacten en la práctica en otro giro de la espiral.Nos parece importante realizar un recorrido por los últimos años, a través de un metaanálisis de lo transitado para evaluar las potencialidades del futuro cercano.

Objetivos

Los objetivos del presente trabajo son revisitar las investigaciones realizadas por el Departamento a través de la realización de dos tesis de maestría que abordaban la problemática descrita. Formalizar un metaanálisis de lo realizado hasta el presente nos permite repensar las prácticas educativas a la luz de las nuevas corrientes de investigación del área de la didáctica de las ciencias naturales, experimentales y de la salud.

La integración de la teoría y la práctica como propuesta de enseñanza de la química inorgánica (2005-2012)

Tomando como problemática la enseñanza de las ciencias en el nivel superior es que surgieron dos estudios fundantes que dieron forma a la propuesta actual de integración didáctica en química inorgánica. Se corresponden a dos tesis de la Maestría en Didácticas en Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL. Éstas realizadas en el DQGI durante en la década de 2000.

La primera de ellas fue la tesis de la Prof. Marta Caccia, titulada “La integración como propuesta didáctica” con dirección del Dr. Odetti. Allí se propusieron como objetivosestudiar la posibilidad de integrar los saberes que tradicionalmente se tra-

bajaban en clases teóricas, de coloquio y trabajo práctico, y determinar en qué medida contribuían a aprendizajes significativos y evitar la fragmentación. Se evaluó la metodología docente, las actividades diseñadas y finalmente se diseñó y puso en práctica un Seminario de Integración. Éste, apareció como una posibilidad interesante para integrar saberes y permitió tener espacios de reflexión del plantel docente para la búsqueda de nuevas estrategias (Caccia, 2008).

La segunda correspondió a la tesis de la Lic. Norma Kindsvater titulada "Diseño de actividades prácticas en la enseñanza de la química inorgánica" con dirección de la Mgr. Castells y el Dr. Odetti. Su objetivo fueobtener una propuesta de diseño de actividades prácticas diversas quepromuevan el razonamiento, la interpretación, la discusión y la socialización delconocimiento en la asignatura Química Inorgánica. Para ello, se diseñó una propuesta a realizarse íntegramente en el laboratorio químico, entendiéndolo como un "centro de operaciones fundamentalpara experiencias de aprendizajes, ineludible, creativo, oportuno, motivador, pináculo en la construcción de saberes" (Kindsvater, 2012).

Implementación de la propuesta de integración (2013-2020)

Los resultados de investigación obtenidos a partir del desarrollo de las tesis mencionadas posibilitaronsu transferencia alas aulas de Química Inorgánica de nuestro Departamento. A lo largo del tiempo, el equipo docente de la asignatura ha ido revisando de manera permanente y realizando los ajustes necesarios para llevar adelante una propuesta educativa que integrara el contexto del laboratorio con la resolución de problemas. Para llevar adelante esta propuesta se diseñó especialmente un material de estudio llamado "Química Inorgánica: Guía del alumno" dividido en tres capítulos: "No metales", "Metales" y "Compuestos Complejos", donde se explican los principales contenidos de la asignatura y se incluyen diferentes actividades de lápiz y papel, como así, también se describen las técnicas y actividades experimentales a realizarse en el laboratorio.

La propuesta de enseñanza de Química Inorgánica se organiza en dos partes, una clase teórica y dos clases integradas en el laboratorio semanales a lo largo del segundo semestre de la carrera. Las clases teóricas son no obligatorias, de tipo magistral y expositivo,de una hora y media de duración, en las cuales se desarrollan los contenidosconceptuales necesarios para la comprensión de la guía y del trabajo práctico que se realizará en cada semana. Por su parte, las clases integradas son obligatorias, se realizan en el espacio del laboratorio del Departamento, y tienen

una duraciónde tres horas cada una. Durante el desarrollo de estas clases, los estudiantes realizan ejercicios de lápiz y papel que recuperan los contenidos teóricos, distintos tipos de ejercitación, resolución de problemas y las actividades experimentales propiamente dichas.

Las clases integradas se realizan en el contexto del laboratorio, lo que permite contextualizar las actividades experimentales de la química en un espacio cercano a la práctica del quehacer profesional de las carreras científicas estudiadas.

De la experiencia recogida durante la implementación de la propuestase pueden mencionar como aspectos positivos el fortalecimiento del trabajo en equipo y la predisposición del equipo docente para revisar y realizar los cambios necesariosdurante su puesta en práctica.

Sin embargo, aún es necesario revisar el diseño de los materiales ya que no en todos los casos se logró una correcta integración entre la teoría, ejercitación y actividades experimentalesdecaía a medida que avanzan los capítulos del texto ya mencionado. Es decir, han reconstruido la fragmentación ahora en el papel, donde primero se exponían contenidos teóricos, luego se practicaban ejercicios y finalmente aparecían las actividades experimentales de laboratorio. En el mismo sentido, ha sido un desafío para el equipo docente, ya que esta modalidad implica una forma diferente de planificar y organizar cada clase. En algunos casos, las clases integradas resultaron una yuxtaposición de las prácticas más tradicionales, por un lado resolución y de ejercicios y por otro, las actividades experimentales, resultando dos microclases en una.

La revisión de las propuestas integradas como ejercicio permanente (2015-a la fecha)

Reconociendo la importancia de los aportes de la investigación en didáctica de las ciencias como una estrategia para generar conocimiento que permita revisar las prácticas de enseñanzadesde las corrientes teóricas actuales, en el Departamento se encuentran en desarrollo dos tesis doctorales enmarcadas enel Doctorado de Educación en Ciencias Experimentales.Ambos trabajos, dirigidos de manera conjunta por la Dra. Lorenzo y el Dr. Odetti, abordan el estudio de diferentes aspectos de las clases de Química con el fin de desarrollar conocimiento que contribuya a la revisión de la propuesta de enseñanza.

La tesis del Lic. Germán Sánchez,“La construcción del conocimiento científico en el nivel superior en clases prácticas y experimentales”, estudia la práctica educa-

tiva en el contexto del laboratorio en la asignatura Química Inorgánica a fin de documentar el conocimiento didáctico del contenido de los laboratorios.

La tesis de la Prof. M. Belén Manfredi, "Las representaciones externas en la interacción docente-alumnos en la enseñanza universitaria de química", se enfoca en el análisis del discurso del profesor y las dificultades que ocasiona el lenguaje de la química.

Conclusiones y perspectivas

Este ejercicio ha permitido reflexionar sobre lo construido casi dos décadas de trabajosostenido para la conformación de nuevos perfiles profesionales desde la enseñanza integrada de la química. La propuesta más cercana a lo que será la práctica profesional de los estudiantes resulta muy enriquecedora.

El diálogo continuo entre las diferentes disciplinas y sus didácticasayuda a repensar las prácticas educativas en contextos de alta especificidad conceptual.

Asimismo, la reflexión grupales una herramienta imprescindible para articular la transferencia entre resultados de investigación en didáctica y las propuestas de enseñanza.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco de los siguientes subsidios:UBACYT-2018-20020170100448BA, CAI+D2016UNL PI50120150100040LI, ANPCYT FONCyT PICT-0594-2016 y PICT-2015-0044, CONICET PIP11220130100609CO.

Bibliografía

Álvarez, Santiago(2011): Los laboratorios químicos, estancias sagradas. *Anales de la Química*, 107(2) 175-184.

Caccia, Marta (2007):*La integración como propuesta didáctica*. Tesis FBCB-UNL.

Kidnsvater, Norma M. (2012):*Diseño de actividades prácticas en la enseñanza de la química inorgánica*. Tesis FBCB-UNL.

Lorenzo, M. Gabriela(2017):Enseñar y aprender ciencias y sobre las ciencias en la universidad. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249-263.

Manfredi, M. Belén (2019):*Las representaciones externas en la interacción docente-alumnos en la enseñanza universitaria de química*. Tesis doctoral en desarrollo.

Raviolo, Andrés, Gennari, Fabiana y Andrade Gamboa, Julio (2000): Integración conceptual en cursos de Química General. *Educación Química*, 11(1), 178-181.

Sánchez, Germán H. (2015):*La construcción del conocimiento científico en el nivel superior en clases prácticas y experimentales*. Tesis doctoral en desarrollo.

Las estrategias de enseñanza en la planificación de la clase: reflexiones que habilitan su construcción

MARIELA SANSBERRO
marielavsansberro@gmail.com
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

SONIA SAPINI
sapinisonia@hotmail.com
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Resumen

Desde la cátedra, Didáctica General y Didáctica II -en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur- entendemos a la didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza (Camilloni, 2007). En esta ponencia, intentamos reflexionar sobre el proceso que transitan las/los estudiantes en la construcción de la planificación de la clase en relación con el cómo enseñar, es decir, con las estrategias de enseñanza que van definiendo en su propuesta de planificación.

Asumimos, en el espacio de esta cátedra, la formación profesional como un proceso de análisis, comprensión y producción reflexiva del saber didáctico, que implica un desarrollo personal, una búsqueda de formas, de maneras de ejercer la docencia y de poder asesorar a los docentes al poner en tensión conocimientos, habilidades, significados atribuidos al rol, su imagen como docente, entre otras (Ferry, 1997).

En tal sentido, realizamos el análisis de veinte planificaciones de clase de estudiantes de los distintos profesorados y de la licenciatura. En las propuestas de intervención diseñadas por las/los estudiantes, las estrategias de enseñanza, en un primer momento, se sitúan en un rol con mayor centralidad en el que enseña, es decir, en la transmisión de contenidos a través de la exposición, explicación y escritura en el pizarrón, la lectura, entre otras. Como parte del dispositivo de formación (Souto, 2012) que sostenemos desde la cátedra, posibilitamos la mediación pedagógica para un análisis crítico y reflexivo de las planificaciones, en los espacios de tutorías, las clases taller, la discusión y análisis de categorías didácticas, el trabajo con otras/os permitiendo transformar sus propuestas de enseñanza a partir de estrategias elaboradas de manera autónoma, crea-

tiva y contextualizada (Davini, 2008) otorgándole un rol activo a las/los alumnas/os en la construcción de sus aprendizajes.

Palabras clave: planificación / estrategias de enseñanza / dispositivo de formación / práctica docente

Introducción

Desde la cátedra, Didáctica General y Didáctica II, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur, entendemos a la didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza (Camilloni, 2012). En esta ponencia, intentamos reflexionar sobre el proceso que transitan las/los estudiantes en la construcción de la planificación de la clase en relación con el cómo enseñar, es decir, a las estrategias de enseñanza que van definiendo en su propuesta de planificación.

Asumimos, en el espacio de esta cátedra, la formación profesional como un proceso de análisis, comprensión y producción reflexiva del saber didáctico, que implica un desarrollo personal, una búsqueda de formas, de maneras de ejercer la docencia y de poder asesorar a los docentes al poner en tensión conocimientos, habilidades, significados atribuidos al rol, su imagen como docente, entre otras (Ferry, 1997).

En tal sentido, analizamos veinte planificaciones de clase de estudiantes de los distintos profesorados y de la licenciatura. En las propuestas de intervención diseñadas por las/los estudiantes, las estrategias de enseñanza, en un primer momento, se sitúan en un rol con mayor centralidad en el que enseña, es decir, en la transmisión de contenidos, la exposición y la lectura. Como parte del dispositivo de formación (Souto, 2012) que sostenemos desde la cátedra, posibilitamos la mediación pedagógica para un análisis crítico y reflexivo de las planificaciones, en los espacios de tutorías, las clases taller, la discusión y análisis de categorías didácticas, el trabajo con otros permitiendo transformar sus propuestas de enseñanza a partir de estrategias elaboradas de manera autónoma, creativa y contextualizada (Davini, 2008), lo que otorga un rol activo a las/los alumnas/os en la construcción de sus aprendizajes.

Construyendo caminos: el dispositivo de formación

La cátedra Didáctica General y Didáctica II es un espacio curricular integrado por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur para la Educación Secundaria, quienes provienen de diversos campos disciplinares (biología, química, matemática, historia, literatura, filosofía entre otros), poseen sus propias lógicas de pensamiento, matrices de aprendizaje, lenguajes y biografías escolares.

En este sentido, el dispositivo que sostenemos constituye "un artificio que se crea para dar respuesta desde la acción a las características y a las demandas detectadas y analizadas en las situaciones reales" (Souto, 2012, p. 42). Así, el dispositivo es revelador de significado y analizador de los mismos (conscientes, inconscientes, ideológicos, políticos, etc.). Además es organizador de sus componentes y de los aprendizajes, propicia procesos de transformación, de pensamiento y de crítica. Posibilita los procesos grupales, es abierto, flexible y dinámico. En tal sentido, es una creación que responde a las demandas de quienes son parte del mismo.

¿Por qué pensamos en un dispositivo de formación? Porque apostamos a que las/los estudiantes desarrollen capacidades vinculadas a la construcción de conocimiento didáctico que les permita resignificar sus saberes y tomar decisiones argumentadas. Creemos en la importancia de la reflexión crítica de las/os estudiantes, desde las distintas categorías didácticas, posibilitando la resignificación de los saberes construidos a lo largo de sus propias biografías escolares. Sostenemos el desarrollo profesional docente, como un proceso de búsqueda, indagación, análisis y comprensión desde las propias vivencias que habiliten la reflexión crítica de los saberes del campo de la didáctica.

Este dispositivo se desarrolla de forma espiralada, implica el estudio y comprensión de marcos teóricos y metodológicos del campo de la didáctica y se desarrolla en tres unidades: el conocimiento didáctico; el análisis y reflexión en torno a situaciones de enseñanza y la intervención docente. En las clases presenciales se utilizan diversas estrategias, la exposición breve, el análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, las microclases, la enseñanza mediada por TIC, entre otras.

Se propone la observación de clases en el Nivel de Educación Secundaria, del área disciplinar de procedencia, el registro, análisis e interpretación de las situaciones de enseñanza observadas desde un enfoque multirreferencial (Souto, 2000). Este proceso habilita la apropiación de las categorías didácticas, desarrollando la capacidad de analizar, es decir, tomar distancia de las situaciones de enseñanza en las cuales somos parte, observar lo que sucede y encontrar nuevos sentidos a lo que acontece a los otros y a nosotros mismos, en el marco de las categorías teóricas.

Se sostiene para el análisis multirreferencial una lógica inductiva: a partir de los datos, se propicia la construcción de hipótesis interpretativas en las que la teoría actúa como mediadora, "más bien intentamos un trabajo recursivo: de los datos recogidos se retoman las conceptualizaciones teóricas que llevan a una interpretación novedosa de la situación y al mismo tiempo resignifican la teoría con la concomitante construcción de saberes didácticos situados" (Monetti, 2016).

En este recorrido las/os estudiantes elaboran una propuesta de intervención para una de las clases del curso que se observó. Se pretende que la/el estudiante se posicione en el rol de docente que proyecta y pone en acto situaciones que promuevan procesos de aprendizaje en una clase escolar. Estas decisiones didácticas que van construyendo las/los estudiantes se realizan en tutorías y clases que asumen la modalidad de taller, posibilitando el trabajo con otros, la discusión, reflexión y debate, dando lugar así a la experiencia, reconociéndose como autor/a (Larrosa Bondía, 2010).

El cómo, para qué y por qué en las prácticas de enseñanza, reconstrucciones posibles

Enseñar es una tarea demasiado importante, sostiene Davini (2008), como para dejarla librada a la aventura. Desde este posicionamiento, la planificación organiza la enseñanza, ayuda a precisar las decisiones de la profesora o el profesor. En virtud de ello, la intención, desde la cátedra, es promover en las/los estudiantes aprendizajes significativos que atiendan al desarrollo de capacidades para la futura práctica docente, "diseñando su propuesta de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión" (Davini, 2015, p. 29). Es en este momento del devenir del dispositivo de formación en el que la teoría "tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación" (Freire, 1970).

En las planificaciones que las/los estudiantes diseñan, en sus primeros borradores, la enseñanza asume la centralidad en el "sujeto que enseña", en la transmisión de saberes. Las estrategias son pensadas con una lógica más bien lineal, causal, entre las que incluyen la exposición, la presentación de consignas a resolver a partir de algunos interrogantes, es decir, un rol pasivo de las/los alumnas/os limitándolas/os a la escucha, a la copia, responder a cuestionarios, siendo estas estrategias insuficientes para comprender la complejidad de la realidad.

Desde las tutorías y a partir de la mediación pedagógica, propiciamos la reflexión y reconstrucción de las estrategias de enseñanza sosteniendo que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar, sino que es un mediador entre las intenciones educativas, los contenidos a enseñar y las características de las/os sujetos o grupo. Así mismo, en ese sentido espiralado que planteamos, recuperamos desde los análisis que promueve el dispositivo de formación, la complejidad de la clase, la

heterogeneidad, la interacción, la transformación, la singularidad, las relaciones. ¿Cómo plantear formas más complejas de aprendizaje?, ¿qué tipo de relaciones posibilitan el aprendizaje?, ¿qué procesos tienen lugar en la/el sujeto al aprender?, ¿cómo promueven el aprendizaje? Estos interrogantes, entre otros, permiten pensar la clase como un sistema complejo que comprende los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen, donde los sucesos transcurren (Souto, 2000).

Según nuestra propuesta de trabajo, en las clases de consulta[1], se analiza, discute y reflexiona sobre la relación de la teoría y la práctica. Si bien logran conceptualizaciones desde las "categorías didácticas", vemos, sin embargo, la dificultad de entramar las mismas en las situaciones de enseñanza que diseñan. Así, acompañamos a las/los estudiantes en la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, sosteniendo diversos interrogantes, ¿desde qué lugar se piensan?, ¿cómo son sus intervenciones?, ¿qué estrategias de enseñanza diseñan?, ¿qué quieren que los alumnos aprendan, por qué y para qué?

Progresivamente, en las clases-taller, a partir del trabajo con otras/os , el análisis y la problematización de la propia planificación y la de sus compañeras/os de cursada, van re-configurando otras posibles situaciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas a las/os sujetos y a los contextos. Esto les permite poder comprender que la enseñanza implica un proceso interactivo entre quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar (Davini, 2015). Aparecen entonces nuevos escenarios, problematizaciones, la enseñanza mediada por TIC, el trabajo en grupo, procesos colaborativos e interactivos.

Aportes y reflexiones que habilitan este recorrido

Cuando pensamos en el momento de la construcción de la planificación, referimos a lo metodológico: es el lugar que se atribuye al docente en las decisiones que se toman dentro del aula.

Ante las situaciones mencionadas que transitan las/los estudiantes, desde la cátedra Didáctica General y Didáctica II, creemos que las clases-taller, posibilitan espacios y tiempos para la discusión, reflexión, acción y transformación. Lo transitado a lo largo de la cursada habilita la discusión, la reflexión y la toma de decisio-

1 La clase de consulta es una forma de docencia en la UNS, y en particular en Didáctica General y Didáctica II, en la cual en distintos horarios que disponemos desde la cátedra, acompañamos, orientamos, sugerimos, profundizamos sobre aquellas necesidades que solicitan las/los estudiantes en el recorrido del cursado, en relación a los trabajos prácticos, las categorías teóricas, el anáñisis multirreferencial, etc.

nes. En tal sentido, creemos en la necesidad de revisar nuestro dispositivo de formación, incluyendo más clases-taller como un enriquecedor espacio de intercambio, deliberación y construcción.

Nuestro interés se centra precisamente en que las/los estudiantes puedan construir situaciones de intervención que promuevan el aprendizaje individual y grupal, alcanzar aprendizajes integrados (sociales, cognitivos, actitudinales, etc.), el conocimiento disciplinar y las formas de enseñanza de ese conocimiento, la combinación de estrategias y las alternativas de acción, en otras palabras, que puedan decidir el cómo, para qué y por qué se enseña en el aula de una determinada disciplina, nivel y contexto social y cultural. La enseñanza incluye las funciones sociocultural y política cuya finalidad es que las/los alumnas/os alcancen los conocimientos y herramientas que le permitan ser parte de un mundo que los incluya. La enseñanza tiene que posibilitar la democratización del conocimiento.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.

- - - (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la Formación***.** Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

Larrosa Bondía, Jorge. (2010) . "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia". En Contreras y Pérez de Lara (comps) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Monetti, **Elda** (2016). *Formación docente y didáctica.* Ponencia presentada en Segundas Jornadas Nacionales Didáctica y Didácticas organizadas por el Departamento de Humanidades y la Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina.

Souto, Marta. (1999). *Grupos y dispositivos de formación.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

(2000). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. En Ficha de Cátedra Nº 1, Didáctica II. Buenos Aires, OPFyL.

(2012). El dispositivo para la acción. En M. Souto y G. Tenaglia (2012), *Recorrido teórico acerca de lo metodológico en didáctica.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ficha de Cátedra.

Los saberes del formador de Ciencias Sociales en la Educación Superior. Un acercamiento a los problemas que se presentan en la práctica de enseñanza

SILVIA AGUSTINA SOSA DE ESTEVES[1]
silagu1963@hotmail.com
Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

ANA SCOONES
anascoones@yahoo.com.ar
Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

ROMINA MOZZICAFEDO
romi.mozzicafredo@gmail.com
Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

El presente trabajo forma parte de las primeros acercamientos acerca de lo que acontece a la hora de pensar la práctica de enseñanza en los espacios de la Didáctica de las Ciencias Sociales en los de profesorados la Educación Superior universitaria y no Universitaria para el Nivel primario.El enfoque metodológico propuesto es de carácter hermenéutico interpretativo y el carácter que adopta es el de comunidad "autocrítica". Lo que pretendemos es dar cuenta de los problemas y temas que se desprenden del ejercicio profesional. Las unidades de análisis seleccionadas están vinculadas al modo que reflexionan los docentes al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza en la Educación Superior en el campo de la Historia y la Geografía en profesorados de Nivel Primario. En tal sentido, buscamos describir lo que aparece como recurrente en los discursos de los docentes implicados al poner en práctica en el aula saberes de enseñanza. A través de ello pueden observarse perspectivas teóricas que se sustentan por efecto en la formación universitaria pero otros emergen de su práctica profesional. Como señala Gloria Edelstein en los procesos de reforma,la formación docente ha sido

1Directora del Proyecto de Investigación y equipo. Un estudio sobre los formadores de docentes en la Educación Superior. Los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) en la Educación Primaria. Proyecto 06/H177. Resolución 3922. UNCuyo

un apéndice como una etapa secundaria en la transformación de los sistemas educativos en general (Edelstein, 2013).

Coincidiendo con autores como Achilli (Achilli, 1986) y Ferrazino (Ferrazino, 2015) creemos que las reformas educativas no han profundizado hondamente lo que supone la formación del profesorado. Entendemos que es una temática compleja, de rigurosa actualidad para el campo pedagógico y didáctico y de especial interés en la actualidad.

Por el momento entendemos que no podemos construir un estado de situación o una síntesis acabada del proceso investigativo ya que los resultados del trabajo de campo, en particular grupo focal, son parciales y que serán ampliados y validados con otras técnicas de recolección.

Palabras clave: saberes docentes/ Didáctica específicas Historia y Geografía/ comunidad autocrítica.

Aspectos teóricos o referenciales a tener en cuenta

Desde la perspectiva que asumimos somos conscientes que cuando ejercemos nuestro rol profesional se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En una oportunidad Terigi (Terigi, 2007) caracterizó a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente está atravesada por otro saber: el de los conocimientos cotidianos (Achilli, 2015) que circulan en los contextos y que están presentes en quienes asisten a las instituciones educativas. Así, cuando el docente llega al aula, múltiples saberes concurren: el del contexto social donde se enclava la institución educativa; los saberes de los estudiantes y el de la cultura institucional educativa; sus propios saberes, los académicos y de su trayectoria. Vale decir llega a la institución educativa con múltiples saberes que entran en juego en ese ejercicio profesional. Por tanto, la actividad docente refiere a dos conceptos inseparables "saber" y "profesionalidad" que ocasionalmente caminan juntos en la formación, considerando que la profesionalidad se define a partir del saber docente y éste se transforma a través del ejercicio de la profesión. En la formación, en general, la profesionalidad docente es vista como algo a lo que hay que llegar, más que un proceso de construcción personal, identitario y social. En ese proceso de formación, por otra parte, están implicados, demandas que interpelan a la profesión docente tales como la atención de grupos heterogéneos, la inclusión escolar como derecho, la consideración de las profundas desigualdades sociales, económicas, culturales, los mecanismos de exclusión de diferente tipo (el no acceso a agua, cloacas, vivienda, trabajo) provocado por diferentes situaciones (desocupación, marginalidad de diferente tipo, narco tráfico, etc.) que tienen escasa consideración en la formación.

Estos aspectos son los que se pretenden considerar en nuestro trabajo: la construcción personal, identitario y social del docente de Historia y Geografía. Se entiende que la perspectiva del desarrollo profesional es la que se pone en práctica en su práctica de enseñar y sobre la cual pretendemos dar cuenta.

Algunos emergentes del planteo efectuado. Reflexión colectiva, desarrollo profesional y el campo de la didáctica como un saber devaluado

Los miembros de la comunidad autocrítica, a patir del análisis de los primeros grupos focales expresan acerca del proyecto propuesto

> nos ponemos nosotros como objeto de estudio, … lo más interesante que es poder poner nuestros saberes, nuestra formación, nuestras prácticas como objeto de estudio y ver cómo dialoga en este caso, estee, con lo que pasa en el aula, con lo que pasa en las aulas de primaria , y qué pasa con la formación docente, este, en general (Prof. 2, reunión GF 28/08/2019)

> Pero para mí lo que es más interesante es hacer visible lo que no es visible. En ese sentido me parecía que en el proyecto investigación , que nosotros tenemos una trayectoria universitaria pero que en el momento de enseñar aparecen otros tipos de saberes y otro tipo de relaciones que contribuyen a ese proceso de formación y a esa propuesta de enseñanza por ahí vos llevas al aula pero que no tienen que ver con tu formación académica (Prof. 2, reunión GF 28/02/2020)

Los miembros de la comunidad autocrítica poseen un recorrido en el sistema de por lo menos 10 años a 35, todos son profesores universitarios. Los profesores son de la Universidad Nacional de Cuyo en el Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Educación, el único de la Universidad y que dictan en Primer año, Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina y Didáctica de las Ciencias Sociales I (Historia) y II (Geografía) en Segundo y Tercer Año respectivamente del mismo profesorado universitario. Casi todos los miembros ejercen al mismo tiempo, en Institutos terciarios de la Provincia de Mendoza[2]. En ese sentido, los estudios de grado, posgrado, especialización posterior al grado, grupos de referencia como lecturas y circuitos de trabajo conforman también un aspecto que atraviesa lo que se enseña

> que hay algunos saberes de esa formación universitaria que utilizas cuando enseñas y otros descartas.Juega un papel muy importante la socialización, con quien te vinculadas vos en los entornos laborales. La construcción de tu rol docente, la labor docente

2 Se tomará como referencia el trabajo en los institutos terciarios donde trabajan los mismo profesroes en Tnuyán, Godoy Cruz, Guaymallén

tiene más que ver con la socialización profesional que la propia formación universitaria (Prof. 2, reunión GF 28/02/2020)

En ese sentido la relación con la trayectoria formativa[3] en el grado y posgrado como los procesos de socialización también actúan como procesos de condicionamiento de la práctica de enseñanza[4].

Asumimos que el análisis de la trayectoria entendida como genealogía parte de la idea de desentrañar el complicado proceso de construcción del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinardel que es depositario el docente y que tiene que ver con momentos cruciales en su vida que lo constituyen.Los profesores participantes de esta investigación son todos egresados de la Facultad de Filosofía y Letras como profesores de Historia y Geografía[5]. Concurren tres generaciones: los recibidos en los años ’80, los que egresaron en los ´90 y los últimos 10 años. Los de los años años ’80 han cursado con planes de estudio donde el trayecto pedagógico ha puesto el énfasis en miradas instrumentales tanto del campo pedagógica como visiones tradicionales en el enfoque de la Historia, de carácter erudita e historicista con una fuerteimpronta eurocéntrica en los postulados como en su concepción cientificista y una Geografía asentada enlasperspectivas de la geografía locacional y de los estudios regionales como prioridad.Su rasgo fundamental lo constituyó un predominio de la técnica más que sobre la teoría. Expresa una ruptura con el funcionalismo-positivismo y revolucionó el método a partir del desarrollo de las técnicas cuantitativas y la teoría de los sistemas, lo cual marcaba un salto de la fase descriptiva a una fase explicativa en la ciencia.

Para el otro grupo más joven, sufrió en su proceso formativo más cercano a la renovación de la geografía y de la Historia y cambios en los planes de formación con una mayor cantidad de espacios curriculares pedagógicos[6] que no necesariamente redunda para el ejercicio profesional. Estos enfoques prácticamente sigue siendo

3Sosa Silvia (2011) Tesis de maestria en Didáctica: La enseñanza de la Historia Argentina en el aula. FFy L. UBA.

4Genealogíaentendida como historia con perspectiva, crítica e interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Extraído de: Inés Dussel (1999) *La invención del aula*. p.27.

5 Otro actor de la investigación que actúa como informante clave es investigadora de CONICET, especialista en Metodología de investigación.

6Los profesores egresados en los años ´90 como de los últimos 10 años sufrieron las modificaciones de los planes de estudios adaptados a la propuesta de formación según los cambios del sistema educativo 24195, Ley Federal de educación y Ley de Educación Superior de 1995. Las propuesta de formación supuso incorporar un trayecto pedagógico más fuerte que los de los años ´80. Entre ellos: Teoría de la Educación; Sujeto del Aprendizaje; Didáctica y Curriculum; Sistema educativo; Política educativa; Metodología de la Investigación Educativa

todavía hasta el día hoy tradicionales y muy paulatinamente se vislumbra los nuevos enfoques en la enseñanza en la facultad.

Por otra parte, el grupo de profesores que participan de esta comunidad autocrítica de ambas cohortes han realizado trayectos formativos de posgrado en su mayoría conforme a sus preocupaicones siempre vinculados a los enfoques renovados de la Historia y la Geografía como así también han incursionados en otros campos de formación (TIC, Historia de las mujeres, Economía; estudios vinculados a la Historia política y Social, ambiente, Demografía, Novela Histórica, entre otras). Todos poseen experiencias en Educación Superior tanto No Universitario como Universitario.

Para la mayoría de los profesores poseen pocos años en el ejercicio de investigación no así los docentes egresados en los años ´80.

Vinculado al proceso reflexivo llevado a cabo en cada encuentro aparece con insistencia otra arista, el carácter devaluado de los saberes didácticos.

El observador participante lo expresa en los siguientes términos

> Lo que vos hacés[decís] en relación a la didáctica y a esta mirada subalternizada de la didáctica en los espacios de formación me hace también acordar mucho al campo de la metodología… y es que me parece que hay ahí como una banalización de lo técnico, la metodología científica, la metodología de la investigación científica y en este caso el paralelo es la didáctica son técnicas para resolver problemas importantes, que son teóricos, de las teorías se interesan otros… tal vez uno de los desafíos sería eso religar lo teórico con lo técnico (Observador participante, reunión GF 28/08/2019)

Así, tal como plantea Cristina Davini acerca de la práctica reflexiva, abre dos perspectivas de trabajo: a) un trabajo colectivo de reflexión sobre la teoría y la práctica. Ello significa que el análisis de las prácticas pedagógicas en las instituciones, permitiría la detección de problemas y la propuesta de alternativas de solución en términos de acciones específicas de intervención en contextos concretos y b) un trabajo sistemático de investigación basado en la producción científica que es sometido a la comunidad pedagógica para su análisis crítico y contrastación con otros casos o en otras situaciones.

Tomando como norte estas consideraciones asumimos que el trabajo colectivo es un imperativo. La objetivación de la mirada de cada uno de los integrantes y que dialécticamente se entrecruza con la de otros, permite ir echando luz sobre aspectos que comienzan a matizar lo que pasa en el aula.

Algunas conclusiones para seguir pensando

A partir del problema planteado referido a nuestra práctica en espacios curriculares de la formación docente nos ha interesado poner en cuestionamiento los supuestos construidos sobre las prácticas pedagógicas cotidianas en la universidad como en los Institutos de Educación Superior. Este punto de partida ha permitido poner en tensión la construcción del conocimiento pedagógico y algunos de esos aspectos han sido los volcados. Según G. Edelstein el análisis de las prácticas reflexivas tiene sentido cuando tiene un foco de preocupación, cuando se aclara lo que es objeto de reflexión – la práctica situada en contexto; los dispositivos que se utilizan, la comunidad autocrítica; y los recaudos que se toman al definir, en este caso, los ámbitos las interacciones entresujetos comprometidos en procesos de reflexión.

Bibliografía

Davini, M. Cristina (2015):*La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.

Dussel Inés (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2000): El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referenciadisciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

(2011):*Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As., Paidós.

Iriarte, Alicia y Ferrazzino, Ana (2015): Transnacionalización de la Educación Superior. Un nuevo paradigma. Universidad latinoamericana: Interpelaciones y Desafíos. Actas de Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS), Costa Rica.

Sosa Silvia (2011) Tesis de maestria en Didáctica: La enseñanza de la Historia Argentina en el aula. FFy L. UBA

Terigi, Flavia (2012):*Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación*. Documento básico. Buenos Aires. Fundación Santillana.

Alfabetización… ¿estás ahí? Sobre letras, *curriculum* y formación docente

LUCILA SANTOMERO
lucilasantomero@hotmail.com
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales - IHuCSo/UNL-CONICET

FLORENCIA GIETZ
florenciagietz@gmail.com
Universidad Autonoma de Entre Ríos –UADER-/I.E.S. "Rep. de Entre Ríos"

Resumen

Los profesores habilitados para estar a cargo de las cátedras de alfabetización en la formación de docentes de Educación Inicial y Primaria son los egresados de Letras / Lengua y Literatura. En esta línea, resulta relevante analizar cuál es el lugar de la Didáctica de la Alfabetización Inicial en esas carreras. Para ello, se propone el estudio de documentos como planes de estudio y programas de cátedra con el objetivo de determinar los modos actuales de articulación entre la formación de los docentes en el área y el campo profesional.

Palabras clave: educación superior/Didáctica/ alfabetización inicial

Introducción

En este trabajo se busca abordar la problemática de la formación en Alfabetización Inicial (AI) de los docentes de lengua y literatura. Consideramos que esta formación resulta de fundamental importancia por diversos motivos.

En primer lugar, los profesores de educación secundaria se encuentran en las aulas de lengua con problemas vinculados con la lectura y la escritura que requieren de un perfil alfabetizador para el trabajo con determinados aspectos de la enseñanza de la lengua escrita y sus usos. Si bien durante la formación docente se abordan contenidos lingüísticos esenciales para la enseñanza de la lengua escrita, estos por lo general no son presentados en relación con la alfabetización de tipo inicial, que suele darse por supuesta. Esto puede traer como consecuencia, por ejemplo, que, ante casos de estudiantes con dificultades para leer o escribir, los docentes no puedan diferenciar si se debe a un trastorno específico del aprendizaje de la lectura y escritura, como la dislexia, o bien, a problemas en el proceso de alfabetización que transitaron esos alumnos.

En segundo lugar, estos docentes son los que obtienen, al recibir su título de grado, las competencias para estar a cargo de las cátedras de nivel superior vinculadas a la AI en las instituciones de formación docente, tanto universitarias como no universitarias. Es decir, son los profesores de lengua y literatura los únicos que están habilitados para dictar las materias de Alfabetización a los futuros docentes de otros niveles educativos, como el nivel inicial y el nivel primario y, en muchos casos, no están formados para esa función.

Por otra parte, los conocimientos de AI resultan imprescindibles en el caso de que el docente diseñe y/o participe de proyectos de educación no formal, educación de adultos u otros proyectos educativos que tengan que ver con la enseñanza del sistema de la lengua escrita.

Por todos estos motivos, consideramos relevante reflexionar sobre cuál es el lugar de la Alfabetización Inicial en las carreras de Profesorados de Lengua y Literatura / Letras. A tal efecto, analizamos diversos documentos, específicamente los planes de estudio y los programas de cátedra de las citadas carreras. En particular, se pretende atender a qué contenidos se seleccionan, desde qué enfoque teórico se postulan esos contenidos y, por último, si se propone algún método y, en ese caso, cuál.

La Didáctica de la Alfabetización Inicial

Para poder abordar contenidos vinculados a la Alfabetización Inicial, consideramos que es imprescindible partir desde la premisa de que se trata de un objeto de conocimiento que exige una Didáctica específica: la Didáctica de la Alfabetización Inicial. Si bien esta disciplina se nutre de los aportes de ciencias como la Didáctica General, la Lingüística General, la Sociolingüística, las Ciencias Cognitivas, la Psicolingüística y las Teorías Literarias, presenta un objeto, un enfoque y un método propios. En este sentido, esta Didáctica se apoya en otras disciplinas a las cuales "respeta e interroga, pero no se subordina" (Braslavsky, 2004).

La cuestión del método es especialmente relevante dado que, según Zamero, se manifiesta en la actualidad un debilitamiento en la reflexión sobre los métodos en alfabetización inicial, acrecentado por una concepción tecnocrática del método. Esta autora afirma

> el método constituye un verdadero problema teórico del campo de la didáctica que ha permanecido sin debate durante la segunda mitad del siglo XX y esto hace que las expresiones "metodología" o "métodos" de enseñanza de la lectura, propuestas "metodológicas" de la primera alfabetización u otras similares [...] en nuestra coyuntura actual se encuentren bajo una "manta dura" que las recubre y quien enuncia cualquier expresión que contenga la raíz o etimología del término "método" queda expuesto a los prejuicios [...] que lo adscriben directamente a los elementos enunciados en primer término: el método único sin relación con el objeto de conocimiento. (2010: 143)

Por lo expuesto, se vuelve necesario abogar por una Didáctica de la Alfabetización Inicial que se base en un modelo didáctico alfabetizador para la organización de la enseñanza y que asuma la especificación de un objeto, un enfoque determinado y una propuesta metodológica.

A continuación, nos proponemos examinar el lugar de esta disciplina en las carreras de Lengua y Literatura que se dictan en instituciones públicas de las ciudades de Paraná y Santa Fe.

La Alfabetización Inicial en la educación superior

En las ciudades mencionadas existen dos carreras universitarias en las que se dicta Letras/Lengua y Literatura: el Profesorado en Lengua y Literatura de la Facul-

tad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Observamos que, en los planes de estudio de ambas carreras (aprobados en los años 2002 y 2001 respectivamente), la Alfabetización Inicial no se encuentra curricularizada.

En algunas cátedras se trabajan contenidos que forman parte de los estudios de las disciplinas que realizan aportes fundamentales a la didáctica de la AI. Por ejemplo, en materias como "Lingüística General" (UNL) o "Introducción a los Estudios Lingüísticos" (UADER) se aborda el contenido de la doble articulación de la lengua y la no correspondencia biunívoca fonema- grafema. En otras materias se estudian contenidos propios de la AI o algunos de sus problemas y/o líneas principales. Así, en la cátedra "Didácticas de la lengua y la literatura" (UNL) se trabaja el texto *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial,* de Mirta Raquel Alarcón. En otra de las materias optativas que ofrece esta carrera, "Epistemología y enseñanza de la Lengua y la Literatura", se incluye a la alfabetización en el marco de un recorrido histórico en la unidad "La organización helenística de la educación".

En el plan de estudios de UADER, se establece una distinción para las asignaturas "Didáctica de la Lengua y la Literatura" I y II basada en el nivel educativo en el que los futuros docentes se desempeñarán. La primera cátedra está dedicada al Ciclo Básico de Secundaria y la segunda, al Ciclo Orientado de Secundaria y Educación Superior. Sin embargo, aunque supongamos que la segunda asignatura sería la propicia para la inclusión de contenidos sobre Alfabetización, pensando en los estudiantes de Educación Superior que serán futuros Profesores de Educación Inicial o Primaria, constatamos que en los programas de ambas asignaturas no aparece la AI dentro de los contenidos. Se rastrea en la bibliografía un texto que aborda la problemática de la alfabetización en vínculo con el fracaso escolar.

Por otra parte, las asignaturas de formación general y los espacios de Práctica Docente de ambas carreras no abordan esta cuestión de forma específica ni como parte de posibles problemáticas que atraviesan los estudiantes de secundaria. En el caso de "Práctica Docente" (UNL), si bien la alfabetización no se recupera en los contenidos del programa, en la bibliografía se propone un texto de Paulo Freire y Donaldo Masedo (1993) que aborda el tema.

La otra carrera del área en la ciudad de Santa Fe es el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la Escuela Normal N° 32 "General José de San Martín". En la actualidad, la carrera se encuentra en un proceso de transición entre dos planes de estudio. En el plan vigente (Decreto 696/2001) no hay un espa-

cio curricular destinado a la enseñanza de la AI ni es un contenido recuperado de forma específica en otras materias de la carrera.

El nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Resolución 514/2018 ME Santa Fe) se comenzó a implementar en el año 2018. Este plan presenta grandes modificaciones respecto al anterior y una de ellas es la incorporación de la materia "Unidad curricular de contenido variable: Alfabetización". Esta se enmarca dentro del "Campo de la formación general" de tercer año de la carrera y el 2020 es el primer año en el que se dictará la materia, motivo por el cual no existe un programa vigente hasta el momento.

En definitiva, si bien el plan mencionado curricularia la Alfabetización, dado que la materia aún no ha sido dictada, no está presente todavía en la formación de los Profesores de Lengua y Literatura. En el resto de los casos analizados aquí, aunque se incorporan contenidos que pueden contribuir a la formación en Alfabetización Inicial e incluso, muchos de ellos son referencia ineludible para pensar una Didáctica de la AI, estos no resultan suficientes. El hecho de no contar con una materia destinada a su tratamiento particular se vuelve un impedimento para la construcción de un modelo didáctico que, tal como señalamos, es condición indispensable para que los futuros docentes puedan diseñar propuestas de enseñanza en el marco de una Didáctica de la Alfabetización Inicial.

Reflexiones finales

La alfabetización es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos (cfr. Zamero 2010). En consecuencia, la formación de los docentes de Lengua y Literatura en Alfabetización Inicial puede contribuir a la distribución social y democratización del conocimiento. Por el contrario, su ausencia en algunos contextos de enseñanza como los señalados a lo largo de este trabajo es un problema ya que, o bien se da por sentado que no es necesaria, lo que trae aparejado exclusiones de los estudiantes o demoras en su inserción en determinadas prácticas culturales; o bien, reproduce ciertos vacíos en la formación de los docentes del área que luego son complejos de sobrellevar.

Se vuelve necesario, entonces, cuestionar el perfil que forman las instituciones públicas de Paraná y Santa Fe en relación con el campo profesional de los graduados en Letras / Lengua y Literatura. Como mencionamos anteriormente, en toda convocatoria para la enseñanza de la asignatura AI, son los profesores de este campo disciplinar quienes pueden aplicar. No obstante, si no hay suficientes espacios

durante la formación docente para abordar los contenidos de Alfabetización, ¿en qué otros espacios o momentos deberá formarse el graduado en el área? En este sentido, resulta pertinente la lectura que hace Zamero

> Los profesores de Lengua asumen el rol formador básicamente sin conocimientos previos sobre la alfabetización inicial y desarrollan un recorrido azaroso y en muchos casos individual de formación para construir el saber que necesitan para formar a los futuros docentes. Los avatares de esta formación se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente el problema de la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de líneas metodológicas para la alfabetización inicial. (2010: 151)

Como resultado de estos avatares, los egresados de las carreras de Educación Inicial y Primaria recurren, según el análisis de Zamero (2010), a adoptar en sus prácticas procedimientos similares a los utilizados por los maestros de las escuelas en las que se insertan; o bien, aplican métodos de forma espontánea, sin una toma de posicionamiento activa. Para que esto no suceda, resulta imprescindible revisar la formación de formadores en Alfabetización Inicial, puesto que las ausencias que perduran en ese espacio repercuten en el resto de los niveles educativos, poniendo en riesgo el derecho de todo ciudadano a acceder al sistema de la lengua escrita.

Bibliografía

Braslavsky, Berta (2004): "El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?". *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires.

Zamero, Marta (2010): *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Tareas académicas como oportunidades para la construcción del rol profesional. Una experiencia desde la Didáctica con estudiantes de Psicopedagogía

ARABELA BEATRIZ VAJA
arabelavaja@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Villa María

DAIANA SCHLEGEL
daiana-schlegel@hotmail.com
CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto

PAOLA VERÓNICA PAOLONI
paopaoloni17@hotmail.com
CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

La Didáctica, como disciplina relacionada con las prácticas de enseñanza, forma parte de planes de estudio de diferentes carreras vinculadas al campo de la educación.En este escrito abordaremos la inclusión de la asignatura Didáctica en la Licenciatura en Psicopedagogía. El objetivo general apunta a reflexionar acerca del modo en que el abordaje realizado desde la asignatura contribuye a la formación del psicopedagogo y a pensar sobre su futuro rol profesional. A tal fin, comentamos una experiencia que fue llevada a cabo en el año 2019 en una Universidad de la Provincia de Córdoba. Así, describiremos y analizaremos una tarea que se propuso a los estudiantes como modo de contribuircon su formación yconformación de su identidad profesional. Luego, comentaremos algunas valoraciones de los participantes que demuestran que esta tarea constituyó una oportunidad para que reflexionen sobre sus roles profesionales. En las consideraciones finales destacamos la importancia de diseñar tareas que reúnan las características de la tarea aquí comentada y que sean significativas para los estudiantes.

Palabras clave: Didáctica /tarea /formación profesional / Psicopedagogía

Introducción

Como sabemos, la Didáctica es una disciplina relacionada con las prácticas de enseñanza, por lo que, en los planes de estudio de diferentes carreras, encontramos diversas asignaturas que se fundamentan en los aportes de esta disciplina.

Siguiendo a Camilloni (2007) 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 y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean 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 (p. 22)

Así entendida, podemos reconocer aportes de la disciplina a la formación de quienes se dedicarán a enseñar, como es el caso de profesores, pero ¿qué pasa en el caso de la formación del Psicopedagogo? Sobre esto, reflexionamos en este trabajo. Nos preguntamos: ¿qué aportes realiza la Didáctica al rol del psicopedagogo?; ¿qué tipo de tareas contribuyen a su formación?; ¿qué características podrían reunir dichas tareas?; ¿qué opinan los estudiantes respecto a una tarea diseñada para contribuir a la construcción del rol?

El objetivo general del escrito apunta a reflexionar acerca del modo en que el abordaje realizado desde la asignatura contribuye a la formación del psicopedagogo y a la reflexión sobre su futuro desempeño y rol profesional. Como objetivos específicos nos proponemos: a) contextualizar brevemente la asignatura y los participantes de la experiencia; b) describir y analizar una tarea orientada a que los estudiantes reflexionen sobre su futuro rol y c) compartir algunas valoraciones de quienes participaron en la experiencia.

El escrito se organiza en cuatro partes: en primer lugar, referimos al marco teórico de la propuesta; en segundo lugar, describimos la experiencia realizada a través de una tarea diseñada y analizamos las características que asumió; en tercer lugar, compartimos algunas valoraciones de los participantes de la experiencia y por último, comentamos algunas reflexiones finales.

Aspectos teóricos que sustentan la experiencia

En este trabajo ponemos el acento en una experiencia que se propuso desde la asignatura Didáctica II para Licenciados en Psicopedagogía. Entendemos, en consonancia con diversos autores, que las tareas son un aspecto muy importante para la promoción de los aprendizajes de los estudiantes. Así, para Ames (1992) uno de loselementos centrales del aprendizaje en el aula es el diseño de tareas de aprendizaje. Para Feldman (2010) el docente debe poder orientar de manera adecuada los aprendizajes construidos por sus estudiantes a partir de las actividades o tareas propuestas, lo que incluye preparación y presentación del material, puesta en marcha, desarrollo y coordinación de las tareas.

Según una revisión realizada por Paoloni (2010) las características de las tareas que tienen mayor impacto sobre la orientación motivacional de los estudiantes y sus esfuerzos por aprender son: variedad y diversidad, adecuado nivel de dificultad, significatividad, instrumentalidad, posibilidad de elección y control, autonomía y colaboración, entre otras. A continuación referimos a cada una.

Las tareas que presentan *variedad y diversidad* admiten varios resultados ante una determinada consigna y habilitan diversos modos de llegar a los mismos; por tanto, no esperan una respuesta única. Los estudiantes trabajan orientados por los mismos objetivos, incluso la misma consigna,aunque tomen 'diferentes rutas' y se valgan de diversos materiales (Paoloni, 2010).

En cuanto al *nivel de dificultad* de la tarea, debe ser el óptimo respecto de las capacidades de los alumnos; es decir, la tarea no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento (Ames, 1992). En relación con esto, Paoloni (2010) advierte que tareas de dificultad intermedia -aquellas tareas que se pueden realizar con algo de esfuerzo- serían la mejor alternativa para comprometerlos con sus aprendizajes.

La *significatividad,* está relacionada con el interés de los estudiantes hacia la tarea y con la posibilidad de atribuirle sentido a su realización(Paoloni (2010). Según Rinaudo (2014) la significatividad es uno de los rasgos principales que debe tener una tarea para ser considerada de calidad. Así, para la autora, un contexto que estimule la construcción de conocimientos debe presentar a los estudiantes tareas de calidad que sean significativas para los estudiantes y su formación.

La *instrumentalidad* es entendida como la percepción del *valor de utilidad* de una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas, se relaciona positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Paoloni, 2010), por lo tanto, los docentes deberían ayudar a sus alum-

nos a percibir el valor de utilidad de las actividades que se proponen, explicitando la relevancia de la misma respecto de las metas de formación y contribuyendo a que valoren las implicancias que las tareas tienen para su futuro (Alonso Tapia, 2000 en Paoloni, 2010).

Otorgar *posibilidades de elección y de control*y dar autonomía brindaría oportunidades de elegir cursos de acción que resulteninteresantes -como puede ser, qué libro leer, qué proyecto perseguir- y ampliaría sus posibilidades de comprometerse con la tarea (Paris yTurner, 1994 en Paoloni, 2010).

Por último, la *colaboración* se relaciona con la organización de los estudiantes en grupo. Así, en las tareas que propician untrabajo cooperativo, las metas de los alumnos están en relación unas con otras de forma positiva,en el sentido que un alumno logra su objetivo sólo si el resto también lo consigue. El trabajo grupal tiene efectos positivos sobre la autoestima de cadaintegrante, sobre la percepción de control y el logroacadémico (González Fernández, 2005 en Paoloni, 2010).

A continuación describimos la experiencia y analizamos en qué sentido estas características fueron consideradas.

Descripción y análisis de la experiencia

La experiencia fue implementada en la asignatura Didáctica II, ubicada en el cuarto año del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía en una Universidad pública de la provincia de Córdoba, y se desarrolló durante el año 2019.

La experiencia consistió en solicitara los estudiantesuna tarea académica que requería una aproximación a diversas propuestas de enseñanza. El objetivo general fue que los estudiantes puedan conocer y analizar dichas prácticas de enseñanzas -diseñadas por otros, para diversos contextos de aprendizaje- y a partir de allí, elaborar una propuesta de mejora, fundamentada en aportes de la Didáctica.

Los estudiantes se organizaron en grupos pequeños. Eran cuatro las alternativas de propuestas de enseñanza entre las cuales podían optar: 1) Planificación o programa de un proyecto/taller en algún contexto presencial no formal de aprendizaje; 2) Análisis de carpetas de clases de un/a alumno/a de nivel primario o secundario (con la posibilidad de entrevistar al dueño de la carpeta para obtener información); 3) Un proyecto educativo titulado: “Producción de una enciclopedia de

animales"; 4) Secuencia didáctica titulada: "Intercambio de cartas de invitación, entre sala de 5 y 1º grado, para compartir juegos o experiencias"[1].

Cualquiera sea la alternativa escogida por los estudiantes, debían: analizarla teóricamente desde diferentes aportes conceptuales que integran el programa de la asignatura;imaginar una posible situación de intervención como futuros profesionales y a partir de allí generar una propuesta de mejora a la propuesta original, que apunte a potenciar la motivación y la construcción de aprendizajes significativos; finalmente, realizar un breve relato con una valoración respecto de impresiones personales y opiniones vinculadas con la tarea y su significatividad.

Para analizar teóricamente las características de la tarea, retomaremos losaspectos –anteriormente definidos- que según Paoloni (2010) deberían reunir las tareas académicas que buscan promover un mayor compromiso con los aprendizajes: variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, posibilidad de elección y de control y colaboración.

La variedad y la diversidad como así también la posibilidad de elección y de control, el trabajo en grupo, la significatividad y la instrumentalidad, fueron características contextuales que la tarea pretendió generar. Intentó promover la autonomía de los estudiantes, ya que no se espera una única respuesta correcta, sino que cada grupo respondió a la misma de diferentes formas e incluso eligiendo entre las alternativas brindadas, análisis de diferentes materiales y recursos, como así también la posibilidad de trabajo colaborativo. El trabajar con otros le aporta cierta riqueza el compartir opiniones, perspectivas, ideas como así también el establecimiento de metas comunes.

La tarea además, promovió la puesta en práctica de la capacidad crítica y reflexiva como sujetos activos en su proceso de aprendizaje y sobre todo como futuros profesionales de la Educación. Se brindaron oportunidades para reflexionar sobre su futuro rol profesional, avanzar en la delimitación de metas personales, enriquecer su base de conocimientos y habilidades intelectuales vinculadas al campo de la Didáctica, lo cual refiere a la significatividad y la funcionalidad.

Algunas valoraciones de los participantes

Los estudiantes debieron realizar un breve relato en el que comentaron sus impresiones y opiniones y les permitió reflexionar acerca de la tarea. La mayoría de

1 Los materiales bibliográficos propuestos para trabajar en las opciones 3 y 4 se encuentran publicados en el libro "Articulación entre la Educación Inicial y Educación Primaria. Continuidades y encuentros" (Pitluk, 2016).

ellos refirieron a la significatividad de la tarea para su formación profesional. Compartimos algunas expresiones

> Me resultó muy agradable la experiencia (…) como futura profesional todavía no tengo muy claro lo que me gustaría hacer, pero sí hay relación entre la tarea solicitada y el futuro quehacer profesional como psicopedagoga, ya que el contexto que elegimos para esta actividad, se trata de un espacio que involucra al aprendizaje y sus problemáticas, y esta secuencia se compone de propuestas para tratar de solucionar los problemas de aprendizaje de ese lugar y promover los aprendizajes, en este caso de la lectura y escritura (Estudiante 1)

> Este trabajo me pareció muy significativo en esta etapa de la carrera, ya que me permitió poder conocer más sobre cómo trabajar, indagar en estos espacios no formales que aún no había tenido oportunidad de saber cómo se trabajaba (Estudiante 3)

Para el equipo docente, se cumplió el principal objetivo propuesto: que las estudiantes logren otorgarle significatividad a las tareas, puedan significarlas y además reconozcan como relevantes los aprendizajes construidos respecto de su formación profesional. Consideramos que con esta tarea se brindaron oportunidades para enriquecer sus conocimientos y aprendizajes vinculados con el campo de la Didáctica y patareflexionar sobre el futuro rol profesional.

A modo de cierre

A partir de la experiencia podemos destacaralgunas cuestiones. Nos parece interesante reflexionar acerca de la importancia de generar tareas académicas que impulsen una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje; que se caractericen por conceder variedad y diversidad, es decir, valoren la multiplicidad de respuestas ante una misma tarea y donde sean los propios estudiantes quienes tengan la posibilidad de elegir -posibilidad de elección y de control - entre diferentes alternativas de tareas, según sus intereses.

Consideramos que es muy relevante para la formación de profesionales del campo de la Psicopedagogía poder conocer y analizar diversos contextos de aprendizajes y diversas prácticas de enseñanza que se desarrollan, y a partir de allí pensar propuesta de mejora de esas prácticas haciendo ‘como si’ asesoraran o aconsejaran a quienes la llevaron a cabo, ya que ello contribuye a que puedan reflexionar acerca

de qué tipo de actitudes y acciones deberán desarrollar en su futuro ejercicio del rol, fundamentando además su propuesta con conocimientos teóricos brindados por la Didáctica.

Bibliografía

Ames, Carole (1992). "Classrooms: goals, structures, and student motivation". *Journal of EducationPsychology, 84*(3), 261-271.

Camilloni, Alicia (2007). "Justificación de la Didáctica". En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.y S. Feeney. *El saber didáctico* (Cap 1: pág. 19 – 22). Paidós. Buenos Aires.

Feldman, Daniel (2010). *"Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general"*. Ministerio de Educación de la Nación.

Paoloni, PaolaV. (2010). "Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje". En Paoloni, P. V.; Rinaudo, M. C., Donolo, D., González Fernández, A. y Rosselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (Cap. 4, pág: 47 - 57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rinaudo, María C. (2014). "Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras". En Paoloni; P. M. Rinaudo y A. González Fernández (2014). Cuestiones en Psicología Educacional: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo. (pp. 163-206) Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Recuperado de http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf

Una propuesta didáctica: relaciones posibles entre las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje

JULIANA TELLECHEA
juliana.tellechea@hotmail.com
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Área Didáctica

NATALIA GRISE
natalia_grise@hotmail.com
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Área Didáctica

ALEJANDRA NICOLINO
alejandra_nicolino@hotmail.com
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Área Didáctica

Resumen

En el presente trabajo compartiremos y analizaremos la propuesta de enseñanza de la asignatura Didáctica I, haciendo especial referencia a aquellas prácticas que permiten promover las tareas de estudiantar (Fenstermacher, 1989) en la formación de grado de lxs Licenciadxs y Profesorxs en Ciencias de la Educación.

Palabras clave: propuesta didáctica/prácticas de enseñanza/tareas de estudio

Las propuestas de enseñanza que buscan guiar las tareas de estudio

En esta oportunidad analizaremos la propuesta programática de Didáctica I durante 2019. Ello nos permitirá reflexionar sobre la construcción metodológica (Edelstein, 1996) como "un proceso complejo de gestación de propuestas de intervención" (Edelstein, 2011, p.117). A su vez, reconocemos que este proceso de toma de decisiones se encuentra atravesado por nuestro marco axiológico, o sea por nuestras intencionalidades que se vinculan con el compromiso que tenemos con la enseñanza como acción social y humana. Entendemos que es 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.

Durante el desarrollo de la propuesta didáctica se intenta brindar las condiciones necesarias para que las tareas de estudiantar (Fenstermacher, 1989) sean posibles. Se promueve constantemente que lxs estudiantes realicen diferentes actividades con el objetivo de acercarlxs a una comprensión en profundidad de las temáticas y generar a partir de ellas, y de nuestra función tutorial, un andamiaje que guíe sus procesos de aprendizaje.

Didáctica I y su devenir curricular en 2019

A continuación, compartiremos algunas de las decisiones didácticas que tomamos en el equipo docente con el propósito de incidir en el aprendizaje en términos de "tarea" (Fenstermacher, 1989); reconociendo que existen relaciones complejas entre la enseñanza y el aprendizaje. Entre las actividades propuestas les solicitamos siempre a lxs estudiantes la lectura previa de la bibliografía obligatoria, la cual va acompañada de una guía de orientación. En esta se indican pautas de lectura referidas a la comprensión de los conceptos y los planteos centrales del texto. Se adjunta, a su vez, una breve referencia de lxs autores y del contexto de producción.

En la mayoría de las clases, las tareas propuestas se realizan en pequeños grupos. Sostenemos que es importante brindar a lxs estudiantes la posibilidad de compartir sus puntos de vista y sus interpretaciones. A la vez, ello nos permite monitorear sus comprensiones, las ideas y las representaciones que poseen, con el propósito de favorecer sus aprendizajes de forma activa.

En algunos casos, las actividades implican la realización de tareas por fuera del aula. Por ejemplo, al incluir la estrategia de cine ficción sugerimos una guía de visionado desde la cual buscamos dotar de un sentido "didáctico" esa actividad, en tanto que la película fue filmada con otros fines. En el desarrollo curricular de la asignatura destinamos varias clases al tratamiento de una selección de temáticas a partir del discurso cinematográfico. Nuestra intención es promover la problematización sobre situaciones que contribuyan al análisis reflexivo de esa realidad educativa y su contexto social -a modo de caso- en relación con las teorías estudiadas. Consideramos que así podemos favorecer el desarrollo de habilidades necesarias teniendo por horizonte las futuras prácticas profesionales, tanto como Licencidxs y/o Profesorxs en Ciencias de la Educación.

Señalamos que la estrategia de cine ficción[1] en el aula se articula con otras como el trabajo en grupos o las buenas preguntas, que permitirán llevar a cabo las tareas que precise el análisis. Las múltiples relaciones entre las teorías estudiadas y las prácticas escenificadas culminan con la elaboración de un informe, en el que lxs estudiantes fundamentan las relaciones incluyendo el análisis teórico de algunas de las escenas, buscando promover una síntesis integradora de la unidad I. Esta instancia constituye el primer encuentro de lxs estudiantes con situaciones de enseñanza en clave didáctica y su primera producción escrita grupal domiciliaria, que se inicia en el aula universitaria. Este tipo de propuestas buscan andamiar los procesos cognitivos, por ejemplo, de escritura, comprensión y análisis de situaciones.

Compartimos algunas de las tareas solicitadas a partir de la película "Les grands esprits":

¿Cómo podrían caracterizar las primeras prácticas de enseñanza del profesor en la escuela de los suburbios? ¿Qué cambios van sucediendo y qué decisiones toma en pos de mejorar sus prácticas?

¿Cuáles son las tareas de estudiantar que el profesor busca desarrollar en los estudiantes? ¿Cómo es este proceso?

¿Cómo podrían caracterizar la enseñanza del profesor desde las categorías "buena enseñanza" y "enseñanza con éxito"? Ejemplificar con algunas escenas.

1 Hemos incluido diversas películas que reseñan propuestas de enseñanza dotadas de sentido epistemológico y moral. Elegimos relatos de experiencias reales; entre ellas: "Entre les murs" (Laurent Cantet, 2008), "Freedom Writers" (Richard LaGravenese, 2007); y "Les grands esprits" (Olivier Ayache-Vidal, 2017).

Respecto a la producción solicitada, las docentes realizamos una devolución cualitativa escrita, en la que hacemos señalamientos y sugerencias aportando a una evaluación formativa de lxs estudiantes. Damos lugar a este tipo de actividades en diversas instancias durante la cursada. Algunas se presentan al cierre de cada unidad temática como actividad integradora. Consideramos que estas propuestas nos permiten construir escenarios diversos que promueven en lxs estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que queremos enseñar y los ya conocidos por ellxs.

Nos interesa compartir la propuesta del primer parcial escrito, presencial e individual, ya que a partir de una primera devolución cualitativa se les solicita a lxs estudiantes que realicen una reelaboración en forma domiciliaria sobre la base de los señalamientos y comentarios formulados por el equipo docente. La reescritura del parcial posibilita la revisión de las ideas explicitadas en él y su reelaboración, teniendo como finalidad la reflexión metacognitiva acerca del proceso de escritura, en relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas para comprender, aprender y estructurar la producción de sus conocimientos a partir de las consignas solicitadas. Por lo tanto, en la reelaboración, lxs estudiantes también deben objetivar sus reflexiones metacognitivas en un escrito. Luego reciben una nueva evaluación cualitativa y una calificación numérica que considera ambas instancias, en las que las devoluciones se sistematizan en una rúbrica de tipo holística (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Otras tareas de estudiantar significativas son aquellas que se hacen posibles a partir de las condiciones didácticas que permite el estudio de casos. Esta estrategia resulta central para el abordaje de temas y problemas referidos a la enseñanza y al currículo, convocando el interés y la participación de lxs estudiantes. En Didáctica I se incorpora el estudio de un caso escrito hacia el final de la unidad II y hasta el cierre de la cursada, buscando la constante articulación entre las teorías estudiadas y las prácticas presentadas a través de un caso real que, basado en experiencias de enseñanzas situadas en diversos espacios y tiempos, permiten incorporar una parcela de la realidad en el aula universitaria (Wassermann, 1999).

Por ejemplo, en 2019 el equipo docente elaboró el caso “Una experiencia educativa participativa en la universidad de los ’70: el Taller Total”. Para iniciar su tratamiento comenzamos dedicando una clase para aproximarnos a éste, presentándolo y caracterizándolo en profundidad con el grupo clase. Realizamos algunas actividades, como el visionado de un documental[2] en el que le solicitamos al grupo

2 Documental TALLER TOTAL Arquitectura UNC “Única experiencia pedagógica interdisciplinaria colectiva, desarrollada como plan de estudios de una carrera universitaria en la historia de la Universidad Na-

tomar registro de los siguientes aspectos: la concepción de la arquitectura; el papel de lxs arquitectxs en la sociedad; rasgos que permiten pensar la enseñanza; la culminación de la experiencia y sus condicionamientos. En pequeños grupos, realizamos distintas actividades a lo largo de diversas clases, en las que volvimos una y otra vez al caso, reflexionando sobre él desde las temáticas estudiadas. Algunas propuestas iniciales fueron:

Enseñanza e investigación simultánea:

¿Qué características adquiere la integración entre el Barrio y la Facultad a partir de la experiencia en Colonia Lola?

Si consideramos esa experiencia ¿quiénes, cómo y en qué acciones participaron de dicho proyecto?

¿Por qué puede considerarse al Taller Total como una experiencia educativa disruptiva y revolucionaria?

¿Qué aspectos de esta experiencia nos permitirían pensar la educación universitaria hoy?

En la unidad III, el caso formó parte de una variedad de tareas en las que lxs estudiantes debieron analizar las diferentes estrategias de enseñanza incluidas en él, poniendo en tensión las prácticas con las teorías estudiadas. De esta manera, por ejemplo, ellxs pudieron caracterizar el estudio de caso del Taller Total como estrategia de enseñanza en sí misma, reconociendo sus rasgos principales, los propósitos que todo caso persigue, en fin, estudiándolo como temática propia del campo didáctico.

El estudio de caso se involucra también en la segunda instancia de evaluación -que es domiciliaria y grupal- para el análisis y la elaboración de una propuesta fundamentada que busca nuevamente la integración de las teorías y las prácticas. Se promueve con mayor énfasis la creatividad y la originalidad en las producciones de lxs estudiantes, de quienes se espera que desarrollen autonomía en el diseño de nuevas propuestas. La devolución también se realiza mediante una rúbrica holística en la cual se plasman los criterios de evaluación (previamente conocidos por lxs estudiantes en ambos parciales). En el caso del Taller Total, entre las tareas propuestas en el parcial, les presentamos la siguiente simulación en la que deben posicionarse como pasantes de las pedagogas que participaron en aquella experiencia de formación de arquitectxs

---

cional de Córdoba, Argentina - "TALLER TOTAL" 1970-1975. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iBuphGLu7KE

A partir del relevamiento de información y los informes analíticos que produjeron (en las consignas 1 y 2) deciden junto a las pedagogas iniciar un proceso de evaluación del desarrollo curricular del plan de estudios. Deberán definir y fundamentar cómo se encarará este proceso evaluativo desde un enfoque cualitativo, lo que no deja de lado información cuantitativa que pueda colaborar en la profundización de la comprensión de esta experiencia

En definitiva, con estas y otras propuestas de enseñanza buscamos promover en lxs estudiantes el desarrollo de habilidades y la apropiación de conocimientos que aporten a la formación de lxs futurxs trabajadorxs y profesionales de la educación. Nuestros propósitos se orientan a estimular colaborativamente procesos de comprensión desde la dimensión humana, creando alternativas que permitan imaginar nuevas prácticas de enseñanza.

Reflexiones finales

Didáctica I constituye la entrada al campo didáctico, por lo que nos proponemos que lxs estudiantes se apropien de los conocimientos disciplinares y de las habilidades cognitivas asociadas a estos, para que sean capaces de comprenderlos y analizarlos en diferentes situaciones. En Didáctica II estarán en mejores condiciones para asumir tareas de campo en espacios escolares y no escolares y diseñar propuestas de enseñanza alternativas a aquellas que analizaron. También, a lo largo de Didáctica I se intenta promover -en la interacción dialógica con lxs estudiantes y las tareas de estudio- la construcción de lo que Lemke (1997) denomina el "patrón temático", en nuestro caso, de la Didáctica. Consideramos que las actividades diseñadas crean situaciones propicias para que lxs estudiantes se inicien en las prácticas de leer, escribir y hablar el lenguaje propio de esta disciplina científica.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2017): *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010): *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, Alicia Wigdorovitz. de, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta y Barco, Susana (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89), Buenos Aires, Paidós.

Fenstermacher, Gary (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin (1989): *La investigación de la enseñanza*. Tomo I (pp.149-179), Barcelona, Paidós.

Lemke, Jay (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Barcelona, Paidós.

Wassermann, Selma (1999): *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Aprender a planificar en la formación docente: una propuesta de articulación curricular en torno al desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas

SILVIA VEGLIA
vazzolerveglia@gmail.com
Escuela Normal Superior "Domingo Faustino Sarmiento"

MARICEL LEDERHOS
maricellederhos@gmail.com
Escuela Normal Superior "Domingo Faustino Sarmiento"

Resumen

A partir del análisis de los desafíos de aprendizaje de los estudiantes de profesorado de Educación Primaria e Inicial ligados a la problemática de la articulación curricular, hipotetizamos que los estudiantes se ven desafiadosen la superación de la mirada técnica y la mejora de sus diseñospor la presencia de dificultades en la puesta en acto de las habilidades cognitivo-lingüísticas que la planificación demanda. Proponemos la articulación curricular mediante la alfabetización en estas habilidades, corriendo el foco de la consideración de la planificación para la gestión de la enseñanza desarrollada por docentes en el contexto escolar, a la planificación como objeto de aprendizaje por parte de estudiantes de profesorado en su formación profesional.

Palabras clave: planificación didáctica / alfabetización académica / capacidades de desempeño docente / habilidades cognitivos lingüísticas

Desafíos en la formación de capacidades docentes

Para superar enfoques consecutivos o deductivos, en la Argentina, la propuesta curricular de formación docente inicial en 2007 ubicó a la práctica como eje vertebrador, promoviendo un curriculum convergente basado en la articulación entre los campos de formación y un desarrollo gradual y progresivo de la práctica. Esto diversificando contextos, dispositivos y estrategias de formación. Sin embargo, las experiencias en los institutos recogidas en el Estudio Nacional sobre el Campo de la Práctica en la Formación Docente Inicial (INFD, 2019) muestran diversas dificultades para alcanzar los propósitos del nuevo enfoque curricular. Esto significa que también se dificulta el alcance de una formación tendiente al logro de las capacidades profesionales de la formación docente inicial (CFE, Res. 337/19). Como parte de este problema, directivos y docentes de los Institutos Nacionales de Formación Docente (IFD) advierten dificultades en la lecto-escritura, actitudes y hábitos de estudio por parte de los estudiantes, sumado al desafío del dominio de los contenidos disciplinares y cómo asumir la convivencia en las aulas durante las prácticas docentes (INFD, 2019). Nuestra institución hace eco de esta problemática.

Socializaremos consideraciones sobre los motivos por los que, desde nuestra experiencia, resulta dificultosa la articulación y concurrencia curricular para el logro de capacidades. Identificamos en nuestra institución que las descripciones de profesores acerca de las trayectorias estudiantiles, tradicionalmente presentaron dos abordajes disociados entre sí: la problemática del ingresante, vinculada a desafíos como estudiantes por un lado; y por otro la del egresado, vinculada a saberes docentes. Ante esto,nos preguntamos ¿es posible favorecer capacidades ante esta disociación? En paralelo, si bien existe gran consenso en favorecer la formación de profesionales reflexivos (Schön 1992; Perrenoud, 2004), no se proponen instancias sistemáticas de reflexión, ni se acuerdan los objetos de reflexión.

El camino propuesto a partir de este diagnóstico, fue trabajar con docentes y estudiantes de todos los años en torno a una problemática común: ¿cómo aporta cada espacio curricular al logro de las capacidades esperadas de un egresado? ¿qué propuesta puede convocarnos en un trabajo común?La problemática es compleja y requiere una multiplicidad de iniciativas. Sin embargo, en el presente trabajo, dada la experiencia en la docencia en los tres campos de formación de la carrera(general, específico y práctico), presentamos un recorrido que comenzamos a experimentar.Para describirlo, citaremos una situación que seleccionamos, entre tantas otras, como indicadora de la problemática

> en la formación práctica de cuarto año, las propuestas de los profesores de Taller de Práctica y de Ateneo pretenden avanzar en análisis y reflexiones sobre la práctica, con el objetivo de superar la visión técnica del diseño y gestión de la enseñanza. Esto se propone mediante variados dispositivos y por parte de diferentes profesores. Sin embargo, todos los docentes perciben y los estudiantes manifiestan que la mayor parte de sus esfuerzos se los lleva el trabajo sobre el formato y estructura de las planificaciones. Siendo esto un gran condicionante del análisis y reflexión que les permitiría dar un salto cualitativo en el logro de sus capacidades

La dificultad por superar las habilidades técnicas se asocia a las estudiadas tensiones del campo de la práctica (INFD, 2019), y a concepciones tecnicistas (Augustowsky y Vezub, 2000), que no consideran la planificación como hipótesis de trabajo, ni como objeto de aprendizaje. No obstante, un camino que puede aminorar estas tensiones, y comenzar a resolver el problema de articulación curricular, es focalizar en la planificación como momento pre-activo de la enseñanza que permite prever acciones, comunicar y explicitar decisiones para ser discutidas entre pares y docentes (Anijovich y Capelletti, 2015), y poner en acto habilidades propias de la producción intelectual. Entonces, interesa trabajar sobre esas habilidades y focalizar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes al elaborarla. Para esto resulta necesario visualizarlo como objeto de reflexión yfavorecerlo desde los primeros años de formación. Así proponemos el abordaje de los saberes prácticos poniendo especial atención en el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas.

El logro de la capacidad de planificar mediante una propuesta de Alfabetización Académica Institucional

Abordar el problema de la articulación teniendo como puerta de entrada la planificación didáctica, implicarevisar la articulación curricular institucional. En nuestra experiencia, se trabajó en forma horizontal entrelos diferentes campos: de la práctica, general y específica. Y de manera vertical, pero no sólo considerando el espacio curricular inmediatamente correlativo. A partir de problemas detectados en la etapa de desempeño en la práctica, fueron repensadas las propuestas a los primeros años, abordandosus desafíos de manera dialogante con los de los últimos. Para ello, explicitamos qué tienen en común los desafíos de los estudiantes con los propios del desempeño docente. Así propusimos una articulación focalizada en las

habilidades cognitivo lingüísticas transversales a todas las áreas del conocimiento desde el enfoque de alfabetización académica (Carlino, 2005). Entendiendo además que el manejo y la comprensión de dichas habilidades son esenciales al momento de escritura de textos propios, como son las planificaciones. Yresultan un insumo directo para la secuenciación didáctica y elaboración de consignas, claves en el diseño de propuestas de enseñanza. Reconociendo la incidencia de las mismas en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas a la hora de pensar en un texto propio como es la planificación (González, 2002).

Se trabajó en el primer año de Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, en el campo de las ciencias naturales y las ciencias sociales con consignas que abordaban habilidades cognitivas a partir de los contenidos específicos de cada espacio curricular. Éstas exigían: identificar, comparar, explicar, justificar, analizar, resumir, sintetizar, contextualizar. Se trataba de habilidades necesarias por parte de los autores para elaborar propuestas didácticas, y que a su vez fueran contenidos de sus planificaciones para trabajar con los niños. En simultáneo, se propusieron en los primeros años actividades de meta-análisis en las que los estudiantes identificaron qué acciones realizaron en cada espacio curricular que ellos percibían como favorecedoras del alcance de las capacidades profesionales. La potencialidad de estas experiencias fue analizada por un lado, en la capacidad de síntesis de la información y comunicación de ideas en exámenes. Y por otro, en el análisis del trabajo de observación en instituciones en las que los estudiantes avanzaron en la hipotetización acerca del sentido que daban los actores a las acciones observadas. En ambos casos, un dato interesante fue que se elevó el porcentaje de aprobación de exámenes y trabajos, detectando mejoras en las capacidades analíticas y de razonamiento. Resta ahora, proponer una continuidad al trabajo que profundice en estas habilidades siguiendo el curso de complejización creciente de los saberes docentes, tanto los propios a las didácticas específicas como la general.

De aquí nuestra propuesta de trabajar con la planificación como dispositivo articulador. Nos interesa este camino, dada nuestra hipótesis sobre que el estudiante se ve desafiado en la enseñanza y superación de la mirada técnica, no tanto por desconocimiento pedagógico-didáctico, sino por la presencia de dificultades en la puesta en acto de las habilidades cognitivo-lingüísticas que la planificación demanda. Dando esto como resultado que presente propuestas deficientes en la secuenciación didáctica y calidad de las consignas orientadas al aprendizaje de los niños.

Para lograrlo, proponemos en primer lugar, la articulación curricular horizontal y vertical desde las habilidadescogntivo- lingüísticas, mediante consignas claras y propuestas de enseñanza y evaluación que ayuden a la metacognición del proceso

que vincula estas habilidades con el saber planificar. Como base para el desarrollo de las capacidades docentes citamos: analizar, comparar, clasificar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar,etc. (INFD, 2015). Y como base para producir una secuencia textual descriptiva, explicativa, narrativa, argumentativa, presente en una planificación, citamos: describir, definir, explicar, justificar, argumentar. Un trabajo sostenido sobre esto repercutirá directamente en la mejora de habilidades propias del desempeño docente como: fundamentar una propuesta, plantear y comprender el sentido de los objetivos como orientadores de la práctica y de las decisiones sobre qué secuencia y consignas resultan adecuadas; poseer el conocimiento didáctico del contenido a enseñar, conocer el saber disciplinar ysu transposición didáctica; evaluar los saberes.

En segundo lugar, proponemos explicitar los modos de llevar adelantela reflexión sobre la práctica (Anijovich y Capeletti, 2015). En los que cabe el análisis sobre el propio aprendizaje y desarrollo de las habilidades para diseñar propuestas de enseñanza. Esto permitirá asumir el trabajo sobre cómo se planifica, dando lugar a un objeto de reflexión tangible y necesario para los estudiantes.

En tercer lugar, proponemos que desde el campo de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas se avance en la teorización de la planificación como un objeto de aprendizaje, que demanda la síntesis de saberes académicos y de desempeño, en el contexto de la formación profesional docente. Esto permitirá explicitar las lógicas necesarias para el logro de las capacidades en un curriculum concurrente.

A modo de conclusión

El “saber planificar” como objeto de aprendizaje, implica favorecer trayectos formativos para el desarrollo la capacidad de análisis, razonamiento lógico, pensamiento creativo y de comunicación oral y escrita. Por lo tanto, la planificación puede operar como realidad convocante de la articulación curricular en la propuesta de formación docente que trabaje para el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas desde los campos específicos del saber. Esto quiere decir que la planificacióny las habilidades cognitivo-lingüísticas se consideran fenómenos correlativos, cuyo abordaje favorecería el logro de las capacidades docentes en la formación inicial.

Bibliografía

Anijovich, R. y Capeletti, G. (2015): La planificación de la enseñanza en el nivel superior. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/281680631.

Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000):La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la renovación curricular. Revista IICE Año 8 Nº 16. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carlino, P. (2005):Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Gonzalez, M. (2010):Las consignas como orientadores de los procesos de escritura en el aula. Enunciación, Vol 15, pp. 58-67. Bogotá: Colombia.

INFoD (2015):Escribir en las clases de ciencias naturales en la escuela primaria (primera parte).-Lectura y Escritura en Ciencias naturales Primaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

INFoD (2019):El campo de las prácticas en la Formación Docente Inicial. Organización, funcionamiento y tensiones, Estudio Nacional 2017 - 2018. Lea Vezub Coord. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Perrenoud, P. (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Graó.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós.

Veglia, S y Galfrascoli, A. (2018). Enseñanza de las Ciencias. Teoría y práctica. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Vezub, L. (2002). Cap. III: Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En, Davini, M. C. (comp.) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar, 79-119. Buenos Aires,Papers Editores.

La didáctica universitaria desde una propuesta de investigación-acción

MÓNICA ZANOTTI
monicazanotti@hotmail.com
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

MIRTA SGARAMELLA
mirtasgaramella@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Resumen

A través de esta presentación, intentamos hacer visible, una experiencia de investigación- acción en la Universidad. Este proceso y proyecto llevado a cabo y que aún se sigue desarrollando, tiene como protagonistas a los enseñantes que accionamos desde un proceso de co-enseñanza, que investigamos y reflexionamos en y sobre nuestras prácticas de enseñanza, y a los/as estudiantes-enseñantes, a los que les enseñamos a investigar acerca de sus prácticas para mejorarlas.

Palabras Clave: Investigación-acción/reflexión/ narrativas/ sistematización/ transformación de las prácticas de enseñanza

La historización de la propuesta y los presupuestos teóricos que le dan sentido para llevarla a la práctica

En estas IV Jornadas Internacionales que propician un "Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas", queremos compartir el texto de la experiencia de cátedra que venimos construyendo y re-construyendo acerca de las prácticas de enseñanza, en tanto objeto de estudio de la didáctica.

Nuestro propósito ha sido y es favorecer la formación de profesionales, de enseñantes reflexivos- críticos, poniendo por ello, en juego, una didáctica de autor.

Por consiguiente, lo que nos impulsó a poner en acción la misma, es hacer un llamado a intentar transformar las prácticas de la enseñanza.

Es menester de antemano, explicitar que concebimos a la didáctica como una ciencia de indagación, y no, como una ciencia de aplicación. Esto, plantea el desafío de ir relacionando la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en un proceso espiralado, a través de sucesivas vueltas reflexivas. De esta forma, el aula se transforma en un espacio democrático, de relato, de narrativa, de análisis y de reflexión.

Por todo esto, es que consideramos hace mucho tiempo, que es necesario generar transformaciones en la enseñanza del nivel superior y formar a un enseñante con un habitus reflexivo, crítico, que eduque a un ciudadano, a un profesional, que participe comprometidamente en el escenario planetario. Ello implica rebasar la visión del enseñante como un agente reproductor, transmisor de conocimientos y aplicador de técnicas, para situarlo como un actor-autor constructor de ellos a partir de sus prácticas de enseñanza y del enlace con sus saberes profesionales.

Debido a esto, es que creemos que es el momento apropiado para hacer aún más pública esta experiencia, que nos posibilita acortar las distancias entre la enseñanza y, la investigación y entre la producción del conocimiento que se gesta en la universidad y la sociedad.

Esto posibilitaretomar la historización de la experiencia, que se inició hace muchos años en cátedras de grado y de pos-grado de la Universidad de Tres de Febrero. Para ello, es menester declarar que para llevarla a cabo, fue y es necesario documentarla narrativamente, lo que implica además sistematizar el conocimiento que va emergiendo. La investigación – acción es obvio que implica un proceso de investigación, pero en este, lo más sobresaliente es esa exploración reflexiva que los/as enseñantes hacemos de nuestras prácticas para introducir mejoras progresivas. Es por ende, una propuesta que nos posibilita no sólo reconocer a la práctica como fuente de conocimiento, sino además construir conocimiento práctico, a partir de ella. Una experiencia de enseñanza que parte de las narrativas (autobiografía,

crónica, registro de campo, texto paralelo, etc.), para poder dotar de sentido tanto a nivel epistemológico como moral, a los contenidos, aesas voces, a esas miradas, a esas escuchas en y sobre la práctica. Lo que significa que nos propusimos generar un proceso de investigación –acción en y sobre nuestras prácticas de enseñanza, además de enseñar a realizarlo, deenseñar lo relativo a este objeto de estudio de la didáctica.Con ello, entramamos un proceso de co-enseñanza, un proceso en el que enseñamos ambas en simultáneo.

Es necesario recordar, que este enfoque reflexivo sobre la práctica surge desde diversas comunidades académicas con la crítica a la racionalidad técnica y con la necesidad de optimar las relaciones entre investigadores e investigados, teóricos y prácticos.Esta investigación de tipo cualitativa sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera, porque es una práctica social reflexiva y por lo tanto, participativa.

En definitiva, desde este posicionamiento, tal como dice, Oscar Jara

> Hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan –como un componente de la propiapráctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras (Jara Holliday, 2012, p. 59)

El texto contextualizado de un proceso de reflexión en y sobre las prácticas de enseñanza

Este camino emprendido desde lareflexión-acción, va posibilitando la construcción de textos contextualizados y co-textualizados que dan cuenta de lo que se hace para transformar las prácticas de enseñanza y formar enseñantes para tal fin.

Textos que muestran huellas acerca de la enseñanza, que hacen visible la senda marcada por el paso de los actores-autores en tanto caminantes, que muestran señales, marcas, impresiones, evidencias, que quedan de sucesos, de acciones pasadas, etc. y así van haciendo emerger y dando cuenta de la construcción de diversos textos, de sus propios textos, ya que en realidad, van a haber tantos textos como actores-autores se encuentren involucrados en ello.

La propuesta áulica es procesual, y desde el comienzo está presente la reflexión en y sobre la acción. Porque la práctica reflexiva se concreta en un espiral de acción-reflexión- acción, de práctica, teoría y práctica, ofreciendo la oportunidad para des-

arrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento y para que tanto nosotras, como los/as estudiantes-enseñantes nos miremos y nos interroguemos sobre los pensamientos, los saberes y las acciones de enseñanza. El trabajo espiralado que contempla la praxis de la enseñanza, la mirada sobre ella, su registro, las categorizaciones, el análisis e interpretaciónde lo acontecido, la búsqueda de marcos que sustenten la necesidad de mejora o de innovación, las vueltas reflexivas y la puesta en acción, van dando cuenta de ciertos planteos para sus superaciones.

Los momentos de este proceso son en sí mismos complejos. Se puede tomar cada uno de ellos, pero en realidad, cada uno de ellos tiene sentido en relación con los otros, tiene sentido en la complejidad. Se desarrollan en la praxis, con la praxis y enmarcados en sustentos teóricos. Esto se debe, a que no son etapas, sino momentos y los momentos indican una situación, un estado, una circunstancia, una coyuntura por la que atraviesa esteproceso.

Es por ello que, se dedica un tiempo inicial para la presentación del esbozo de la propuesta y su análisis por parte de todos los participantes. Puesto, que no se convierte en propuesta, en proyecto, hasta que es enriquecida con los aportes de los estudiantes- enseñantes, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, sus saberes previos, coronando todo ello, a través del acuerdo intersubjetivo que se establece. Lo que significa que se va realizando lo que quizás es el punto de partida, el diagnóstico interconectado con el espacio de articulación. En este espacio, se posibilita debatir, negociar y lograr un acuerdo tanto acerca de los problemas que se consideran necesarios solucionar, que a su vez se van resignificando, como del proyecto de la disciplinaque se desea esbozar, desarrollar interrelacionado con la investigación-acción. Al igual, que lo relativo ala unificación de criterios con relación a la manera en que se concibe la práctica y lo que se desea y espera lograr con la reflexión en y sobre ella. Por ende, se construyen los códigos comunes, las alianzas que resultan de las negociaciones, se definen las reglas del juego y se delimita el objeto a sistematizar.

A partir de ello, se comienza con el abordaje de las intenciones educativas, la selección y análisis de contenidos, técnicas y /o estrategias, las actividades o acciones que globalmente se van a realizar, puesto que después, en el trayecto y en cada encuentro, se van puntualizando más; los materiales y los recursos que se requieren y con los que se puede contar y los dispositivos para la evaluación y la metaevaluación.

Cada encuentro está conformado por distintos espacios, tiempos y agrupamientos que lo hacen único. En cada encuentro los contenidos desarrollados, acompañados de la bibliografía pertinente, se entretejen con los procesos de re-

flexión en y sobre la práctica, iluminan la sistematización y dicha reflexión y van generando una urdimbre, que favorece la posibilidad de seguir re- construyendo y construyendo, el proceso. La descomposición y reconstrucción del proceso, es clave porque permite comprender su lógica interna, sus relaciones, los factores que las explican, sus consecuencias, etc.; y porque provoca el relato, la narrativa de la experiencia y entonces se recopila la información a partir de ello y de la revisión de diferentes fuentes documentales. En esto, se evidencia el entrecruzamiento de las diferentes miradas de los actores. Aquí se produce la relación con la teoría, ya que es indispensable comenzar a conceptualizar y a relacionar el nuevo conocimiento con el acumulado acerca del tema, de forma de producir un diálogo entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos. Lo que además, facilita la confrontación, la explicación, la argumentación y la comunicación. Lo que está atravesado, por un monitoreo, una evaluación y una comunicación, constante.

Por consiguiente, en este bucle continuo, se mira y remira y se escucha y reescucha. Se describe cada situación y cada vez con más detalles. Se contrasta, se explica, se analiza, se interpreta, se reflexiona, se justifica, se fundamenta. Así, tanto las narrativas, como el proceso de sistematización, propician comprender e interpretar las situaciones de enseñanza, posibilitando a través de acciones superadoras el mejoramiento o la innovación de las prácticas de enseñanza. Lo que conlleva a afirmar, que la praxis comienza entonces a transformarse en virtud de esa reflexión.

El transcurrir de la experiencia, nos permite dar cuenta de que al vincular la narrativa con los procesos de enseñanza y a estos con la enseñanza de la disciplina se producen partiendo de ella, transdisciplinarmente,lazos entre la vida cotidiana y la construcción de sentido común y la vida académica y la construcción del conocimiento científico y social, con lo que los/as actores-autores participantes tejemos una trama, una malla, un tejido, que nos posibilita reflexionar sobre sí, enriquecer la capacidad para conformar la subjetividad y transformar nuestras prácticas de enseñanza y el contexto.

Bibliografía

Barnechea García, M. M.; Morgan, M. (2010) *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*, Perú, CEAAL**.**

Barthes, R. (1977) *Introducción al análisis estructural de los relatos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Clandinin. J. Connelly, F. M. (2000)*Narrative inquiry: Experience and story in qualitantive research,* San Francisco,Jossey-Bass.

Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Ediciones Morata.

Galvani, P. (2007) La reflexividad sobre la experiencia: Una perspectiva transdisciplinar de autoformación, (1ra. Parte), Puerto Vallarta, Revista Visión Docente Con-Ciencia, Año V, N° 36.

García Valcárcel Muñoz Repiso, A. y Otros (2001) *Didáctica Universitaria*, Madrid, La Muralla.

Ghiso, A. (2004) Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas, Colombia, Universidad de Antioquía.

Jara Hollyday, **O**. (2012) Sistematización de Experiencias, Investigación, y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos, España, Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, N° 1.

Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2002) *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Salamanca, Gráficas Varona.

Pineau, G. (2006) *Las reflexiones sobre las prácticas. El corazón de la vuelta reflexiva*, México, Revista Visión- Con- Ciencia, Año VI, Nº 33.

Ricoeur, P. (2003) *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos hermenéuticos*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Schön, D. (1992) *Formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

Innovación y universidad, una oportunidad para repensar nuestras prácticas docentes

MARCELA ZATTI
marceezatti@hotmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

MELINA ZAMARRIPA
melinazamarripa@gmail.com
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

El siguiente escrito surge como instancia de reflexión hacia el interior de la cátedra Seminario de la Práctica Docente II que se dicta en el tercer año del Profesorado en Historia de la FHAyCS-UADER, sede Paraná. La misma les permite a los/as estudiantes repensar las prácticas académicas en el nivel superior; prácticas que al decir de Edelstein (2012), hasta hace no mucho se desarrollaban sin más requerimientos que los relacionados a la formación específica disciplinar, redundando generalmente en procesos de transmisión y reproducción, puesto que la vigilancia epistemológica estaba focalizada en el dominio de los contenidos académicos.

Entonces, desde la cátedra nos preguntamos: ¿Cómo favorecer la configuración del oficio de estudiante/futuro/a docente universitario/a? ¿Cómo los/as profesores/as aprenden a enseñar su disciplina en el ámbito de la universidad? ¿Cómo incluir diversas perspectivas en la formación universitaria de los/as futuros/as docentes? Estos interrogantes orientan los intercambios durante las clases y no buscan respuestas cerradas, sino desarrollar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas actuales y los desafíos que implican las prácticas universitarias, haciendo foco en la formación de los/as futuros/as profesores/as en Historia con el fin de lograr una enseñanza más creativa y problematizadora del quehacer docente en la Universidad

Palabras clave: formación docente inicial/reflexión sobre las prácticas/innovación/enseñanza problematizadora

Presentación de la experiencia

El siguiente escrito surge como instancia de reflexión hacia el interior de la cátedra Seminario de la Práctica Docente II que se dicta en el tercer año del Profesorado en Historia de la FHAyCS-UADER, sede Paraná. La misma les permite a los/as estudiantes repensar las prácticas académicas en el nivel superior; prácticas que al decir de Edelstein (2012), hasta hace no mucho se desarrollaban sin más requerimientos que los relacionados a la formación específica disciplinar, redundando generalmente en procesos de transmisión y reproducción, puesto que la vigilancia epistemológica estaba focalizada en el dominio de los contenidos académicos.

En este contexto, autoras de largas trayectorias investigativas como Edelstein (2012); Litwin (2008), Insaurralde (2015) y Sanjurjo (2015), sostienen que asumir actos intelectuales no rutinarios en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad y problematicidad, no es ni sencillo ni frecuente en las aulas universitarias. También indican que es imperioso poner en tela de juicio entre quienes ejercen la docencia en la universidad, la idea de experto-experticia o de clase magistral "que responde a una lógica predicativa fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, rapidez, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio" (Edelstein, 2012: 34).

Según la mencionada autora, en la actualidad cobra visibilidad una fuerte necesidad de interpelar a este tipo de docencia en las instituciones de educación superior y ello es producto de innumerables cambios en la producción y circulación de la información y el conocimiento, que han puesto en tensión formas de acceso y recepción de los saberes requeridos tanto para la investigación, como para el desempeño profesional.

Esta situación se hace más evidente si pensamos que estamos atendiendo a la formación de profesores, por lo que se vuelve imperioso el planteo de propuestas innovadoras para la enseñanza de la Historia como una forma de acortar la brecha entre la adquisición de conocimientos historiográficos durante la formación académica y las posibilidades de enseñarlos después desde prácticas creativas, reflexivas, críticas e innovadoras, que promuevan rupturas con determinadas marcas que quedan impregnadas en la biografía escolar, y a la vez desestabilicen tradiciones y rutinas. Hacerlo no solo nos parece posible, sino necesario para hallar nuevos sentidos y habilitar el despliegue de construcciones alternativas.

Entonces, desde la cátedra nos preguntamos: ¿Cómo favorecer la configuración del oficio de estudiante/futuro/a docente universitario/a? ¿Cómo los/as profeso-

res/as aprenden a enseñar su disciplina en el ámbito de la universidad? ¿Cómo incluir diversas perspectivas en la formación universitaria de los/as futuros/as docentes? Estos interrogantes orientan los intercambios durante las clases y no buscan respuestas cerradas, sino desarrollar un espacio de reflexión y debate sobre las problemáticas actuales y los desafíos que implican las prácticas universitarias, haciendo foco en la formación de los/as futuros/as profesores/as en Historia con el fin de lograr una enseñanza más creativa y problematizadora del quehacer docente en la Universidad.

La innovación en el aula universitaria

Innovar en una práctica de enseñanza significaría incorporar novedades en el desarrollo de las clases, no sólo desde el aspecto metodológico, sino fundamentalmente historiográfico, epistemológico, político y ético (Zatti, 2017). Por consiguiente, la innovación está relacionada con la introducción de mejoras al interior de los procesos de enseñanza preexistentes con el propósito real de transformar las prácticas educativas. Innovar es romper con la rutina y recuperar el sentido pedagógico (Lipsman, 2015).

Consideramos que la innovación se lleva a cabo desde diferentes planos: cambios curriculares, resignificación de las propuestas de clases, contenidos/temas/problemas a enseñar, recursos/materiales didácticos y en las formas e instancias de evaluación; y sostenemos que el quehacer en las prácticas de enseñanza no puede comprenderse separado de una constante reflexión y actitud crítica sobre lo que se pretende enseñar, lo que implica actualización por parte del docente, tanto en aspectos historiográficos como en teorías de educación, y a su vez, la búsqueda por generar esta misma actitud reflexiva en los/as estudiantes.

Reflexiones que surgen a la luz de las experiencias de los/as estudiantes

Como cierre en la cursada del Seminario, consideramos importante darles la palabra a los/as estudiantes para continuar revisando y buscando nuevas maneras de innovar. En este escrito, por una cuestión de espacio sólo recuperamos los aportes de tres grupos de estudiantes, a los que denominaremos grupos 1, 2 y 3 para preservar sus identidades.

Comenzamos con algunas reflexiones del grupo 1, quienes recuperan la importancia de habilitar el espacio institucional para repensar las prácticas en el nivel superior desde el contexto en el que se encuentran las universidades, con cambios que se han originado producto de las reformas educativas pero fundamentalmente porque los/as estudiantes actuales tienen otras demandas, expectativas y formas de relacionarse con el saber.

De esta manera plantean la necesidad de abordar las clases con recursos y/o herramientas renovadas que superen el trabajo habitual en base a la lectura de textos académicos que, además, suele marcar una distancia entre el docente experto y un/a estudiante en un rol más pasivo, situación que no potencia ni habilita "posturas críticas en el estudiante"

> es difícil despegarse del texto pero se puede innovar desde otras formas, apuntar al aprendizaje desde otras perspectivas y generar esa crítica y postura crítica en el estudiante más allá del texto (…) las clases que son muy expositivas dejan al estudiante en una posición, el docente sabe un montón pero ¿yo qué hago mientras tanto? (grupo 1)

> Por otra parte, sostienen que muchas veces las clases expositivas son puestas en tela de juicio por docentes nóveles, pero sus biografías académicas y las trayectorias recorridas inhabilitan o dificultan luego poder lograr la innovación y desarrollar otro tipo de propuestas universitarias, así

> los docentes recién recibidos plantean toda una crítica a los docentes expositivos, a las clases magistrales, pero es tanta la marca que dejan ellos con ese tipo de clases que por más crítica que hagan no se despegan de la explicación (grupo 1)

Este grupo también apunta la necesaria reflexión sobre el tipo de contenidos que se abordan y se enseñan, pero fundamentalmente con las intencionalidades y los fines, es decir, con el para qué enseñar historia a futuros/as profesores/as, lo que vinculan con la formación de conciencia histórica y ciudadanía plena

> los autores [abordados desde el seminario] invitan a una reflexión propia que tiene que ver con una revisión de las prácticas que más que nada apela a la revisión epistemológica, política y filosófica que uno tiene que tener (…) tiene que apelar a formar conciencia histórica y una ciudadanía plena (grupo 1)

Por su parte y en la misma línea que el grupo anterior, el grupo 2 analiza y reflexiona sobre el impacto que ocasionan en el/la estudiante ingresante las clases sumamente eruditas y expositivas

> nosotros al comenzar el cursado de la carrera tomamos a la clase magistral, al profesor erudito como alguien que tiene un cúmulo de conocimientos, que mirábamos y no podíamos creer la cantidad de conocimientos que tenía (grupo 2)

Continuando con la apreciación de este grupo, las clases muchas veces intimidan a los/as estudiantes, dado que colocan al docente en el lugar del saber, de la palabra especializada y nuevamente en el lugar de la experticia, donde el y la estudiante desde su lugar de aprendiz teme al error, al equívoco o a la pregunta simple sobre algo que no se entendió. El relato es muy claro y evidente en este sentido

> hay una brecha, ves al profesor tan inteligente, que sabe tanto del tema que te da cosa preguntar (…) a veces el profe pregunta, nadie comenta, nadie dice mucho (grupo 2)

El análisis que continúan proponiendo se dirige a un replanteo de las clases habituales de carácter expositivo y desde la experticia, para dirigirlo hacia preguntas que les surgen a partir de las lecturas propuestas en el Seminario, que se podrían sintetizar en qué tipo de docentes serían ellos dando clases en el nivel superior

> leyendo la bibliografía y haciendo los trabajos nos preguntábamos ¿qué haríamos nosotros desde ese lugar de profesores?, es decir, ¿replantearíamos esas prácticas que venimos bastante acostumbrados desde la escuela como en la facultad de escuchar la exposición, la clase erudita o cómo haríamos para salir de eso? ¿qué estrategias utilizaríamos? ¿cómo abordaríamos los textos? (grupo 2)

Continúan su análisis pensando qué cambio introducirían, sin dejar de lado la exposición que es tan necesaria como útil, pero a partir de otros recursos y/o actividades que permitan al estudiante salir del rol de escucha para convertirse en constructor de sus propios aprendizajes, es decir que buscan posibles alternativas a las que ellos como estudiantes viven y experimentan diariamente en la mayoría de las aulas universitarias

> el docente tiene que dar lugar a incorporar preguntas problematizadoras, a interpelar el contenido que está en la bibliografía, incluso la incorporación de las Tic, no como algo más, como algo nuevo, sino que se cambie algo, que se mejore, que se lo utilice en forma que haga a la construcción del conocimiento (grupo 2)

Para cerrar este breve análisis abordamos algunos comentarios correspondientes al grupo 3, quienes ponen el acento en lo que implica la formación disciplinar, erudita y muy cargada de contenidos, y la escasa relación con la titulación que recibirán como profesores en Historia, cuestión que queda marginada a las cátedras de formación pedagógico-didáctica, tanto general como específica. En el siguiente fragmento estas ideas quedan expresadas muy elocuentemente

> los profesores de las materias específicas se abocan a enseñar solamente su materia y no a cómo darla (…) hay una diferencia entre lo que te enseñan a vos y cómo después vos lo vas a enseñar (…) esto también está asociado al plan de la carrera, las cátedras, la gran mayoría son de enseñanza específica de Historia y después se le pone toda esa responsabilidad a las cátedras de didáctica (…) las cátedras de historia se olvidan, hacen desarrollo, desarrollo, exposición, exposición y dejan un poco de lado la labor docente que nos atraviesa a todos (grupo 3)

Como cierre a este análisis y como docentes que nos desempeñamos en la universidad, tratando de responder las preguntas que nos planteábamos al comienzo del escrito y que hacen de guía al desarrollo del Seminario de la Práctica Docente, entendemos que de alguna manera a partir de las clases y la bibliografía propuesta, los/as estudiantes cursantes ponen en tensión prácticas de enseñanza habituales en la formación que reciben como futuros/as profesores/as.

Muchas de estas prácticas responden a enfoques que desde los debates académicos actuales están siendo puestos en entredichos y requieren una interesante actualización, tal como lo hemos expresado anteriormente y lo desarrollan los textos que forman parte del corpus bibliográfico del Seminario.

No sabemos si estas apreciaciones que sostienen los grupos que aquí estamos abordando se mantendrán en el tiempo, pero creemos que es una posibilidad de romper con rutinas establecidas en las aulas universitarias, lo que nos alienta a seguir trabajando en esta dirección.

Bibliografía

Edelstein, G. (2012). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? En *InterCambios,* Nº 1, Montevideo: Universidad de la República.

Insaurralde, M.(Comp.) (2015). *Enseñanza en la educación superior, La Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires:Noveduc.

Lipsman, M. (2015). La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado. En Insaurralde (Comp). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Litwin, E. (2008). La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria. Disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf

Sanjurjo, L. (2015). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didáctica en la formación profesional. En Insaurralde (Comp). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Zatti, M. (2017). Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras que promueven pensamiento crítico e histórico en los estudiantes. En Revista Reseñas. La enseñanza de la historia. Córdoba: Pueblo de la Toma.

La formación docente en la Educación Musical. Dimensiones para re-significar los territorios

LÍA ZILLI
liarzilli@gmail.com
Instituto Superior de Música (ISM – FHUC – UNL)

LUCÍA ESCOBAR
luciage24@gmail.com
Instituto Superior de Música (ISM – FHUC – UNL)

EMANUEL FERRERO
emanuelferrero96@gmail.com
Instituto Superior de Música (ISM – FHUC – UNL)

Resumen

El presente trabajo intenta formular y socializar algunas dimensiones posibles a abordar desde la formación de grado de la Educación Musical para atender diversas demandas presentes en territorios[1] particulares de las prácticas docentes de los futuros egresados del ISM - UNL.

Nuestro estudio entiende la construcción del saber pedagógico como un conocimiento formado a partir de problemas y situaciones prácticas que afrontan y resuelven en comunidad los docentes, en vinculación a diversos escenarios educativos (Alliaud, 2017). De esta manera, abordados desde la Didáctica de la Música y en diálogo con la Didáctica General, permitiría a los futuros egresados posicionarse críticamente frente a la formulación de los mismos.

Dicho escrito parte de la construcción del marco teórico de una investigación sobre Prácticas docentes situadas de estudiantes del Instituto Superior de Música (ISM - FHUC- UNL), dentro del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI Arte[2]) y en relación a la exploración sobre las capacida-

1 "Construcción social que surge del ejercicio de relaciones de poder (...) y de relaciones tanto materiales como simbólicas, resultado de la producción de un espacio que se construye" (Herner, 2009, p.8).

2 Uno de los problemas centrales que dio origen a la investigación en curso, se debe a aquella brecha existente entre los modos en que se apropian de prácticas y objetos artístico-musicales al interior de sus trayectos y como estos aparecen disminuidos en sus prácticas formativas en el Instituto Superior de Música.

des artístico-musicales adquiridas y su potencial desarrollo en los múltiples territorios de las prácticas docentes.
Proponemos inicialmente algunas dimensiones a partir de los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de Deleuze y Guattari (1997) luego retomados por Herner (2009) y Haesbaert (2013). Esta propuesta intenta sentar una base teórica a partir de la cual abordaremos las valoraciones de los estudiantes respecto a la vinculación entre sus producciones pedagógicas, sus consumos artístico-culturales y los territorios en los que músicos-docentes deben desempeñarse.
Por último, nos proponemos plantear desde allí el posible impacto de nuestra investigación sobre los modos diversos de abordar las músicas y sus enseñanzas, habilitando múltiples maneras de percibirse, hacerse, conocerse, crearse, producirse, y comunicarse en la formación de grado de la Educación Musical.

Palabras clave: prácticas docentes/territorios/ dimensiones en la formación pedagógico-musical

Como la Educación Musical puede ser un rizoma

El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda (Herner, 2009, p. 4)

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga… (Deleuze y Guattari, 1997, p25 en Herner, 2009, p. 5).

Desde la imagen y metáfora anterior se posiciona nuestra lectura al pensar las trayectorias que recorren los estudiantes del ISM, los diversos territorios en los que se desempeñan y los consumos culturales [3] que conllevan en el transcurso de la formación docente de la Educación Musical; y como éstos (desde sus diferencias, multiplicidades, potencialidades) aparecen reducidos, opacados, y hasta disociados de los escenarios previstos para la práctica docente. Desde los aportes de Deleuze y Guattari [4] (1997) se nos invitan a pensar en formas alternativas en las que las multiplicidades que conforman la realidad del territorio (en este caso de la Educación Musical) se construyen desde un pensamiento plural, siguiendo el modelo de *rizoma* entendido desde "un agenciamiento, que siempre es colectivo, y que pone en

3 Entendido como "el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos culturales" (García Canclini, 2006) (...) y que implica tanto la dimensión material como la simbólica entre las cuales se da un diálogo que va tejiendo la trama cultural de sentidos y subjetividades" (Ithurburu, 2018, p. 25).

4 Dichos autores procuran pensar y crear un rizoma buscando los encuentros, los acontecimientos y los agenciamientos (Herner, p.7).

juego, en nosotros y fuera de nosotros, poblaciones, multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos" (Deleuze y Parnet, p. 61,).

De allí, las dimensiones que se plantean a continuación intentan recuperar otros espacios de encuentro en la formación universitaria y los terrenos socio-culturales que demandan incluirlos-nos en las prácticas del futuro (Maggio, 2018, p. 136-138), y que analizadas desde la didáctica pueden cambiar, variar, alternarse, transformarse y hasta modificarse de acuerdo a los modos particulares que adoptan los territorios del enseñar y del aprender música. Esto exige búsquedas en relación a líneas propuestas por Herner (2009[5]) y puestas en tensión desde la Educación Musical y la práctica docente.

Consideramos así dentro de la Educación Artístico–Musical la inclusión de abordajes, en primer lugar, sobre la *línea de segmentaridad rígida o molar* (entendiendo aquí la rama central del rizoma desde el cual se conectan signos y significados de la misma naturaleza pero muy diversos y variados, que parten de un eje vertebrador), que constituye *el desarrollo de las habilidades desde las cuáles se enseña y se aprende la música:* modos de percepción /producción /reflexión y que impactan en los territorios.

En segundo lugar, reflexionamos sobre aquellas *líneas de segmentaridad flexible* (las raíces que se desprenden de la estructura central vertebradora), es decir: *las músicas y las selecciones pedagógicas que habilitan desterritorializar* y transformar los territorios de acuerdo a necesidades, inquietudes, particularidades.

Y en tercer lugar la reflexión sobre aquellas *líneas de fuga o de reterritorialización* (las sombras que proyectan las ramas y raíces del rizoma) entendiendo *los consumos y producciones, y las interpelaciones frente a aquello "que nos falta" y que necesita reconstruirse y re-significarse* desde una práctica docente situada y creativamente dispuesta a consideración de los determinados territorios de intervención.

Línea de segmentaridad molar de la Educación Musical. Las habilidades musicales en las prácticas docentes

5 La autora recupera las perspectivas de *Territorialización, desterritorialización y reterritorialización* de Deleuze y de Guattari para el pensamiento geográfico y comprender nuevas prácticas humanas en el marco de investigaciones en UNLPam, se refiere a las mismas como: 1) *Líneas de segmentaridad rígida o molar:* segmentos bien definidos en diversas direcciones no sólo dualistas sino también dicotómicas;2) *Líneas de segmentaridad flexible o molecular:* son flujos moleculares, nuevas composiciones, que no coinciden exactamente con el segmento, proceden por umbrales y van a constituir devenires;3) *Líneas de fuga o de desterritorialización:* constituyendo un tiempo no pulsado, donde hay desterritorialización absoluta.

Para acercarnos y adentrarnos en los posibles territorios del hacer musical es necesario inicialmente definir qué es territorio o qué características presenta el mismo que se va a indagar o estudiar. Éste implica una multiplicidad de situaciones necesarias de conocerse "a través del cual se experimenta una multiterritorialidad" (Haesbaert 2010, p.4).

Por ello, las prácticas educativas y musicales que la enseñanza de la música demanda, requieren de la detección y comprensión de procesos complejos que configuran los territorios. Es necesario, al mismo tiempo, que partan del abordaje disciplinar estructurado en torno a procesos de producción, percepción y reflexión (Davidson y Scripp, 1992), y que potencien el desarrollo de habilidades musicales y cognitivas en sus diversos y complementarios roles de *auditor, ejecutante o compositor* (Stubley, 1992).

Por otra parte, y adentrándonos en la especificidad de la enseñanza de la música en la formación docente, es necesario que al indagar y pensar en las prácticas pedagógicas desde el desarrollo de habilidades musicales se promuevan puntos de encuentro entre los saberes que provienen de diversos territorios o ámbitos de referencia (Terigi, 2004) y que interpelan a los estudiantes y al contexto de prácticas en particular.

Líneas de segmentaridad flexible. Acerca de las músicas y las decisiones pedagógicas

La siguiente dimensión a ser considerada refiere a "las músicas", incluyendo en ellas: "todo aquello reconocido como tal por un grupo humano determinado, y no por un canon universal, normativo y excluyente (...) sin distinción valorativa de ningún tipo" (Mendívil, 2016, p. 22), que circulan, se ofrecen, se seleccionan y se ejecutan; tanto como los criterios pedagógicos que se disponen para articular el hacer artístico-musical-cultural del adentro y las demandas del afuera, ante los nuevos y cambiantes requerimientos educativos (Castro, 2010).

Es así, que tanto de las músicas, como de las selecciones pedagógicas devienen nuevos *acontecimientos* [6] (impactando desde las diferencias, lo discontinuo, lo emergente, lo oculto) y éstos configuran relaciones particulares de desterritorialización, que remiten a un "movimiento por el cual se abandona el territorio inicial" (Herner, 2009, p.1). Estos acontecimientos entendidos como flexibles y en devenir,

6 Entendemos los actos educativos "como impredecibles, o impensados, y ante los que debemos estar atentos ya que irrumpen bajo la figura de acontecimientos" (Bárcena, 2002, p. 40).

condicionan los nuevos territorios desde una revisión crítica de las intervenciones pedagógicas, habilitando nuevas y determinantes prácticas desterritorializantes.

Por ello, la Educación Musical configurada desde los aportes de la didáctica general necesita cuestionarse, en relación a los actos de desterritorialización, acerca de la posibilidad de: transmitir contenidos relevantes, implicar activamente a los estudiantes en las tareas y sus intereses, trabajar desde lo concreto y lo real, recuperar los códigos y lenguajes de los mismos, entre otros (Davini, 2015).

Líneas de fuga. Re-territorialización de la Educación Musical

Una reterritorialización es un nuevo movimiento de construcción del territorio, que implica a la formación docente en Educación Musical un enfoque desde el desarrollo de un pensamiento flexible y creador ante: las relaciones que se establecen entre objetos /sujetos consumidores y productores del arte; ante las obras artísticas que circulan, se consumen, se abordan, y movilizan el conocimiento estético; ante el diseño de la propuesta pedagógica como configuración estética (Gentiletti, 2017); y ante la actividad musical como potencial desarrollo del pensamiento creador, favorecido centralmente desde los diseños didácticos que se posibiliten a los estudiantes.

Las nuevas redes, los nuevos rizomas y los nuevos tejidos posibilitan desde un abordaje crítico y valorativo la configuración de nuevos territorios, poniendo a disposición las trayectorias, consumos y agenciamientos de los actores que son parte del mismo.

A modo de cierre

Nos permitimos pensar las prácticas situadas de la Educación Musical como territorio controversial de decisiones, elecciones, consideraciones y enfoques tanto musicales como pedagógicos. Estas elecciones particulares solamente podrán habilitarse (desde nuestro estudio inicial al presente) desde una apertura flexible y crítica que permita al estudiante- docente “leer lo que acontece” y generar así líneas alternativas y complementarias de diálogo y producción artística con los actores involucrados en la escena. Además, implicaría desde las dimensiones de territorialización - desterritorialización y reterritorialización disponer de una pluralidad de alternativas pedagógicas que aporta la Didáctica (en diálogo desde y hacia la prácti-

ca docente) y que permitan decidir cuáles, para qué, y cómo desplegar las habilidades musicales en sus más variados territorios.

Bibliografía

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Bs As.: Ed. Paidós.

Bárcena, F. (2002). El aprendizaje del Comienzo. Variaciones sobre la Educación, la Creación y el Acontecimiento. Revista Educación y Educadores. Vol 5.

Castro, C. A. (2010). *Educación artística, formación docente y nuevas configuraciones sociales. Congreso Iberoamericano de Educación.* Buenos Aires.

Davidson, L. y Scripp. L. (1992). *Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Estudio de las habilidades cognitivas en Música*. New York: Shimer Books.

Davini, M. C. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Bs. As.: Ed. Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1977). *Diálogos*. España: Ed. Pre-textos.

Gentiletti, M. G. (2017). *El pensamiento creador en la enseñanza.* Rosario: Ed. Homosapiens.

Haesbaert, R. (2013). *Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad.* Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001 (fecha consulta: enero 2020).

Herner, M. (2009). "Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari". Rev. Huellas nº 13 (pp. 158-171).

Mendívil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Bs. As: Ed. Gourmet Musical.

Stubley, E. V. (1992). Philosophical Foundations [Fundamentos Filosóficos. Traducción: I.C.Martínez]. En R. Colwell. ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books.

UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS