

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: DISEÑO, CREACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN



Editorial #14

TRANSCURRIR LO MATERIAL / PRODUCIR-LO

Carlos Giordano

<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>

carlos.giordano@presi.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Trayectorias Universitarias es una publicación académica en soporte electrónico que tiene una periodicidad semestral iniciada el 15 de octubre de 2015.

2015. Fue el tiempo donde asumían Dilma Rousseff y Tabaré Vázquez por segunda vez como presidentes de Brasil y Uruguay respectivamente. Y Evo Morales por tercera vez consecutiva en Bolivia, mientras el papa Francisco visitaba el país del Altiplano. En EEUU, un aún enigmático Donald Trump se postulaba para suceder a Obama, y Europa/mundo se conmovía por el atentado al semanario satírico Charlie Hebdo y no tanto por la renuncia -envuelto por la corrupción- de Joseph Blatter en la FIFA. En Arabia Saudita permitían votar y ser candidatas a las mujeres por primera vez, estruendosamente casi en silencio.

2015. Ese año donde amanecemos con el suicidio de Alberto Nisman y nos fueron conmoviendo muertes tan significativas como las de Pedro Lemebel, Eduardo Galeano, Günther Grass, Maya Plisétskaya, B.B. King, John Forbes Nash y Henning Mankell. Teníamos lecturas pendientes, músicas no escuchadas, teorías para comprender, danzas no vistas, pero ya no expectativas por lo próximo de tanta genialidad.

2015. Se iba la magia de René Lavand, de Leonard Nimoy. Quedaba la impunidad de los 360 años de prisión que debía haber cumplido Manuel Contreras -genocida nacido en Chile- por sus crímenes de lesa humanidad y las cuentas pendientes del gobernador de la Dictadura argentina en Malvinas, Mario Benjamín Menéndez.

2015. El año donde algo más de la mitad de la ciudadanía argentina elegía a Macri, Mauricio, como Presidente de la Nación.

2015. Entre todo esto, en la UNLP, decidimos recuperar y proponer, reconocer y conocer procesos educativos universitarios: Trayectorias Universitarias. Producida desde un equipo de trabajo que conjugaba/conjuga procesos de enseñanza y de gestión académica entre tareas de docencia, investigación y extensión múltiples y aluvionales.

Casi 7 años y en cada período el mundo parece cambiar, siempre dramáticamente, dados los macrocontextos globales.

Casi 7 años donde a las “pandemias” materiales y simbólicas de las desigualdades estructurales de la riqueza/pobreza, esclavitud/segregación, racismo/heteronormatividad, violencias integrales, le sumamos la nada metafórica del COVID-19 y aquí estamos, aún aquí, sin pasarla ni olvidarla, tratando de recordar lo que nos ha conmovido y hacerlo Memoria, Verdad, Justicia (ese legado “argentino” que renueva críticamente las aún revolucionarias -por pendientes- Igualdad, Libertad, Fraternidad).

Es interesante rememorar, para ver en perspectiva las Trayectorias Universitarias que nuestros autores proponen hacer circular, publicándolas -en esta decimocuarta ocasión- bajo la excusa de la producción de materiales educativos orientados a favorecer los aprendizajes de los estudiantes, mediante su diseño e inclusión en propuestas de enseñanza.

Tal como leerán, ustedes, la producción de este número aborda el diseño de materiales curriculares hipermediales para el fortalecimiento de la enseñanza y el profesor como creador; los propósitos que persigue el uso de materiales en clase desde una mirada didáctica; la adaptación de material extranjero en clases de traducción jurídica; la clase invertida y la ludoevaluación como dispositivos de enseñanza y evaluación de contenidos de inglés; el diseño, la producción y evaluación de la hoja de ruta como material educativo dentro de una propuesta pedagógica virtual de Ingreso; la contribución para las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías, presentando las posibilidades que brindan tres herramientas de la Web 2.0: Google Drive, Miro y Mindmeister. Otros artículos trabajan sobre la Evaluación: Aspectos conceptuales y metodológicos del diseño de instru-

mentos para la co-evaluación formativa entre pares y grupos “espejo” con profesores de educación secundaria y primaria en actividad que se forman en línea para la titulación en carreras de grado; la identificación de posibles estrategias didácticas y evaluativas para ser utilizadas en una modalidad mixta de educación universitaria en contexto de masividad estudiantil; la descripción de la evaluación y sus momentos en el ámbito universitario orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. O cuestiones, como las propuestas de innovación pedagógica en formato de “Taller de Práctica Experimental en Síntesis Orgánica; el análisis de textos literarios en tanto insumos auténticos y eficaces para el desarrollo de la producción escrita; la presentación de una herramienta versátil de análisis, enfocada principalmente al veterinario zootecnista; experiencia de articulación entre el proyecto de investigación en curso: “Intervenciones asistidas con animales.” y el proyecto de Extensión Universitaria: “Reconocernos, respetarnos, transformarnos”; la problematización de los modos en los que los productores de conocimiento en comunicación definen, desarrollan, ejecutan y modifican la metodología en el marco del desarrollo del Trabajo Integrador Final; la descripción de los sucesivos cambios en la planificación de la materia Biología para Ciencias de la Salud y la racionalidad para realizarlos, haciendo foco en la propuesta híbrida del primer cuatrimestre de 2022; las trayectorias educativas en jóvenes universitarixs de la universidad pública; la descripción y problematización de los procesos de aprendizaje-enseñanza constituidos de hecho y extracurricularmente desde la Facultad de Exactas ante la emergencia sanitaria; la indagación sobre las características requeridas para desarrollar eficazmente actividades en escenarios virtuales de aprendizaje; experiencias áulicas para enseñar ensayo reflexivo en lengua inglesa a estudiantes avanzadx; y la reflexión sobre la posibilidad de construir una educación no sexista, en la universidad.

Un mundo de Trayectorias Universitarias, en la perspectiva histórica de este Presente que no cesa de armar/desangrar y que nos compele a desarmar y hacer fluir la nada metafórica vida planetaria, dicho así con toda la gravedad y trascendencia del desafío de cada quien, que asumimos en cada sitio, en este lugar, una pequeña publicación que no hará ninguna revolución como nos lo recordaba Juan Gelman y sin embargo sigue ahí, acá y allá, lo pendiente.

Nos reencontramos pronto, en el próximo número de Trayectorias Universitarias.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Diseño de materiales multimodales y fortalecimiento de la enseñanza.
El/la profesor/a como creador de materiales curriculares
Adriana Aguinaga
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e084, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e084>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Diseño de materiales multimodales y fortalecimiento de la enseñanza. El/la profesor/a como creador de materiales curriculares

Multimodal materials design and strengthening teaching.
Teacher as curricular materials' creato

Adriana Aguinaga

<https://orcid.org/0000-0002-1711-0631>

aguinaga.adriana@gmail.com

Facultad de Trabajo Social | Universidad
Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

El presente artículo surge en el marco de la cursada en la Especialización en Docencia Universitaria, y pretende aportar un material curricular, que condense un conjunto de herramientas teórico-metodológicas para que los/as futuros/as profesores/as creen sus propios materiales curriculares hipermediales potenciando y enriqueciendo procesos de enseñanza y de aprendizajes del campo de las Ciencias Sociales que abarca el Trabajo Social. La propuesta de diseño de un libro en soporte multimodal tiene como objetivo fortalecer el perfil de los/as egresados/as a partir de la adquisición de competencias digitales que permitan planificar, diseñar y elaborar sus propios materiales didácticos con inclusión de tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza. Es una invitación a sumergirse en el paradigma relacional de las tecnologías. Convoca a interpelar, diseñar, planificar y poner en acto nuevos ambientes de aprendizaje, reconociendo las ventajas de la tecnología como herramienta relacional y cognitiva en contraposición al paradigma instrumental en el cual se encuadran gran parte de las experiencias educativas.

PALABRAS CLAVE

innovación,
materiales curriculares
hipermediales,
diseño de materiales
curriculares,
enseñanza
y aprendizaje



KEY WORDS

innovation,
hypermedia curricular
materials,
design of curricular
materials,
teaching and learning

ABSTRACT

This article arises within the framework of the course taken in the Specialization in University Teaching, and aims to provide curricular material that condenses a set of theoretical-methodological tools so that future teachers can create their own hypermedia curricular materials, enhancing an enriching teaching and learning processes in Social Sciences' field covered by Social Work. The proposal for a book desing in multimodal support aims to strengthen the profile of graduates from the acquisition of digital skills that allow them to plan, design and develop their own teaching materials with digital technologies inclusión in their teaching proposals. It is an invitation to immerse yourself in the relational pradigm of technologies. It calls for questioning, designing, planning and putting into action new learning environments, recognizing the advantages technology as a relational and cognitive tool as opposed to the instrumental paradigm in wich a large part of educational experiences are framed.



Visualizar el aula como entorno socio-técnico, al decir de Latour (2013), nos permite pensar las relaciones tecno-pedagógicas que imprimen en la actualidad los procesos educativos.

Es oportuno, recuperar algunos interrogantes como: de qué hablamos cuando hablamos de materiales multimediales, cuál es su incidencia en la enseñanza, cómo entender los materiales curriculares hipermediales y el significado de la innovación que imprimen a las propuestas pedagógicas.

Es oportuno, recuperar algunos interrogantes como: de qué hablamos cuando hablamos de materiales multimediales, cuál es su incidencia en la enseñanza, cómo entender los materiales curriculares hipermediales y el significado de la innovación que imprimen a las propuestas pedagógicas.

Tomando aportes de autores como Blanco (1994), un libro multimedia, es un tipo de material curricular por excelencia.

El presente artículo pretende revalorizar la labor creativa de profesores/as como productores de materiales curriculares poniendo en valor competencias necesarias para el diseño de materiales didácticos curriculares, recuperando la trascendental importancia de la planificación, organización y evaluación en el marco de procesos de enseñanza que despliegan en su ejercicio profesional.

Ofrecer elementos teórico-metodológicos, que posibiliten una mirada crítica que rompa con la dependencia de los libros de texto en el marco de sus clases, para que los/as docentes sean diseñadores/as de sus propios materiales curriculares, es un gran desafío. Es interesante recuperar la crítica que realiza Blanco (1996), sobre el apego a los libros de texto que ha impregnado nuestra historia como docentes

Pero, al mismo tiempo que son una ayuda, son un elemento de control, a menudo camuflado bajo la perspectiva de ayuda. Y un control doble e interconectado. Por un lado, aseguran que las

prescripciones oficiales se sigan, y por otra, estructuran de manera específica la práctica de la enseñanza, estableciendo una forma determinada de concebir el contenido, de relacionarse con él, de transmitirlo y de aprenderlo. Además, y puesto que los libros de texto, son elaborados fuera de los marcos en que la práctica de enseñanza va a desarrollarse, se ahonda en la separación entre los que conciben el conocimiento y los que lo transmiten, generando una dependencia de los expertos que es asumida como necesaria e incluso positiva. (Blanco, 1994: 7)

Vivenciar la experiencia en los términos planteados por Larrosa (2006) poniendo a disposición elementos para pensar las clases y planificar la creación de materiales curriculares hipermediales, de acuerdo a los propósitos pedagógico-didácticos que potencien las propuestas de enseñanza, es el convite que tenemos por delante.

Vivenciar la experiencia en los términos planteados por Larrosa (2006) poniendo a disposición elementos para pensar las clases y planificar la creación de materiales curriculares hipermediales, de acuerdo a los propósitos pedagógico-didácticos que potencien las propuestas de enseñanza, es el convite que tenemos por delante.

Los libros multimediales presentan los contenidos curriculares en diversos formatos y lenguajes promoviendo otras formas de vincularse con el conocimiento, colocando a docentes y estudiantes, en el lugar de productores/as de conocimiento y/o contenido posibilitando la reflexión sobre el proceso de construcción y el lugar que asumen como prosumidores/as (Tofler, 1980) en el marco de los materiales que elaboran.

La creación de materiales multimediales, radica en la relevancia de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera situada, tratando de descartar la cosificación del conocimiento.

Parafraseando a Blanco (1994), es importante “renovar la cultura y la práctica pedagógica en las escuelas y no sólo resguardarlas y controlarlas”, para ello debemos formar profesores/as, que vivencien la posibilidad de crear materiales didácticos que renueven sus prácticas pedagógicas.

Uno de los puntos clave, es ofrecer herramientas para la profesionalización de los/as profesores a partir de una nueva política respecto de la concepción de la enseñanza y su lugar protagónico en el diseño de sus materiales curriculares hipermediales. Es una clara invitación a romper con “los esquemas de dependencia de éstos respecto de los materiales elaborados por otros” (Blanco, 1994: 11)

..., si al menos debería plantearse la necesidad de que los nuevos materiales didácticos sean elaborados bajo concepciones y formatos que permitan una utilización más diversificada y menos “seguidista” que los que conocemos. En definitiva, hacen falta materiales que puedan ser experimentados y no meramente instrumentos que encorsetan y uniformizan la práctica. No es suficiente con tener una oferta más amplia; hay que cambiar la concepción de materiales. De otro modo, no habremos cambiado nada y la autonomía de los docentes quedará “reducida a su capacidad para elegir productos comerciales”. (Contreras, 1991: 24)

Los/as profesores/as deben adquirir expertiz para posicionarse como creadores/as de materiales didácticos hipermediales, siendo capaces de identificar y promover mediaciones favorables que posibiliten que los saberes entren en juego y fortalezcan los procesos de significación, socialización y construcción de los contenidos que integran los objetivos y la intencionalidad educativa que persiguen.

Es clave pensar los materiales didácticos hipermediales entramados como parte de la construcción metodológica. Retomo a Gloria Edelstein (1995), para dar cuenta de cómo los materiales multimodales son parte constitutiva de la construcción metodológica:

Los/as profesores/as deben adquirir expertiz para posicionarse como creadores/as de materiales didácticos hipermediales, siendo capaces de identificar y promover mediaciones favorables que posibiliten que los saberes entren en juego y fortalezcan los procesos de significación, socialización y construcción de los contenidos que integran los objetivos y la intencionalidad educativa que persiguen.

...la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1995: s/n)

Perosi (2016) propone el diseño de prácticas que recreen el contenido, la interacción y la construcción de conocimiento integrando experiencias de narrativas como una oportunidad para correr los límites de lo posible y poner en escena estrategias didácticas desafiantes.

Los desarrollos tecnológicos, la recuperación de los principios constructivistas y sociohistóricos, el avance de la educación en línea dentro del nivel superior y las políticas públicas vinculadas

a la valoración del aprendizaje con tecnología en el nivel básico desafían la construcción de una mirada diferente sobre los mismos. Asimismo, comienzan a aparecer aportes en relación con las consecuencias del concepto de aprendizaje ubicuo, los entornos personales de aprendizaje o las nociones de realidad aumentada. La confluencia de todos estos elementos permitiría pensar en el diseño de alternativas con énfasis en las múltiples interacciones y en la actividad del estudiante como ejes claves de las mismas llegando a cuestionar el rol históricamente central de los materiales. (Schwartzman y Odetti, 2010, s/n).

Este artículo, se inscribe en la concepción relacional de las tecnologías planteada por autores como Scolari y Burbules (2014, 2018) e invita a dejar de lado el uso instrumental, que se hace de las tecnologías en gran parte de los procesos educativos.

Actualmente, nos encontramos con un escenario nuevo e inédito que nos obliga a repensar y revisar las concepciones acerca de las formas de enseñar y de aprender. Algunas categorías medulares para pensar estas formas son: aprendizaje invisible (Cobos y Moravec), aprendizaje ubicuo (Burbules y Callister), aprendizaje e hipertexto (Martín), aprendizaje y colaboración (Begoña Gros), gamificación (Gee y Perosi). Las mismas, cobran centralidad para pensar el diseño de materiales didácticos hipermediales a partir de los aportes de investigaciones y estudios sobre la temática realizados por Area Moreira (1991), Imperatore (2009), Angulo y Blanco (1994), Schwartzman (2010 y 2013), Odetti (2016), Esnaola (2019), Martín (2019).

Las denominadas pedagogías emergentes permiten tensionar las propuestas pedagógicas, retomando el aporte de autores/as clásicos como Eisner, Bruner, Rogoff y otros/as, cuyos trabajos e investigaciones marcan un camino que busca desarticular el paradigma conductista en el abordaje del estudio de los procesos cognitivos. Entender estos procesos nos permite pensar cómo se produce el aprendizaje y qué les sucede a los/as sujetos sociales, situados en un tiempo y un espacio particular en el marco de una cultura y cómo ella, a su vez, impacta sobre los mismos. Retomar el aporte de estos/as autores/as, es un buen horizonte para pensar las características que deben asumir hoy los materiales curriculares al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Eisner, ha promocionado a lo largo de sus escritos el papel de las artes en la educación y su importancia para mejorar la práctica educativa en otras disciplinas refiriendo a la importancia de considerar: la diversidad de formas de entrada del conocimiento, la relación entre sensación, concepción y representación, los sentidos y su papel en el funcionamiento mental. El autor propone habilitar otras puertas de entrada al conocimiento y su importancia en el diseño de propuestas didácticas. Este punto es central al momento de pensar el diseño de los materiales curriculares hipermediales.

Bruner, autor clásico crítico del conductismo, plantea que su preocupación pasa por entender cómo piensan las personas; cómo piensa al estudiante como un/a sujeto activo/a y el/a docente como la persona que construye andamiajes para que el/a estudiante construya su mundo. Estos andamiajes permiten a los/as estudiantes desarrollar diferentes destrezas, conocimientos y actitudes para enfrentar los desafíos de la vida. Bruner (1996), aporta una conceptualización sobre dos modalidades de funcionamiento cognitivo del pensamiento: la paradigmática o lógico-científica y la narrativa. El autor sostiene que cada una de estas dos modalidades brinda “modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” y que ambas permiten analizar la riqueza y diversidad que encierra el pensamiento. En ellas, se plasma la forma de concebir el mundo real, a partir de la consideración de los procesos cognitivos como producto de los aspectos culturales, ambientales y de la interacción social. El sujeto del aprendizaje va dando cuenta cómo edifica los significados que permiten conocer cuáles son las construcciones que realiza sobre sus formas de ver el mundo. Aporta una teoría de la construcción narrativa de la realidad. Es importante, reflexionar sobre qué características asumen los materiales didácticos en términos de andamiajes que posibiliten narrativas para viabilizar a los/as estudiantes construir la forma de percibir y apropiarse del mundo.

Otra autora clásica, como Rogoff (1993), analiza el impacto del contexto sociocultural de la actividad cognitiva planteando la necesidad de considerar las actividades cognitivas en el contexto cultural en el que está inmerso el pensamiento del individuo. Sostiene que las prácticas culturales inciden en las formas en que se plantean los problemas que han de resolverse, aportando tecnologías e instrumentos para su solución y canalizando el esfuerzo para resolverlos por caminos que se valoran en función de los patrones específicos de cada lugar.

Cada generación de individuos en cualquier sociedad hereda los productos de la historia cultural que incluyen tecnologías desarrolladas para apoyar la resolución de problemas. Son tecnologías como instrumentos heredados: los sistemas lingüísticos, las actividades que permiten recoger información y transformarla mediante la escritura, los sistemas matemáticos, los instrumentos mnemotécnicos que ayudan a mantener la información en la memoria a través del tiempo.

Rogoff desarrolla la conceptualización de “aprendizaje por medio de la participación intensa en las comunidades” (1993). Es decir, el aprendizaje por medio de la oportunidad de estar presentes, de ayudar, de observar. El docente guía de forma colaborativa ese proceso. Adquiere relevancia el aprendizaje por medio de la colaboración y de la participación intensa en comunidades.

Estos/as autores/as clásicos nos permiten reconocer y detenernos sobre varias de las huellas del proceso cognitivo en un intento de comprender cómo se producen los aprendizajes en la vida cotidiana en

contacto con artefactos tecnológicos que interpelan a los/as sujetos.

El lugar que le damos a los/as estudiantes nos invita a reflexionar sobre la edificación de andamiajes que garanticen los procesos de transmisión cultural y construcción de conocimiento de forma colaborativa, ingeniosa y creativa.

Adquirir herramientas teórico-metodológicas que inviten a interpelar, diseñar, planificar y poner en acto nuevos ambientes de aprendizaje, reconociendo las ventajas de la tecnología como herramienta relacional y cognitiva, y como medio para acercarse al conocimiento de diversas disciplinas, es un desafío que debemos abordar. El uso de las tecnologías digitales posibilita poder liderar procesos de cambio en las instituciones educativas.

Adquirir herramientas teórico-metodológicas que inviten a interpelar, diseñar, planificar y poner en acto nuevos ambientes de aprendizaje, reconociendo las ventajas de la tecnología como herramienta relacional y cognitiva, y como medio para acercarse al conocimiento de diversas disciplinas, es un desafío que debemos abordar.

Existe una gran complejidad en la sociedad actual que exige la inclusión de las tecnologías en las políticas de formación docente. Vaillant (2013) advierte que las dificultades que vivencian los/as docentes con el uso de las tecnologías podrían saldarse constituyéndose en el soporte transversal de la formación.

Una de las cuestiones a trabajar al interior de la formación docente son los procesos de diseño y creación de recursos didácticos y/o materiales educativos considerando centralmente los aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales de los mismos. El diseño de este tipo de materiales curriculares innovadores, debe partir de considerar la inclusión de tecnologías desde un marco relacional, que permita poner en juego los objetivos, contenidos, temas, actividades y evaluación, como dimensiones constitutivas e inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Son interesantes los debates que se vienen planteando en este sentido. Lion (2019) sostiene:

Una de las cuestiones a trabajar al interior de la formación docente son los procesos de diseño y creación de recursos didácticos y/o materiales educativos considerando centralmente los aspectos pedagógicos, tecnológicos y comunicacionales de los mismos.

Creemos que, en el contexto actual los docentes se encuentran con el gran desafío de afrontar su cambio de rol, asumiendo que, además de la función docente vinculada al contenido, han de desarrollar sus competencias para guiar, asesorar y crear espacios y oportunidades para que el alumnado pueda articular sus aprendizajes con los desafíos que nos van marcando, los escenarios culturales y digitales. (Lion, 2019: 9)

Rabajoli,(2016) nos remite a la importancia de utilizar las tecnologías en la construcción de materiales educativos que permitan mediatizar los aprendizajes y la relación educativa con la intención no sólo de promover la enseñanza de los contenidos sino además, de brindar la posibilidad que las propias tecnologías se conviertan en contenido de aprendizaje, faciliten y promuevan la formación de ciudadanos digitales críticos en el campo de la educación. Plantea que estamos en presencia de dos retos pedagógicos claves: la formación docente en el uso e inclusión de las tecnologías en sus propuestas de enseñanza y la creación de contenidos hipermediales que posibiliten una mejora en la apropiación de conceptos a partir del “aprendizaje experiencial, situado y colaborativo.”

Esto obliga a pensar junto a otros/as cómo formar futuros/as docentes que, además, conozcan y se impliquen en la curaduría de contenidos para elaborar sus materiales didácticos, que posibiliten a los/as estudiantes: construir nuevas miradas e interacciones con los materiales, sus conocimientos previos, los nuevos contenidos, favorecer el aprendizaje autónomo y/o colaborativo y diversificar las puertas de acceso al conocimiento.

La personalización del aprendizaje y la actualización de contenidos en función del contexto de un grupo determinado hace que el rol de docente-autor tenga un valor primordial en medio de la sobreabundancia de información a la que están expuestos hoy los/as estudiantes.

Diseñar un material didáctico implica delinear un modo de acercamiento de los/as estudiantes a los contenidos, es decir que no se trata sólo de ofrecer explicaciones sobre los conceptos sino también controversias, interrogantes, datos para el análisis, etc. articulados en un diálogo donde el material didáctico se complete con la intervención de los/as estudiantes.

Planificar los modos de apropiación de los conceptos que van a ofrecer, seleccionar los materiales más adecuados para ellos elegir las herramientas para armar el diseño y, finalmente, montar la estructura que dé soporte al nuevo material didáctico otorgan un lugar jerarquizado al docente con ganas de experimentar otros dispositivos para la enseñanza. (Odetti, 2012: s/n)

En este sentido, Baquero (2020) analiza el carácter performativo de la “ilusión técnica”, que muchas veces se le ha dado a la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje, lo cual no ha hecho más que

acentuar las estructuras conservadoras. Las tecnologías deben potenciar los aprendizajes, no convertirse en obstáculos o reproductoras de prácticas docentes reduccionistas.

Tal como sostiene Kaplún (2002)

“Producir un material educativo implica entonces pensarlo a partir de una estructura narrativa con sentido pedagógico, que oriente el trabajo y las actividades en las que ese recurso sea válido. “...un material educativo es el ofrecimiento, a través de un objeto concreto, de una experiencia vicaria, es decir mediada, para el aprendizaje.” (Barletta y Arce, 2021: s/n)

Este artículo no termina aquí y es una invitación junto a estudiantes del profesorado en Trabajo Social, a apostar al desarrollo de competencias y habilidades que permitan transitar la experiencia de diseñar y crear materiales curriculares hipermediales, que provoquen rupturas para la construcción de nuevas prácticas que se traduzcan en la adquisición y desarrollo de competencias digitales en egresados/as del profesorado en Facultad de Trabajo Social.



Gráfico 1 - Prototipo de Libro multimedial

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, J y Blanco, N (1994) Teoría y desarrollo del currículum. Capítulo 12 Materiales curriculares: los libros de texto. Ed. Aljibe Málaga.

Baquero, R. (2020) "La torsión del espacio escolar", en: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, pp. 231 a 241.

Barletta C. y Arce D (2021). Bloque III. Módulo IV: Orientaciones Teórico-Metodológicas para el Diseño de propuestas mediadas por TIC Producción de materiales educativos. Taller Práctica de Intervención académica. Especialización en Docencia Universitaria. FaCHE. UNLP.

Bruner, J (1996) Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. "Cap. II. Dos modalidades de pensamiento", pp. 23-53. Editorial Gedisa, Barcelona.

Burbules, N y Callister, T (h) (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.

Cebrián de la Serna, M y Vain, P (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Revista Pixel Bit. Medios y Educación. Número 32. Universidad de Sevilla. Págs. 117-129.

Celman, S (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IIICE. Año III N° 5. Buenos Aires. Complementaria Marcelo García, C. (1996). Capítulo I Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid: CIDE.

Coll, C (2021) Aprender y enseñar con las TIC; expectativas, realidad y potencialidades en Los desafíos de las TIC para el cambio educativo del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España.

Coscarelli, Ma. R (2015) Debates curriculares y formación de educadores, Maestría en Educación, Orientación en Pedagogía de la formación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Clase II.

De Alba, A (1995), Currículum: crisis, mito y perspectivas. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Edelstein, G (1996) "Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico". En: CAMILLONI, A. (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial. Paidós, Bs. As.

Eisner, Elliot (1994) Cognición y Currículum. Una visión nueva. Cap. 2 y 3. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

Lion, C., (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores en Análisis comparativos de Políticas en Educación. IIPE UNESCO, Oficina para América Latina.

Lucarelli Elisa "Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?" Universidad de Buenos Aires –Facultad de Filosofía y Letras. 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula –

Martin Mercedes y otros (2019) Guía Parte 1 y 2: Diseñando un material educativo propio. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. UNLP.

Martin, MM. (2019): Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. Revista Diálogo Educativo. Volumen 19. Número 62. Brasil.

Odetti V. (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes publicado en Educación y Tecnologías y perspectivas 10 años de Flacso Uruguay.

Odetti V. (2013) El diseño de materiales didácticos hipermediales: el caso de Pent Flacso – Tesis de Maestría.

Rabajoli G. (2016). Hacia el modelado de buenas prácticas para el e-aprendizaje. Narrativa de diseño publicado en Educación y Tecnologías y perspectivas 10 años de Flacso Uruguay.

Rogoff, B (1993) Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cap. 3. Ed. Paidós, Barcelona.

Ros, M. (2020) Clase 3 Taller de Diseño y coordinación de procesos formativos. Especialización en Docencia Universitaria. FaCHE. UNLP.

Sabulsky y otros (2018) Clase 2 Módulo Enseñanza y Aprendizaje “Una vuelta por los clásicos” (2018). Maestría Procesos Educativos Mediado por Tecnologías Digitales. Universidad Nacional de Córdoba.

Scolari, C. (2018) Las leyes de la interfaz. Publicado en: <https://hipermedias.com/2018/02/04/las-leyes-de-la-interfaz/>

Schwartzman, G. (2013) Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. En Brocca, D. *I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2013. E-Book. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dispositivos-tecnopedagogicos-linea-medios-interactivos-para-aprender>

Vain P. (2021). Orientaciones para el avance en el Proceso de Diseño de la Propuesta de Innovación, Taller Práctica de Intervención académica. Especialización en Docencia Universitaria. FaCHE. UNLP.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



La creación de material bibliográfico para la enseñanza de la traducción jurídica en la Argentina: del desafío a la realidad
Guillermina Inés Remiro, Julieta Amorebieta y Vera
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e085, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e085>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

La creación de material bibliográfico para la enseñanza de la traducción jurídica en la Argentina: del desafío a la realidad

Creating bibliographical material to teach legal translation in Argentina: making the dream come true

Guillermina Inés Remiro

<https://orcid.org/0000-0001-9109-4097>

guilleremiro@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Julieta Amorebieta y Vera

<https://orcid.org/0000-0001-7433-9785>

jamorebieta@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Esta contribución continúa y completa nuestra línea de trabajo en relación con la adaptación de material extranjero en las clases de traducción jurídica de la Universidad Nacional de La Plata y con el proyecto de investigación (H819) del cual formamos parte. A partir del concepto de (macro) competencia en traducción jurídica (Prieto Ramos, 2011), comenzamos a diseñar bibliografía propia basada en las necesidades pedagógicas y contextuales de los estudiantes de la UNLP. Este material está dividido en dos áreas: una parte teórica sobre conceptos del derecho anglosajón y la traducción pública, estrechamente relacionados además con el derecho comparado, y otra más práctica, que no sólo propone tareas preparatorias (Hurtado Albir, 1996) sino también tareas finales, es decir, encargos de traducción (Nord, 1996), con documentos auténticos seleccionados de nuestra práctica profesional y siguiendo el enfoque propuesto por García Izquierdo (2011) y Borja (2002), entre otros, en relación con los géneros discursivos. La producción de material situado nos ha ofrecido una doble posibilidad: el desarrollo por parte de nuestros alumnos de la competencia traductora al constituirse en una práctica real y contextualizada, así como también el enriquecimiento de nuestros modos de enseñar.

PALABRAS CLAVE

traducción jurídica,
material didáctico,
enseñanza en Argentina,
competencia traductora



KEY WORDS

legal translation,
teaching material,
teaching in Argentina,
translation competence

ABSTRACT

This contribution supplements the line of work carried out in connection with the adaptation of foreign material for the legal translation classes taught at the National University of La Plata (UNLP in Spanish) and with the research project (H918) that we are part of. Based on the concept of macro(competence) in legal translation (Prieto Ramos, 2011), we have begun designing our own bibliographical material taking into consideration the pedagogical and contextual needs of the students at the UNLP. This material is divided in two sections: a theoretical one on Common law and sworn translation, closely connected to Comparative law, and a practical one containing preliminary tasks (Hurtado, 2017) and translation briefs (Nord, 1996), using authentic documents from our professional practice and following García Izquierdo (2011) and Borja's (2002) approach to genre. The creation of situated material has provided us with a dual possibility: our students' development of translation competence, as this constitutes an authentic and situated practice, and the enhancement of our teaching methods.



INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Esta contribución continúa y completa las líneas de trabajo relacionadas con la adaptación de material extranjero en las clases de traducción jurídica de la UNLP y se desprende del proyecto de investigación titulado “Estudios de Derecho comparado: ¿herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?”, 2017-2022 (LIT-IdIHCS).

La traducción jurídica presenta características y dificultades inherentes, dado el hecho de trabajar entre diferentes sistemas jurídicos. Estas dificultades –sustancialmente culturales– deben ser abordadas en clase para lograr un futuro desempeño óptimo en una profesión compleja.

La traducción jurídica presenta características y dificultades inherentes, dado el hecho de trabajar entre diferentes sistemas jurídicos. Estas dificultades –sustancialmente culturales– deben ser abordadas en clase para lograr un futuro desempeño óptimo en una profesión compleja.

Traducción Jurídica y Económica en inglés 1 es una asignatura anual que se cursa, conforme el Plan de Estudio vigente (2016), durante el tercer o cuarto año de la carrera de Traductor Público Nacional en Lengua Inglesa (FaHCE, UNLP). La materia cumple un doble rol: al constituirse como el primer curso de traducción, funciona de manera introductoria y, a su vez, tiene el objetivo de abordar una rama especializada de la traducción.

Esto, sin duda, plantea un problema metodológico que, en general, hemos resuelto mediante la adaptación de material extranjero, pero que, desde hace un tiempo, hemos intentado solucionar a partir de la creación de material propio. En este sentido, si bien la adaptación

de material fue una experiencia positiva y enriquecedora, no resultó suficiente. Es por ello que ha sido necesario ir más allá y crear material situado a nuestro contexto social, cultural y educativo.

El uso comparativo de material extranjero, sin duda, redundaría en beneficios pedagógicos: ofrece un modo de abordar el material foráneo, propone un recorrido posible a la hora de documentarse y plantea una necesidad constante de cuestionar las referencias utilizadas. Sin embargo, la futura realidad laboral y el proceso actual de enseñanza-aprendizaje –diferentes y únicos– exigen una manera novedosa de tratar la cuestión, ya que los contextos presentados en los libros europeos no se condicen con la realidad argentina ni la tarea comparativa entre dos sistemas de la misma lengua es parte del ejercicio de la profesión. Así, ambos se alejan de uno de los objetivos más importantes de la materia: “replicar lo que sucedería en la práctica profesional”.

Otro problema práctico es el aprovechamiento del tiempo en clase. Si nos dedicáramos a este tipo de actividades, perderíamos tiempo valioso para otro tipo de trabajo más significativo y contextualizado.

MARCO TEÓRICO

Esta contribución se desprende principalmente de las dificultades metodológicas halladas en las clases de traducción jurídica y tiene como objeto tratar la problemática planteada e intentar proponer soluciones que se ajusten a nuestro contexto social, jurídico y educativo. A continuación haremos un recorrido por los enfoques, propuestas y conceptos que la fundamentan.

La traducción jurídica presenta características y dificultades inherentes, dado el hecho de trabajar entre diferentes sistemas jurídicos. Estas dificultades –sustancialmente culturales– deben ser abordadas en clase para lograr un futuro desempeño óptimo en una profesión compleja.

Siguiendo a Osoro Pérez-Puchal (2002: 61), se entiende por traducción jurídica a aquella que se inserta como un acto comunicativo dentro del campo del Derecho. Como mediador cultural intersistémico, el traductor jurídico tiene un objetivo fundamental: volcar el contenido de un texto producido en una cultura y un sistema jurídico dados a una lengua distinta. Este proceso presenta dificultades inherentes a las diferencias entre las culturas jurídicas del texto de origen y del texto meta, dado que los sistemas jurídicos y las instituciones están determinados por la evolución histórica de cada país. En tal sentido, concordamos con Liu (2013: 129) en que es necesario que los futuros

profesionales desarrollen sensibilidad respecto del contexto comunicativo y de las necesidades tanto sociales como jurídicas, todo a través del desarrollo de la competencia traductora.

De acuerdo con Yániz y Villardón (2006) la competencia, en términos generales, comprende los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en el desempeño de cualquier actividad, así como la capacidad de aplicar los recursos a disposición para lograr un objetivo dado (Galán Mañas, 2007: 28). En cuanto a la competencia traductora, en particular, el Grupo PACTE (2017: 36) propone las siguientes características: la competencia traductora como cualitativamente diferente de la bilingüística; como conocimiento experto; como conocimiento declarativo y procedimental; como sistema de conocimiento, habilidades y actitudes; como un sistema interactivo y jerárquico de subcompetencias; y como dependiente de factores tales como la direccionalidad, la combinación lingüística, el campo de especialización, la experiencia y el contexto específico del encargo.

Por su parte, Prieto Ramos (2011: 8) recupera varios autores al definir esta competencia como “una ‘macrocompetencia compleja’ (por ejemplo, Kelly 2002, 14) o ‘supercompetencia’ (por ejemplo, Wills, 1976, 120) que incluye varias competencias, subcompetencias y habilidades¹”. Este mismo autor aplica el marco conceptual del grupo PACTE a la traducción jurídica y desglosa la (macro) competencia, a su vez, en cinco competencias: metodológica o estratégica, comunicativa y textual, temática y cultural, instrumental, y profesional e interpersonal.

Ahora bien, una vez definido lo que pretendemos desarrollar, es fundamental pensar un posicionamiento metodológico que responda a las necesidades que implica la tarea docente. Este presupone un estudiante activo y colaborador directo con su propio aprendizaje, para que éste sea significativo, constructivo y no memorístico. Es de esta manera que se adquieren la competencia y las herramientas necesarias para ser luego replicadas y reutilizadas en situaciones novedosas. Acordamos con Kiraly (2013: 214) sobre la importancia de que el alumno sea un buscador proactivo de su propio conocimiento y no un mero receptor pasivo del saber aportado por el docente, a quien se concibe como mediador-guía y facilitador del aprendizaje.

Para la concreción de este posicionamiento, tomamos la teoría de los estudios de género textual. Como sostienen García Izquierdo (2011) y Borja (2002/2016), el concepto de género es de suma importancia para la traducción y para su enseñanza. Un análisis textual previo que vaya más allá de los aspectos léxico-sintácticos contribuye a un mejor entendimiento del texto y promueve una capacidad crítica que permite abordar los documentos “de una manera flexible y dinámica, que toma en cuenta la realidad misma” (García Izquierdo, 2011: 19). En esta línea, Monzó (2022: 55) recalca las ventajas del estudio de la traduc-

1 Todas las traducciones son nuestras.

ción sobre la base de la teoría de los géneros, dado que la correcta interpretación permite, entre otras cosas, identificar la estructura y los fines comunicativos del texto, extraer la terminología y seleccionar posibles técnicas de traducción. Finalmente, tomamos el aporte de Orts (2009) en relación con el estudio de los distintos niveles textuales. Esto permite que los estudiantes puedan determinar el género al que pertenecen los textos de trabajo y tomar las decisiones de traducciones que consideren correctas.

Por otro lado, encontramos que la postura que compartimos con Kiraly (2013: 215) respecto de la relación entre docente y estudiante durante la creación del conocimiento está estrechamente relacionada con el posicionamiento de Nord (1996), quien sostiene que el aprendizaje del campo que nos ocupa se produce por medio de experiencias reales de traducción. Esta autora (1996: 94) postula que el estudiante debe enfrentarse a situaciones que se asemejan a la realidad profesional, de modo de adquirir las competencias necesarias para insertarse en el mundo profesional. Esto se concreta a través de la formulación de “Encargos de Traducción”.

Otra perspectiva desde la cual pensar una secuencia didáctica que permita cumplir con estos objetivos es la propuesta por Hurtado Albir, quien en lugar de hablar de encargo propone el concepto de “tarea final”. Para la autora, en consonancia con Nord, este tipo de tarea tiene como objetivo último la traducción de un texto, pero implica además etapas intermedias que se sustancian a través de lo que ella denomina “tareas posibilitadoras” (Hurtado Albir, 1996: 54-55).

En la traducción jurídica, creemos que todo ello está atravesado necesariamente por el Derecho Comparado, el cual brinda, a la hora de traducir, las herramientas indispensables para la tarea de comparación de textos (en todos sus niveles) así como de los sistemas subyacentes. Como bien sabemos, esta perspectiva no es novedosa, puesto que ha sido desarrollada por numerosos autores desde hace ya algunas décadas (Holl, 2011; Soriano Barabino, 2013; Way, 2016; AUTORES, 2020); sin embargo, sigue vigente y ofrece importantes posibilidades didácticas.

En resumen, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de la competencia en traducción jurídica implica un trabajo en varias etapas a partir de los distintos enfoques y perspectivas planteados. En primer lugar, es necesario un análisis general de los ordenamientos jurídicos con las herramientas que brinda el Derecho Comparado, seguido por el abordaje del texto a partir de la noción de género. Trabajar los documentos de esta manera fomenta la búsqueda de textos paralelos que complementan lo ya realizado y ofrece la posibilidad de una mirada tanto comprensiva como detallada. Por último, la observación más minuciosa de los elementos superficiales, tanto gramaticales como léxicos, permite completar el proceso necesario para una buena tra-

ducción. Todo esto se materializa a través de una sucesión de tareas preliminares que culmina con una tarea final, equivalente a un encargo real de traducción.

DEL DESAFÍO A LA REALIDAD

En los últimos años, en las cátedras de traducción jurídica se ha venido adaptando material desarrollado principalmente por autores españoles (Alcaraz, 2012; Borja, 2016; y Mayoral Asencio, 2012). Esto ha puesto de relieve la importancia del material situado, por lo que nos hemos embarcado en la creación de material propio (Amorebieta y Vera, Munch, Remiro. (2019a); Amorebieta y Vera, Munch, Remiro, (2019b) (2020b); Espósito; Amorebieta y Vera, (2020a).

Para esta contribución, tomamos la unidad 3 de las clases prácticas (relativa a traducción directa e inversa de sentencias de divorcio), la cual se conecta con la unidad 6 de los contenidos teóricos del programa (relacionados con el matrimonio y su terminación). Dada su complejidad, estos contenidos se abordan en el último trayecto de la materia.

Cabe destacar que lo que aquí se presenta no es una clase en sí misma sino distintas tareas con objetivos y desafíos variados, las que pueden combinarse de múltiples maneras y constituir una secuencia didáctica, según como se las presente. Estas tareas están divididas en dos grupos: una parte teórica con el objetivo de que el alumno pueda analizar, comparar y aprehender conceptos anclados en los campos del Derecho, de la Lingüística y de la Traducción; y una práctica, en la que las tareas apuntan a aplicar lo aprendido y ponerlo en práctica, siempre con el necesario involucramiento activo de los estudiantes.

Cabe destacar que lo que aquí se presenta no es una clase en sí misma sino distintas tareas con objetivos y desafíos variados, las que pueden combinarse de múltiples maneras y constituir una secuencia didáctica, según como se las presente.

TAREAS TEÓRICAS

Para la comparación de cuestiones jurídicas, por ejemplo, se propone la resolución de un cuadro sinóptico a completar en forma domiciliaria luego de la lectura y la investigación, y cuya puesta en común se realiza en clase. Esta propuesta complementa lo abordado en una clase teórica expositiva anterior, aclara dudas, y resalta similitudes y diferencias. A partir de esta tarea pretendemos desarrollar la competencia temática y cultural (Prieto, 2011) con anterioridad al análisis de los textos por traducir.

Países	Argentina	Estados Unidos	Inglaterra y Gales
Aspectos del derecho sustantivo			
Reglamentación que rige la disolución del matrimonio ¿cuál ha sido la evolución de la legislación en cuestión?			
Denominación ¿cómo se denomina en la legislación la extinción del vínculo? ¿ha habido cambios en este sentido?			
Razones por las que se extingue el vínculo			
Período de espera ¿se han producido cambios al respecto?			
Causales ¿se han producido cambios al respecto?			
Aspectos del derecho procesal			
Denominación de las partes del proceso judicial			
Fuero y denominación de la institución jurisdiccional ¿en dónde se sustancia este tipo de proceso?			
Procedimiento básico ¿cuáles son las etapas comunes a todo proceso civil? ¿hay etapas específicas del proceso de divorcio?			
Documentación ¿qué documentos procesales se utilizan en las distintas etapas del proceso? ¿cuál es su función?			

Figura 1: Comparación de regímenes

La siguiente propuesta analiza los géneros discursivos sobre la base de los aportes teóricos de Orts (2009), cuyo marco metodológico puede resultar claro para los estudiantes y es pasible de ser adaptado al trabajo con textos paralelos. El objetivo de la tarea es desarrollar la competencia comunicativa y textual, puesto que su sistematización permite la adquisición de futura autonomía y la automatización del proceso por parte de los estudiantes.

<i>Categorías de análisis</i>	<i>Texto: Sentencia de divorcio argentina</i>
Nivel inicial (aspectos temáticos y comunicativos)	
<i>Organización externa: partes del documento</i> ¿cómo está organizado el documento desde el punto de vista macroestructural? ¿qué tipo de información incluye cada parte?	
<i>Función comunicativa (principal y secundarias)</i> ¿qué función predomina en cada parte del texto? ¿en qué parte está presente la función principal? ¿qué recursos lingüísticos dan cuenta de las funciones identificadas?	
<i>Análisis de la comunicación</i> 1. ¿quiénes son los participantes de la comunicación? ¿cuál es su relación? ¿cuál es el objetivo de la comunicación? 2. ¿en qué lugar se posiciona el texto? (tiempo, lugar, rama del derecho, sistema, familia) 3. ¿cómo se relaciona el texto con otras manifestaciones textuales?	
Nivel discursivo	
<i>Análisis de elementos microtextuales</i> Teniendo en cuenta sus conocimientos de los recursos cohesivos, analice cómo los utiliza el autor. Tenga en cuenta el uso de referencias, especialmente la forma que utiliza el autor para autoreferenciarse; el uso de conectores lógicos para organizar las ideas; la utilización de los recursos de sustitución y elipsis; y la presencia de cadenas léxicas, sinonimia referencial, repeticiones, hiponimia e hiperonimia, etc.	
<i>Análisis de la estructura temática</i> ¿cómo es la sucesión de tema-rema en el texto? ¿hay elementos topicalizados? ¿cuál cree que es la razón? ¿de qué manera se sustancia este fenómeno?	
Nivel superficial	
¿qué rasgos léxicos y gramaticales caracterizan el texto? ¿encuentra estructuras sintácticas recurrentes? ¿observa estructuras paralelas?	

Figura 2: Análisis textual

Tareas prácticas

Tarea 1

En el ejemplo presentado a continuación reutilizamos la traducción de distintos fragmentos o terminología ofrecida por Alcaraz Varó (2012) en *El Inglés Jurídico* para que los estudiantes analicen

su aplicabilidad y pertinencia en el contexto argentino. El objetivo es desarrollar las competencias temática y cultural, la comunicativa y textual así como la instrumental. Las preguntas formuladas pretenden guiar a los alumnos hacia la investigación y lectura de documentos paralelos y legislación aplicable, entre otros.

Final Judgment of Dissolution of Marriage (New York), de El inglés jurídico, pp. 194-196.

1) Análisis de propuestas de traducción: El autor propone opciones posibles de traducción en las notas a pie de página para el contexto español. Analice las notas 90, 95, 99, 100, 102, 103, 106, 107 y 108 (página 195 y 196) y reflexione sobre los siguientes aspectos teniendo en cuenta cuestiones de colocación lingüística, uso y frecuencia:

- ¿Son opciones posibles para el contexto argentino? ¿Tienen objeciones para las opciones que propone el autor? Justifique
- ¿Pueden proporcionar alternativas?

Figura 3: Análisis de propuestas de traducción

Tarea 2

Las tareas creadas ad hoc que promueven la comprensión lectora tienen por finalidad guiar a los estudiantes que recién se inician en estos temas, debido a su complejidad. Se pretende desarrollar la competencia comunicativa y textual e indirectamente la temática y cultural, andamiadas por lo ya aprendido respecto en las clases teóricas.

Documento en Inglés: Divorce Decree (Texas)

1. *What clarification does the document make regarding the impact of the laws of community property in the State of Texas?*
2. *What is the meaning of “convey” and “divested of”?*
3. *Analyze the enumeration consisting of the words “rights” “title” “interest” and “claim”? Are they all synonyms? What would be the appropriate translation technique for them?*
4. *Analyze section 9 “Court Costs”, what are the consequences of filing an Affidavit of Indigency? Can you find an equivalent under Argentinian Law?*

Documento en Español: Sentencia Definitiva (Provincia de Río Negro, Argentina)

- *¿Qué tipo de información incluye la sección “Resultado”?*
- *¿Qué diferencia encuentra con la información que aparece en la sección “Considerando”?*
- *Teniendo en cuenta las sentencias en inglés ya analizadas y traducidas, ¿encuentra similitudes en la organización de la información presente en los apartados mencionados más arriba entre las distintas jurisdicciones?*
- *¿Qué dispone el juez? ¿Cómo está encabezada esa sección?*

Figura 4: Preguntas de comprensión de texto en inglés y en español

Tarea 3

Debido a que no contamos con un diccionario combinatorio jurídico argentino ni con fuentes de información relativa al uso de abreviaturas o aspectos textuales específicos, todo ello sumado a la poca familiaridad de los estudiantes con el campo, hemos diseñado tareas que abordan estas cuestiones. Las competencias a desarrollar son la comunicativa y textual, y la instrumental, a partir de la extracción terminológica y comparación de usos con los textos de la especialidad para descubrir tendencias y hábitos comunicativos propios de los abogados.

Documento en Español: Sentencia Definitiva (Provincia de Buenos Aires)

1. Investigue los siguientes términos en su uso técnico: autos, obrados, caratulados, patrocinio, testimonio y fecho.

2. ¿Con qué verbos colocan los siguientes sustantivos en este texto? Busque otras posibles colocaciones en su uso técnico y proponga una posible traducción.

- Sentencia
- Acción
- Audiencia
- Divorcio
- Oficio
- Testimonio

3. Qué significan las siguientes abreviaturas: *expte.* - *C.* - *Cfr.* - *Fs.* - *Art.* - *ccdtes.*?

Figura 5: Análisis terminológico

Tarea 4

La experiencia en el aula revela importantes falencias en el uso de la lengua extranjera durante la redacción de textos especializados. Si bien existen libros relativos al uso del inglés jurídico, ninguno resuelve las necesidades propias del estudiante de traducción jurídica, puesto que no están pensados para futuros traductores. En consecuencia, se ha armado un cuadernillo que combina explicaciones gramaticales de temas complejos para el alumnado con actividades prácticas. Tal vez esto se aleje de la noción de tarea ya planteada, pero redundará en beneficios para las tareas de redacción y edición propuestas en la materia. La competencia desarrollada es fundamentalmente la comunicativa y textual.

se ha armado un cuadernillo que combina explicaciones gramaticales de temas complejos para el alumnado con actividades prácticas.

Exercise 1. Recast the following sentences into a single sentence containing one or more absolute constructions each.

a. *The Court has reviewed the documents in support of the motion and considered the arguments, therefore it orders and directs that a Master be appointed in the Utah Lake and Jordan River general adjudication as more particularly detailed in this Order of Reference. The Court reserves the selection of the specific individual master for a later date.*

b. *I have reviewed the documents which have been provided in exhibit A (which represent approximately a third of the documents listed in Schedules A and B) and I am satisfied that Mr Broad was authorised by the defendants to assist them in this litigation and other related issues.*

Exercise 2. Complete the blanks with the correct phrase (according to or in accordance with).

1. _____ the defendant, the fire began at midnight.

2. _____ the case and the particular jurors selected for that case.

3. _____ the security camera video, two women broke into the building at 3 a.m.

4. One tenth of American children are exposed to violence _____ a survey taken in 2014.

Figura 6: Extracto de cuadernillo

Tarea 5

Como consecuencia de la pandemia y la necesidad de continuar nuestras clases en la modalidad virtual, nos vimos obligadas a pensar nuevas formas de interacción con los alumnos y de presentación del trabajo en clase. Entre algunas de las tareas diseñadas, queremos compartir la realización de un cuestionario en línea dentro de la plataforma virtual ofrecida por la facultad (Campus FaHCE).

Los cuestionarios proponen el abordaje de distintos aspectos fundamentales para la traducción: tanto preguntas de contenido teórico como de análisis de traducciones, fundamentalmente creadas a partir de la observación de los errores de los alumnos. Se desarrollan así varias competencias simultáneamente: la competencia temática y cultural, la comunicativa y textual, y la instrumental.

The screenshot shows a web-based quiz interface. At the top, there is a green header with the title "Traducción Jurídico-Económica en inglés 1 - 2022". Below the header, there is a breadcrumb trail: "Página Principal / Cursos / Cursos de carreras de grado / Lenguas y Literaturas Modernas / Traducción Jurídica y Económica en Inglés / LM_TIE1_2022 / Clases Prácticas / 2022. T.P. 4: Legal vocabulary (procedural law) / Vista previa".

The main content area is divided into several sections:

- Navegación por el cuestionario:** A grid of 22 numbered buttons (1-22) for navigating between questions. Below the grid are buttons for "Terminar intento...", "Comenzar una nueva previsualización", "Marcar pregunta", and "Editar pregunta".
- Pregunta 1:** "Sin finalizar. Puntúa como 1,00". The question text is: "1. In the US, a public official whose duties include keeping records or accounts / 2. A court officer responsible for filing papers, issuing process, and keeping records of court proceedings as generally specified by rule or statute". The response field is empty, and there is a "Comprobar" button.
- Pregunta 2:** "Sin finalizar. Puntúa como 1,00". The question text is: "2. Mostly in the UK, a judicial officer with strictly limited jurisdiction and authority, often on the local level and often restricted to criminal cases." The response field is empty.
- Atlas de Errores:** A search bar with a magnifying glass icon and a dropdown arrow.
- Buscá en el catálogo de la Biblioteca:** A search bar with a magnifying glass icon and a dropdown arrow.

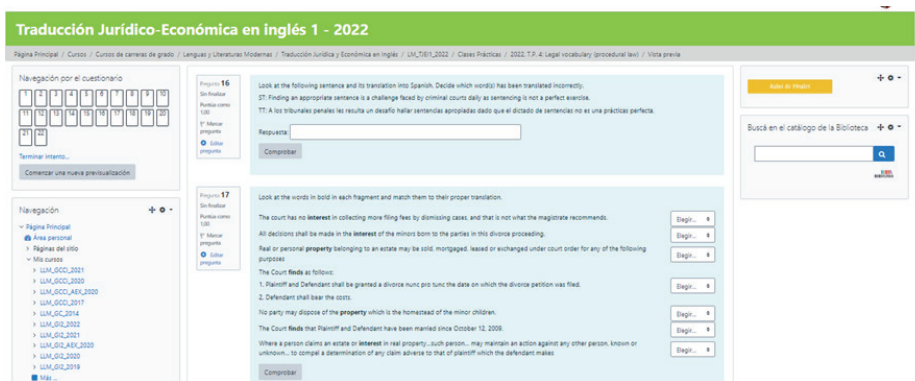


Figura 7: Imágenes del campus

Tarea Final: encargo de traducción

Si bien hemos puesto el encargo al finalizar la sucesión de tareas, su presentación en clase se realiza junto con el documento y todas las tareas preliminares. El encargo contextualiza la situación comunicativa y limita las decisiones a tomar respecto de las demás tareas. Naturalmente, el encargo desarrolla la macro-competencia completa, al ponerse en juego todas las competencias mencionadas.

Encargo 1: *su cliente requiere la traducción de esta sentencia, ya que desea contraer matrimonio en segundas nupcias en Argentina. Teniendo en cuenta las formalidades que exige el Colegio de Traductores de la Provincia de Buenos Aires, realice la traducción pública del documento que se adjunta. Fecha entrega: a confirmar.*

Encargo 2: *su cliente necesita la traducción de esta sentencia, porque viaja a Estados Unidos y necesita probar su estado civil. Teniendo en cuenta las formalidades que exige el Colegio de Traductores de la Provincia de Buenos Aires, realice la traducción pública del documento que se adjunta. Fecha entrega: a confirmar.*

Figura 8: Encargos de traducción

CONCLUSIÓN

El camino recorrido durante nuestra experiencia en la cátedra Traducción jurídica y económica en inglés 1 nos ha planteado muchísimos desafíos: la carga horaria de la materia, su posicionamiento en el plan de estudios actual, las correlatividades y las necesidades previas de los estudiantes, así como la falta de material argentino para el dictado de las clases.

Este último es el que más claramente está en nuestras manos, sobre el que podemos intervenir de manera directa y el que nos provee una forma de abordar indirectamente algunos de los otros. Hace varios años comenzamos a dar pequeños pasos a partir de la adap-

tación de material extranjero. Esto nos ha inspirado e impulsado a crear el propio. Hasta el momento hemos diseñado una cantidad de tareas que utilizamos actualmente en clase, pero que aún no han sido recopiladas.

Hace varios años comenzamos a dar pequeños pasos a partir de la adaptación de material extranjero. Esto nos ha inspirado e impulsado a crear el propio. Hasta el momento hemos diseñado una cantidad de tareas que utilizamos actualmente en clase, pero que aún no han sido recopiladas.

En este sentido, una experiencia que utilizamos como prueba piloto fue el capítulo del libro de cátedra titulado: *Problemas de Traducción: enfoques plurales para su identificación y tratamiento*, de próxima publicación. Esta contribución versa sobre la problemática de la equivalencia funcional en la traducción jurídica y propone explicaciones sobre su adecuación así como también tareas de análisis para los estudiantes.

El objetivo a corto plazo es la redacción de un libro de cátedra para ser publicado por la editorial de la UNLP. En él pretendemos compilar las tareas ya diseñadas y ofrecer material teórico de creación propia para completar la bibliografía existente de la materia.

En palabras de Meirieu, "La educación tiene como tarea movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes" (1998:70). Entendemos, así, que no hay mejor manera de apropiarse e incorporar los saberes que requiere la competencia traductora que trabajando con un material situado en el contexto social, cultural y educativo del propio estudiante.

Entendemos, así, que no hay mejor manera de apropiarse e incorporar los saberes que requiere la competencia traductora que trabajando con un material situado en el contexto social, cultural y educativo del propio estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz Varó, E. (2012). *El inglés jurídico*. Ariel: Barcelona.

Amorebieta y Vera, J. (2019). Programa de la asignatura "Traducción Jurídica y Económica en inglés 1"; Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, FaHCE-UNLP.

Amorebieta y Vera, J.; Munch, M.; Remiro, G. (2019a). La utilidad del enfoque por tareas y de la noción de género discursivo en la didáctica de la traducción jurídica. *Belas Infeis*, 8(2), 13-30. <https://doi.org/10.26512/belas-infeis.v8.n2.2019.10304>

Amorebieta y Vera, J. Munch, M, Remiro, G (2019b). Derecho comparado y traducción: una propuesta de aplicación áulica. AA.VV. *Ponencias presentadas en el II Congreso de Traductorado, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2019 en CABA*. UBA, Argentina, 3-18. Descargable de: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/ind-ponencias-presentadas-caba.php>

Espósito, J.; Amorebieta y Vera, J (2020a). El derecho comparado como método en la enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica en Argentina. *Veritas & Research*, 2(1), 27 – 36.

Amorebieta y Vera, J. Munch, M, Remiro, G (2020b). Derecho comparado como herramienta para la comprensión de textos en la clase de traducción jurídica" en Giordano, C. J. y G. Morandi (comp.) *Memorias de las 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional*.

Borja Albi, A. (2002). *El texto jurídico inglés y su traducción en español*. Barcelona: Ariel. _____. (2016). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Castelló de la Plana: Edelsa.

Galán Mañas, A. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020488002>.

García Izquierdo, I. (2011). New perspectives for the analysis and formalisation of specialised genres: the GENTT proposal. *Terminàlia* 3 (2011): 13-21 • DOI: 10.2436/20.2503.01.21 ISSN: 2013-6692 (impresa); 2013-6706 (electrónica).

Holl, I. (2011). *Textología contrastiva, derecho comparado y traducción jurídica*. Berlín, Alemania: Frank & Timme.

Hurtado Albir, A. (ed.) (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Colección Estudios sobre la traducción, Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A. (ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Kiraly, D. (2013). Towards a View of Translation competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education», en Kiraly, D. et al. (eds.). *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Germany: Narr Verlag, 197-224.

Liu, J. (Enero, 2013). Translators Training: Teaching Programs, Curricula, Practises. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 127-132.

Mayoral Asensio, R. (2012) Guía para la traducción jurada de documentos de registro civil (nacimiento y defunción) del inglés al español, en *Panacea*, Vol XIII, Núm. 36, 202-228.

Merieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones

Monzó-Nebot, E. (2020). Translating genres, creating transgenres: Textual between as situation- based systemic innovation. *Estudios de Traducción*, ISSN: 2174-047X. <https://dx.doi.org/10.5209/estr.71633>

Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación, en Hurtado Albir, A. *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Orts Llopis, M. A. (2009). Legal genres in English and Spanish: some attempts of analysis. *IBÉRICA* (18), 109-130

Osoro Pérez-Puchal, O. (noviembre 2002). Funcionalismo e intenciones jurídicas: método de traducción jurídica. *Puentes*, 2, 61-68.

Prieto Ramos, F. (2011). Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach. *Comparative Legalinguistics – International Journal for Legal Communication*, (5), 7-21.

Soriano Barabino, G. (2013). La competencia temática en la formación de traductores de textos jurídicos en la combinación lingüística francés/español. *Estudios de Traducción*, (vol. 3), 45-56. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESTR.2013.v3.41989

Way, C. (2016). Nuevas aproximaciones al Derecho Comparado: motivación y aprendizaje significativo. En Marchal Escalona, N. (dir.) *El derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Madrid: Ed. Dykinson, S.L, 75-92.

Yániz, C. y L. Villardón. (2006.) Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



La hoja de ruta en el Curso Introductorio a Ciencias de la Educación.
Algunas dimensiones de la experiencia
Yésica Soledad Arenas, Daniela Inveninato
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e086, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e086>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

La hoja de ruta en el Curso Introductorio a Ciencias de la Educación. Algunas dimensiones de la experiencia

The roadmap in the Introductory Course to Educational Sciences. Some dimensions of experience.

Yésica Soledad Arenas

<https://orcid.org/0000-0002-4237-7258>

yesicaarenas@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Daniela Inveninato

<https://orcid.org/0000-0001-8162-8489>

danielainveninato@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

El presente artículo narra el trabajo realizado por la Comisión Interclaustrado de Ingreso en el contexto de rediseño de la propuesta de ingreso en el marco de la pandemia. Aborda específicamente el diseño, la producción y evaluación de la hoja de ruta como material educativo dentro de la propuesta pedagógica virtual del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

PALABRAS CLAVE

material educativo,
hojas de ruta,
experiencia,
ingreso

ABSTRACT

This article narrates the work carried out by the Interclaustrado Entrance Commission in the context of redesigning the admission proposal in the framework of the pandemic. It specifically addresses the design, production and evaluation of the roadmap as educational material within the virtual pedagogical proposal of the Introductory Course to Educational Sciences at the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata.

KEYWORDS

educational material,
roadmaps,
experience,
income

PRESENTACIÓN

El propósito de este trabajo es narrar la experiencia de la producción y utilización de las hojas de ruta para la enseñanza en el Curso Introductorio a Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

El Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (CICE) tiene como propósito central «acompañar y orientar el tránsito de los/as ingresantes a la vida universitaria durante el primer año de la carrera, facilitando su permanencia en la misma» (Programa, 2022, p. 2). A su vez, y entendiendo que el ingreso a la vida universitaria es un proceso complejo que abarca muchas otras dimensiones, se espera que los/as ingresantes se aproximen a construir una mirada compleja sobre el campo disciplinar y profesional, reconozcan las prácticas de lectura, escritura y estudio propias del ámbito académico, y establezcan los vínculos necesarios con la carrera y la universidad, a fin de propiciar mejores condiciones para su incorporación a la vida universitaria. La estrategia de ingreso del CICE se sustenta en una concepción democrática e inclusiva del ingreso a la universidad, que no abarca solamente el curso introductorio sino que comienza formalmente desde la inscripción a la Facultad y se extiende durante todo el primer año de la carrera (Marano, 2019; Vicente et al, 2011); concibiendo el «ingreso a los estudios universitarios como un

tiempo de pasaje en la constitución de las trayectorias educativas de los sujetos» (Vicente et al, 2011, p. 10).

El CICE se remonta al año 2007 cuando se conformó una comisión constituida por los tres claustros (docentes, graduados/as y estudiantes) para construir y llevar adelante una estrategia de ingreso propia de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP).

Durante estos 15 años, el equipo interclaustró fue reacomodando la propuesta en función de las reflexiones acontecidas al interior del equipo, de las percepciones que ingresantes manifestaban en la encuesta de evaluación, de nuevas directrices institucionales, entre otras variables. En la experiencia que aquí vamos a desarrollar, fue el contexto de pandemia y la virtualización forzada de todas las propuestas educativas lo que motivó la revisión de la propuesta pedagógica del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación y con ella, la necesidad de crear materiales educativos acordes al nuevo contexto que se nos presentaba.

LA PRODUCCIÓN DE LAS HOJAS DE RUTA

En el marco de la estrategia de ingreso, el Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (CICE) es la instancia de comienzo de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), de carácter obligatorio y no eliminatorio. Los contenidos se articulan en cuatro ejes: disciplinar, socialización universitaria, institucional y alfabetización académica y tecnológica, este último de carácter transversal (Programa, 2022).

En el año 2021, a partir del contexto de pandemia que atravesábamos, se tuvo que repensar la propuesta pedagógica del CICE, teniendo en cuenta que los/as ingresantes tendrían que cursar virtualmente. El desafío que tuvimos que enfrentar como equipo fue pensar una propuesta que sea acorde a la situación excepcional que atravesábamos y que garantice las condiciones para que todos/as puedan comenzar a estudiar en la universidad.

A fin de garantizar el ingreso a la vida universitaria, se pensaron y construyeron distintos materiales educativos, entendiéndolos, en términos de José Gimeno Sacristán (1991) como aquel que con su uso interviene en el desarrollo de alguna función de la enseñanza.

Los materiales educativos requieren un tratamiento y diseño específico a fin de que no sean meramente informativos y uno de los que han ameritado más diseño y producción fueron las hojas de ruta, es por ello que hoy, desde nuestra participación en el CICE, recuperamos este material producido colectivamente por el equipo interclaustró, para reflexionar sobre la experiencia como proceso de co-

nocimiento e indagación, de carácter formativo y transformativo. Este ejercicio de reflexión se vincula con la idea de *reflexión en la acción* planteada por Schön:

el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (1992, p.39)

En este contexto de virtualización forzada y en el sentido que anteriormente describimos se redefinieron los contenidos de cada uno de los 4 ejes y se decidió que fueran reorganizados alrededor de preguntas, a fin de orientar con mayor claridad a los/as estudiantes en la propuesta. Elegimos la pregunta porque en el encuentro gnoseológico, juega un papel esencial. El sentido de la pregunta abre caminos para la reflexión, para el ejercicio del pensamiento; la pregunta debe tener un propósito que, en el ejercicio de poner en palabras el pensamiento, posibilite construir conocimiento con el otro (Freire y Faundez, 2013).

Los ejes fueron resignificados en las siguientes preguntas: ¿En qué consiste ser estudiante de la FaHCE y de la UNLP?; ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?; ¿En qué consiste ser estudiante de Ciencias de la Educación en la universidad pública? y ¿Qué significa estudiar Ciencias de la Educación y en qué consiste la práctica profesional?

Los contenidos construidos durante este proceso, en la forma de hoja de ruta, construyeron nuevos contenidos. En este sentido, Verónica Edward asume que «el contenido se transforma en la forma (...) la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal» (1995, p. 147). La producción de las hojas de ruta fueron una condición didáctica para que todos los sujetos aprendan (Lerner, 2007).

El CICE transcurriría a través de un aula virtual del campus oficial de la FaHCE. En un inicio indagamos sobre las posibilidades que el entorno virtual nos brindaba para pensar la propuesta y luego de ver las opciones de construcción del aula, se definió que cada eje fuera abordado en un hoja de ruta.

La hoja de ruta es un material educativo que no solo nos permite expresar las intencionalidades de la enseñanza en relación a los contenidos a enseñar sino que también refleja un camino a seguir, orienta a los/as estudiantes sobre la forma de abordar la clase; en esta oportunidad, funciona como guía para abordar la pregunta del eje sin perder de vista a los sujetos destinatarios, los/as ingresantes.

La elección de producir hojas de ruta nos pareció la más adecuada para el momento excepcional que atravesábamos; de esta forma, al no contar con clases presenciales donde la escucha y la mirada, principios fundantes para establecer el vínculo pedagógico, se resignificarían, la

hoja de ruta habilitó una nueva forma de estar, y acompañar a los/as ingresantes a la vida universitaria.

Para la producción de cada hoja de ruta se conformaron grupos de trabajo que iniciaron la tarea teniendo presente que la misma debía realizarse enmarcada en los contenidos a enseñar, las intencionalidades del Curso y la pregunta que debía abordar ese Eje. En este sentido, podríamos pensar que en la experiencia que aquí relatamos la hoja de ruta también funcionó como una programación, si entendiendo como Feldman (2010) que el programa es producto de una tarea de planeamiento que se da entre el plan de estudios, el curso y la clase, este material educativo no solo fue pensado para los estudiantes sino también para acompañar la tarea docente que se encontraba también incursionando forzosamente en una propuesta virtual que hasta ahora no había experimentado.

Entre las decisiones pedagógicas didácticas que tomamos para la elaboración de las hojas de ruta a nivel macro, se pueden mencionar:

- Iniciar con un texto de encuadre en el que se mencione el sentido de esa clase en el marco del programa;
- Realizar una anticipación de los temas que aborda la hoja de ruta;
- Incluir un cronograma semanal con actividades de lectura y escritura;
- Incluir los links de acceso para que puedan profundizar en algunos temas y/o visualizar otros materiales educativos (videos, entrevistas, etc.);
- Detallar una breve biografía, acompañada de fotografías de los representantes de la institución y de los/as autores/as trabajados/as en el Curso;
- Describir las actividades a realizar e incorporar al final una síntesis de las tareas a desarrollar en la semana;
- Explicitar, al final de las mismas, en un apartado denominado: "cómo seguimos", las características del próximo encuentro;
- Contener imágenes (cuadros, fotografías, gráficos, etc.).

En este punto nos interesa señalar que la categoría de *construcción metodológica* de Gloria Edelstein (1996), ofició como encuadre de las decisiones didácticas adoptadas; una construcción casuística que se generó entre la relación de un objeto de estudio en particular, el ingreso a la vida universitaria, y unos sujetos particulares, los/as ingresantes:

...reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción

por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica. (Edelstein, 1996, s/n)

Por último, nos parece pertinente mencionar que dichos materiales fueron nuevamente revisados en función de la vuelta a la presencialidad del Curso Introductorio en el año 2022. El campus virtual y todos sus materiales fueron revisados a fin de que el entorno virtual funcione como un acompañamiento a la instancia de presencialidad plena a la que volvió la Universidad Nacional de La Plata. La intencionalidad pedagógica del campus cambió, por ende también los materiales educativos que acompañan a toda la propuesta de ingreso. Se trabajó así en readecuar los mismos a las necesidades de “complementar” lo que sucedía en la instancia áulica presencial.

A MODO DE CIERRE

Jorge Larrosa plantea que «La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma» (2003, p. 5) y la experiencia de virtualización de la enseñanza en un contexto complejo, nos transformó. Nos permitió pensar, y hacer, otros modos de enseñar. En palabras de Andrea Alliaud:

se trata del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de volver sobre lo que aconteció, recuperar lo valioso de la propia experiencia y ponerla a disposición de otros en pos de la construcción de una experiencia común. (Alliaud, 2011, p. 104)

El sentido de recuperar esta experiencia y el trabajo colaborativo alrededor del diseño y producción de materiales educativos nos parece más que valioso; no solo porque los mismos tuvieron como fin último garantizar el ingreso a la universidad en el difícil momento que estábamos atravesando como sociedad, sino también porque consideramos fundamental poner en evidencia las decisiones didácticas pedagógicas que se toman alrededor de los mismos.

Las palabras de Julia Silber nos orientaron y permitieron pensar este otro modo de darle la bienvenida a los/as ingresantes, construyendo una propuesta pedagógica casuística

A mí siempre... la pregunta que me acompaña con el criterio es ¿desde dónde me paro para actuar?, ¿cuál es mi punto de partida, no? Qué concepción del hombre, de la sociedad, de la educación, de la formación... es decir, poder tener respondido eso y después pensar una forma, una estrategia que sea coherente con esa forma de pensar. (Silber, 2010)

Estamos convencidas de que absolutamente nada de lo que suceda dentro de una propuesta pedagógica puede ser indistinto; la intencionalidad de la construcción de las hojas de ruta para el Curso Introductorio a Ciencias de la Educación, en la virtualización de la enseñanza, se encuadran en un posicionamiento político, ético y pedagógico que revaloriza el ingreso democrático e inclusivo a la vida universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.19, n2.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; y Barco, S. (Comp.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Feldman, D. (2011). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. INFoD, Buenos Aires.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo veintiuno editores.

Gimeno Sacristan, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. En *Cuadernos de Pedagogía*. 194, 10-15.

Larrosa, J. (2003). *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Serie Encuentros y Seminarios.

Lerner, D. (2007). *Enseñar en la diversidad*. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, La Plata, 28 de junio de 2007.

Marano, M. G. (2019). El ingreso a la universidad como objeto de intervención político-pedagógica: Reconstrucción crítica de la experiencia en la carrera de Ciencias de la Educación -UNLP- a diez años de su implementación. 2das Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 19 y 20 de abril de 2018, La Plata. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos. En Giordano, Carlos y Morandi, Glenda (comps) *Memorias de las 2o Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12133/ev.12133.pdf

Programa del Curso Introductorio a Ciencias de la Educación (2022). Departamento de Ciencias de la Educación «Prof. Ricardo Nassif». FaHCE-UNLP.

Silber, J. (2010). Estas palabras Julia Silber las dijo en un final de Pedagogía II

que había sido grabado, y luego se transcribieron para ser utilizadas en el homenaje que realizamos junto a otros/as compañeros/as al año de su fallecimiento, en noviembre de 2012.

Shön, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Vicente, M. E.; Montenegro, J.; Peralta, M. y Marchese, E. (2011). *Pedagogía e ingreso a la universidad pública: Supuestos y dimensiones político-pedagógicas de la propuesta de ingreso a la carrera de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata* (En línea). Trabajo presentado en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.985/ev.985.pdf



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Proyecto de innovación en el laboratorio: una nueva práctica experimental en síntesis orgánica
Leticia Lafuente, Juliana Esteche, Natividad Bejarano, Cintia Santiago, Agustín Ponzinibbio.
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e087, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e087>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Proyecto de innovación en el laboratorio: una nueva práctica experimental en síntesis orgánica

Innovation in the lab: a new organic synthesis experimental course

Leticia Lafuente

<https://orcid.org/0000-0002-3956-0449>

llafuente@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Juliana Esteche

<https://orcid.org/0000-0002-1083-7790>

jesteche@exactas.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Natividad Bejarano

<https://orcid.org/0000-0002-5292-7866>

natividadbejarano@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Cintia Santiago

<https://orcid.org/0000-0001-8579-7968>

csantiago@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Agustín Ponzinibbio

<https://orcid.org/0000-0003-4610-916X>

ponzinibbio@quimica.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

La asignatura Química Orgánica II se dicta en la Facultad de Ciencias Exactas para distintas carreras. Es una materia del quinto cuatrimestre, se encuentra luego de un ciclo de formación básica de dos años. Es una de las materias básicas más importantes para estas carreras, ya que sus contenidos se centran en el estudio de las estructuras y de la reactividad de las moléculas bioorgánicas. A pesar de ser una asignatura de suma importancia, debido principalmente a sus contenidos, sus trabajos prácticos de laboratorio presentan algunas deficiencias. Estos problemas se relacionan con su organización teórica, conceptual, didáctica y también, con su puesta en práctica. En este sentido realizamos un diagnóstico de la situación y llevamos a cabo una propuesta de innovación con un formato de "Taller de Práctica Experimental en Síntesis Orgánica". Este taller se propone como la unidad de reemplazo, en el programa de la asignatura, de las actuales prácticas de laboratorio. Se busca generar una propuesta superadora mediante la incorporación de un espacio de práctica de excelencia, trabajo individual y reflexión; pretendiendo aportar a la formación profesional en consistencia con el perfil de egresado propio de las carreras que incluyen a la asignatura.

PALABRAS CLAVE

Prácticas Experimentales,
Síntesis Orgánica,
Laboratorio



KEY WORDS

Experimental Practices,
Organic Synthesis,
Laboratory

ABSTRACT

The subject Organic Chemistry II is taught at the Faculty of Exact Sciences for different careers. It is a subject of the fifth quarter, it is found after a basic training cycle of two years. It is one of the most important basic subjects for these careers, since its contents focus on the study of the structures and reactivity of bioorganic molecules. Despite being a very important subject, mainly due to its contents, its practical laboratory work has some deficiencies. These problems are related to its theoretical, conceptual, didactic organization and also to its implementation. In this sense, we carry out a diagnosis of the situation and carry out an innovation proposal with a format of "Experimental Practice Workshop in Organic Synthesis". This workshop is proposed as the replacement unit, in the subject program, of the current laboratory practices. It seeks to generate a superior proposal through the incorporation of a space for practice of excellence, individual work and reflection; intending to contribute to professional training in consistency with the graduate profile of the careers that include the subject.



INTRODUCCIÓN

La División Química Orgánica es la encargada académica de dictar todas las asignaturas relacionadas con la disciplina que le da nombre para las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas. Las carreras que cuentan con asignaturas de Química Orgánica dentro de la Facultad de Ciencias Exactas son: Licenciatura en Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Física Médica, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Licenciatura en Química, Licenciatura en Química y Tecnología Ambiental, Tecnicatura Universitaria en Alimentos y Tecnicatura Universitaria en Química. En particular en este trabajo se abordará la problemática asociada a los trabajos experimentales de las cuatro carreras descritas precedentemente en primer lugar. Estas cuatro carreras poseen dos asignaturas de Química Orgánica en su plan, denominadas Química Orgánica I y Química Orgánica II. La primera asignatura es básica, con estrategias didácticas particulares y poco tiempo dedicado a la experimentación en el laboratorio. Por lo tanto, la propuesta de innovación pedagógica que aquí se propone se centrará en las problemáticas propias de la asignatura Química Orgánica II para las carreras, que de ahora en más denominaremos en forma abreviada como Farmacia, Bioquímica, Biotecnología y Alimentos.

Los temas, contenidos y prácticas que se tratan en la asignatura en estudio son centrales para la formación profesional. La Química Orgánica es, dentro de las distintas ramas de la química, la más importante para las carreras en cuestión ya que sienta las bases moleculares para el estudio de la mayoría de los procesos bioquímicos. En Química Orgánica II se estudia, en particular, la estructura, síntesis, reactividad de moléculas bioorgánicas, que incluyen productos naturales, compuestos sintéticos bioactivos y las principales biomoléculas orgánicas de

relevancia en la bioquímica y biología molecular, farmacología, toxicología y bromatología.

Si bien hay espacios de discusión docente activos, en la práctica no se han generado, en los últimos años, cambios significativos en las prácticas docentes. Estos cambios deberían instalar una nueva organización académica de la asignatura, sin embargo, en la práctica, esto no ha ocurrido. En términos reales estas discusiones no generan propuestas concretas de cambio. Tampoco llevan a la elaboración de material u otros insumos conceptuales para avanzar en la solución de las problemáticas que sí son expuestas por el plantel docente, en reuniones de cátedra y otras instancias, y eventualmente por los alumnos en las encuestas que se realizan periódicamente.

Una propuesta de innovación que pretenda generar un progreso en las prácticas educativas relacionadas con los trabajos experimentales será bienvenida por la comunidad, docentes, alumnos y no docentes. Es valorada la práctica experimental en la Facultad de Ciencias Exactas y la posibilidad de acceder a ella en las cursadas regulares de grado. En Química Orgánica existe un déficit real en estas prácticas que este trabajo de innovación pretende abordar generando propuestas concretas para su solución.

En Química Orgánica existe un déficit real en estas prácticas que este trabajo de innovación pretende abordar generando propuestas concretas para su solución.

Se presenta una propuesta de intervención. De acuerdo con Litwin (2008) este tipo de proyectos incluyen conceptos de creación, promoción del cambio y, por último, mejora. Se busca desarrollar una propuesta que promueva un cambio, este se planea conduzca a una sustancial mejora en las prácticas docentes y finalmente en el aprendizaje de los alumnos.

Esta propuesta de innovación involucra el diseño de un taller de práctica experimental en el marco de la asignatura Química Orgánica II. Este taller cubre las horas estipuladas, dedicadas a los trabajos prácticos, en los planes de estudio de las distintas carreras. El taller se elaborará con la premisa de ser un espacio de práctica de excelencia, trabajo individual y de reflexión sobre las prácticas experimentales, las metodologías de trabajo en Química Orgánica y la teoría que las sustenta. Pretende aportar de forma directa, a través de los temas y prácticas seleccionados, a la formación profesional en consistencia con el perfil de egresado propio de la carrera. También abordará, como una primera aproximación, el desarrollo experimental como práctica pre profesional.

DIAGNÓSTICO INICIAL

En general, se considera a las prácticas de laboratorio actuales como incompletas, desdibujadas respecto al resto de las actividades, muy simplificadas y no actualizadas. Los principales problemas que pueden identificarse se enumeran y describen a continuación.

En general, se considera a las prácticas de laboratorio actuales como incompletas, desdibujadas respecto al resto de las actividades, muy simplificadas y no actualizadas.

Pobre bagaje teórico del diseño de las prácticas: Existen desconexiones conceptuales entre la teoría y la práctica experimental. Estos trabajos prácticos tienen vinculaciones pobres con las prácticas profesionales y el perfil de egresado expresado en el plan de estudio. También, existe una falta de material teórico complementario para el estudio previo a la realización de la práctica. En cuanto a la selección de temas y metodologías a realizar se los considera con una fundamentación escasa y poco moderna y actualizada en función del programa de la asignatura.

Programación práctica deficiente del desarrollo experimental: Los experimentos se realizan en forma grupal y con escasa participación individual. En muchas ocasiones existe una cancelación de etapas o prácticas específicas por falta de tiempo, insumos o acceso a equipamiento. También a veces se detecta una falta de discusión de lo experimentado y elaboración de conclusiones adecuadas. Por último, podemos mencionar que en ocasiones existen fallas en la elaboración de un informe real de la práctica realizada.

Roles de los estudiantes y docentes poco definidos durante la ejecución de la práctica experimental: Existe una notoria falta de motivación de los alumnos para el trabajo experimental. Estos se realizan en ocasiones con poca rigurosidad técnica en las operaciones y sin el uso de equipamiento específico. Los docentes implementan exigencias mínimas en cuanto al cumplimiento de las tareas a realizar, los resultados a obtener y las conclusiones a elaborar. Se puede describir como pobre a la calidad de prácticas seguras y respeto a normas de trabajo y seguridad en el laboratorio equiparables a la actividad profesional. La evaluación de lo realizado queda en general reducida a lo mínimo indispensable.

TRES METODOLOGÍAS PARA LAS PRÁCTICAS EXPERIMENTALES

Los trabajos prácticos de laboratorio en Química Orgánica son esenciales y las prácticas que en ellos se realizan constituyen una buena parte de los contenidos de la asignatura. Existen dos líneas de diseño de estas prácticas denominadas en general como de “verificación” y

de “investigación” (del inglés: “verification approach” e “inquiry-driven”). En la elaboración del taller propuesto se tomarán estas ideas y trabajos publicados como insumo principal para la construcción de las diversas actividades programadas. Si bien parte del trabajo propuesto consiste en ampliar y actualizar esta información para conocer el estado del arte actual del tema, podemos mencionar como referencia primaria los trabajos publicados por Mohrig (2003, 2004). En particular se planea trabajar en la categoría “investigación” y con las tres propuestas, que más adelante describimos, en distintas etapas del trayecto formativo.

Se realizó una búsqueda bibliográfica sobre temas relacionados a las discusiones de la enseñanza y aprendizaje en el laboratorio de química orgánica. Si bien es un campo muy específico de estudio, hay varios trabajos publicados en donde diferentes enfoques se describen a partir de propuestas que involucran experimentos de síntesis orgánica. Como mencionamos anteriormente, se diferencian dos tipos de clases, las que se denominan de verificación y de investigación. Los enfoques denominados de “verificación” consisten en que el alumno reproduce una técnica descriptiva con todos los detalles y verifica que al realizar el experimento indicado obtiene el valor esperado. La segunda categoría es más actual y se está implementando en los laboratorios de enseñanza de la química orgánica cada vez más. Este modelo de enseñanza permite a los estudiantes participar en el proceso científico. En este sentido, tienen la oportunidad de pensar creativamente y tomar decisiones durante el desarrollo de los experimentos mientras van elaborando conclusiones de los resultados observables.

Dentro de la categoría adoptada en esta propuesta, la de la clase centrada en las experiencias educativas denominadas de “investigación”, se pueden definir claramente tres enfoques diferentes. Son tres formas, metodologías de enseñanza, diferentes para abordar un trabajo experimental en química orgánica. Si bien son denominadas de diversas maneras por los diferentes autores, se pueden compilar y categorizar. A continuación, se redactan de acuerdo con un análisis y sintaxis propia.

- Prácticas experimentales de investigación guiada.
- Prácticas experimentales prediseñadas.
- Prácticas experimentales de investigación con final abierto.

Se realizará una breve descripción de cada una de ellas. Las prácticas experimentales de investigación guiada a) pueden tener o no una descripción detallada de la técnica experimental a desarrollar, sin embargo, siempre contemplan y plantean preguntas típicas de la investigación que los estudiantes logran responder a través del análisis de los resultados que van obteniendo. En las prácticas experimentales

b) y c) los estudiantes deben diseñar sus propios procesos y luego, obviamente, llevarlos a cabo. Las prácticas prediseñadas b) se utilizan mucho en el contexto de la síntesis orgánica, donde los estudiantes adaptan procedimientos clásicos y generales para preparar un compuesto específico o llevar a cabo un tipo particular de reacción. Las prácticas con final abierto c) son experiencias educativas más complejas. En ellas el estudiante, con supervisión docente, utiliza información bibliográfica diversa para encontrar modelos experimentales que puede y debe adaptar para cumplir con el objetivo propuesto.

Dada la modalidad de enseñanza propuesta en este proyecto de innovación se pueden llevar a cabo trabajos experimentales siguiendo cualquiera de las tres formas anteriormente descritas. Las tres propuestas permiten, con matices, introducir a los alumnos en dos de las más importantes partes de la experimentación química, el diseño de experimentos y el análisis de los resultados observables. Estas dos cuestiones comprometen, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a docentes y alumnos a pensar, discutir y analizar en cómo se lleva a cabo la ciencia experimental.

TALLER DE PRÁCTICA EXPERIMENTAL EN SÍNTESIS ORGÁNICA

El taller diseñado consiste en una serie de experimentos de laboratorio en temas de síntesis orgánica. La síntesis orgánica es un tema primordial dentro de la Química Orgánica. Es la herramienta de preparación de moléculas orgánicas mediante metodologías específicas. Se puede definir como el conjunto de teorías y técnicas de construcción de moléculas, formación y transformación de enlaces y grupos funcionales. Para el desarrollo de este taller se pueden distinguir distintas etapas de trabajo que describimos a continuación.

Búsqueda bibliográfica

La búsqueda bibliográfica es un aspecto central en este taller. Mediante ella se toma conocimiento de los aspectos teóricos a desarrollar en el laboratorio. En general se realizan dos búsquedas distintas que permiten a) conocer con detalle las técnicas y metodologías de laboratorio necesarias para llevar a cabo las reacciones y b) los métodos, las reacciones involucradas en la preparación de la molécula objetivo. Cada una de estas búsquedas se realizan de manera particular y con la literatura apropiada.

Desde una perspectiva didáctica no solo se aprende a realizarlas, tarea imprescindible del trabajo de laboratorio, sino que la información obtenida permite realizar discusiones enriquecedoras. Existen distintas opciones para llevar a cabo un mismo objetivo de síntesis. Desde metodologías que emplean condiciones o equipamientos diferentes a rutas sintéticas de construcción a través de diversos caminos. En este

sentido al existir diferentes opciones el elegir y diseñar el propio camino se constituye en un elemento muy interesante de enseñanza. Al poder confrontar opciones estas pueden discutirse en distintos términos. A continuación, enumeramos preguntas que llevan a reflexiones y debates sumamente enriquecedores y pueden emplearse en clase.

¿Cuál es el nivel de “confianza experimental” de la literatura revisada? ¿Cuáles son las categorías establecidas y cómo pueden verificarse en cuanto a la “confianza experimental”? ¿Qué parámetros pueden utilizarse para comparar técnicas de síntesis distintas de un mismo producto? ¿Cuáles de estos parámetros son más relevantes en el contexto local y particular de clase?

Planificación de la síntesis

Esta etapa de trabajo es muy importante ya que se toma un real conocimiento de toda la actividad a realizar. En la práctica es usual no estimar correctamente los tiempos de reacción y de los procesos involucrados; la preparación y armado de equipamiento y el control y purificación de reactivos. Todo esto debe ser planificado para no generar imprevistos que resulten en el no cumplimiento de las metas por falta de tiempo o por fallas en las operaciones. Esta tarea de planificación tiene estrecha relación con la investigación. Se utiliza información recabada en la búsqueda bibliográfica para armar una propuesta de trabajo, de alguna manera es la construcción metodológica de una experimentación de investigación. Las preguntas que formulamos para trabajar esta etapa son:

¿Cuáles son los tiempos estimados para las operaciones de trabajo usuales, pesada, filtrado, agregados, etc.? ¿Cómo alteraría la planificación original un inconveniente técnico? ¿Qué estrategias puede implementar para prevenirlo o subsanarlo? ¿Cuáles son las etapas esenciales que no pueden ser interrumpidas? ¿Cómo organiza las actividades en función de los recursos humanos y materiales disponibles?

Purificación de reactivos

Esta etapa de trabajo no debe ser menospreciada, es usualmente una fuente de inconvenientes y malos resultados finales. Existen una serie de técnicas estándar en química orgánica, bien descritas en la literatura específica, que deben emplearse, en primera instancia, para corroborar de manera sencilla la pureza de los reactivos y eventualmente para purificarlos. El control de calidad de los materiales de partida se aplica a todos los reactivos, solventes y catalizadores empleados. También dentro de esta etapa es necesario incluir un chequeo previo del equipamiento a utilizar, verificando el correcto funcionamiento de este. Sobre esta parte del trabajo se puede reflexionar y discutir entre docentes y alumnos a partir de las siguientes preguntas orientativas.

¿Cuál es la literatura específica para conocer técnicas de purifica-

ción? ¿Cuáles son las impurezas comunes presentes en los reactivos? ¿Cómo se conocen las condiciones apropiadas de almacenamiento de los reactivos? ¿Qué influencia tiene el medio, temperatura, humedad, luz solar, sobre la pureza de los compuestos a emplear? ¿Qué estándar de pureza es realmente necesario para cada reactivo y solvente de acuerdo con la síntesis planeada?

Síntesis, aislamiento y purificación

La síntesis, aislamiento y purificación se constituyen en la tríada central del proceso de síntesis orgánica. Durante estas tres etapas se requiere destreza técnica, capacidad de observación y análisis crítico de los procesos en desarrollo. Además, es fundamental tener especial consideración en las cuestiones de seguridad e higiene de manera general y específica considerando los reactivos y equipos en uso. Si bien usualmente se siguen protocolos de trabajo en ocasiones es necesario cambiarlos o adaptarlos a situaciones particulares, esta actividad requiere de una buena base teórica sobre las técnicas a emplear y un conocimiento en detalle de los reactivos y materiales en uso. Durante estas tres etapas de trabajo se pueden formular las siguientes preguntas para la enseñanza de los temas relacionados.

¿Cómo se controlan las condiciones de reacción, temperatura, tiempo, cantidades, etc.? ¿Cómo se ensambla y controla la operatividad plena de los reactores? ¿Conoce los riesgos asociados a la manipulación de reactivos y solventes? ¿Cómo se agregan al reactor las sustancias para que la reacción sea óptima? ¿Qué cambios puede observar durante la reacción química: coloración, solubilidades, pH, temperatura? ¿Puede relacionar estos cambios con cuestiones teóricas? ¿Pueden estos cambios guiarlo en el seguimiento del proceso? ¿Cómo debe rotular correctamente los desechos o subproductos de reacción? ¿Dónde y cómo se disponen, tratan o descartan? ¿Qué precauciones debe tener en el aislamiento cuando hay materiales peligrosos involucrados? ¿Qué información previa debe tener respecto al estado de agregación y la solubilidad de las sustancias para llevar a cabo un correcto aislamiento por extracciones o lavados? ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del proceso de purificación que va a emplear? ¿Es la muestra apta para este proceso? ¿Cómo puede verificarlo?

Identificación de los productos y cálculos finales

La etapa final de toda síntesis orgánica es la caracterización del producto obtenido mediante sus propiedades físicas, así como la corroboración de la identidad mediante diversos métodos espectroscópicos. La elucidación inequívoca de la estructura es un proceso fundamental que verifica fehacientemente el objetivo principal de preparar una molécula orgánica determinada. Esta etapa permite verificar el éxito de las operaciones realizadas y cuantificarlo mediante diversas métricas y compa-

rarlas con datos teóricos. Existe una graduación de éxito basada en la comparación del rendimiento, la selectividad, conversión y pureza que permite establecer discusiones globales sobre lo realizado. Estas discusiones pueden ser orientadas mediante las siguientes preguntas.

¿Cuál es la bibliografía específica donde se encuentran los datos de propiedades fisicoquímicas sobre los productos obtenidos? ¿Cómo se miden adecuadamente estas propiedades? ¿Qué significan discrepancias entre los datos obtenidos y los referenciados en la literatura? ¿Qué variaciones numéricas se consideran aceptables para las distintas propiedades de caracterización? ¿Cómo puede estimar teóricamente valores de referencia cuando no están descritos en la literatura? ¿Qué condiciones debe cumplir una muestra para ser analizada por los métodos espectroscópicos usuales? ¿Cómo se preparan las muestras para su análisis espectroscópico? ¿Cómo se analizan los resultados obtenidos? ¿Qué programas se utilizan para tal fin? ¿Cuáles son los parámetros de identidad requeridos para confirmar una estructura de manera inequívoca? ¿Cuáles son los requisitos experimentales establecidos de pureza e identidad que puede extraer de los datos espectroscópicos?

Informe escrito

Durante el desarrollo de las tareas experimentales se generan instancias de reflexión, debate y elaboración de conclusiones. Este proceso finaliza con la redacción de un informe final escrito. En ese informe se plasman todos los procesos realizados con detalle, incluyendo observaciones experimentales y dificultades o accidentes ocurridos. También se debe incluir la descripción del material y equipamiento utilizado, así como la calidad y origen de los reactivos y solventes. Es decir, no es solo una transcripción de un método de síntesis, sino que es una redacción completa de lo acaecido. Se deben presentar los cálculos de rendimiento, selectividad, pureza y otros parámetros según corresponda y analizar minuciosamente y reportando toda la información extraída de los espectros realizados. Por último, se presentan conclusiones reales de todo el proceso comparando lo obtenido con las referencias de literatura y eventualmente esbozando hipótesis de las diferencias encontradas. El informe incluye un proceso de evaluación con correcciones de los docentes que pueden abordar discusiones alrededor de las siguientes cuestiones.

¿Cuáles son las formas narrativas académicamente aceptadas para la reacción de este tipo de escritos? ¿Cómo se escriben adecuadamente las reacciones, los mecanismos y fórmulas químicas? ¿Cómo se reportan los datos de propiedades fisicoquímicas y los obtenidos de los espectros? ¿Qué observaciones experimentales debe incluir? ¿Cómo se describen los cambios de estado, coloración, solubilidad o pH? ¿Cuál es la información relevante de los reactivos, solventes y catalizadores que se deben extraer del proveedor? ¿Qué datos compara y discute en

una síntesis orgánica entre lo establecido en la literatura y lo obtenido experimentalmente? ¿Qué teorías puede abordar para redactar hipótesis sobre lo observado?

RELEVANCIA DE LOS CARBOHIDRATOS COMO TEMA DE TRABAJO EN EL LABORATORIO

La química de los carbohidratos se ha estudiado con detalle desde el siglo XIX con los pioneros trabajos de Emil Fischer (Kunz, 2002) sin embargo, no ha recibido tanta atención como otras familias de biomoléculas orgánicas. Los péptidos y proteínas y los ácidos nucleicos son compuestos con mayor visibilidad y aparente relevancia. Los avances recientes en el estudio de la glicobiología y la síntesis de derivados de azúcares complejos están promoviendo mayores investigaciones en distintos campos del quehacer científico y académico como lo son la química, bioquímica, inmunología y biología molecular. Debido a este progreso, a la inclusión de los carbohidratos como moléculas relevantes en los sistemas biológicos, se torna de suma importancia exponer, e incluir en los programas de estudio, nuevas prácticas en este campo. Estos temas forman parte de las unidades de los programas de varias asignaturas de carreras de química y ciencias biológicas. Uno de los desafíos primarios al abordarlos en clase es la relativa complejidad estructural y de función que poseen los derivados de azúcares y las biomoléculas relacionadas. Esta complejidad requiere, en principio, mucho conocimiento previo básico de la química orgánica; para ser abordado con una buena base y lograr prácticas dinámicas y provechosas de enseñanza aprendizaje. Recientemente se ha publicado una completa revisión de las prácticas de laboratorio diseñadas para incorporar los azúcares en la currícula. (Koviach-Côté, 2018). En él se describen trabajos desde el año 2000 hasta la fecha de publicación relacionados con distintas áreas de la química: orgánica, general, analítica y bioquímica. De la lectura se concluye que los carbohidratos no son solo una familia importante de biomoléculas, sino que también permiten generar oportunidades de enseñanza en una amplia variedad de tópicos propios de la química orgánica. Podemos mencionar también una serie de ventajas desde la perspectiva docente al realizar prácticas sobre azúcares. A continuación, las enumeramos.

-Los estudiantes están familiarizados con los carbohidratos en el contexto de la nutrición, ciencia de alimentos, salud, etc. lo que provee una relevancia de la temática en situaciones de la vida cotidiana fácilmente vinculables.

-Los hidratos de carbono no son tóxicos, generalmente baratos, fáciles de purificar y debido al desarrollo alcanzado en el último tiempo, pueden involucrarse en procedimientos reproducibles.

-La mayoría de las transformaciones pueden llevarse a cabo en tiem-

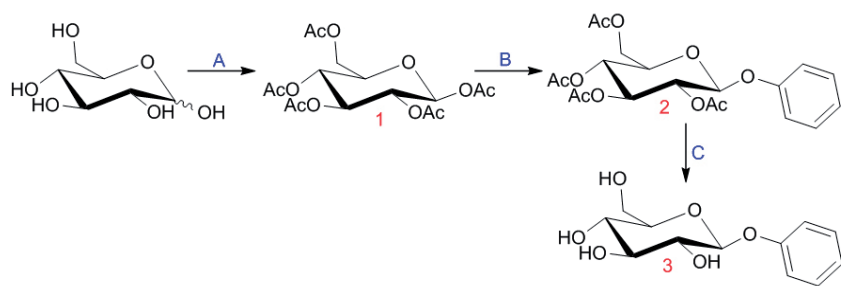
pos acotados y programarse para clases de 3 o 4 horas con facilidad. Incluso de incorporar síntesis o prácticas en varios pasos los intermediarios suelen ser estables por días sin mayores cuidados.

-La versatilidad de estos compuestos permite desarrollar prácticas que involucren temas como: la selectividad en las transformaciones químicas, cinética, química computacional y análisis cuantitativos entre otros.

Es así como la elección del tema para desarrollar el primer taller de práctica experimental resulta sumamente interesante.

Reacciones químicas

El trabajo de síntesis consiste en la preparación de un glicósido. Los glicósidos se encuentran en la naturaleza en abundancia y cumplen una función relevante en numerosos procesos biológicos. (Bartnik, 2017) Para sintetizarlos en el laboratorio es necesario llevar a cabo una serie de reacciones. Mediante el siguiente esquema se presenta la propuesta a realizar en el taller.



Como se puede observar se realizan tres reacciones distintas para obtener el producto final de interés pasando por dos compuestos intermediarios de síntesis. Las reacciones se pueden nombrar: protección **(A)**, glicosilación **(B)** y desprotección **(C)**. Estas son tres reacciones básicas y se estudian en el curso de química orgánica II.

Protección (A)

Los grupos protectores son un tema central en la síntesis orgánica. (Wuts y Greene, 2006) Es una estrategia desarrollada para impedir la reactividad temporal de ciertos grupos funcionales presentes en una molécula. De esta manera se pueden llevar a cabo reacciones selectivamente sobre un grupo funcional. Esto es central en la química de los azúcares ya que por su estructura natural poseen múltiples hidroxilos. El transformar los oxidrilos en metil ésteres es una de las reacciones de protección más empleadas en la química de carbohidratos.

Glicosilación (B)

Esta reacción puede ser tanto una etapa de biosíntesis en un proceso bioquímico natural como una reacción de laboratorio. Es central en los sistemas biológicos y produce glicósidos de gran relevancia. Es

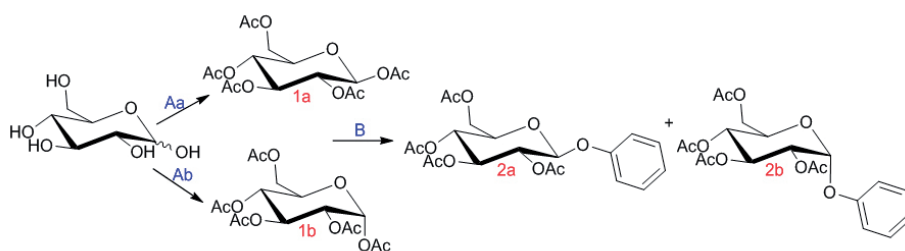
así como tratando de emular la naturaleza y buscando producir compuestos bioactivos se han desarrollado distintos métodos de síntesis de glósidos. (Brito-Arias, 2022) La reacción planeada en este taller es de formación de un O-aril glósido, compuestos naturales con bioactividad muy abundantes principalmente en el reino vegetal.

Desprotección (C)

Esta reacción es el complemento a la protección (A) y que, en conjunto, componen la estrategia de síntesis con grupos protectores. Es esencial que la protección y desprotección sean reacciones sencillas, desde la perspectiva de la síntesis orgánica, y puedan ocurrir sin alterar grupos funcionales en la molécula para poder finalmente obtener el compuesto objetivo. En este caso la hidrólisis de los ésteres se suele llevar a cabo sin dificultad en un medio básico usualmente en las condiciones descritas por Zemplén o relacionadas. (Ren, 2015)

CONDICIONES DE REACCIÓN Y SUS IMPLICANCIAS

El esquema de reacción mostrado anteriormente es una representación general de las reacciones involucradas en la síntesis multi pasos a realizar en el taller. Es importante aclarar que cada una de ellas, principalmente las reacciones A y B, presentan cierta complejidad y variaciones que pueden realizarse y, dependiendo de ellas, distintos productos podrían obtenerse. Como se aprecia en el siguiente esquema la clave de selectividad se encuentra en la configuración anomérica.



Se pueden obtener los anómeros alfa o beta de acuerdo con las condiciones de reacción del paso A. Es así como existen técnicas para preparar los compuestos **1a** y **1b**. En el caso de la reacción **B** el control de la selectividad anomérica también ha sido estudiado con profundidad y existen catalizadores para obtener con alto grado de selectividad los compuestos **2a** o **2b**. Sin embargo, es importante aclarar, que en este último caso prácticamente en todos los ejemplos reportados se detecta la presencia de un anómero minoritario. Es usual reportar estos resultados haciendo hincapié en la proporción de anómeros ya que los catalizadores empleados buscan selectividad, y de ella depende su éxito. Cabe aclarar que usualmente es dificultosa la separación de

los anómeros mediante las técnicas de purificación usuales, por este motivo obtener un anómero en alta proporción es deseable.

En este taller se proponen técnicas que garantizan una alta selectividad tanto para la reacción **A** como **B**. Como el trabajo planeado es en pequeños grupos o individualmente se asignará a la mitad de ellos la preparación de **1a** y a la otra mitad la de **1b**. También probarán cambios en las condiciones de reacción, incluyendo catalizadores, para poder estudiar la selectividad de la reacción B, analizando por distintos métodos la presencia, y calcular proporciones, de los anómeros plausibles de ser obtenidos. A continuación, transcribimos de sus escritos originales las técnicas que serán adaptadas por alumnos y docentes. Las obtenciones de **1a** y **1b** son copias de las presentadas en el clásico *Vogel's Textbook of Practical Organic Chemistry*. (Furniss, 1989) La síntesis de **2** se planea realizar según lo descrito Lee y sus colegas. (Lee, 2001) Si bien en una primera instancia se propone seguir estas técnicas existen otras reportadas en la literatura, parte del trabajo planeado incluye la posibilidad de realizar una búsqueda bibliográfica y discutir y analizar entre docentes y alumnos la factibilidad de emplear otras metodologías para cumplir con el objetivo.

TEMAS DE TRABAJO DOCENTE

El proyecto propuesto tiene múltiples fuentes teóricas y prácticas para el trabajo docente. La formación de los alumnos en el tema central que es la síntesis orgánica de derivados de carbohidratos es el objetivo principal pero no el único. También se puede trabajar en los siguientes temas.

El proyecto propuesto tiene múltiples fuentes teóricas y prácticas para el trabajo docente. La formación de los alumnos en el tema central que es la síntesis orgánica de derivados de carbohidratos es el objetivo principal pero no el único.

Buscadores

La información bibliográfica sobre los temas de síntesis orgánica puede buscarse empleando diferentes recursos. El más usado actualmente es la Biblioteca Electrónica del Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación. La cantidad de recursos que presenta es importante, principalmente se tiene acceso a más de treinta mil revistas científicas de primer nivel. Para buscar con precisión y rigor en ellas se utilizan buscadores. Los más utilizados en química orgánica, y a los cuales actualmente tiene acceso el sistema universitario, son Scopus y Reaxys. El uso de ellos se transforma en una herramienta fundamental para ac-

ceder a literatura científica y tecnológica. La enseñanza de su uso a los alumnos de grado es una oportunidad para acercarlos a contenidos actuales de las prácticas que realizan y a una herramienta de acceso digital que probablemente utilicen en sus prácticas profesionales.

Literatura

La literatura específica de síntesis orgánica es múltiple y variada en cuanto a su calidad de relatos y fiabilidad experimental. Las técnicas encontradas deben ser reproducibles, esto es una premisa fundamental en la aplicación de metodologías publicadas. Un análisis crítico de la literatura genera en los alumnos una idea de la diversa calidad de las publicaciones. Se encuentran desde descripciones muy detalladas e incluso chequeadas experimentalmente como la colección Organic Syntheses hasta publicaciones de bajo impacto con descripciones de prácticas de laboratorio mínimas.

Análisis de opciones sintéticas

Las reacciones descritas en el taller se han estudiado con detalle en los últimos años. Fruto de varias investigaciones se encuentran descritos en la literatura diversos métodos que emplean condiciones de reacción distintas, incluyendo solventes, catalizadores, temperatura, etc. Luego de una búsqueda bibliográfica aparecerán distintas opciones, es una oportunidad para los docentes de introducir las claves de un análisis realista de los procesos químicos. Este análisis debe incluir costos de reactivos, disponibilidad local, toxicidad, condiciones de almacenamiento, tiempos de trabajo, gasto de agua y energía, equipamientos, etc. Este estudio es fundamental en la futura profesión de los alumnos ya que, independientemente de la carrera elegida y el rubro al que se dediquen, siempre se encontrarán con decisiones a tomar que requieren un análisis previo global.

Grupos protectores

Como mencionamos anteriormente el uso de grupos protectores es una metodología utilizada en síntesis orgánica ampliamente. En la secuencia planteada hay que utilizar grupos protectores, presentar a los alumnos las ideas centrales de la estrategia es una oportunidad de introducirlos en la temática. Es importante mostrar la gran variedad de opciones existentes y que estos permiten manejar variables claves en síntesis orgánica como lo son la regioselectividad, la solubilidad y las transformaciones de grupos funcionales.

Anómeros, cinética, termodinámica y catálisis

En las reacciones involucradas denominadas **A** y **B** se pueden producir cambios en la configuración anomérica. Estos cambios están gobernados por diversos efectos, cinéticos, termodinámicos, elec-

trónicos y relaciones con los catalizadores y condiciones de reacción. (Boltje, 2016) Es así como se pueden elaborar hipótesis teóricas para predecir la configuración obtenida. Esto puede trabajarse teóricamente con los alumnos para ampliar sus conocimientos de la fisicoquímica orgánica. También entran en juego cuestiones de estereoisomería, concepto básico, pero de trascendencia central en las estructuras de biomoléculas complejas.

Química verde

La química verde es una temática de reciente interés y desarrollo en la comunidad. La búsqueda de procesos que sean sostenibles y de bajo impacto ambiental se ha constituido en un tema de sumo interés mundial. En el área de la educación cada vez más se introducen estos conceptos en las prácticas de laboratorio. (Serrano, 2013) en el taller propuesto se pueden reemplazar reactivos y fundamentalmente catalizadores para hacer más “verde” el proceso. Por ejemplo, la reacción **A** puede llevarse a cabo con iodo molecular como catalizador, obteniendo el anómero alfa selectivamente, en condiciones más amigables con el medio. (Schatz, 2001)

Cromatografía en capa delgada y reveladores selectivos

El seguimiento de las reacciones puede llevarse a cabo con una metodología simple, económica y rápida como la cromatografía en capa delgada (CCD). Si bien esta técnica es bien conocida y ya empleada por los alumnos en otros cursos de grado. Dada las características de los compuestos involucrados se pueden emplear distintos reveladores para visualizar los reactivos y productos e ir controlando el avance de la reacción. Se pueden emplear desde reveladores destructivos apropiados para **1** como el ácido sulfúrico en metanol, luz UV 254 nm para el glicósido con la aglicona aromática y el fenol y una solución de p-anisaldehído para la detección de los compuestos **2** y **3**.

Espectroscopía de RMN

La identificación de los productos obtenidos se puede realizar a través de espectroscopía de RMN de ^1H y ^{13}C . Los alumnos tienen conocimientos básicos de estas técnicas, pero no realizan una práctica realista al respecto. (Laurella, 2017) En este caso pueden analizarse los productos **2** y **3** a través de sus espectros. Es una chance concreta de enseñar el uso de programas de software libre disponibles. Además en este caso pueden visualizarse los anómeros y en el caso de obtener mezclas es posible de cuantificarlas fácilmente a través del análisis de las señales correspondientes a los protones anoméricos. También pueden asignarse las configuraciones absolutas mediante el cálculo de las constantes de acoplamiento escalares y sus relaciones con el ángulo diedro. Es un momento propicio para introducir el análisis de

espectros gCOSY y gHSQC ya que en la química de los carbohidratos facilitan el análisis inequívoco estructural.

Industria Farmoquímica

La síntesis orgánica se lleva a cabo a mayor escala, industrial, para la obtención de compuestos orgánicos de interés comercial. Existen numerosas industrias químicas en el país que se dedican a ello; por ejemplo, la dedicada a la síntesis de principios activos de medicamentos. Según la Cámara Argentina de Productores Farmoquímicos (CAPDROFAR) se sintetizan unas 100 moléculas de uso farmacéutico en la actualidad. Una búsqueda y análisis de la industria nacional en estos temas permite al alumno interesarse en la futura práctica profesional y genera motivación para el estudio de la síntesis orgánica.

Seguridad e higiene

En este taller se manipulan sustancias orgánicas que requieren cuidado especial al ser utilizadas y almacenadas. Es ideal realizar prácticas que permitan a los alumnos conocer estos detalles, saber buscar la información al respecto y analizarla críticamente para tener conciencia profesional del uso de sustancias químicas que implican un riesgo para las personas y los materiales. También un análisis de costos permite tener acabado conocimiento y conciencia de las pérdidas económicas que pueden implicar una manipulación errónea de los reactivos.

EVALUACIÓN

Como parte del proyecto de innovación planteado no solo se formularon nuevamente los contenidos y prácticas de los trabajos prácticos de laboratorio de la asignatura, sino que también se propone una nueva forma de evaluación de estos.

El proyecto propuesto tiene múltiples fuentes teóricas y prácticas para el trabajo docente. La formación de los alumnos en el tema central que es la síntesis orgánica de derivados de carbohidratos es el objetivo principal pero no el único.

Usualmente la evaluación de los trabajos prácticos, como se describió anteriormente en las etapas de diagnóstico, era pobre y “teórica” durante los exámenes parciales. Es decir, no existe una evaluación propia del proceso experimental realizado, sino que se evalúan las teorías experimentales generales de la química orgánica. El uso de rúbricas o matrices de valoración como metodología de evaluación parecen ser instrumentos de evaluación más adecuados para la propuesta pedagógica planteada aquí.

Las rúbricas se definen como descriptores cualitativos que permiten analizar con detalle la naturaleza del desempeño de los alumnos. Esta clase de evaluaciones logran una apreciación más justa e integral ya que se ajusta a criterios concretos y graduados y son ideales para evaluar desempeños que forman una competencia. (Blanco, 2007)

Existen diversos tipos y usos de rúbricas. En esta propuesta se utiliza una rúbrica holística. La rúbrica holística, comprensiva o global tiene en cuenta el trabajo del estudiante como una totalidad. Se emplean criterios ya establecidos e informados en relación con un proceso o producto y no hay una evaluación por partes o parcial de las etapas que puedan describirse en el proceso. (López García, 2007)

Esta clase de rúbricas se planean como ideales para las prácticas de creación, donde no existe una única respuesta; por el contrario, se vuelve imperioso estudiar las habilidades y destrezas de los alumnos durante el proceso de creación.

Se diseñó una rúbrica específica para la evaluación global final. Para este diseño se tomó como base el trabajo realizado por Lafuente (2020) donde se plantea una situación de evaluación de un trabajo experimental en química orgánica.

A continuación, presentamos la rúbrica diseñada.

Niveles de logro (nota final)	Criterios o indicadores
Muy bien (10-8)	Logra con éxito cumplir con todos los objetivos esperados. Lleva a cabo la búsqueda bibliográfica y planificación de las síntesis con mucha precisión alcanzando niveles de excelencia. Su trabajo experimental es muy bueno en todos los procesos llevados a cabo desde el acondicionamiento de reactivos hasta la purificación final de los productos. Logra utilizar todas las herramientas espectroscópicas, interpretar sin dudas los resultados y llega a conclusiones pertinentes. Todo lo anteriormente descrito lo plasma con calidad en el informe escrito y en los coloquios.
Bien (7-6)	Lleva a cabo todas las tareas propuestas y logra con algunos tropiezos cumplir con los objetivos propuestos. Las etapas iniciales de búsqueda y planificación las conduce con éxito, aunque necesita ayuda docente para corregir ciertos aspectos que pueden conducir a fallas posteriores experimentales. Se desenvuelve bien en el laboratorio y maneja las técnicas adecuadamente, sin embargo, necesita supervisión y corrección de ciertos detalles. Sus informes escritos son correctos, aunque pueden mejorarse y su presentación oral deja ciertos tópicos incompletos o no descritos con la profundidad necesaria.
Regular (4-5)	Cumple con los objetivos de manera justa. No manifiesta ni teórica ni experimentalmente habilidades sobresalientes, sin embargo, logra planificar y llevar a cabo los experimentos con éxito. Para ello necesita ayuda e intervención docente en reiteradas oportunidades. La interpretación de datos espectroscópicos finaliza con éxito solo gracias a la colaboración docente directa y explícita. Sus producciones escritas y orales son correctas, sin embargo, en algunas ocasiones falla en conceptos teóricos básicos.
Insuficiente (desaprobado)	No cumple con los objetivos propuestos. Comete errores conceptuales teóricos que lo llevan a fallar en lo experimental. Sus habilidades técnicas experimentales no son suficientes como para poder cumplir adecuadamente con la síntesis orgánica de los productos propuestos. Sus informes y presentaciones orales presentan errores no admisibles para el nivel académico mínimo exigido.

RESULTADOS ESPERADOS

Mediante la implementación de este proyecto se pretende cumplir con los objetivos propuestos de trabajo. Esperamos generar un espacio de práctica experimental que logre articular eficientemente aspectos teóricos y prácticos. En particular podemos listar una serie de premisas que esperamos puedan lograrse y convertirse en una mejora notoria en la enseñanza de la química orgánica para los alumnos de las carreras de Bioquímica, Farmacia, Biotecnología y Alimentos. Pretendemos y esperamos lograr:

Mediante la implementación de este proyecto se pretende cumplir con los objetivos propuestos de trabajo. Esperamos generar un espacio de práctica experimental que logre articular eficientemente aspectos teóricos y prácticos.

- Trabajo experimental con una didáctica basada en la investigación
- Prácticas experimentales completas de acuerdo con su diseño original.
- Trabajo individual experimental intenso.
- Espacios de reflexión y discusión sobre la observación experimental y sus relaciones teóricas.
- Prácticas formativas y vinculadas con el quehacer profesional.
- Experiencias que se relacionen con temáticas de interés, incluyendo tópicos de otras disciplinas.
- Un sistema de evaluación que permita adentrarse en el desarrollo de las capacidades del alumno en cuanto a lo experimental.

A través del cumplimiento de estas metas de trabajo se espera que los alumnos tengan mayor motivación para el trabajo experimental y logren ir visualizando sus futuras tareas profesionales. En su conjunto todas las actividades planificadas intentan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Barraza Macías A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.

Bartnik, M., y Facey, P. C. (2017). *Glycosides*. In *Pharmacognosy* (pp. 101-161). Academic Press.

Blanco, A. "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias" En L. Prieto (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona. Octaedro, 2007.

Boltje, T. J., Liu, L., y Boons, G. J. (2016). *Controlling anomeric selectivity, reactivity, and regioselectivity in glycosylations using protecting groups*. *Glycochemical Synthesis: Strategies and Applications*, 97.

Brito-Arias, M. (2022). *Glycosides, Synthesis and Characterization*. In *Synthesis and Characterization of Glycosides* (pp. 1-100). Springer, Cham.

Furniss, B. S. (1989). *Vogel's textbook of practical organic chemistry*. Pearson Education.

Kunz, H. (2002). *Emil Fischer – Unequaled Classicist, Master of Organic Chemistry Research, and Inspired Trailblazer of Biological Chemistry*. *Angewandte Chemie International Edition*. 41 (23): 4439–4451.

Koviach-Côté, J., y Pirinelli, A. L. (2018). *Incorporating Carbohydrates into Laboratory Curricula*. *Chemical reviews*, 118(17), 7986-8004.

Lafuente, L. (2020). *Nuevo Programa como innovación curricular para mejorar la enseñanza de las prácticas experimentales en Química Orgánica Avanzada*. TFI, Especialización en Docencia Universitaria. UNLP

Laurella, S. L. (2017). *Resonancia magnética nuclear: Una herramienta para la elucidación de estructuras moleculares*. La Plata, Argentina: Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62803>

Lee, Y. S., Rho, E. S., Min, Y. K., Kim, B. T., y Kim, K. H. (2001). *Practical β -stereoselective O-glycosylation of phenols with penta-O-acetyl- β -D-glucopyranose*. *Journal of carbohydrate chemistry*, 20(6), 503-506.

Litwin, E. (2008). *El oficio del docente y la evaluación*, en: *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

López García, J. "Matriz de Valoración" [EDUTEKA, Portal Educativo] Recu-

perado de <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>. 2007.

Mohrig, J. R. (2004) *The problema with organic chemistry labs*. Journal of Chemical Education, 81, 1083–1084.

Mohrig, J. R.; Hammond, C. N.; Schatz, P. F.; Morrill, T. C. (2003) *Modern Projects and Experiments in Organic Chemistry, 2nd ed.*; New York, US: W. H. Freeman.

Ren, B., Wang, M., Liu, J., Ge, J., Zhang, X., y Dong, H. (2015). *Zemplén transesterification: a name reaction that has misled us for 90 years*. Green Chemistry, 17(3), 1390-1394.

Serrano, M. D. C. D., y Ruvalcaba, R. M. (2013). *Química verde: Un tema de presente y futuro para la educación de la química*. Educación química, 24, 94-950.

Schatz, P. F. (2001). *An Improved Preparation of α [alpha]-d-(+)-Glucopyranose Pentaacetate*. Journal of Chemical Education, 78(10), 1378.

Wuts, P. G., y Greene, T. W. (2006). *Greene's protective groups in organic synthesis*. John Wiley & Sons.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Experiencia de adaptación de literatura para los cursos de inglés de la Sección
Adultos de la Escuela de Lenguas (UNLP)
María Constanza Massano, Ailen Ungaro, Erica Scorians
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e088, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e088>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Experiencia de adaptación de literatura para los cursos de inglés de la Sección Adultos de la Escuela de Lenguas (UNLP)

An experience of literary adaptation for the intermediate English courses for adults in Escuela de Lenguas (UNLP)

María Constanza Massano

<https://orcid.org/0000-0003-4158-7496>

mcmassano@gmail.com

IdHICS | CeLyLC | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Ailen Ungaro

<https://orcid.org/0000-0002-2800-4893>

ailenungaro@gmail.com

IdHICS | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Erica Scorians

<https://orcid.org/0000-0002-7301-0918>

escorians@gmail.com

IdHICS | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Emplear la literatura como recurso pedagógico en la clase de inglés promueve la adquisición de la lengua aportando contextos auténticos de lengua en uso susceptibles de aprovecharse a nivel lingüístico y cultural.

En los niveles iniciales, el alcance de comprensión de la lengua motiva a los docentes a emplear textos literarios pre-diseñados como insumos didácticos. Mayormente circulan textos abreviados no siempre basados en literatura contemporánea, auténtica y atractiva para la clase, lo cual nos impulsó a encarar la adaptación de obras literarias que cumplieran estas premisas, y así fomentar el contacto del alumnado con sentidos más situados a sus realidades. En el marco de la pasantía de la Escuela de Lenguas, nos propusimos adaptar el cuento "A Temporary Matter" de la escritora estadounidense-india Jhumpa Lahiri a un nivel intermedio, para abordarlo en el curso de ese nivel (Adultos 4).

Este trabajo parte de la importancia de la literatura como insumo pedagógico en la clase de lengua; recorre las estrategias desarrolladas para adaptar dicho cuento y nuestra experiencia a lo largo del recorrido, desde el inicio de la tarea, la búsqueda de bibliografía y técnicas de adaptación de textos y las dinámicas del proceso.

PALABRAS CLAVE

Literatura,
Enseñanza de inglés,
Adaptación



KEY WORDS

Literature,
English teaching,
Adaptation

ABSTRACT

Using literature as a pedagogical resource in the English classroom promotes language acquisition, providing authentic contexts of language in use which can be exploited both linguistically and culturally.

At beginner levels, the scope of language comprehension motivates teachers to use literary texts pre-designed as didactic input for the English language class. Most abridged versions of texts are not always based on contemporary, authentic and attractive literature, which prompted us to adapt literary texts that meet these premises, and thus encourage our students' contact with meanings more relevant to their realities. As a task of the internship at Escuela de Lenguas, we intended to adapt the story "A Temporary Matter" by the American-Indian writer Jhumpa Lahiri to an intermediate level in order to address it in the corresponding English course for adults (Level 4).

This paper departs from the importance of literature as a pedagogical input in the English class; it then reviews the strategies developed to adapt this story and our experience throughout this journey in its different stages: the beginning of the task, the search for bibliography and text adaptation techniques, and the dynamics of the process.



El estudio de la literatura desde una perspectiva estética y cultural es fuente de aportes inagotables. Servirse de obras literarias como recursos lingüísticos y discursivos en la clase de inglés implica partir del supuesto de que estas ofrecen contextos auténticos de lengua en uso, susceptibles de aprovecharse tanto a nivel lingüístico como de significación. De esta forma, concebimos la literatura como un material instrumental amplio, variado y provechoso para andamiar la adquisición y apropiación de la lengua.

El estudio de la literatura desde una perspectiva estética y cultural es fuente de aportes inagotables.

En línea con esta apreciación y con el propósito de atender las posibilidades formativas de los materiales literarios, desde 2016 hemos gestado un espacio específico de abordaje de literatura en la Sección Adultos de la Escuela de Lenguas (UNLP): los círculos literarios. Tanto las tareas llevadas adelante como la reflexión posterior sobre esta propuesta han confirmado a lo largo de los años el potencial didáctico de este acercamiento a los textos literarios, en la riqueza de sus aspectos comunicativos, estéticos y socioculturales.

Nuestra práctica docente en aulas de diversos niveles de inglés comprueba que los textos auténticos pueden conllevar una demanda excesiva para lxs estudiantes de niveles iniciales, particularmente notoria en los géneros narrativos, en términos de sintaxis, vocabulario y sentidos asociados que propone el espesor del texto. Por este motivo, y con la finalidad de aproximar el género narrativo a estxs lectorxs, desde la Sección Adultos nos propusimos llevar a cabo el proyecto de adaptar un cuento original ya abordado en un curso avanzado de nuestra Sección, para trabajarlo con estudiantes de un nivel intermedio. Además de suponer un desafío tanto discursivo

como estético, esta tarea nos dejó entrever el carácter y la profundidad de las percepciones y competencias lingüísticas, discursivas y literarias requeridas para lograr una tarea como la abreviación de literatura auténtica. A raíz de esta reflexión, esta vez nos proponemos considerar la tarea de adaptación de literatura auténtica como estrategia de abordaje de los textos literarios.

nos proponemos considerar la tarea de adaptación de literatura auténtica como estrategia de abordaje de los textos literarios.

EL ABORDAJE DE LA LITERATURA EN LOS CÍRCULOS LITERARIOS DE LA SECCIÓN ADULTOS DE LA ESCUELA DE LENGUAS (UNLP)

Como parte de la metodología de trabajo de los círculos literarios, los cuales se pautan dos veces al año en la Sección Adultos (en los meses de julio y noviembre), la lectura de los textos se realiza con anterioridad a la clase en la que se los va a explorar. La lectura extensiva es una aproximación metodológica que optimiza el desarrollo de la lengua inglesa, y las lecturas graduadas son el medio apropiado para tal fin en aquellos niveles que aún no pueden tener acceso a los textos auténticos, pues constituyen un excelente y multifacético recurso para la enseñanza. La lectura extensiva en los cursos de la Sección se plantea como tarea para realizarse fuera del aula: una vez pautada la fecha del encuentro literario, lxs estudiantes traen el material leído a la clase junto con sus expectativas e ideas.

Los círculos literarios en estos cursos abarcan el concepto de lectura realizada especialmente por placer. Su principal objetivo es crear lectorxs más independientes que disfruten de la lectura autónoma. La investigación en el campo de las teorías de alfabetización utiliza sinónimos tales como “grupos de estudio de literatura”, “discusiones literarias de grupos de pares” y “club del libro” para referir a grupos de alumnx que leen y comparten diferentes textos.

Los círculos literarios en estos cursos abarcan el concepto de lectura realizada especialmente por placer. Su principal objetivo es crear lectorxs más independientes que disfruten de la lectura autónoma.

Daniels (1994: 2) define los círculos literarios como “pequeños grupos de discusión literaria que han elegido leer el mismo libro”. En estos círculos literarios, lxs estudiantes cumplen un rol muy activo ya que son ellxs mismxs quienes seleccionan el material de lectura,

colaboran en la discusión literaria llevando apuntes sobre el libro en cuestión y puntos de debate a la clase, y se organizan para proponer distintos roles en el análisis. De esta forma, los círculos literarios proponen una lectura independiente y un aprendizaje colaborativo. Daniels propone doce pasos necesarios en la práctica de la lectura en el marco de los círculos literarios: 1. Lxs estudiantes eligen sus propios materiales de lectura. 2. Forman grupos pequeños y transitorios basados en las distintas opciones de lectura. 3. Se leen diferentes libros a lo largo del ciclo lectivo. 4. Los grupos de lectura deberán seguir un cronograma previamente pautado. 5. La lectura y la discusión estará guiada por ciertas pautas previamente elaboradas. 6. Lxs alumnxs propondrán temas de discusión de acuerdo a cada lectura. 7. Los análisis personales (siempre basados en el texto en cuestión) serán aceptados. 8. Los distintos roles dentro de la discusión se intercambiarán. 9. El/La docente tendrá el rol de facilitar dicha discusión, no de instruir o participar como integrante del grupo. 10. La evaluación será continua y colaborativa, es decir, se basará en la observación por parte de lxs docentes y en la evaluación propia de lxs estudiantes. 11. La discusión tendrá lugar en un contexto áulico motivador. 12. Cuando se termine la lectura y discusión del libro seleccionado, se elegirá la próxima lectura pautada en una fecha determinada.

Estos roles ofrecen, a su vez, distintas reacciones frente al texto: analítica, oral, asociativa y simbólica. De esta manera, los círculos literarios promueven un aprendizaje colaborativo, fundamentado principalmente en la teoría de Vygotski (1978: 86) de la "Zona de Desarrollo Próximo", definida como "la distancia entre el nivel de desarrollo actual del alumno, determinada por la resolución de problemas en forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un mediador o en colaboración con compañeros más capaces". El verdadero aprendizaje, dentro de esta teoría, ocurre cuando el contenido se vuelve significativo y cuando cada estudiante interactúa con un par cuyo rol es el de "mentor experimentado". Dentro de los círculos literarios el aprendizaje colaborativo prima la dinámica de la clase de inglés. La lectura dentro de este enfoque se considera un proceso, el cual se garantiza a través de tres elementos básicos: las charlas espontáneas sobre determinados textos ficcionales y la personalización e internalización del aprendizaje a través de la exposición a la lengua otra que la lectura extensiva ofrece.

Los círculos literarios conceptualizados por Daniels en 1994 son revisitados tanto por él mismo en 2002 y por Furr (2004: 4-5), quien sugiere algunos cambios en el esquema original de Daniels (1994) vinculados con proponer un rol más activo del/de la docente: 1. Seleccionar los materiales apropiados para el grupo estudiantil destinatario. 2. Se forman grupos reducidos transitorios según la elección

de cada estudiante y del criterio docente. 3. Generalmente, los distintos grupos leen el mismo texto. 4. Cuando finaliza la lectura de los textos, lxs lectorxs preparan un proyecto grupal o el/la docente proporciona más información para “completar algunos vacíos/algunas interrupciones” en la comprensión por parte de lxs estudiantes. Los círculos literarios propuestos originalmente por Daniels y aplicados a la enseñanza de inglés en los cursos de Adultos de la Escuela de Lenguas llevan a cabo el modelo transaccional de Rosenblatt (2010: 3), ya que en ellos se promueve la discusión natural de la obra literaria aportando variadas y ricas interpretaciones que provienen de cada sujeto y que, a su vez, están relacionadas con sus propias experiencias de lectura y de vida, por sus orígenes étnicos y culturales.

LA ADAPTACIÓN DEL CUENTO “A TEMPORARY MATTER” DE JHUMPA LAHIRI

Adaptar un texto auténtico implicó intervenirlo con un propósito específico y apropiarse de él a partir de un recorte. Para empezar, nos interesa detenernos en la decisión que nos motivó a elegir el texto adaptado, el cuento “A Temporary Matter” de la escritora Jhumpa Lahiri, publicado en 1999 como parte de la antología *“Interpreter of Maladies”*. En primer lugar, nos propusimos elaborar un material propio alternativo a las opciones de textos adaptados que se encuentran habitualmente disponibles en el mercado editorial. En su mayoría, circulan adaptaciones de obras clásicas denominadas *graded readers* o “lecturas graduadas” de autores canónicos de origen inglés o estadounidense, es decir, provenientes de los centros de la hegemonía androcéntrica occidental. En contraposición con estas opciones, optamos por un cuento de Jhumpa Lahiri, autora estadounidense de ascendencia india, es decir, una referente de la literatura de los márgenes; una literatura que a menudo aparece ausente de manera deliberada entre los materiales que ofrece la industria editorial. Esta elección estuvo vinculada con el diseño de materiales propios a la luz de una perspectiva decolonial de la enseñanza del inglés como lengua otra, que espera contribuir a una práctica contra-hegemónica que abra un espacio a las voces que han sido tradicionalmente invisibilizadas por la imposición del canon occidental (Baum, 2021: 135).

Adaptar un texto auténtico implicó intervenirlo con un propósito específico y apropiarse de él a partir de un recorte.

Si bien simplificar las estructuras gramaticales y la complejidad del vocabulario al nivel de lengua de lxs estudiantes facilita sin duda la

lectura, abordar una pieza literaria en una lengua otra no deja de ser una actividad cognitivamente demandante, debido al espesor narrativo que propone toda ficción. Con esto en la mira, nuestra tarea se basó en la planificación de contenidos de la Sección Adultos y, como herramienta, nos prestamos, por una parte, de algunas estrategias de simplificación de texto recuperadas de la bibliografía de consulta, y por la otra, de algunas intuiciones producto de nuestra experiencia como lectoras.

Si bien simplificar las estructuras gramaticales y la complejidad del vocabulario al nivel de lengua de lxs estudiantes facilita sin duda la lectura, abordar una pieza literaria en una lengua otra no deja de ser una actividad cognitivamente demandante, debido al espesor narrativo que propone toda ficción.

Para organizar nuestro trabajo, el primer paso de la adaptación consistió en volcar el original a una tabla y segmentar el texto en un párrafo por casillero; esto nos permitió superponer ambos textos para avanzar con el proceso de adaptación. En un primer momento, reescribimos la historia respetando la cantidad de párrafos del original, pero a medida que la nueva versión fue tomando cuerpo, esta nos fue marcando que había párrafos que podían resumirse en uno, o algunos, incluso, suprimirse, en caso de determinar que no limitaban la transmisión de los sentidos centrales presentes en la historia.

Cuantitativamente, este proceso de abreviación resultó en una reducción a un 58% del original en cantidad de palabras (4130/7182). Para decidir qué partes omitir, basamos nuestro criterio en la presencia o ausencia de elementos con relevancia narrativa para la trama de la historia. De este modo, decidimos intervenir el cuento solamente cuando lo creímos necesario en virtud de la comprensión de la lengua. En este caso, decidimos elidir algunos fragmentos con vocabulario mayormente descriptivo que presentaban un alto grado de complejidad tanto en el aspecto gramatical como léxico.

Para abordar la simplificación a nivel textual, nos prestamos de estrategias ofrecidas por la bibliografía consultada. Esto nos permitió identificar y desarmar la complejidad sintáctica mediante varios procedimientos.

Sintácticamente, en ocasiones, entrelazamos dos oraciones en una:

“She dropped a sheaf of mail on the table without a glance. Her eyes were still fixed on the notice in her other hand.” (Lahiri, 1999: 2) [24 words]

“She left the mail on the table with her eyes on the notice in her other hand.” (1) [17 words]

En otros casos, decidimos elidir un segmento sintáctico determinado debido a su complejidad:

“She’d come from the gym. Her cranberry lipstick was visible only on the outer reaches of her mouth, and her eyeliner had left charcoal patches beneath her lower lashes. She used to look this way sometimes, Shukumar thought (...)”
(Lahiri, 1999: 1) [39 words]

“After the gym, her lipstick left a few traces in her mouth . She sometimes looked this way, Shukumar thought (...)” (1) [19 words]

Con respecto a los contenidos gramaticales vistos en un nivel intermedio, decidimos reducir las instancias de tiempos verbales que no se cubren en este nivel, con el objetivo de proveerles a lxs estudiantes un contexto gramatical familiar:

“He hadn’t wanted to go to the conference, but she had insisted; it was important to make contacts, and he would be entering the job market next year.”
(Lahiri, 1999: 2) [28 words]

“He didn’t want to go but she insisted; it was important to make contacts for the job market.” (1) [18 words]

Sin embargo, esta reducción fue parcial: en otros casos, mantuvimos la complejidad verbal original para exponer a lxs estudiantes, a modo de andamiaje, a estructuras que se abordan en etapas posteriores del aprendizaje de la lengua otra.

En el nivel lexical, basamos la modificación de ítems léxicos según nuestro criterio docente:

“‘It’s good of them to warn us,’ Shoba conceded (...)” (Lahiri, 2000: 1) [9 words]

“‘We’re lucky that they tell us about this,’ Shoba said (...)” (1) [10 words]

Por otra parte, la adaptación del cuento no solo se realiza a nivel textual, sino también en referencia al contenido. Como autora proveniente de un contexto sociocultural híbrido—como ya mencionamos, Jhumpa Lahiri es una escritora estadounidense de ascendencia india—esta historia expresa sus matices culturales con un sinfín de detalles que dan cuenta de un trasfondo marcado por una historia colonial. Conscientes de la singularidad y del color local de estos elementos, notamos que en nuestra versión del cuento, esta impronta podía mantenerse aún conservándolos en una buena parte, como una desaturación en favor de la adaptación del texto.

A lo largo de este proceso, pusimos en práctica e identificamos estos procedimientos de adaptación de manera diferenciada pero, como bien sabemos, todos estos niveles se hallan superpuestos, por

lo que intentamos atenderlos de manera integrada.

Una vez lista la reescritura del cuento completo, se nos presentó una nueva posibilidad. Identificamos, desde nuestra experiencia como lectoras y como docentes, la subdivisión en secciones de algunos textos como un rasgo habitual en versiones abreviadas dirigidas a estudiantes. Por esto, en la etapa final, optamos por subdividir el texto en secciones con el objetivo de mitigar la densidad del texto y que la separación entre las partes opere a modo de pausas en la trama narrativa del texto. Distribuir estas pausas a lo largo del texto representó un nuevo desafío: ¿Qué criterio seguir para dividirlo? ¿Cómo determinar la cantidad de secciones?

Para responder estos interrogantes, en un primer paso nos volcamos en la materialidad del texto, es decir, su extensión, de 8 páginas A4 y sus 4130 palabras finales. Una opción posible para una versión equilibrada nos pareció que podía ser la división en cuatro secciones de dos páginas cada una. A partir de allí, para identificar los puntos de división nos sumergimos en la secuencia narrativa del cuento y definimos esos puntos según una superposición de estos dos criterios: la magnitud de las secciones y puntos de quiebre temporales o espaciales dentro de la trama del cuento, siempre respetando la secuencia de párrafos del texto original.

Esta nueva disposición nos llevó a la opción de titular estas secciones de acuerdo al contenido temático-narrativo de cada una, un espacio que nos motivó a echar mano de nuestros sentidos de interpretación y síntesis narrativa. Aprovechando la ocasión para explorar las posibilidades que ofrece la lengua aplicada al ámbito creativo de la ficción, elaboramos estos títulos según el concepto del corte de energía, que es el tema conductor de la historia que le da forma a su secuencia narrativa.

PUESTA EN USO DEL MATERIAL DISEÑADO Y SU PROYECCIÓN

Al haber sido un cuento simplificado dentro de nuestra experiencia “piloto” en la Coordinación de la Sección Adultos, lo primero que hicimos el día del encuentro literario fue realizarles las siguientes preguntas a lxs estudiantes con el fin de recibir una devolución real y significativa para nuestro trabajo:

- ¿Cuál sería, a rasgos generales, el porcentaje de comprensión del cuento?
- ¿Tuviste que buscar palabras en el diccionario? Si lo hiciste, ¿cuántas fueron, aproximadamente?
- ¿Tuviste que revisar el significado de estas palabras porque suponían un obstáculo para la comprensión del texto?
- ¿Cómo te resultaron las estructuras gramaticales del cuento? ¿Las conocías? ¿En qué porcentaje, estimativamente?

De un total de 15 estudiantes, solo uno expresó que el texto le resultó relativamente complejo. Cabe mencionar que este estudiante ha mostrado dificultades en general con respecto tanto a las habilidades receptivas como productivas en inglés. El resto mencionó cierto grado de dificultad pero que no le impedía comprender la trama de la historia. Por consiguiente, comprobamos que la tarea de simplificación había cumplido su objetivo, aunque de manera relativa. Por esto, concibiendo la adaptación de un cuento como un proceso perfectible y, por ende, en cierta manera, infinito, como toda dinámica de escritura, esta versión del texto no pretende ser la definitiva y aspira a ser mejorada buscando adaptarse más fielmente a las necesidades del nivel del curso.

concibiendo la adaptación de un cuento como un proceso perfectible y, por ende, en cierta manera, infinito, como toda dinámica de escritura, esta versión del texto no pretende ser la definitiva y aspira a ser mejorada buscando adaptarse más fielmente a las necesidades del nivel del curso.

Para profundizar en esto, como próximo paso, se propone elaborar un glosario para sortear obstáculos y facilitar aún más el acceso al contenido del texto. Del mismo modo, queda como tarea futura explorar la edición del texto con herramientas de corrección automáticas, o incluso, revisar la versión abreviada con ayuda de hablantes nativos.

Una vez diseñado el glosario mencionado y realizados los cambios que se consideren pertinentes para facilitar la comprensión del texto, se proyecta una segunda puesta en uso del cuento simplificado en cursos de niveles inferiores al de Adultos 4, comenzando por el curso de Adultos 3.

Por otro lado, esta experiencia de adaptación realizada por parte de docentes de la Escuela de Lenguas de la UNLP nos ha brindado recursos para poder ofrecer nuevas propuestas didácticas y nuevas experiencias de aprendizaje en los cursos de los niveles superiores de la Sección (Adultos 5 y Adultos 6).

esta experiencia de adaptación realizada por parte de docentes de la Escuela de Lenguas de la UNLP nos ha brindado recursos para poder ofrecer nuevas propuestas didácticas y nuevas experiencias de aprendizaje en los cursos de los niveles superiores de la Sección

Si bien sabemos que esto es solo el comienzo de un recorrido extenso por parte de la Coordinación de la Sección Adultos y del cuerpo docente que integra dicha Sección, consideramos que es un paso importante en el diseño y la búsqueda de experiencias pedagógicas que resulten significativas y enriquecedoras desde nuestro lugar en el mundo. Sin duda, el uso de la literatura, con un énfasis en la literatura de los márgenes, en la clase de inglés es un recurso pedagógico primordial que favorece la adquisición y apropiación de esta lengua otra a través de un contexto significativo de lengua en uso, que puede aprovecharse lingüística y culturalmente en la clase de inglés.

el uso de la literatura, con un énfasis en la literatura de los márgenes, en la clase de inglés es un recurso pedagógico primordial que favorece la adquisición y apropiación de esta lengua otra a través de un contexto significativo de lengua en uso, que puede aprovecharse lingüística y culturalmente en la clase de inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Baum, G. V. (2021, Noviembre). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133–168. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/13_2_cuaderno_009.pdf

Charyulu, M (2018). Complications in reading abridged texts: A study on cultural destruction by ELLs in meaning-making process. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/326158348_COMPLICATIONS_IN_READING_ABRIDGED_TEXTS_A_STUDY_ON_CULTURAL_DESTRUCTION_BY_ELLs_IN_MEANING-MAKING_PROCESS

Crossley, S., Allen, D. y Mcnamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16 (1), 89-108.

Daniels, H. (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student Centered Classroom*. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2nd. edition. U.S: Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2006). What's the Next Big Thing with Literature Circles. *Voices from the Middle*, 13(4) 10-15. Urbana, Illinois: NCTE.

Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom, Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference. Dubai: TESOL Arabia.

Lang, T. (2017). How to shorten a text by up to 30% and improve clarity without losing information. In: Medical Writing. EMWA Journal. <https://journal.emwa.org/writing-better/how-to-shorten-a-text-by-up-to-30-and-improve-clarity-without-losing-information/>

Lahiri, J. (1999). *The Interpreter of Maladies*. Flamingo.

Petersen, S.E. y Ostendorf, M. (2007). Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis. <https://pdfs.semanticscholar.org/36eb/5b36edac-70cbc23507b825a3cec2e95d6b05.pdf>

Pérez, C. (2020). Círculos literarios: el poder de la lectura en el desarrollo de competencias. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/17322/17066>

Rosenblatt, L. M. (2010). El modelo transaccional. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Leer para escribir. Una aproximación literaria a la escritura de narraciones en lengua inglesa
Mercedes Vernet, Mercedes Virginia Peluffo, Paola Soledad Rosica
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e089, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e089>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Leer para escribir. Una aproximación literaria a la escritura de narraciones en lengua inglesa

Read to write. A literary approach to the writing of narratives in the English language

Mercedes Vernet*

<https://orcid.org/0000-0003-0846-1832>

mervernet5@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Mercedes Virginia Peluffo**

<https://orcid.org/0000-0002-8516-9694>

mercedespeluffo@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Paola Soledad Rosica***

<https://orcid.org/0000-0001-7694-9886>

paolarosica@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Respecto de la íntima relación entre la literatura y la enseñanza de lenguas extranjeras, nos interesa profundizar el análisis de textos literarios en tanto insumos auténticos y eficaces para el desarrollo de la producción escrita en los y las estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En este trabajo, compartimos algunas de las tareas diseñadas que conforman la propuesta de una instancia de intervención pedagógica. Se trata de un taller de escritura de narraciones cuyo objetivo es ampliar la oferta académica de espacios de práctica de escritura en lengua inglesa, a modo de fortalecer y acompañar el trabajo cotidiano realizado dentro de las cátedras. Usando la novela *Face* de Benjamin Zephaniah (1999) como insumo primordial, buscamos favorecer la reflexión metalingüística y el análisis del género narrativo como instancias previas a la escritura.

PALABRAS CLAVE

texto literario,
escritura,
narración



KEY WORDS

Literary text,
writing,
narratives

ABSTRACT

Regarding the close relationship between literature and foreign language teaching, we are interested in delving deeply into the analysis of literary texts as authentic/genuine and effective samples/ to work written production with undergraduate students in the Teaching and Translating courses at Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. In this article, we share some tasks which are part of a writing workshop whose aim is to offer students more opportunities to get extra writing practice in English so as to strengthen and support all the work done in language courses at university. Working with *Face*, the novel written by Benjamin Zephaniah (1999) as our main input, we look forward to fostering metalinguistic reflection and the analysis of narrative genre as previous activities to writing tasks.



El presente trabajo se enmarca en el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo H059 “La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE”. Desde 2019, analizamos en profundidad el enlace que existe entre la literatura y el género narrativo a la hora de desarrollar estrategias para la escritura de narraciones breves en lengua inglesa, atendiendo particularmente a los y las estudiantes de los primeros años de las carreras en inglés dictadas en nuestra facultad. El interés por dicha relación no es nuevo: la narración ha sido no sólo objeto de estudio en las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en lengua inglesa sino también instrumento de evaluación en diferentes materias. Por otro lado, la literatura en las clases de idioma ha tenido un papel fundamental como artefacto de acercamiento a aspectos lingüísticos, culturales y sociales inevitablemente involucrados en la enseñanza de una lengua.

Desde 2019, analizamos en profundidad el enlace que existe entre la literatura y el género narrativo a la hora de desarrollar estrategias para la escritura de narraciones breves en lengua inglesa, atendiendo particularmente a los y las estudiantes de los primeros años de las carreras en inglés dictadas en nuestra facultad.

El espíritu del proyecto surge de un genuino interés desde nuestra propia experiencia docente: la necesidad de ahondar en el análisis de las estrategias estudiantiles puestas en práctica al momento de escribir textos narrativos. De ninguna manera desconocemos el arduo trabajo que se lleva a cabo en las materias de primer año -de las cuales algunas de nosotras formamos parte- al respecto, pero sí estamos convencidas que este complejo *proceso* puede ser un objeto de

estudio permanente que, sin duda, beneficiará la formación de los y las profesionales en lenguas extranjeras.

Durante los años 2019-2021 hemos realizado diferentes tareas en relación al estudio e investigación sobre la relación entre la literatura y el género narrativo. Se han diseñado secuencias con el objetivo de hacer explícita esta relación con el objetivo de que estudiantes de la FaHCE puedan ser participantes del género narrativo, es decir, que alcancen *genre performance*, y sean capaces de reflexionar y poner en práctica su conocimiento del género, *genre competence*.

Desde un comienzo, el gran desafío ha sido encontrar la manera de vincular literatura y género narrativo genuinamente, creando lazos que trasciendan el aula, fomentando la escritura a partir de la literatura como disparador.

Desde un comienzo, el gran desafío ha sido encontrar la manera de vincular literatura y género narrativo genuinamente, creando lazos que trasciendan el aula, fomentando la escritura a partir de la literatura como disparador. A través de la exposición a textos literarios auténticos, es decir no adaptados a estudiantes de lengua extranjera estimulamos el reconocimiento de ítems lingüísticos y lexicales que brindan cohesión y coherencia a los textos que luego serán aplicados en narraciones de los y las estudiantes.

El cierre del PPID incluye el diseño y la implementación de un taller de escritura de narraciones donde se refleje el estudio realizado en estos años con miras a facilitar el desarrollo de las habilidades de quienes acceden a nuestras carreras. A grandes rasgos, este taller busca ampliar la oferta de espacios académicos de reflexión y práctica de la escritura narrativa generados a partir de textos literarios de ficción realista. El objetivo final del taller es la producción escrita de textos que sean buenos exponentes del género narrativo, y que por ello sean fácilmente identificados como tales por las y los lectores.

El presente trabajo busca compartir algunos ejemplos de tareas que se incluyen en las secuencias didácticas que forman parte de dicho taller concebido como una instancia de enseñanza y aprendizaje optativa para estudiantes de primer año. Por tanto, resulta necesario ahora caracterizar brevemente el alumnado destinatario del taller.

El presente trabajo busca compartir algunos ejemplos de tareas que se incluyen en las secuencias didácticas que forman parte de dicho taller concebido como una instancia de enseñanza y aprendizaje optativa para estudiantes de primer año.

Existe una vasta diversidad en los recorridos académicos: por un lado, un porcentaje considerable está formado por egresados recientes de la escuela secundaria. También hay un porcentaje de estudiantes que han elegido las carreras que ofrece la FaHCE en lengua extranjera - inglés - luego de haber cursado algunas materias en otras carreras/facultades. Muchos de estos estudiantes tienen los conocimientos de inglés ofrecidos dentro del sistema de educación formal o son autodidactas respecto de la lengua. Un porcentaje menor pero igualmente significativo está compuesto por estudiantes mayores que deciden comenzar una carrera universitaria -en algunos casos por primera vez; en otros se trata de la segunda carrera -y retomar sus estudios de la lengua después de varios años.

En este escenario, reconocemos la necesidad de un trabajo más sistemático que contribuya a revisar, afianzar, profundizar y enriquecer aspectos globales e integrales de la lengua en uso con el fin de brindarles las herramientas necesarias para fomentar la autonomía en el trabajo en tanto lectores-escritores de textos en lengua extranjera. Para nuestro abordaje de la escritura, la literatura es un insumo inigualablemente rico y eficaz.

Teniendo en cuenta las características de las personas a las que está dirigido nuestro taller, seleccionamos la novela *Face* escrita por Benjamin Zephaniah y publicada en el año 1999. La misma se desarrolla en una ciudad de Inglaterra y tiene como protagonista a Martin Turner, un joven que está cursando sus estudios en la escuela secundaria. La descripción de la vida de Martin ofrece diferentes situaciones y se relatan decisiones que terminan afectando su vida y que constituyen la trama principal de la historia con las que nuestros y nuestras estudiantes claramente pueden identificarse. Luego de un accidente automovilístico que desfigura su rostro, la vida de Martin da un giro de 180 grados.

La atrapante narración del accidente seguido de la recuperación de Martin en el hospital y en su hogar, y de la sorprendente vuelta a la escuela fomenta la reflexión de los y las estudiantes en torno a cuestiones vitales como “la identidad, la relación entre la interioridad y la apariencia física, y el acoso escolar” (Pich y Vernet, 2021: 97). La reflexión que lleva a cabo Martin es capaz de interpelar al estudiante, lo cual favorece la vinculación entre el conflicto íntimo y social del personaje y los conflictos propios. Creemos que podemos lograr esto a través de la selección de fragmentos de la novela acompañados de tareas diseñadas ad hoc. Si bien la tragedia que irrumpe la cómoda vida de Martin, su familia y sus amigos es ficción, tristemente refleja una situación factible en el contexto actual. En este sentido, la posibilidad de encontrar puntos de contacto entre la ficción y la realidad por un lado, brinda acceso a historias contadas desde una variedad de voces y sensibiliza ante formas alternativas de abordar una secuencia de acontecimientos, de modo de generar ideas a utilizar en sus propias producciones narrativas. Por otro lado, e íntimamente relacionado con lo anterior, el modo en que los hechos se abordan en esas historias ficticias les permite a los estudiantes volver la mirada sobre sí mismos, revisar sus propias concepciones y posiciona-

mientos sobre los hechos narrados en esas historias y convertir estos temas en relevantes y significativos en el contexto local, al extrapolar, por ejemplo, la mirada compleja de los narradores para narrar eventos en el contexto propio.

Dada la centralidad de la narración del accidente automovilístico en el capítulo 5, "Crash", seleccionamos fragmentos significativos del mismo que favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales tales como la inferencia, la identificación de causas y consecuencias, entre otras, a partir de la reflexión metalingüística. Cabe aclarar que el estudio de la lengua de la novela está ligada al estudio de la macroestructura narrativa. Fundamentalmente, las tareas de la secuencia didáctica buscan generar conciencia acerca de las características de las etapas necesarias en toda narración, cuyo dominio es imprescindible tanto para lectores como escritores.

Cabe aclarar que el estudio de la lengua de la novela está ligada al estudio de la macroestructura narrativa. Fundamentalmente, las tareas de la secuencia didáctica buscan generar conciencia acerca de las características de las etapas necesarias en toda narración, cuyo dominio es imprescindible tanto para lectores como escritores.

Desde la concepción de la narración construida a partir de la descripción de la orientación (personajes, tiempo y lugar), una complicación (el obstáculo que enfrenta el personaje) y una resolución (reacción frente a la complicación) —tal como la caracteriza William Labov (1967,1972), buscamos que las tareas se enfoquen en la identificación de estas etapas genéricas debido al rol fundamental de los géneros discursivos:

Los géneros moldean los pensamientos que formamos y las comunicaciones con las que interactuamos. Los géneros son los lugares conocidos a los que recurrimos para crear una acción comunicativa inteligible entre nosotros, y los puntos de referencia que utilizamos para explorar lo desconocido. (Bazerman, 1997: 19) (La traducción es nuestra)

Con el fin de guiar la lectura de manera escalonada, sugerimos algunas tareas dentro de nuestra secuencia que ayuden a los y las estudiantes a enfocarse en elementos claves de la narración, y que a su vez, puedan hacer inferencias y arribar a conclusiones de lo dicho entre líneas durante la lectura. Cabe aclarar que lo que compartimos en este trabajo es un recorte del material diseñado para el taller, centrado básicamente en la reflexión en torno al texto literario como paso previo a la tarea de escritura.

En el insumo textual seleccionado, ciertas elecciones lingüísticas,

especialmente a nivel del léxico, no son azarosas y muchas veces estas sutilezas escapan a la población estudiantil a la que está orientada esta secuencia debido a que aún deben desarrollar estrategias que les permitan inferir significados.

Discernir entre personajes principales y secundarios así como caracterizarlos ayudará a los y las estudiantes a comprender mejor su relevancia en la trama, sus acciones y reacciones. Para ello, diseñamos la siguiente tarea:

As you read the novel, you highlight some passages that describe the characters. You try to figure out what they mean. So, you jot down some ideas. You later go back to your notes and realize some of them are incorrect, so you cross them out.

Natalie was speechless - less than two hours ago he didn't like rap. (...) In the past when she saw him dancing, he looked as if he was being forced - now he was the star of the show.

- Although Natalie and Martin had been dating for some time, she was still discovering new things about him.
- Natalie didn't know what to say because it was the first time she had seen Martin dance so well.
- Natalie realized that Martin didn't like rap and was forced to take part in the show. (x)

Martin was **on top of the world**. Going from nobody to being the main attraction had done his ego a world of good.

Martin had always been very popular among rap artists. (x)
Martin started feeling more self-confident.
Martin tried to keep a modest attitude towards the cheering and congratulations.

Matthew was **disgusted** (...) Matthew was **furious** (...) Matthew decided that he wasn't hanging around any longer. (...) All it takes is a **troublemaker** to appear...

Despite being angry, Matthew acted in a sensible way.
Matthew's anger didn't let him think the situation thoroughly and he acted impulsively.(x)
Matthew didn't like how new people influenced his friends.

Si bien esta tarea parece ofrecer respuestas concluyentes acerca de los personajes en cuestión, a la vez habilita el debate de ciertas elecciones léxicas de parte del autor así como la revisión de determinadas estructuras lingüísticas. Resaltamos algunos términos – probablemente familiares para la audiencia – en las preguntas de la tarea con el objetivo de ir más allá del significado semántico y para que puedan establecer relaciones de causa/consecuencia, relaciones de concesión o secuencias temporales entre los sentimientos de los personajes y sus reacciones. Asimismo, a través de las respuestas, buscamos ampliar el repertorio de vocabulario de los y las estudiantes ofreciendo otras opciones para expresar lo dicho por el autor. En otras palabras, lo que luce como un ejercicio cerrado de opción múltiple nos permite abordar elecciones discursivas, desarrollar estrategias metalingüísticas y promover el intercambio acerca del accionar de los personajes.

Lo que luce como un ejercicio cerrado de opción múltiple nos permite abordar elecciones discursivas, desarrollar estrategias metalingüísticas y promover el intercambio acerca del accionar de los personajes.

El análisis de los personajes a través de los fragmentos seleccionados está orientado también a reflexionar sobre la información necesaria sobre cada uno de ellos según las expectativas genéricas.

Para poder “contar” una historia, ya sea de ficción o una experiencia personal, es necesario hacer un uso adecuado de los tiempos verbales narrativos con el objetivo de crear un texto fluido donde los eventos se narran de manera clara y donde, a medida que los acontecimientos se desarrollan, podemos revelar sentimientos, reacciones, acciones que sucedieron con anterioridad pero cobran sentido cuando son revelados más tarde, alterando el orden cronológico. Otro aspecto a destacar sobre dicha variedad es que los tiempos verbales narrativos añaden textura a las narraciones describiendo acciones que suceden en simultáneo, creando un clima especial que prepara la escena para los incidentes principales al tiempo que atrapan al lector.

A fin de ilustrar la importancia de utilizar una variedad de tiempos verbales se seleccionan dos pasajes del capítulo 5 y se diseñan tareas que tienen por objetivo identificar y analizar cómo se combinan e interrelacionan los tres tiempos narrativos en inglés, a saber Pasado Simple, Continuo y Perfecto.

As you keep reading chapter 5, you stop to reflect on this passage:

Pete kept trying to persuade the three to get into the car. Eventually he changed tactics. ‘All right, ya gotta get to bed, we’ll just take ya home.’ Martin began to weaken. ‘So you’ll just give us a lift home.’ ‘Yeah.’ Pete knew he had cracked him. (Zephaniah, 2004: 43-44)

You focus on Pete's words: *'All right, ya gotta get to bed, we'll just take ya home.'*
You reread them and wonder: How do these words affect Martin?
While you come up with your answer, you complete these notes with the characters' names: Pete and Martin.

.....'s words weakened

You underline the verbs and wonder: What tense is used? Why?

You continue reading and stop when you get to this paragraph:

Martin and Mark were excited. When they had been in cars before they had just gone from A to B in an orderly manner. Now the car was mounting the pavement, speeding over the speed humps, driving on the wrong side of the road and near missing everything. The driver had taken the car down the Barking Road and on to the A13, a major road with three lanes on each side, before

You take notes of the events. Then you order them chronologically:

They went from A to B in an orderly manner.
The driver started driving the wrong way.
Pete's car was speeding.

- The driver took the Barking Road
- Martin realized the car was driving the wrong way.
- Mark and Martin were in a friend's car before

Now you rewrite the text respecting the order in which actions happened.

In the past Martin and Mark were in cars and they went from A to B in an orderly manner. ...

You compare the two versions: Does the piece have the same effect? Why (not)?

You prefer the first one. You focus on the verbs used there. You reflect on tense choices.

- What tense is used to describe what the car did?
- What tense is used to describe actions that started and finished in the past?
- What tense is used to describe events that happened before those?

Resulta imprescindible que los y las estudiantes tengan un dominio adecuado de las diferencias en el uso de cada tiempo pasado para que comprendan con mayor facilidad la secuencia de acontecimientos, lo que resulta beneficioso luego al momento en que se convierten en escritores de narraciones.

A lo largo del taller, incluimos otras tareas destinadas a atender más cuestiones lingüísticas (uso de adjetivos, adverbios, conectores, entre otras) estrechamente relacionadas con la trama de la novela, por un lado, y también en tanto marcadores lingüísticos de la etapa de la narración, es decir, de su macroestructura.

El recorrido por las diversas tareas del material del taller de escritura busca ilustrar un posible abordaje al texto literario en tanto insumo para la posterior tarea de escritura en el ámbito de este taller optativo. Antes de invitar a los y las estudiantes a escribir, creemos necesario brindar las herramientas necesarias para un análisis lingüístico y de la macro y microestructura a través de tareas enmarcadas en un contexto significativo.

El recorrido por las diversas tareas del material del taller de escritura busca ilustrar un posible abordaje al texto literario en tanto insumo para la posterior tarea de escritura en el ámbito de este taller optativo.

La literatura nos ofrece un sinfín de oportunidades para este análisis del género y de los recursos lingüísticos por lo que consideramos que, si bien los materiales adaptados para la enseñanza de lenguas pueden ser útiles, los textos literarios auténticos son más ricos y enriquecedores. La literatura permite además crear un vínculo identitario y de empatía (o no) con las acciones, sentimientos y reacciones de los personajes; particularmente creemos que la elección de Face invita a los y las estudiantes a revivir y reflexionar sobre situaciones similares en sus realidades. Así, gracias a esta relación de identidad con la lectura se afianzan el conocimiento lingüístico y la estructura genérica.

La literatura nos ofrece un sinfín de oportunidades para este análisis del género y de los recursos lingüísticos por lo que consideramos que, si bien los materiales adaptados para la enseñanza de lenguas pueden ser útiles, los textos literarios auténticos son más ricos y enriquecedores.

BIBLIOGRAFÍA

Bazerman, C. (1997). The Life of Genre, the Life in the Classroom. In *Genre and writing: Issues, arguments, alternatives*.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Philadelphia.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). In *Narrative Analysis* (University of Washington Press ed., pp. 12-44). J. Helm.

Vernet, M., & Pich, J. (2021, Diciembre). Face, de Benjamin Zephaniah: insumo auténtico y eficaz para la producción narrativa y la reflexión sobre el acoso escolar. *Lenguas Vivas. Dossier: La circulación de la literatura infantil y juvenil extranjera en la Argentina*, (12), 96-99. <https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Revista-LV-N%C2%B0-17.pdf>

Zephaniah, B. (1999). *Face*. Bloomsbury.

***Mercedes Vernet:** Especialista en Docencia Universitaria (2012, Universidad Nacional de La Plata). Profesora en Lengua y Literaturas Inglesas (2003) y Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (2005), egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Es alumna de la Maestría en Literaturas Comparadas (FaHCE, UNLP). Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Introducción a la Lengua Inglesa desde 2016 y en Literatura Inglesa Contemporánea desde 2013, cátedra en la que fue Ayudante Diplomada entre 2003 y 2012. Se desempeñó además como Coordinadora (2017-2019) y como Jefa de Trabajos Prácticos (2013-2016) en el Curso Introductorio a las carreras de Inglés en la FaHCE, UNLP. Es investigadora categorizada (Categoría IV). Desde 2019 se desempeña como directora del proyecto promocional de investigación y desarrollo denominado "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE". Además, es integrante del proyecto de investigación "El reparto de lo sensible y la literatura en lengua inglesa: políticas estéticas", dirigido por la Dra. Silvana Fernández.

****Mercedes Virginia Peluffo:** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la UNLP (2000), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación, 2017), Especialista en Escritura y Alfabetización (FaHCE/UNLP, 2021). Se desempeña como docente en la cátedra Lengua Inglesa 1 desde 2013 (cargo concursado en mayo de 2022, resolución pendiente) y es Jefa de Trabajos Prácticos de Introducción a la Lengua Inglesa desde 2016. En el ámbito terciario, se desempeña en la asignatura Curso de Formación Básica del ISFD N.º 97 desde 2010, y en nivel medio en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP) desde 2005, tanto en ciclo básico

como en ciclo superior. Ha participado de jornadas y congresos nacionales en calidad de expositora y asistente, entre ellos, el II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social, desarrollada por el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES/FCH/UNICEN) (2019); las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (2018), Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (San Miguel de Tucumán, 2016, y Rosario, 2018). Ha publicado en la revista Puertas Abiertas así como también en *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. Es integrante del PPID "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE" (Cod. PPID/H059), dirigido por Mercedes Vernet y Verónica Rafaelli. Además, la Prof. Peluffo fue adscripta a la cátedra de Didáctica Inglesa 1 (2006-7) donde profundizó estudios relacionados a la adquisición y enseñanza de la lengua extranjera.

*****Paola Soledad Rosica:** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (2003) por la UNLP y actualmente, es alumna avanzada de la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (UNLP). Se desempeñó como Coordinadora del Curso Introductorio para las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en Inglés en la FAHCE. Actualmente, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de Introducción a la Lengua Inglesa (desde 2016), Ayudante Diplomado de Fonética Inglesa 2 (desde 2012) y Fonética Inglesa 1 (desde 2019). Además, se desempeña desde 2003 como profesora en el nivel medio. Es examinadora oral de los exámenes de Cambridge (ESOL), evaluadora oral de los certificados CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) y evaluadora del certificado CertEA (Certificado de Español Académico). Desde 2007 hasta 2015 fue Secretaria del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Ha participado de varias jornadas y congresos nacionales e internacionales en calidad de asistente y de expositora; y también se ha desempeñado como organizadora en algunas reuniones científicas como los coloquios de la IADA (International Association for Dialogue Analysis) y los Congresos Argentinos y Latinoamericanos de Educación Física y Ciencias.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Diseño de una herramienta de análisis de sistemas de producción equina orientado a docencia y uso profesional

Pablo Trigo, Mariana Kienast, Sebastian Sadaba

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e090, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e090>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Diseño de una herramienta de análisis de sistemas de producción equina orientado a docencia y uso profesional

Design of an equine production systems analysis tool aimed at teaching and professional use

Pablo Trigo

<https://orcid.org/0000-0003-2430-807X>

ptrigo@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Mariana Kienast

<https://orcid.org/0000-0001-6351-3258>

mkienast@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Sebastian Sadaba

<https://orcid.org/0000-0002-1830-6943>

sebastiansadaba@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

La producción equina tiene particularidades que dificultan su interpretación y análisis con los modelos industriales o agropecuarios tradicionales. La modelación en base económica o de resultados en las asignaturas productivas resulta esencial para manejar el enfoque, más aún en alumnos con fuerte formación clínica. En este trabajo presentamos una herramienta versátil de análisis, enfocada principalmente al veterinario zootecnista, de manera que éste a través de un pequeño formulario, encuentre los puntos principales a trabajar en el establecimiento, con el énfasis en poder proyectar mejoras y generar un negocio rentable, o que se auto sustente. Se propone análisis fragmentado y ponderado del sistema. Para lo cual dividimos para el análisis al establecimiento en 3 sectores: estructura no animal, manejo de animales y gestión económica. Esta herramienta se utiliza en la materia producción equina de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) en las últimas 3 semanas de cursada integrando los conocimientos desarrollados en el cuatrimestre, trabajando en este caso con situaciones reales y ficticias desarrolladas por los docentes a modo de visualizar los problemas más frecuentemente encontrados en nuestro medio. Consideramos un aporte significativo en el marco docente y práctico para el perfil del veterinario zootecnista equino a partir del elemento de análisis aquí desarrollado.

PALABRAS CLAVE

Producción,
Equina,
Gestión



KEY WORDS

Production,
Equine,
Management

ABSTRACT

Equine production has particularities that make it difficult to interpret and analyze with traditional industrial or agricultural models. Modeling based on economics or results in productive subjects is essential to manage the approach, even more so in students with strong clinical training. In this paper we present a versatile analysis tool, focused mainly on the veterinary zootechnician, so that through a small form, find the main points to work on in the establishment, with the emphasis on being able to project improvements and generate a profitable business, or that is self-sustaining. Fragmented and weighted analysis of the system is proposed. For which we divide the establishment into 3 sectors: non-animal structure, animal management and economic management. This tool is used in the equine production subject of the Faculty of Veterinary Sciences of the National University of La Plata (FCV-UNLP) in the last 3 weeks of the course integrating the knowledge developed in the semester, working in this case with real and fictitious situations developed by teachers in order to visualize the problems most frequently encountered in our environment. We consider a significant contribution in the teaching and practical framework for the profile of the equine veterinary zootechnician from the element of analysis developed here.



INTRODUCCIÓN

La Industria equina es la actividad económica, técnica y emocional resultante de la producción de equinos domésticos (caballos, burros y mulas) y su transformación hasta lograr un producto adecuado a las necesidades del hombre.

La cuantificación de la industria hípica es relativamente reciente. Los primeros trabajos importantes se desarrollan en Irlanda y Australia a principios de los '90. Los datos sorprendentemente mostraron una industria oculta por lo que estos estudios se replicaron en los principales países hípicos de inmediato. En el mundo se estima que hay entre 55 y 60 millones de caballos que generan un impacto económico de algo más de 300 billones de dólares y 1,6 millones de empleos directos. En Argentina en tanto según datos oficiales (Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación Argentina, 2021) existen 2.600.000 equinos (2.500.499 caballos; 59.090 burros y 44.305 mulas), distribuidos el 24% en Buenos Aires, 12% en Corrientes, 8% en Entre Ríos, 8% en Chaco, 7% en Córdoba, 6% en Santa Fe, el resto de las provincias con un % entre 4% y menor a este.

Los objetivos en esta producción son variados y no siempre claros; y los usos que el hombre da a los caballos alrededor del mundo superan la imaginación. Siempre consideramos el factor económico como determinante, pero los valores culturales, sentimentales, competitivos, tradición y estatus familiar, muchas veces actúan como el principal impulsor para diversos actores de la industria. La producción equina en Argentina lleva más de 200 años, y goza de un reconocimiento mundial debido a varios números que lo posicionan como uno de los principales productores de equinos. Argentina tiene el 5to stock ecuestre mundial, es el mayor productor de clones

equinos y el tercero en producción de embriones. Es el principal exportador de caballos de polo y carne equina, y el 6to productor en caballos de carrera.

La producción equina en Argentina lleva más de 200 años, y goza de un reconocimiento mundial debido a varios números que lo posicionan como uno de los principales productores de equinos.

La producción equina en todas sus expresiones, pocas veces es considerada y desarrollada como una actividad empresarial. Su reciente inclusión en la producción animal se fundamentan en;

- Menor cantidad de trabajos científicos. En Journal of Animal Science (revista más importante en producción animal) bovinos 21500 trabajos, porcino 15500, equino 3050 o Livestock Science 746, 567 y 213 respectivamente.
- Poco interés por entidades gubernamentales de investigación y desarrollo. En el ámbito nacional tanto entidades dedicadas a la investigación como Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), y universidades han priorizado otras actividades pecuarias; y mundialmente la consideración del equino como especie de producción se remonta a este siglo, con excepción de organismos como el *Institut National de la Recherche Agronomique* (INRA) de Francia, *National Research Council* NRC de Estados Unidos, que han trabajado durante muchos años en producción equina.
- La falta de profesionales en la gestión de haras, centros de transferencia, o hipódromos nacionales.
- Solo introducir en google “animal production” o “producción animal” y la representatividad equina es marcadamente menor.

Poco interés por entidades gubernamentales de investigación y desarrollo. En el ámbito nacional tanto entidades dedicadas a la investigación como Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), y universidades han priorizado otras actividades pecuarias;

La compleja modelización de la industria equina está dada por la versatilidad de sus productos y actores, abarcando situaciones tan diferentes como: Haras, Centros de equinoterapia, Caballerías militares y policiales, Studs, Centros de doma y entrenamiento, Campo de acopio y producción de carne, etc., venden destetes, caballos sin domar, atletas consagrados, yeguas madres, servicios, padrillos o cuotas de estos, embriones, semen, clones, caballos mansos, descartes, y servicios como montas, doma, entrenamiento, reproducción, pensionados, arrendamientos, etc

Adicionalmente, la producción de equinos es extraordinariamente diferente en cada país, fundamentalmente por aspectos relacionados a nutrición, tipo de caballo y modelo productivo, uso de mano de obra, estructura comercial, y situación económica nacional.

Esto resulta en que los alumnos/as disponen de poca bibliografía específica y sobre todo de carácter local. Dificultando la posibilidad de elaborar los conceptos dados en clase

Esto resulta en que los alumnos/as disponen de poca bibliografía específica y sobre todo de carácter local. Dificultando la posibilidad de elaborar los conceptos dados en clase

Ante este contexto, e intentando generar una capacidad de evaluar en el proceso productivo equino, tomando como base el modelo australiano (Squires, 2019) y el publicado por el INRA (French National Institute for Agricultural Research. Forteau, 2019), confeccionamos el presente modelo para herramienta docente y profesional para el veterinario zootecnista, de manera que éste a través de una pequeña encuesta, encuentre los puntos principales a trabajar en el establecimiento, con el énfasis en poder proyectar mejoras y generar un negocio rentable. Se propone un desarrollo titulado "Análisis fragmentado y ponderado del sistema".

La evaluación de un sistema productivo compete muchos eslabones de diagnóstico que articulan entre sí, lo que complica marcadamente el trabajo. El sistema de evaluación propuesto no es más que una rutina ordenada y sistematizada que pretende facilitar la interpretación para la evaluación, redacción de informes y toma de decisiones. Generalmente, cuando fuera posible, el análisis de cada estructura en particular se examina por la estructura en sí y por sus consecuencias, por ejemplo, en la evaluación de los alambrados, se evalúan todos los alambrados del campo, y el número de animales cortados por un alambre, o que hubieran pasado los cercos.

confeccionamos el presente modelo para herramienta docente y profesional para el veterinario zootecnista, de manera que éste a través de una pequeña encuesta, encuentre los puntos principales a trabajar en el establecimiento,

Tiene dos características para que su funcionamiento sea simple y eficiente.

Fraccionada. Clasifica todos los aspectos del sistema productivo, que si bien están relacionados, presentan ventajas al ser interpretados separadamente.

Ponderada. Para facilitar el análisis se utiliza el sistema de colores a modo semáforo, de forma que las interpretaciones son gráficas, sencillas y rápidas.

Para lo cual dividimos para el análisis al establecimiento en 3 sectores:

- Estructura no animal
- Manejo de los animales
- Gestión Económica

El primero incluye el diagnóstico de situación de la estructura edilicia, los recursos humanos, y el campo destinado a la explotación. En el ítem caballo comprende el análisis de las categorías productivas, la actividad reproductiva, la nutrición y el manejo. (Tabla 1) En la gestión económica los ingresos y egresos financieros, costos y registros. En los dos primeros en cada ítem se desglosan los elementos que los constituyen y se los pondera a través de una clasificación en colores. Usamos los del semáforo para que sea más visual los ítems más urgentes a mejorar (rojo), amarillo lo que está en un límite de lo deseable y verde para lo que esta normal. En la gestión económica se realiza un balance y estructura de costos del ciclo productivo. En forma sencilla se provee información real y contrastable de la situación de su establecimiento. Y en función de sus intereses proyectar las mejoras en los tiempos y costos más apropiados al problema.

Análisis de los componentes del campo en forma de semáforo donde cada uno de los componentes debe ser analizado sencillamente utilizando conocimientos brindados a lo largo de la cursada.

La última porción del análisis comprende un ejercicio económico donde el alumno o el profesional toma clara realidad de los costos de producción en relación al producto y a las materias primas, lo cual es un objetivo prioritario del médico veterinario zootecnista.

Además el presente constituye el cierre de la materia producción equina de la FCV-UNLP en las últimas 3 semanas de cursada que realizamos a modo de integración de los conocimientos desarrollados a lo largo de 11 semanas con alumnos de 4to año de la carrera de Médico Veterinario, trabajando en este caso con situaciones reales y ficticias desarrolladas por los docentes a modo de visualizar los problemas más frecuentemente encontrados en nuestro medio. Consideramos un aporte significativo para el perfil del veterinario zootecnista equino a partir del elemento de análisis aquí desarrollado.

trabajando en este caso con situaciones reales y ficticias desarrolladas por los docentes a modo de visualizar los problemas más frecuentemente encontrados en nuestro medio.

RESPUESTA DE LOS ALUMNOS

El mismo se evaluó en base a las encuestas anuales. Las mismas incluyen varios puntos (15) donde el alumno individualmente juzga el material, los contenidos y demás componentes de la cursada. Tres preguntas se refieren a integración de contenidos teórico prácticos, inclusión de conceptos económicos y capacidad diagnóstica del sistema. En las mismas se observó un incremento de la positividad en un 20, 17 y 32%.

CONCLUSIONES

El análisis fragmentado y ponderado resultó una herramienta muy útil para integrar los conocimientos teóricos de los alumnos de Producción Equina a través del desarrollo de una explotación ficticia donde debían aplicarlo.

El análisis fragmentado y ponderado resultó una herramienta muy útil para integrar los conocimientos teóricos de los alumnos de Producción Equina a través del desarrollo de una explotación ficticia donde debían aplicarlo

Se visualizan los diferentes sistemas productivos existentes en el país en cuanto a modelos y razas.

Fue posible visualizar el rinde económico a partir del análisis económico de la comparación de los gastos versus las posibles ganancias de acuerdo a la producción planteada.

La experiencia docente resultó muy satisfactoria dado que a partir de un problema real, gracias a la colaboración de todos los docentes de la cátedra, se obtuvo una solución práctica que a su vez reforzó el dictado de la materia.

Se postula el uso de esta herramienta para el empleo de profesionales del área de manera de asesorar productores con la posibilidad de visibilizar análisis en forma sencilla (semáforo) y determinar prioridades de mejoras, y la facilidad para visualizar los costos de producción en relación al producto y a las materias primas.

Se postula el uso de esta herramienta para el empleo de profesionales del área de manera de asesorar productores con la posibilidad de visibilizar análisis en forma sencilla (semáforo) y determinar prioridades de mejoras, y la facilidad para visualizar los costos de producción en relación al producto y a las materias primas.

ANEXO

Tabla 1. Ejemplo de análisis del ítem potrero y los criterios de clasificación.

	Tamaño	Provee 110% recursos planificados		<80%
	Caminos	Buenos y suficientes	Malos o escasos	
	PI Tóxicas	No	Aceptable	Inaceptable
Potreros	Sombra	Suficiente	Escasa	Nula
	Diseño	Excelente	Mejorable	Inadecuado
	Calidad forrajera	Buena	Aceptable	Mala
	Bajos inundables	No	<5%	>5%

BIBLIOGRAFÍA

Forteau, Louise. (2019). Accroître les performances des systèmes d'élevages de chevaux de selle par la mixité avec des bovins allaitants en zones herbagères..

Institut National de la Recherche Agronomique (INRA).Recuperado en INRA (emeramb.eu)

Journal of Animal Science. Recuperado en (junio de 2021) [Journal of Animal Science | Oxford Academic \(oup.com\)](http://Journal of Animal Science | Oxford Academic (oup.com))

Livestock Science . Recuperado en (junio 2021) Livestock Science | Journal | ScienceDirect.com by Elsevier

National Research Council (NRC). Recuperado en [Current National Research Council \(NC\) Reports | National Animal Nutrition Program](http://Current National Research Council (NC) Reports | National Animal Nutrition Program)

Secretaria de Agricultura , Ganadería y Pesca de la Nación Argentina, 2021. https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/equinos/informacion_estadistica/

Sitio de Producción Animal. Repositorio Digital de Acceso Abierto. Director: Bavera, G. Facultad de Agronomía y Veterinaria Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Provincia de Córdoba, RA (2001-2018) Recuperado de <https://www.produccion-animal.com.ar>

Squires, V.; Bryden, W. (2019)Livestock: Production, Management Strategies and Challenges Agriculture issues and policies. Animal science, issues and research. Editor Nova Science Publishers



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Educación Asistida con Animales y yoga en Escuela Pública Primaria en etapa pandémica por covid-19.

Karina Zubiri, Mariana Kienast, Silvana Escobar, Glenda Marcos

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e091, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e091>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Educación Asistida con Animales y yoga en Escuela Pública Primaria en etapa pandémica por covid-19

Animal Assisted Education and Yoga in Primary Public School in pandemic stage due to covid-19

Karina Zubiri

<https://orcid.org/0000-0003-3526-4869>

zugak@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Mariana Kienast

<https://orcid.org/0000-0001-6351-3258>

mkienast@fcv.inlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Silvana Escobar

<https://orcid.org/0000-0003-2289-3199>

escobar.silvana@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad

Nacional de La Plata | Argentina

Glenda Marcos

<https://orcid.org/0000-0001-5658-2116>

glendamarcos1975@gmail.com

Asociación civil Empatizando intervenciones

asistidas con Perros | Argentina

RESUMEN

El presente trabajo hace referencia a la articulación entre el proyecto de investigación en curso: "Intervenciones asistidas con animales." y el proyecto de Extensión Universitaria: "Reconocernos, respetarnos, transformarnos". El objetivo fue la re vinculación de un grupo de estudiantes con la Escuela Primaria N° 7 de La Plata luego del ASPO dispuesto por las autoridades por la pandemia COVID-19, cuando las condiciones edilicias de la escuela impedían el regreso presencial a las aulas. Se propuso entonces una actividad a cargo de un grupo interdisciplinario, en el cual se incluyó educación asistida por animales, coordinada con tareas llevadas a cabo por las maestras de la escuela y yoga. Los encuentros se desarrollaron desde junio de 2021 a noviembre 2021 en las instalaciones del Hipódromo de La Plata. La educación asistida con animales posee objetivos académicos para los humanos, en donde los animales son parte de la secuencia didáctica; en este marco es fundamental el encuadre de seguridad emocional y motivación que proporciona el trabajo de intervenciones para propiciar un ámbito de aprendizaje. Los resultados revelaron un gran porcentaje de asistencia, participación en las actividades, adquisición de conductas higiénico-sanitaria y fundamentalmente el trabajo se desarrolló en un clima de armoniosa convivencia.

PALABRAS CLAVE

educación,
intervención asistida
con animales,
yoga



KEY WORDS

education;
interventions;
animals assisted;
yoga

ABSTRACT

This work refers to the articulation between the ongoing research project: "Assisted interventions with animals." and the University Extension project: "Recognize us, respect us, transform us", in order to make the reconnection to the school after the ASPO arranged by the authorities by the COVID-19 pandemic, in Primary No. 7 of La Plata, when the building conditions of the school prevented the return to the classrooms in person. An activity is then proposed by an interdisciplinary group, which includes animal-assisted education interventions (IEAA), coordinated with activities of the teachers of the school, and yoga in the facilities of the Hippodrome of La Plata. The activities were developed from June 2021 to November 2021. Animal-assisted education (EAA). It has academic objectives for humans and animals are part of the didactic sequence; in this framework, the framing of emotional security and motivation provided by the work of interventions to promote an area of learning is fundamental. The results revealed a large percentage of attendance, participation in the activities, acquisition of hygienic sanitary behaviors and fundamentally the work was developed in a climate of harmonious coexistence.



INTRODUCCIÓN

Durante el año 2021, en Argentina, en la localidad de La Plata, las clases se dictaban en modo virtual debido a la implementación decretada por el Gobierno Nacional de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio dictado del Decreto N° 297/20, por el cual se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, en adelante “ASPO” y si bien a partir del 2 de agosto según el ministerio de educación se emitieron circulares sobre el Retorno Seguro a Clases Presenciales según protocolo provincial, para los alumnos que participaron en la experiencia no les era posible el retorno, por la imposibilidades edilicias de la institución para aplicar las medidas sanitarias impuestas por la situación epidemiológica.

En estas circunstancias los docentes de tercer y cuarto grado de la escuela pública primaria N°7 “Fragata Argentina”, se enfrentan a una gran dificultad dada por problemáticas de conectividad por parte de sus alumnos. En muchos casos se disponía de solo un dispositivo electrónico con conexión a internet en cada casa, que poseía un adulto, que en numerosas oportunidades estaba fuera de la casa por trabajo. Lo que hacía muy difícil coordinar horarios para las clases virtuales. Se propone entonces una actividad de re vinculación para aquellos alumnos con más dificultades, sobre todo de conectividad.

El presente trabajo hace referencia a la articulación entre el proyecto de investigación en curso: “Intervenciones asistidas con animales. Aplicación y evaluación de su efecto en diferentes ámbitos de trabajo” dirigido por la Dra. Mariana Kienast, el cual es un proyecto bienal de Investigación y Desarrollo (proyectos I+D) inscripto en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Veterina-

rias de la Universidad Nacional de la Plata y la readecuación en el año 2020-21 por la pandemia (Covid- 19), del proyecto de Extensión Universitaria: "Reconocernos, respetarnos, transformarnos. Talleres de autoconocimiento e intervenciones asistidas con animales en la Educación Pública Primaria, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Veterinarias, dirigido también por la Dra. Kienast, M. y Co- Dirigido por la Esp. Escobar, Silvana M, docente de las Facultades de Ciencias Veterinarias y de la Facultad de Psicología de la UNLP, respectivamente.

Como antecedente desde 2017 se desarrollaba en el hipódromo, una actividad asistida con caballos (Actividad Formal de Extensión FCV/UNLP: Mi amigo el caballo). Consistente en hablar acerca de temas de caballos logrando una vinculación con el mismo y abordando temas como por ejemplo hábitos saludables y tenencia responsable de animales.

Los niños/as están sometidos a numerosos factores de estrés en el entorno familiar, escolar y social, siendo un eslabón vulnerable de la sociedad ya que no cuentan con herramientas para gestionar sus emociones, ni equilibrar sus estados físico, mental y emocional. En el año 2019, buscando responder este tipo de necesidades y problemáticas, una maestra de 3er grado, consultó en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP si había algún proyecto vinculado a los caballos, ya que ella desarrollaba su tarea por proyectos y encontró en los niños/as y en el barrio la conexión con el caballo, dada la cercanía de la escuela con el Hipódromo de La Plata. En muchos casos algún familiar de los estudiantes e incluso ellos mismos tenían vinculación directa con los caballos de carrera. Ya que en el barrio hipódromo existen numerosos studs (lugares donde se alojan caballos) entre las casas del barrio, y por las mañanas es muy común ver los caballos caminar por la calle rumbo a su entrenamiento en el hipódromo.

Los niños/as están sometidos a numerosos factores de estrés en el entorno familiar, escolar y social, siendo un eslabón vulnerable de la sociedad ya que no cuentan con herramientas para gestionar sus emociones, ni equilibrar sus estados físico, mental y emocional.

En el segundo semestre de 2019, a partir de la consulta de la maestra y posterior entrevista donde las autoridades y maestras de la escuela n° 7 nos manifestaron su preocupación por las manifestaciones de violencia y ausentismo. Se planificaron y realizaron dos talleres de intervenciones asistidas con animales " Mi amigo el caballo en libertad"

taller de aprendizaje asistido con equinos, para trabajar con el grupo de 3er grado, (el cual se desarrolló en el Hipódromo de La Plata) y “Amigos de cuatro patas” intervenciones asistidas con perros, con el grupo de 1er grado, en la escuela.

Los resultados altamente positivos obtenidos en ambas experiencias nos animaron a desarrollar un proyecto integral con ambas especies y la incorporación del yoga como para integrar el conocimiento del propio cuerpo y mejorar psicomotricidad. Se realizó la primera reunión con el equipo de la escuela en febrero de 2020, y luego se desencadenó la pandemia por lo que no hubo posibilidad de presencialidad. Durante el 2020 se realizaron videos y videollamadas con los niños y niñas para mantener el vínculo y desarrollar junto con la maestra habilidades para mejorar la lectura y escritura.

En el nuevo proyecto que relata esta experiencia tenía como objetivo general resolver temáticas como problemas de comportamiento, comunicación, convivencia, inclusión, re vinculación, así como también trabajar en temáticas puramente académicas como la alfabetización. Se diseña a partir del eje principal las intervenciones asistidas con animales, que son complementadas con lectura y escritura, yoga y manualidades.

Las intervenciones asistidas con animales (IAA) constituyen una intervención estructurada y orientada por objetivos, las cuales, tiene como propósito obtener bienestar para los humanos en el ámbito de la salud, la educación, y social (ej. equinoterapia). Las IAA involucran a profesionales con conocimientos de las personas y de los animales involucrados. (IAHAIO,2014). De acuerdo con el objetivo de la intervención, por lo general se clasifican en tratamiento asistido con animales (AATx), educación asistida por animales (AAE) y programas de apoyo asistido con animales (ex actividad asistida por animales) y son estructurados y gestionados por un equipo multidisciplinario. (Scopa, Ch. et al, 2019; Fournier, A. K., Letson, E., Berry, T. D., & Pasiuk, E.,2018). (IAHAIO,2022)

Las intervenciones asistidas con animales con fines educativos son llevadas a cabo por un equipo interdisciplinario que incluye mínimamente a un binomio de trabajo (perro-guía) o (caballo-guía), un profesional de la educación (por ejemplo maestras) y un plan de trabajo con objetivos pre fijados de acuerdo a las necesidades de la persona o grupo a ser intervenido. La incorporación de animales para este tipo de actividades es debido a que estos aceptan a las personas tal y cómo son, no hay rechazo ni juicio negativo, constituyéndose en facilitadores de las intervenciones, otorgando con su inclusión en los equipos de trabajo, un encuadre efectivo y de aceleración de procesos de aprendizaje Las IAA promueven mejoras en las funciones físicas, emocionales y cognitivas, contribuyen a reducir el estrés, y mejoran el bienestar y las aptitudes sociales (Fedor, 2018; Friedman et al., 2018; Muñoz et al., 2011).

Las intervenciones asistidas con animales con fines educativos son llevadas a cabo por un equipo interdisciplinario que incluye mínimamente a un binomio de trabajo (perro-guía) o (caballo-guía), un profesional de la educación (por ejemplo maestras) y un plan de trabajo con objetivos pre fijados de acuerdo a las necesidades de la persona o grupo a ser intervenido.

En el ámbito de EAA es fundamental el encuadre de seguridad emocional y motivación que proporciona el trabajo de intervenciones para propiciar un ámbito de aprendizaje. Numerosas teorías aplican al efecto del trabajo de intervenciones con animales (Enactivismo, Biofilia, Teoría del Apego; teoría Social cognitiva (IAHAIO conference 2021). La sincronía de movimientos que establecen los animales con la persona intervenida (Griffioen, 2019), da una seguridad individual que junto con la fuerte motivación que provocan los animales en aprender acerca de ellos y a partir de esto adquirir habilidades para incorporar en este caso conocimientos básicos para la lectura y escritura dan un encuadre poderoso para el aprendizaje.

El Yoga es un sistema de prácticas que mejora la salud física, mental y emocional, y reduce los niveles de ansiedad, estrés y depresión (Freireira-Vorkapic, 2015; Hendriks et al., 2017). Su inclusión en el ámbito educativo se ha llevado a cabo en numerosos países con resultados positivos que sugieren mejoras en la conducta, en el estado mental, emocional y en la salud física de los estudiantes (Hagen and Nayar, 2014).

El equipo de trabajo formado por profesionales de la salud y de la educación, son seleccionados y entrenados para acompañar este tipo de abordaje en ámbitos educativos. Un equipo que incluía profesora de yoga (Alejandra Londero), maestras de la escuela n° 7 (Ana María Stelman y bibliotecaria Carolina Lorenzo), intervencionista con perros (Glenda Marcos), los perros de intervenciones del equipo Empatizando (Quimey y Lola), el grupo de intervenciones IAC La Plata, de intervenciones asistidas con caballos (Karina Zubiri; Laura Leiva; Valeria Vera; Carolina Serra) esta última además estudiante adscripta de Ciencias Veterinarias. En la experiencia relatada se utilizaron perros y caballos. Con respecto a los perros, llamados de intervención, son animales seleccionados desde los 45 días y a partir de allí comienzan con su formación y correspondiente adiestramiento que dura aproximadamente dos años. Los perros de intervención deben ser equilibrados, deben disfrutar del contacto con el humano, deben tener un carácter predecible y deben estar físicamente saludables. Los caballos fueron provistos por el Hipódromo de La Plata, estos últimos fueron seleccionados por el equipo de intervención en función de las características de carácter y mansedumbre.

En las intervenciones con animales el objetivo consiste en trabajar lo vincular a través del animal por medio del contacto, la caricia, el cepillado con diferentes tipos de cepillos. Se desarrolla una etapa sensorperceptiva y otra académica de lectoescritura y desarrollo del lenguaje verbal. En el presente trabajo los objetivos fijados consistieron en: promover la oralidad, la concientización de las emociones y la comunicación.

Se desarrolla una etapa sensorperceptiva y otra académica de lectoescritura y desarrollo del lenguaje verbal. En el presente trabajo los objetivos fijados consistieron en: promover la oralidad, la concientización de las emociones y la comunicación.

ACTIVIDADES

Las actividades se desarrollaron de junio a noviembre de 2021 en las Instalaciones del Hipódromo de La Plata, previa aprobación de protocolo para actividades presenciales. Los talleres se organizaron en cuatro estaciones con las siguientes actividades: yoga, intervenciones con equinos, intervenciones con caninos y emocionario cuaderno donde los estudiantes plasmaron sus experiencias en relatos o dibujos

El trabajo se realizó sobre 37 estudiantes en edad escolar primaria con trayectorias educativas diferentes (entre 8 y 10 años de edad) que cursaban el tercer y cuarto año de escolaridad. Los niños/as eran citados una vez al mes para trabajar con diferentes temáticas; cada mes se trabajó con 4 grupos que nunca superan los 15 alumnos/as por vez.

Los estudiantes citados a los talleres presentaban una alfabetización descendida respecto al grupo de pares. Algunos de ellos no estaban escolarizados, otros llegaban a la escuela primaria con cierta insuficiencia de experiencias previas, al contar en sus hogares con adultos analfabetos o con prácticas de lectura y escritura limitadas. La ausencia de actividades pre-lectoras que incluyen el reconocimiento de letras, escritura del nombre propio, escucha de cuentos o escritura conjunta, abre una brecha en el desarrollo de sus aprendizajes respecto a sus pares, perdiendo la confianza y autoestima.

MATERIALES:

Para las actividades se usó de eje la serie de libros The horse series (por Ilhaam Al Maskery) (The Horse Book Series: ISBN 978-99969-1-996-1; 978-99969-1-991-6; 978-99969-1-995-4; 978-99969-1-992-3; 978-99969-4-001-9; 978-99969-1-993-0). Ésta es una serie de libros

escritos para ser utilizados en intervenciones asistidas con caballos, que, con permiso especial por escrito de la autora para este proyecto, fueron traducidos al castellano y editados (Kienast; Stelman) en un número limitado de ejemplares para ser utilizados en las intervenciones (8 libros). Para el primer mes se utilizó el libro *Mi caballo mi reflejo*; trabajando básicamente la autoestima y en el segundo mes las partes del cuerpo del caballo. Para el tercer mes, se trabajó con banners sobre el tema "como crecemos". En paralelo el equipo desarrolló dos libros con contenido sobre perros: uno con imágenes en consonancia con lo que relata el libro del caballo, pero solo fotos para que los alumnos/as pudieran elaborar su propio relato. El segundo con información sobre el cuerpo del perro, Y, por último, un banner con la información sobre cómo crece un perro, tiempo de preñez, cantidad de cachorros, como nacen, etapas de crecimiento.

En la estación caninos, intervinieron 2 perros que fueron rotando, con su respectiva guía. Se utilizaron elementos didácticos como pizarras, fibrones, libros, domino, vallas, tarimas, collares, pretal, correas, conos, colchonetas, etc.



En la estación de caballo intervinieron diferentes equinos aportados por el Hipódromo, participaban en grupo de cuatro estudiantes, se utilizaron elementos, como bozales, correas, conos, cepillos, pizarra, libros, fibrones, borrados, etc. En la última actividad se sumó al equipo una oveja que los niños bautizaron María José.



En la estación de yoga se trabajo en círculo con colchonetas, equipo de música, cuencos tibetanos, cartas con figuras de animales, mandalas, árbol para colgar tarjetas armado de manera artesanal, sahumerios, vela, cristales y otros elementos para estimular los sentidos.



En la estación emocional armaron espacios decorados con colchonetas, colgantes, juguetes, libros de lectura, artículos de librería, artesanías y los cuadernos de cada uno de los estudiantes



Se realizó una evaluación global a cargo de un veedor externo (psicóloga del grupo), que registró las observaciones generales. Cada estación realizó un registro de observaciones de la actividad realizada.

Al comienzo y al final de cada día de actividad se realizó un registro espontáneo a través de la selección de emoticones, ofreciendo la oportunidad para que los estudiantes pudieran expresar sus emociones.

Se realizó un relevamiento de imágenes (videos y fotos).

RESULTADOS

La respuesta obtenida por el equipo fue altamente satisfactoria, logrando la re vinculación de estudiantes que no tenían la posibilidad de trabajar a partir de videollamadas por no contar con la conectividad o tecnología necesarias

Se logró que los niños encuentren un espacio dentro del marco educativo para desconectarse de las distracciones externas y observarse a sí mismos y a su entorno de manera sensible, reconociendo su cuerpo, sus necesidades y emociones. Ayudó a los niños a mejorar su estado de ánimo, conducta, aprendizaje, creatividad, manejo de las emociones.

Se logró que los niños encuentren un espacio dentro del marco educativo para desconectarse de las distracciones externas y observarse a sí mismos y a su entorno de manera sensible, reconociendo su cuerpo, sus necesidades y emociones. Ayudó a los niños a mejorar su estado de ánimo, conducta, aprendizaje, creatividad, manejo de las emociones.

Al preguntarles a los estudiantes cómo se sentían y que habían aprendido, estas son algunas de las expresiones sobre la estación Yoga: "Aprendí a hacer yoga", "Alegría porque vi cosas buenas aprendí cosas del cuerpo" "Aprendí de yoga el ejercicio para estirar", "Feliz, porque pasé por muchas cosas que me gustaron aprendí gracias a yoga poder relajarme y controlar nuestro cuerpo"

Durante la práctica de yoga, se registró fluidez durante las actividades, se percibió un sentimiento de comunión y cómo los niños se iban inmersos en mucha alegría. Al iniciar el taller con Yoga los niños logran un estado de concentración y relajación favorable para continuar con el resto de las estaciones.

Algunas expresiones de los niños sobre las estaciones fueron: "estoy súper feliz, me divertí mucho, lo pase súper bien, aprendí que los perros nacen en dos meses y los caballos en 11 meses", "Feliz, porque aprendí cosas nuevas, sobre caballos, ovejas y perros", "estoy triste y contenta porque me voy y no voy a poder estar con la oveja y contenta porque estuve con ella, aprendí que los perros tienen padres, y crecen rápido, a los cuatro años crecen alto, y a la oveja le encanta divertirse correr, jugar comer, hacer pipi y estiércol", "Aprendí sobre los caballos que son hermosos y que me querían". Algunas expresiones sobre el emocionario: "estoy feliz porque estoy jugando con cosas nuevas, y con juguetes nuevos", "feliz porque estoy con los perros y porque aprendí de los cuentos", "Estoy divertida por jugar a las adivinanzas con la Señora".

Se observó un efecto muy positivo en estas experiencias y aprendizajes, que incluso generaron cambios en los niños y sus familias, fomentando la salud psicofísica y el bienestar de los niños en el ámbito de la Educación Pública Primaria. Hubo casos puntuales donde niños que comenzaron la actividad con escasa capacidad lectora, frente al estímulo que produce el cariño a los animales terminaron leyendo cuentos enteros al caballo y a la oveja.

La proporción de asistencia general fue del 61%. De los 37 estudiantes convocados de tercer y cuarto grado completo el 100% de las actividades el 38%, se presentó a alguno/s de los tres encuentros el 38% los motivos informados por los adultos de las inasistencias fueron dificultad para acercar a los niños al Hipódromo, o abandono de la institución, el 24% de los convocados no asistió nunca, algunos solo se reincorporaron directamente a la escuela cuando fueron habilitadas las instalaciones, otros pasaron a colegio de adultos.

Por otra parte, en la permanencia en la escuela pos pandemia resultó en que son los cursos que registraron mayor número de inscriptos en el año 2022 son los cursos cuyos estudiantes realizaron las actividades de re vinculación. El promedio de inscripción de los estudiantes que asistieron fue 30 niños, a diferencia del promedio del grupo que no asistió de 25.5 niños. La matrícula de los cursos que participaron en la actividad

fue de un 15% mayor en relación de los cursos que no lo hicieron.

En la encuesta de emoticones que buscaba registrar mediante las imágenes el estado de ánimo de los niños anterior y posterior a la actividad se confirmó la buena predisposición y disfrute de las actividades propuestas en el taller. Las respuestas previas en la entrada, las emociones detectadas fueron en 80.3% bienestar, de malestar 15.5% y ns/nc 4.2%. A la salida las expresiones de bienestar fueron del 80.3% de malestar 16.9% y el ns/nc de 2.8%

Si bien las diferencias de proporciones no son significativas, los motivos de malestar al comienzo de la actividad estaban relacionados a timidez, nervios, sueño, frío, querer sentarse en otro lado o tocar los animales antes de empezar, en cambio los motivos de malestar expresados a la salida fueron de no querer retirarse de la actividad en un 45%, calor 36%, y el resto por cansancio, conflicto por juguetes, no poder montar al caballo.

CONCLUSIONES

Las maestras comprobaron mejoras en el ámbito de la escritura y lectura, por otra parte, en la permanencia en la escuela pos pandemia resultó que los cursos que asistieron a la actividad registraron mayor número de estudiantes inscriptos en 2022.

A través de este tipo de intervenciones con animales y yoga, la transmisión de conocimientos se hace más sencilla y se llega a los resultados de una manera más placentera, casi lúdica y en menos tiempo que en el aula de la escuela convencional.

A través de este tipo de intervenciones con animales y yoga, la transmisión de conocimientos se hace más sencilla y se llega a los resultados de una manera más placentera, casi lúdica y en menos tiempo que en el aula de la escuela convencional.

Las intervenciones asistidas con perros y caballos, han generado un ámbito de intercambio, confianza y consecuentemente aprendizajes altamente empoderadores, que permiten el trabajo integrador de establecer una base emocional y afectiva sobre la cual construir nuevas experiencias de aprendizaje. Las IAA son una técnica válida para vincular con el sistema educativo y motivan a los estudiantes de nivel inicial de manera que puedan iniciarse en la lectura y escritura

Los niños encontraron en nuestro taller un espacio dentro del marco educativo para desconectarse de las distracciones externas y observarse a sí mismos y a su entorno de manera sensible, reconociendo su cuerpo, sus necesidades y emociones. Promoviendo la escucha

y el respeto hacia ellos mismos y los demás, ayudando a mejorar su estado de ánimo, conducta, aprendizaje, creatividad, manejo de las emociones y del estrés. Que se trasladó a su entorno mejorando las relaciones interpersonales, desapareciendo la agresión física y verbal. Consideramos de un gran potencial estas experiencias y aprendizajes vivenciales los cuales generaron cambios en la vida diaria y por otra parte se trasladan a la sociedad.

Los niños encontraron en nuestro taller un espacio dentro del marco educativo para desconectarse de las distracciones externas y observarse a sí mismos y a su entorno de manera sensible, reconociendo su cuerpo, sus necesidades y emociones.

BIBLIOGRAFÍA

Hagen I, Nayar US. Yoga for children and young people's mental health and wellbeing: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Front Psychiatry*. 2014; 5:35.

Ferreira-Vorkapic C, Feitoza JM, Marchioro M, et al. Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evid Based Complement Alternat Med*. 2015; 2015:345835.

Hendriks T, de Jong J, Cramer H. The effects of yoga on positive mental health among healthy adults: a systematic review and meta-analysis. *J Altern Complement Med*. 2017;23:505–517.



¿Cómo construimos la metodología? Desafíos e inquietudes frecuentes en los diseños metodológicos en comunicación social
Fernando Palazzolo, Marcos Mutuverría
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e092, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e092>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

¿Cómo construimos la metodología? Desafíos e inquietudes frecuentes en los diseños metodológicos en comunicación social

How do we build the methodology? Frequent challenges and concerns in methodological designs in social communication

Fernando Palazzolo

<https://orcid.org/0000-0001-9783-8114>

ferpalazzolo@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata |

Universidad de San Isidro | Argentina

Marcos Mutuverría

<https://orcid.org/0000-0002-8850-9498>

marcosmutuverria@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata |

Universidad de San Isidro | Argentina

RESUMEN

Este texto problematiza algunas cuestiones en torno a los modos en los que los productores de conocimiento en comunicación definen, desarrollan, ejecutan y modifican la metodología en el marco del desarrollo del Trabajo Integrador Final, última instancia de trabajo en la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El TIF tiene la particularidad de que puede ser presentado bajo tres modalidades: investigación, producción o reflexión de prácticas. Dado que la metodología generalmente está más asociada a la investigación, las experiencias en producción y reflexión de prácticas presentan desafíos novedosos que invitamos a recorrer.

ABSTRACT

This text problematizes some questions about the ways in which the producers of knowledge in communication define, develop, execute and modify the methodology in the framework of the development of the Final Integrative Work, the last instance of work in the Bachelor of Social Communication of the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata. The TIF has the particularity that it can be presented under three modalities: research, production or reflection of practices. Since the methodology is generally more associated with research, the experiences in production and reflection of practices present new challenges that we invite you to explore.

PALABRAS CLAVE

metodología didáctica,
comunicación,
trayectoria,
alfabetización académica,
egreso universitario

KEY WORDS

Didactic methodology,
communication,
trajectory,
academic literacy,
university graduation



1-INTRODUCCIÓN AL DISEÑO METODOLÓGICO

Este texto busca problematizar algunas cuestiones en torno a los modos en los que los productores de conocimiento en comunicación definen, desarrollan, ejecutan y modifican la metodología en el marco del desarrollo del Trabajo Integrador Final¹.

En primera instancia, resulta importante señalar que el diseño metodológico es una construcción de quien comienza a producir conocimiento, y por lo tanto, en ese proceso creativo que se inicia, el método es ante todo una elección (Marradi, 2007). Siguiendo esta idea, el diseño y desarrollo metodológico no se debe pensar como la aplicación de una “guía de procedimientos” (Guber, 2004) o una secuencia de tareas preestablecidas por voluntad de la persona que está involucrada en el proceso de producción de conocimiento.

Este texto busca problematizar algunas cuestiones en torno a los modos en los que los productores de conocimiento en comunicación definen, desarrollan, ejecutan y modifican la metodología en el marco del desarrollo del Trabajo Integrador Final .

En primera instancia, resulta importante señalar que el diseño metodológico es una construcción de quien comienza a producir conoci-

¹ El Trabajo Integrador Final (TIF) puede conocerse en otras casas de estudio como tesis, tesis o trabajos finales de grado. En el caso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, el TIF puede ser presentado bajo tres modalidades: investigación, producción o reflexión de prácticas.

miento, y por lo tanto, en ese proceso creativo que se inicia, el método es ante todo una elección (Marradi, 2007). Siguiendo esta idea, el diseño y desarrollo metodológico no se debe pensar como la aplicación de una “guía de procedimientos” (Guber, 2004) o una secuencia de tareas preestablecidas por voluntad de la persona que está involucrada en el proceso de producción de conocimiento.

Desde un enfoque relacional, la producción de conocimiento en las ciencias sociales supone el rechazo de las estructuras que asumen un conocimiento por anticipado, y admite el abandono de la aplicación de modelos preelaborados a semejanza de esta estructura presupuesta.

Los escenarios sociales de intervención son diversos y dinámicos, y también lo son las personas que investigan, producen e intervienen. En ese sentido los abordajes conceptuales rígidos y definidos de antemano entorpecen el reconocimiento de las particularidades en cada proceso.

En consecuencia, en estas páginas se reflexiona de manera inicial sobre los métodos y las técnicas para aproximarnos a uno de los procesos clave en la construcción de conocimiento científico y académico: el diseño metodológico y su aplicación.

2-SOBRE MÉTODOS Y TÉCNICAS

Una de las claves para pensar un diseño metodológico es asumir de antemano la diferencia entre métodos y técnicas.

El método (vocablo que proviene de *meth*, que significa ‘meta’, y *odos*, que quiere decir ‘vía’) es el conjunto de procesos y procedimientos establecido y organizado para llevar adelante el cumplimiento de los objetivos de producción de conocimiento académico.

Las técnicas, por su parte, son los instrumentos operativos rigurosos que permiten desarrollar las acciones concretas de ese orden general de acción.

Para Marradi (2004) lo esencial del método está en la elección de las técnicas a aplicar, la capacidad de modificar las existentes -adaptándolas a los problemas propios- y de imaginar nuevas.

Al considerar una experiencia propia de producción de conocimiento generalmente se implementa un diseño con orientación prescriptiva, donde se eligen los instrumentos a utilizar y se planifica cómo utilizarlos en una serie de pasos que den cuenta de qué hay que hacer en situaciones específicas. De todos modos, es importante considerar que esta planificación no representa seguir un modelo rígido, pues seguramente se verá modificada por lo que suceda en la práctica.

En síntesis, como veremos en este documento, pensar una metodología es considerar este desafío creativo permanente entre una planificación previa y su confrontación con la realidad que constituye el ámbito de producción de conocimiento.

pensar una metodología es considerar este desafío creativo permanente entre una planificación previa y su confrontación con la realidad que constituye el ámbito de producción de conocimiento.

3-¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EXPLICITAR EL DISEÑO METODOLÓGICO?

La formulación de todos los proyectos, sean de investigación, producción o prácticas², nacen con alguna orientación hacia la respuesta, es decir, con algún prejuicio -no siempre de carácter negativo- sobre aquello que se supone puede ser de determinada manera. El origen de este supuesto está en el sentido común de los comunicadores, en sus experiencias previas, en los conocimientos adquiridos durante la carrera y en sus formas de ver el mundo. El sentido común y los conocimientos previos, deben ser interpelados no solo por la teoría sino también por la práctica. En este marco, se denota la importancia de la definición y de la aplicación de una metodología, que será el conjunto de procedimientos, procesos, decisiones e intervenciones que permitirán establecer un control sobre las propias preconociones.

Por lo tanto, la construcción del marco metodológico de una investigación, producción o reflexión de prácticas, sirve para mapear cuáles son aquellos supuestos teóricos que se asumen en el punto de partida de un proceso, y para reconocer las diversas preconociones elaboradas a partir del sentido común de quien produce conocimiento.

Por lo tanto, la construcción del marco metodológico de una investigación, producción o reflexión de prácticas, sirve para mapear cuáles son aquellos supuestos teóricos que se asumen en el punto de partida de un proceso, y para reconocer las diversas preconociones elaboradas a partir del sentido común de quien produce conocimiento.

La construcción de conocimiento académico se distingue por estas cuestiones. Aunque inevitablemente la porción de la realidad con la que trabajamos se observa a través de las nociones teóricas y del sentido común, éstas también deben adquirir un proceso de sistematización que permita reunir los objetivos del proyecto y las técnicas posibles para su realización. Estas técnicas se ponen a prueba, se rediseñan a partir de la experiencia en proceso y, por último, se elabora una explicación acerca de cuál fue el camino recorrido para arribar a ese nuevo conocimiento.

² Nos referimos a las tres modalidades de TIF definidas en el Reglamento de TIF de la Licenciatura en Comunicación Social, FPyCS, UNLP.

Se trata de detenerse, visualizar el camino, analizar el estado de situación y estructurar el marco metodológico de manera flexible, sabiendo que hay muchos

4-ENFOQUES METODOLÓGICOS EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Los enfoques metodológicos determinan una primera aproximación general al diseño metodológico, un modo de posicionarse frente a la realidad a conocer o sobre la que queremos intervenir. Usualmente se identifican dos enfoques: el cualitativo, el cuantitativo, y una estrategia de investigación, la triangulación.

Si bien estos enfoques tienen origen en la metodología de investigación, podemos hacer el ejercicio de establecer su utilidad en el marco de otros modos de producción de conocimiento, como son la producción de procesos y piezas de comunicación, o la sistematización de prácticas y procesos comunicacionales.

Una discusión hoy perimida en el campo de la investigación en ciencias sociales solía oponer los enfoques cualitativo y cuantitativo. Es importante señalar que por lo general suelen trabajar juntos. Veamos la diferencia fundamental entre ambos enfoques, y cómo un diseño metodológico puede unirlos con una estrategia de triangulación.

El enfoque cualitativo representa resultados en contextos estructurales y situacionales, y busca conocer los sistemas de relaciones que condicionan las realidades, su estructura dinámica, y produciendo datos que comúnmente son considerados más “ricos y profundos”, no generalizables en tanto están en relación con cada sujeto, grupo y contexto, con una búsqueda orientada al proceso. Es decir, busca la significatividad de los procesos sociales que se indagan.

Podemos situar su origen a finales del siglo XIX y sobre todo en el comienzo del siglo XX. El constructivismo es tal vez su máximo representante, al postular que la realidad es edificada socialmente por las múltiples construcciones mentales de los sujetos en su relación con las condiciones materiales de existencia. Desde este lugar no existiría una verdad única y demostrable, sino que los significados de lo real varían según quién los construye (Berger y Luckmann, 2009).

En cambio, la investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y los resultados son representados matemáticamente. Es decir, trabaja sobre la búsqueda de la representatividad por medio de la interpretación de correlación entre variables y la objetivación de los resultados a través de una muestra que produce datos adjetivados como “sólidos y repetibles”.

Sus primeros antecedentes debemos rastrearlos en los inicios del desarrollo del paradigma positivista, con la publicación en 1849 del *Discurso sobre el espíritu positivo*, de Augusto Comte. En aquella época proclamaba la existencia de una única verdad sobre el mundo, que

debía ser develada por la acción de un método que “encuentre” datos reales. El mundo social podía así explicarse de la misma forma que el mundo natural. Entonces, el enfoque cuantitativo -no con el ímpetu de objetivar los procesos sociales- se utiliza para abordar escenarios donde lo que importa es hallar tendencias y continuidades respecto a determinado tema.

De esta forma, viendo las principales nociones de cada perspectiva y sus antecedentes teóricos, es válido decir que dentro del enfoque cualitativo pueden ubicarse el método biográfico, el trabajo de campo etnográfico o el análisis del discurso, y dentro del enfoque cuantitativo, la encuesta, los sondeos de opinión y, masificada en la era de Internet, la minería de datos para la exploración y análisis de cantidades enormes de datos (*big data*)³.

¿Cómo se debe definir el enfoque a utilizar en la construcción de un trabajo final? La elección respecto del enfoque no tiene que ver únicamente con un posicionamiento ideológico sobre nuestro objeto o escenario de intervención, sino con lo que llamaremos la naturaleza inherente a cada objeto o escenario en su vinculación con los intereses y los objetivos de quienes producen conocimiento.

¿Cómo se debe definir el enfoque a utilizar en la construcción de un trabajo final? La elección respecto del enfoque no tiene que ver únicamente con un posicionamiento ideológico sobre nuestro objeto o escenario de intervención, sino con lo que llamaremos la naturaleza inherente a cada objeto o escenario en su vinculación con los intereses y los objetivos de quienes producen conocimiento.

De este modo, si precisamos conocer las representaciones de la totalidad de docentes de quinto año de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires en torno a la programación educativa de determinada señal televisiva, nuestros deseos de realizar una investigación de corte cualitativo deberán ser abandonados en pos de un reconocimiento de las dimensiones propias de ese objeto de estudio. Asimismo, si buscamos sistematizar las prácticas de producción de un programa de radio y conocer los sentidos otorgados por el equipo de producción a su propia práctica, no nos alcanzará con realizar una encuesta única a todas las personas involucradas, pues el tipo de información que obtendremos será muy general y no nos ha-

3 Cfr. Ortega, F.; Azurmendi, A.; Muñoz-Saldaña, M. (2018): «Metodologías Avanzadas de Investigación en Comunicación y Ciencias Sociales, la revolución de los instrumentos y los métodos, Qualtrics, Big Data, Web Data et al.». En Caffarel, C.; Gaitán, J.A.; Lozano, C.; Piñuel, J.L. (eds.), Tendencias metodológicas en la investigación académica sobre Comunicación. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. ISBN: 978-84-12244-69-2

blará de las particularidades de cada experiencia. Tampoco nos permitirá generar una reflexión colectiva, participativa, que profundice en dichos sentidos⁴.

Pero estas dos opciones no son excluyentes a la hora de encarar el diseño metodológico. Así, la triangulación de enfoques se presenta como camino alternativo a esta engañosa polarización entre “cuali” y “cuanti”, de manera tal que quien produce conocimiento pueda recoger y analizar datos con herramientas de ambos enfoques. Flick (2007) define la triangulación como una “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales, y perspectivas teóricas diferentes para ocuparse de un fenómeno” (2007, 243).

Así, la triangulación de enfoques se presenta como camino alternativo a esta engañosa polarización entre “cuali” y “cuanti”, de manera tal que quien produce conocimiento pueda recoger y analizar datos con herramientas de ambos enfoques.

Es posible pensar a la triangulación como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia, pues la triangulación puede concebirse integrando variedades de datos, tipos de análisis, investigaciones y teorías, como también metodologías. Nos detendremos brevemente en la triangulación de enfoques metodológicos, cuestión que nos ocupa aquí.

La triangulación de enfoques tiene como primera característica la complementariedad. Así, los enfoques cualitativo y cuantitativo se enriquecen uno al otro para producir un conocimiento que los dos no pueden dar en forma separada. Son las circunstancias las que determinan el grado en que se utilizan las aproximaciones “cuali” y “cuanti”.

En este marco, complementar no significa construir un proceso de conocimiento desde dos enfoques diversos para llegar a dos tipos de conclusiones diferenciadas. No se trata de mezclar métodos, técnicas y fuentes para sumar complejidad y confusión, sino que el ideal es combinarlos de forma tal que cada instancia sea pertinente para la concreción de diferentes propósitos, en el camino hacia conclusiones comunes. La estrategia de triangulación permite, entonces, ordenar el proceso de modo que pueda ser arribado desde múltiples ángulos, para lograr una articulación metodológica y así converger a un tipo único de conclusiones.

⁴ Para ahondar en las particularidades de la modalidad de reflexión de prácticas, ver: DÍAZ LEDESMA, L. y PIERINI, M. (2019). La sistematización de prácticas y la pertinencia comunicacional en los TIF: Hacia la aproximación de un debate necesario. Documento de cátedra. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

La estrategia de triangulación permite, entonces, ordenar el proceso de modo que pueda ser arribado desde múltiples ángulos, para lograr una articulación metodológica y así converger a un tipo único de conclusiones.

Por ejemplo, si quien investiga se propone analizar los alcances que tienen diferentes dimensiones de lo social vinculadas a la *inseguridad* para cierto grupo de personas, tales como el trabajo, la calle o la educación, se puede optar por una estrategia cualitativa basada en entrevistas en profundidad que indaguen sobre las características subjetivas de los actores (representaciones, actitudes, opiniones, etc.), pero también tomar datos duros o estructurales de la realidad socioeconómica para ponerlos en relación con las percepciones individuales de los actores.

Ruíz Olabuénaga (2012) entiende la triangulación como “un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa” (2012, 327). Es decir, destaca el enriquecimiento mutuo que esta estrategia despliega para ambos métodos.

Para el caso de la producción comunicacional, es importante pensar que todo proceso de estas características tiene una instancia de investigación o indagación previa, que puede ser de corte cuantitativo, cualitativo o integrar ambos enfoques.

Por ejemplo, en la realización de un documental audiovisual sobre la historia de tres empresas de la localidad de Santa Rosa, La Pampa, tendremos la oportunidad de encarar instancias de relevamiento cualitativo (entrevistas a informantes clave, observación de prácticas y procesos en las fábricas, análisis de actas y documentos institucionales, etc.) y cuantitativo (encuestas a trabajadores y vecinos, análisis de contenido de medios, utilización de estadísticas, etc.).

5-APROPIACIONES DESDE LA COMUNICACIÓN

Otra de las dimensiones que inciden en un proceso de producción de conocimiento es el contexto académico institucional en el que se inscribe. Existen metodologías vinculadas a tradiciones disciplinares o a dinámicas productivas, que también afectan el diseño metodológico en la selección de las técnicas de recolección y el análisis de datos. Es el caso, por poner algunos ejemplos, el método etnográfico para la antropología, o el método biográfico interpretativo para la sociología. Lo mismo ocurre con numerosas técnicas, como el análisis documental para los historiadores, el reportaje para los periodistas o el *focus group* para el marketing.

Existen metodologías vinculadas a tradiciones disciplinares o a dinámicas productivas, que también afectan el diseño metodológico en la selección de las técnicas de recolección y el análisis de datos.

En el caso del campo de la comunicación social, su relativa juventud epistemológica, sus condiciones particulares de formación y su carácter transdisciplinar, han permitido una validación recurrente de préstamos, readaptaciones, cruces, ensambles y triangulaciones metodológicas con otras disciplinas. Esto permite una gran capacidad creativa en el diseño de la metodología, aun cuando es necesario reconocer las diversas tradiciones del campo de las ciencias sociales.

En ese sentido, esta tarea también implica asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la manera de construir el objeto de estudio, o intervención y los objetivos del trabajo en el momento de definir un camino de abordaje. Los procesos de comunicación son complejos, existen diversos factores que actúan en ellos y, en el momento del diseño metodológico, es cuando se debe reflexionar sobre esa multiplicidad.

Cuando decimos que el campo de la comunicación es relativamente joven, no estamos diciendo que no haya caminos metodológicos recorridos, sino que estos senderos están vinculados al contexto de producción más amplio del campo de las ciencias sociales, en una relación de carácter interdisciplinaria.

Así, dentro de las ciencias sociales y de la comunicación social en particular, existen diversas líneas epistemológicas desde las cuales construir un proceso de conocimiento. Estas suponen modos particulares de construir las nociones tanto teóricas como operacionales, dentro de este tipo de procesos.

En consecuencia, para diseñar el marco metodológico del TIF es recomendable intentar reconocer qué diálogos se establecen con distintas líneas o perspectivas teóricas, sus continuidades, superposiciones y rupturas. Este es un ejercicio vital para evitar caer en la ponderación de una sola teoría (y su complejidad) que no tenga vínculo con las herramientas metodológicas seleccionadas para la realización del TIF. Es lo que Wainermann (2001) definió como el “divorcio esquizofrénico entre el marco teórico y el diseño metodológico” como síntoma o traspié habitual entre quienes tienen mayor sensibilidad por la teoría o por la ideología.

En consecuencia, para diseñar el marco metodológico del TIF es recomendable intentar reconocer qué diálogos se establecen con distintas líneas o perspectivas teóricas, sus continuidades, superposiciones y rupturas.

Pensemos un ejemplo que pueda aplicarse a las producciones comunicacionales. En el ámbito de la planificación comunicacional, un error corriente es encarar el armado de un plan de comunicación basándonos teóricamente en una perspectiva estratégica participativa, que busca la representación de todas o la mayoría de las áreas y/o actores de una organización en las diversas etapas del proyecto, para finalmente recurrir a decisiones de corte normativo, no consensuadas, unilaterales, que desconocen la complejidad de la realidad de la organización y su contexto en pos de resoluciones más rápidas, directas, decididas al interior de los altos mandos de la organización. Esta situación muestra una distancia importante entre los modos de pensar y proceder, que pueden hacer naufragar la propuesta. No queremos decir que no puedan modificarse las decisiones teóricas y metodológicas a partir del contacto con el campo (todo lo contrario), pero si el campo nos muestra que nuestra propuesta teórico-metodológica es inviable, es necesario explicitarlo, y revisar en profundidad el marco conceptual.

6-ETAPAS DEL PROCESO METODOLÓGICO: ENTRE LO LINEAL Y LO CIRCULAR.

Una instancia clave del diseño metodológico es la planificación de las etapas y actividades que organizan nuestro trabajo y nos permiten visualizar el recorrido que tenemos por delante de manera más global. Reforzando la idea del diseño metodológico como una construcción situada, diremos que esas etapas y actividades no están predefinidas en ningún manual, sino que deben planificarse en función de los requerimientos de cada TIF.

En este sentido, la definición de etapas y la calendarización de las actividades es uno de los momentos organizativos clave. Esto permitirá organizar nuestro tiempo y el tiempo de las personas con las que trabajemos, ya sea quienes dirigen nuestro TIF o aquellas personas que forman parte del ámbito de investigación, producción o reflexión de prácticas.

Dicho esto, es importante señalar algunos errores comunes en esta instancia del proceso.

Generalmente asociamos la metodología con los trabajos de investigación, por lo tanto es recurrente que quienes realizan TIF bajo la modalidad de producción, no contemplen como parte de su metodología las instancias específicas de producción. Por ejemplo, si mi objetivo es producir un newsletter quincenal sobre cambio climático en América Latina, dentro de las etapas metodológicas debo incluir no solo aquello referido a la recolección de información, sino también las acciones asociadas al diseño del producto, así como aquellas referidas a la organización del equipo de trabajo (suponiendo que el

newsletter se conforma de noticias producidas por periodistas especializados de distintos países de la región).

Para el caso de los trabajos de investigación, ese error también es frecuente. Es importante que el diseño metodológico prevea las técnicas de recolección de información, pero también que defina las herramientas de análisis y de interpretación de esa información, para que -en articulación con la teoría- luego se puedan producir los datos, analizar los hallazgos y elaborar las conclusiones.

Esta etapa es importante, porque solo a través de la interpretación de la información pueden identificarse categorías, variables e indicadores que permitan un análisis abarcativo y con ello el cumplimiento del objetivo general del TIF, ya sea responder la pregunta inicial que motiva una investigación, la acción principal que requiere la ejecución de una producción o el tipo de reflexión planteado para la realización de una sistematización o reflexión de prácticas.

Pero hay que tener en cuenta que los pasos a seguir no siempre son lineales y secuenciales; en la práctica, se trata de procesos circulares, o que al menos requieren de cierto grado de flexibilidad que permitan reacomodar los procedimientos en función de las particularidades y eventualidades propuestas por cada escenario de trabajo. En este sentido el proceso de producción de conocimiento puede estar regido por un diseño más estructurado o uno más flexible (Mendizábal, 2006).

Pero hay que tener en cuenta que los pasos a seguir no siempre son lineales y secuenciales; en la práctica, se trata de procesos circulares, o que al menos requieren de cierto grado de flexibilidad que permitan reacomodar los procedimientos en función de las particularidades y eventualidades propuestas por cada escenario de trabajo.

Desde nuestra experiencia, es posible agregar que en los procesos de trabajo suelen convivir momentos de mayor estructuración y otros de mayor flexibilidad. Es decir, los comunicadores se mueven de manera circular entre los pasos planificados para el diseño metodológico, y muchas veces hay avances y retrocesos propios del proceso que siempre enriquecen el trabajo.

Presentaremos un ejemplo muy gráfico respecto a esta cuestión, que se enfoca en cómo el contacto con el campo (una etapa clave en los trabajos con perspectiva etnográfica) es fundamental para revisar las conceptualizaciones que forman parte de nuestras primeras formulaciones del trabajo, y de ese modo nos conducen a redefinir tanto conceptos como herramientas metodológicas.

La politóloga Daniela Soldano (2000) ha dado cuenta de cómo,

muchas veces, las preconcepciones con las que se diseña el trabajo se chocan con la realidad. Se trató de una experiencia investigativa a la que la autora fue invitada a trabajar con el objetivo de reconstruir el circuito de reciclaje de la basura en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), para colaborar con la confección de un diagnóstico sobre la vulnerabilidad de los actores involucrados en ese proceso (principalmente cartoneros).

Al momento de realizar las entrevistas con el fin de construir información sobre riesgo sanitario y prácticas peligrosas –categorías de análisis establecidas por los investigadores para establecer la vulnerabilidad de los actores–, la autora observó que el problema no radicaba (como presuponían)– en la convivencia con la basura, sino en no poder acceder a ella, ya que era la fuente principal de recursos para la reproducción de la vida.

De ese modo, Soldano explica que a partir de la experiencia en el trabajo de campo, debieron revisar las nociones conceptuales de “riesgo” y de “peligro” –que manejaban hasta el momento como categorías de análisis e interpretación del fenómeno estudiado– para redefinir el modo de trabajar y las herramientas metodológicas en relación con el acercamiento al campo, por ejemplo, para reformular las preguntas de los cuestionarios.

Este ejemplo sirve para observar cómo las preconcepciones devienen del sentido común popular y de la formación académica de quien produce conocimiento, y muchas veces también de las construcciones teóricas y metodológicas que se formulan antes de abordar el terreno empírico en el que se va a realizar la intervención (trabajo de campo, corpus de análisis, etc.).

Resulta muy importante un primer acercamiento corporal con la porción de la realidad en la que se va a intervenir, ya sea investigando, produciendo o reflexionando. El comúnmente llamado acercamiento a campo aparece como una posibilidad de acción concreta que motriz un inicio. Es una posibilidad de acercarse a una persona, a un grupo, a un espacio de referencia, y poner el cuerpo en acción para vivir la experiencia de primera mano. Se trata de detenerse en el ejercicio de escucha atenta, indagación y reflexión sobre la práctica de otro, y de lo que produce sobre uno mismo. Un primer acercamiento también al proceso de reflexividad presente en toda producción de conocimiento (Mutuverría, 2021).

Además, si ese acercamiento a la realidad transforma nuestro referente empírico (es decir, esa porción de la realidad que existe independientemente de que la pensemos), resulta honesto que se transformen las construcciones teóricas y metodológicas que acompañarán la investigación, producción o reflexión. Este es un proceso constante a lo largo del trabajo en el que se ponen a prueba las nociones teóricas y metodológicas en relación con la realidad empírica. Es una idea aná-

loga a la noción de “vigilancia epistemológica” (Bourdieu, 1990) y al concepto de “reflexividad” (Guber, 2001) donde quienes producimos conocimiento también nos vemos interpelados por la realidad con la que dialogamos.

7-FACTORES QUE INCIDEN EN LA TOMA DE DECISIONES

A simple vista se pueden pensar distintos factores que incidirán en la toma de decisiones dentro de la planificación del diseño metodológico. En algunos casos serán propios, es decir, dependerán de quienes estén involucrados en la realización del diseño metodológico; y otros serán ajenos, y dependerán de esa realidad con la que se decida trabajar y con la cual habrá que dialogar para producir conocimiento.

Desde una mirada relacional, no podemos anticipar cuáles son los factores que van a intervenir y determinar el rumbo del trabajo. Se trabaja sobre la certeza de que cada situación es particular. Aun así, se mencionan algunos factores que, en base a la experiencia previa, pueden aparecer en los procesos de producción de conocimiento.

Desde una mirada relacional, no podemos anticipar cuáles son los factores que van a intervenir y determinar el rumbo del trabajo. Se trabaja sobre la certeza de que cada situación es particular.

a) El acceso al campo

Un factor primordial en la producción de conocimiento es el acceso que se tenga a los lugares, materiales y personas con quienes se produce conocimiento, mediante la reflexión sobre una práctica realizada anteriormente en ese entorno.

Contar con alguien que sea de referencia (comúnmente llamado *informante*, *interlocutore*, *co-productore*) y que nos habilite el acceso a simplemente estar en un lugar, resulta clave muchas veces para poder realizar el trabajo que producirá un nuevo conocimiento sobre la temática elegida. Esto puede definir si un trabajo es o no viable.

Es por eso que, previamente a un acceso a campo, resulta importante relevar información de actores involucrados en los escenarios sobre los cuales se va a trabajar, mapear un estado de situación del funcionamiento de los lugares a los que se pretende acceder, y posteriormente generar (o retomar) un contacto que habilite el acceso a esas zonas que se quiere indagar.

Supongamos que se pretende realizar la cobertura del backstage de la realización de un film en una jornada de grabación, para poder ob-

servar y grabar videos para una posterior utilización en un documental audiovisual que dé cuenta de los procesos de producción del cine argentino. Sin lugar a dudas pensar en estar en el detrás de escena de la filmación, implicará contactar al menos un informante clave que traslade el requerimiento a producción, y que cuente con el aval necesario para poder estar en el día de rodaje.

La gestión de permisos es una tarea que demanda tiempo y que debe ser contemplada dentro de la calendarización de nuestro proceso, sobre todo cuando queremos acceder a instituciones privadas, cerradas o burocratizadas, como son las empresas privadas, los hospitales, las cárceles o cualquier otro ámbito donde se maneje información confidencial o no disponible para todo público.

Pero incluso también para la observación de prácticas o procesos de comunicación en un club, una murga o un grupo de vendedores ambulantes, siempre corresponde solicitar permiso, comentar el objetivo de nuestra presencia y presentar los resultados parciales o finales de nuestra indagación o intervención.

b) Herramientas ¿equivocadas?

Otro factor que puede resultar un problema para la producción de conocimiento que se quiera realizar, puede ser la selección incorrecta de una herramienta en la planificación del diseño metodológico.

Supongamos que en un TIF de investigación se quiere acceder a una empresa X para analizar la percepción que les empleadas tienen de las relaciones de comunicación con sus jefes. O que en un TIF de producción queremos tomar testimonios escritos de trabajadores sobre su vínculo comunicacional con sus jefes. O que en un TIF de sistematización de prácticas queremos analizar cómo era esa relación laboral en esa empresa X de la que formamos parte, de manera retrospectiva.

Siguiendo el ejemplo, supongamos que definimos la herramienta entrevista como clave para poder acceder a la información y posterior construcción de datos. Metodológicamente es importante pensar que en el acercamiento a campo no resultará conveniente realizar entrevistas identificadas con nombre y apellido, ni realizarlas dentro de la oficina de personal o el lugar de trabajo en esa empresa X. Podríamos limitar las respuestas de los informantes, por temor a perder su trabajo o tener problemas en él. Es decir, la elección del tipo de entrevista seleccionada y el lugar donde realizarla podrían coartar la calidad de la información obtenida. En este caso, quizás sería más adecuado pensar en diseñar entrevistas anónimas semiestructuradas para minimizar la posibilidad de autocensura.

Ante aquellas situaciones para las cuales los métodos no presentan soluciones predefinidas –por razones obvias, pues no es posible anticipar todas las circunstancias de cualquier hecho social– la intuición

o creatividad de los productores de conocimiento para resolverlas se constituye en una de las posibilidades metodológicas que debe contemplarse en cualquier diseño

Ante aquellas situaciones para las cuales los métodos no presentan soluciones predefinidas –por razones obvias, pues no es posible anticipar todas las circunstancias de cualquier hecho social– la intuición o creatividad de los productores de conocimiento para resolverlas se constituye en una de las posibilidades metodológicas que debe contemplarse en cualquier diseño.

c) Relación entre objetivos y metodología

La definición y enunciación de los objetivos se constituye en una instancia primordial de la formulación de proyectos para la selección de las herramientas metodológicas que nos permitirán llevarlos a cabo. Es muy común que exista una disociación entre lo que nos proponemos hacer (el *qué* de nuestro trabajo) y el modo de alcanzar de realizarlo (el *cómo*).

Por ejemplo, si nos proponemos analizar la construcción que un determinado periódico hace sobre “la familia”, por ejemplo, el *qué* de la investigación es la construcción discursiva, no la historia del medio, ni los datos estadísticos sobre familias. Por tanto, deberemos pensar en un diseño metodológico que permita estudiar esa producción discursiva de la manera más directa posible.

Así, por ejemplo, si bien los datos estadísticos sobre las familias, o las opiniones de periodistas o lectores, servirán como fundamento contextual para conocer el medio, comprender el fenómeno o las opiniones, no determinarán el camino para responder a la pregunta de investigación. Por lo tanto, la planificación de la obtención de estos datos no será un paso prioritario en nuestro trabajo.

Otra posibilidad se presenta si me propongo indagar las representaciones sobre inseguridad en una localidad demográficamente pequeña de la provincia de La Pampa. Si queremos incluir estadísticas nacionales de victimización, en este ejemplo, debería hacerlo como material contextual, pues ese dato duro que excede mi universo de análisis no aporta información determinante en el momento de indagar las representaciones de la comunidad. Es decir, no proporciona conocimiento a la comunidad sobre su realidad, en el sentido estudiado. Si a partir de las entrevistas queremos ampliar con otros datos, podemos reflexionar sobre el peso del discurso de los medios de co-

municación e incluir técnicas para determinar cómo se informan quienes habitan esa localidad y para analizar estos discursos mediáticos. En el segundo grupo de factores, las conceptualizaciones implicadas en las preguntas de investigación se relacionan directamente con los contextos simbólicos o campos en los que se inscribe la investigación. Pero para avanzar en este sentido, es necesario introducirnos en el apartado siguiente.

d) Registrar habilidades y desafíos

Una de las cuestiones a tener en cuenta en el diseño metodológico serán las habilidades subjetivas con las que contamos para desarrollarnos en el campo, sea cual sea el propósito del TIF.

Una de las cuestiones a tener en cuenta en el diseño metodológico serán las habilidades subjetivas con las que contamos para desarrollarnos en el campo, sea cual sea el propósito del TIF.

La propuesta refiere a poder pensar en esas habilidades, es decir, hacerlas conscientes, poder objetivarse de la práctica cotidiana para reconocerlas, enumerarlas y analizarlas. Esto va a permitir también reconocer cuáles serían los posibles desafíos presentes a la hora de realizar el TIF. Desafíos que también hay que visibilizar para poder asumirlos como tales, es decir, tenerlos en cuenta, reconocer las dificultades o las tareas nuevas que implicarían y poder trabajar sobre ello.

Un problema recurrente es pensar que las habilidades quedan sujetas a las características de la propia formación y que todo lo que está por fuera de ello implicaría desafíos imposibles. Y el proceso de reflexión inherente a la realización de un diseño metodológico, también habilita romper con esas preconcepciones. Pongamos un ejemplo. Habitualmente quienes producen conocimiento en el ámbito del periodismo sostienen que no serían capaces de hacer un proyecto de planificación, y viceversa. En este sentido, repensar estas aparentes fronteras de las dos modalidades de la carrera habilita asumir que habilidades y desafíos pueden ser parte de la misma partida durante la construcción del diseño metodológico.

e) Recursos necesarios:

Dentro de la planificación de nuestro diseño metodológico, es prioritario analizar, definir y gestionar aquellos recursos que permitirán realizar las tareas que nos propusimos, otro punto clave en la definición de la viabilidad de nuestro proyecto.

Este conjunto de herramientas no refiere solamente a elementos materiales (p. e. dispositivos tecnológicos para registrar y editar audio y/o imagen), sino también humanos (p. e. la organización de un equipo de producción radial o el trabajo coordinado con un traductor en el caso de trabajar con una comunidad que hable otra lengua o con materiales editados en otro idioma) y simbólicos.

Dentro de la planificación de nuestro diseño metodológico, es prioritario analizar, definir y gestionar aquellos recursos que permitirán realizar las tareas que nos propusimos, otro punto clave en la definición de la viabilidad de nuestro proyecto.

Con esto último nos referimos también a cuestiones como un idioma que podemos aprender para comunicarnos con la comunidad en estudio, pero también a otros códigos lingüísticos que podemos aprender y desarrollar para comprender de manera más acabada distintos procesos de comunicación (p.e. las jergas propias de determinado grupo social o profesional, o el modo en que determinado grupo de jóvenes utiliza emojis, stickers y gifs para comunicarse entre sí).

Por último, pero no menos importante, está la evaluación del recurso 'tiempo' para la planificación del proceso de trabajo. Esto refiere tanto a nuestro tiempo disponible como al tiempo de aquellos con quienes trabajaremos.

f) Cuando el rol es doble

Un factor que puede ser un desafío en el diseño metodológico es producir conocimiento en ámbitos donde estamos vinculados en lo personal, ya sea por trabajo, adscripción identitaria, militancia, consumo cultural, etc.

Un factor que puede ser un desafío en el diseño metodológico es producir conocimiento en ámbitos donde estamos vinculados en lo personal, ya sea por trabajo, adscripción identitaria, militancia, consumo cultural, etc.

Suele suceder que ese doble rol de pertenencia, el anterior (por el tipo de vínculo que tengamos previamente) y el nuevo (como productores de conocimiento a partir del interés por el desarrollo del TIF) pone en tensión la propia subjetividad. Veámoslo con un ejemplo.

Supongamos que queremos analizar la participación política juvenil en una agrupación de la que formamos parte, o que queremos realizar

un plan de marketing digital para sus redes sociales, o que queremos reflexionar sobre los dos años anteriores en los cuales militamos en esa agrupación. En cualquiera de los tres casos aparecerá el desafío de separar la experiencia subjetiva y poner el foco en una mirada más panorámica que, muchas veces, resulta más difícil de lo pensado. Por lo general en este tipo de desafíos de doble rol o doble adscripción, es importante contar con una planificación muy clara y con un tipo de apertura que adopte una postura de distanciamiento respecto de los discursos de sentido común, los preconceptos, las prenociones, e incluso, los conceptos teóricos inútiles (Bourdieu, 1990).

Siguiendo el ejemplo -en cualquiera de las tres versiones planteadas- se necesitará el ejercicio de abstraerse de la cotidianeidad de la militancia y sus mecanismos internos, para centrarse en el objetivo central del TIF y poder observar desde allí esa práctica de participación juvenil, para generar un nuevo conocimiento poco contaminado de la experiencia personal. Inclusive en la reflexión de prácticas sobre la propia militancia, la idea es analizar retrospectivamente esa práctica subjetiva pero ampliando la mirada sobre las condiciones contextuales y las interacciones con otros individuos de la agrupación, lo que complejiza la mirada.

8-La reflexividad en el proceso metodológico (antes, durante y después)

Como venimos señalando a lo largo de este texto, el diseño metodológico posibilita una libertad en la elección de herramientas que acompañarán el trabajo de realización del TIF, sin perder de vista su vínculo con la significación teórica planteada en las herramientas teórico-conceptuales o marco teórico.

Se trata de una construcción permanente que, como vimos, puede sufrir transformaciones a lo largo del proceso y tiene mucho de implicancia subjetiva. Ahora bien, un aspecto a destacar sobre el final de estas líneas es la importancia del proceso de reflexividad que es inherente a la puesta en marcha del diseño metodológico en una tesis o TIF.

Guber (2001) señala a la reflexividad como la capacidad que tienen las personas de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos, propósitos, esto es, como agentes o sujetos de su acción. En esta línea, cuando hablamos de reflexividad, no sólo se ponen en tensión los conocimientos teóricos que se elaboraron previamente en el desarrollo del TIF, sino fundamentalmente -y aquí un punto esencial- los patrones de pensamiento y acción propios de quienes producimos ese conocimiento.

La idea de la reflexividad presente en los procesos de TIF implica una apertura a la transformación en cada experiencia de producción de conocimiento.

La idea de la reflexividad presente en los procesos de TIF implica una apertura a la transformación en cada experiencia de producción de conocimiento.

Una sugerencia para poder dar cuenta de este proceso en las tesis o TIF es hacer el ejercicio de registro de cada actividad realizada a lo largo de la implementación del diseño metodológico. La puesta en palabras de esa actividad implicará una lectura objetivada de la propia acción y, por ende, su análisis en el apartado metodológico, lo que dará cuenta del proceso subjetivo de aprendizaje reflexivo a lo largo del trabajo realizado.

BIBLIOGRAFÍA

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2009). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude (1990). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo Veintiuno.

Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (2a ed.)*. Madrid: Morata.

Guber, Rosana (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Norma.

Guber, Rosana (2004). "El trabajo de campo como instancia reflexiva del investigador". En *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós. pp. 83-92

Mendizabal, Nora (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En Vasilachis de Gialdino, I (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). España: Gedisa Editorial.

Mutuverría, Marcos (2021) "Taller Permanente de Tesis" en "*Educación en épocas de pandemia II*" pp 247-260 ISBN 978-950-34-2054-6 <https://perio.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/Educacion-en-epocas-de-pandemia-segunda-parte.pdf>

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*, 0-0.

Soldano, Daniela (2000) "Proximidades y distancias, el investigador en el borde peligroso de las cosas", *Revista Apuntes de Investigación*, Año IV, N.º 5, julio de 2000. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/seminariodetesiscat1/wp-content/uploads/sites/35/2020/03/Daniela-Soldano.pdf> (último acceso:) <https://apuntescecy.com.ar/index.php/apuntes/article/view/740/0>

Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.) (2001) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.



Cambios en la propuesta didáctica de una materia de primer año acompañando la modalidad de dictado: presencial / virtual / híbrida
Griselda Moreno, Augusto Graieb, Jerónimo Tack, Agustina Martínez,
Eugenia Zurita, Luciana Cocchiararo, Romina Liberto
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e093, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e093>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Cambios en la propuesta didáctica de una materia de primer año acompañando la modalidad de dictado: presencial / virtual / híbrida

Changes in the didactic proposal of a first year subject following the teaching modality: face-to-face / virtual / hybrid

Griselda Moreno

<https://orcid.org/0000-0003-3403-0462>

griselda.moreno@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Augusto Graieb

<https://orcid.org/0000-0002-4271-6870>

agraieb@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Jerónimo Tack

<https://orcid.org/0000-0002-1916-3630>

jeronimotack@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Agustina Martínez

<https://orcid.org/0000-0002-2393-9454>

agustinam41@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Eugenia Zurita

<https://orcid.org/0000-0002-7996-1183>

eugeniazurita@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Luciana Cocchiararo

<https://orcid.org/0000-0002-5211-9850>

cocchiararo@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

Romina Liberto

<https://orcid.org/0000-0001-9353-8018>

rominaliberto@gmail.com

Universidad Nacional Arturo Jauretche | Argentina

RESUMEN

En este artículo describimos los sucesivos cambios en la planificación de la materia Biología para Ciencias de la Salud (Ciclo básico de Salud, Universidad Nacional Arturo Jauretche) y la racionalidad para realizarlos. Se describen los aspectos fundamentales de la propuesta didáctica, haciendo foco en la propuesta híbrida del primer cuatrimestre de 2022, pero estableciendo relaciones y comparaciones con las propuestas presencial (2019) y totalmente virtual (2020 y 2021).

Entre los aspectos tratados se encuentran: la selección y jerarquización de los contenidos, los materiales para los estudiantes, lo que se espera del trabajo cotidiano de docentes y estudiantes en cada una de las propuestas, la enseñanza de los modos de conocer y la evaluación. A modo de reflexión final consideramos que aun con la idea de sostener el mismo paradigma de enseñanza-aprendizaje se impone la revisión, adecuación y modificación de la propuesta pedagógica de la asignatura cuando existen cambios en las modalidades de dictado. Estos cambios impactaron tanto sobre los contenidos disciplinares como los modos de conocer que resultan diferenciales para las tres modalidades transitadas.

PALABRAS CLAVE

propuesta didáctica,
planificación,
híbrida presencial-virtual,
enseñanza universitaria.



KEY WORDS

didactical proposa,
didactic strategies,
university teaching,
hybrid classroom presencial.

ABSTRACT

This article describes the successive changes in the planification of the Biology for the Health Sciences course (Basic Health Cycle, Universidad Nacional Arturo Jauretche) and the rationale under which they were carried out. The fundamental aspects of the design are described, focusing on the virtual-hybrid course taking place in the first four-month period of 2022 and also establishing relationships and comparisons with the face-to-face (2019) and fully virtual (2020 and 2021) proposals.

Among the aspects discussed are: the selection and hierarchization of contents, the study materials for students design, what teachers and students do in each of the proposals, the teaching of attitudes and actions, and evaluation. We finally discuss the necessity of modifying the pedagogical proposal attending changes in the course modality even when the intention is to sustain the same teaching-learning paradigm. These changes had an impact on the concepts (disciplinary contents) as well as on the actions and attitudes taught which differ for the three course modalities described.



INTRODUCCIÓN

La materia Biología para la salud forma parte del Ciclo Básico de Salud (CBS) del Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). El CBS, que se dicta para las carreras de Lic. en Enfermería, Lic. en Kinesiología y Fisiatría, Bioquímica, Lic. en Organización y Asistencia de Quirófanos y Medicina, nace en el año 2015 en el ICS como una propuesta pedagógica que promueva la inclusión con calidad. La matrícula de la asignatura a lo largo de estos años fue incrementándose, pasando de alrededor de 1000 estudiantes a entre 2000 y 2500 por cuatrimestre en la actualidad. Les estudiantes se distribuyen en 49 comisiones, con una docente a cargo de cada una (el equipo está conformado por 25 docentes).

La materia cuenta con un equipo de coordinación que dispone de 30 hs semanales rentadas para esta tarea. Durante los meses de febrero y marzo, antes del comienzo del curso, el equipo docente se dedica a su formación y planificación. Este espacio ya consolidado fue utilizado, en cada cambio de modalidad, para trabajar de forma intensiva en el diseño de las propuestas virtual (2020 y 2021) e híbrida (2022). En el presente trabajo describimos los cambios realizados en la propuesta didáctica de acuerdo a la modalidad de dictado.

LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE BIOLOGÍA PARA CIENCIAS DE LA SALUD

El ingreso a las universidades es una experiencia compleja que requiere procesos de afiliación en diversas dimensiones cualquiera

sea el perfil del estudiante¹. La experiencia involucra una transición a nuevas lógicas no sólo académicas sino también sociales, sin soslayar que la adaptación es más difícil cuanto mayor es la distancia entre los estudiantes ideales y los estudiantes reales y entre las trayectorias y experiencias previas y el primer año universitario². Como característica, nuestra población estudiantil está compuesta en su gran mayoría por estudiantes de primera generación universitaria. Por ello buscamos acompañar la propuesta de la UNAJ atendiendo tanto el campo disciplinar (en nuestro caso de la Biología humana) como la incorporación a la vida académica.

El ingreso a las universidades es una experiencia compleja que requiere procesos de afiliación en diversas dimensiones cualquiera sea el perfil del estudiante

La propuesta se ha elaborado tomando muchos elementos de la perspectiva CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad)³ y considerando el aprendizaje como construcción de conocimiento.

Los contenidos disciplinares de la asignatura están organizados en 3 bloques temáticos: 1) La célula como sistema abierto y complejo que contempla 3 módulos; 2) Pluricelularidad: Tejidos, órganos y sistemas de órganos que incluye 4 módulos; 3) Estructura y función a nivel de moléculas y macromoléculas de 3 módulos. Un último módulo se destina a una integración de la Biología en la relación con otros saberes involucrados en el abordaje de las problemáticas de salud. Los ejes siguen el criterio de Niveles de complejidad de la materia acuñado por Odum⁴. Este ordenamiento permite abordar los distintos niveles de organización biológica y, a su vez, cuáles son las funciones o propiedades que van emergiendo conforme se incrementa su complejidad. Abordar el nivel molecular en último término (y no en un comienzo) responde a apartarse de una visión según la cual éste nivel determina los niveles superiores. Este esquema en 3 bloques se mantuvo en las distintas modalidades implementadas.

Para cada unidad temática (clases, semanas, o módulos según la modalidad, ver más abajo) se definieron desde un comienzo un conjunto de conceptos estructurantes o ideas claves, a razón de 4 o 5 por unidad. Los materiales y actividades propuestas para cada instancia de trabajo se diseñan con la intención de que los estudiantes incorporen significativamente cada una de las ideas clave.

Adicionalmente desarrollamos estrategias destinadas a la ense-

ñanza de los modos de conocer propios de la biología en el ámbito universitario. Los modos de conocer constituyen maneras genéricas, pero diferenciadas a la vez, de entrar en contacto con el “mundo”, y se caracterizan por sus criterios y por la forma en que se organizan o articulan respecto de su objeto original y producto final o resultado. Sus funciones se concretan en métodos, procedimientos y técnicas⁵. Entre los modos de conocer trabajados podemos mencionar la lectura y la escritura, el análisis de experimentos, el trabajo con modelos científicos, la interpretación de esquemas e imágenes y la argumentación.

En la modalidad presencial (hasta 2019), hay 2 clases por semana. En la mayoría, se planteaba la lectura de textos explicativos sobre el tema, y luego se proponía la resolución de ejercicios o problemas en grupo. En otras ocasiones las actividades de clase se ubicaban antes de la lectura de la bibliografía, con el propósito de sentar las bases para la lectura domiciliaria del material. En determinados momentos se incluían exposiciones docentes sobre algún punto en particular, pero el desarrollo de los contenidos disciplinares se encontraba por completo en formato escrito. Cuando entre una clase y la siguiente se solicitaba la lectura de bibliografía del tema ya trabajado, ésta iba acompañada de un conjunto de preguntas-guía como orientación a la lectura. A esta lectura seguían, en el encuentro presencial posterior, la interpretación y resolución de situaciones problemáticas o ejercicios. Este era muchas veces el momento elegido para trabajar explícitamente sobre los modos de conocer en Biología.

En el pasaje a la virtualidad se definió, en base a la recomendación de docentes del equipo con experiencia en educación a distancia, un curso organizado en semanas de trabajo, modificando el esquema “por clases” de la propuesta presencial.

Al inicio de cada semana se generaron espacios de comunicación a través de grupos de WhatsApp y foros de consultas del Campus Virtual. A la lectura y trabajo sobre el material virtual siguió un encuentro semanal sincrónico no obligatorio. De manera opcional y a criterio de cada docente, se compartían con los estudiantes videos donde se presentaba el material o se abordaba algún aspecto particular. Por último, se solicitó como última actividad de la semana la entrega de una tarea obligatoria individual. El tipo de consignas de las tareas obligatorias estuvo orientado a que los estudiantes interpreten nuevas situaciones utilizando las ideas estudiadas en contextos novedosos y trabajen en la elaboración de textos. El rol de estas tareas y su relación con la evaluación se desarrollan más adelante. Todos los recursos se presentaron en el Aula Virtual de la materia, con mediaciones diversas para acompañar el trabajo virtual, estableciendo un hilo temático conductor entre los contenidos. El trabajo de cada semana se organizó en una pestaña en la que se explicitaron las tareas que debían realizarse y los

plazos para cada una. Además, se presentó un cronograma semanal en formato gráfico. De esta manera se procuró favorecer que los estudiantes pudieran organizar sus tiempos.

El tipo de consignas de las tareas obligatorias estuvo orientado a que los estudiantes interpreten nuevas situaciones utilizando las ideas estudiadas en contextos novedosos y trabajen en la elaboración de textos.

La adaptación de los materiales que implicó pasar de “dos clases” a un único material semanal, requirió de un trabajo de selección y jerarquización de los contenidos y actividades. Para ello grupos de 2 o 3 docentes realizaron una propuesta para cada una de las semanas, luego revisada en plenario con el equipo docente. Los materiales de lectura en clase y la bibliografía de lectura domiciliaria se unificaron en un único material de lectura semanal. A cada texto explicativo, de unas 20 a 25 páginas de extensión, se le agregaron entre 8 y 10 consignas de trabajo intercaladas con el propósito de que los estudiantes realicen una lectura crítica del material. Estas consignas solicitan relacionar las ideas previamente expuestas con otros conceptos vistos con anterioridad (modo en que lo haría un/a “lector/a experto/a” en la disciplina). Luego de cada consigna de trabajo se incluyen referencias a la respuesta esperada, de manera que facilite el avance en la lectura. El material incluyó también una serie de recuadros que refieren a los modos de conocer en Biología. Las mediaciones para transparentar lógicas propias de los textos científicos incluyeron aclaraciones sobre el vocabulario y explicaciones breves en lenguaje accesible de ciertos recursos. Así, se procuró reponer algunas de las intervenciones docentes que tienen lugar en las clases presenciales. Con la finalidad de explicitar aquello que se espera de los estudiantes se incluyeron rúbricas de corrección para las consignas de las Tareas obligatorias y evaluaciones. El uso de las rúbricas se describe más adelante en la sección sobre evaluación.

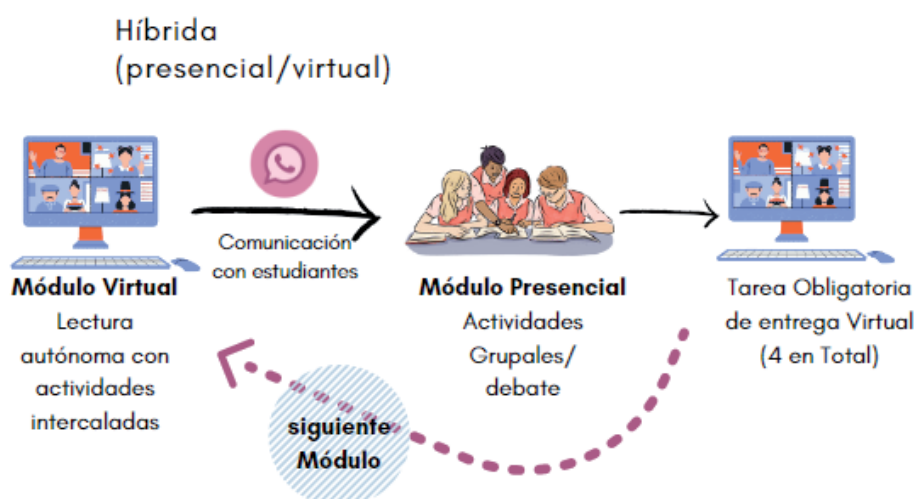
Con una mirada retrospectiva sobre los contenidos seleccionados observamos que se omitieron actividades o recursos de dos tipos: por un lado actividades de cierre ubicadas al finalizar los dos primeros bloques, ya que si bien proponían un trabajo de integración no agregaban conceptos estructurantes nuevos. Por otra parte, coincidimos en omitir algunas actividades de las clases presenciales diseñadas para ser realizadas en grupos o que podrían requerir de la asistencia de los docentes. Solo algunas de las actividades que presentaban situaciones problemáticas o trabajo en nuevos contextos se mantuvieron en el formato virtual, en ese caso omitiendo las consignas que daban lu-

gar a respuestas abiertas, apropiadas para el trabajo en el aula pero que podían generar confusión en el trabajo domiciliario.

En la planificación para las clases en la modalidad híbrida (año 2022) se mantuvo el esquema de semanas de trabajo. Hay dos momentos semanales, uno virtual y uno presencial. Cada semana de trabajo inicia con la lectura autónoma del material de trabajo virtual y la resolución de las consignas intercaladas⁶. Este es un momento importante del aprendizaje, aunque no tenga lugar en el aula. Esto es acompañado por los docentes en un encuentro virtual. Para los encuentros presenciales se recuperaron actividades que habían quedado fuera de la versión virtual, tales como el trabajo en grupos y la resolución de situaciones novedosas que se asocian a modos de conocer (como la argumentación y el debate) que resultaron difíciles de sostener en la virtualidad. Por último, en las clases presenciales propiciamos la incorporación de actividades de anticipación (aunque no incluidas en todas las clases) que implican algún tipo de trabajo con los conocimientos que les estudiantes traen y apuntan a movilizar con motivación la lectura del material virtual. Entre ambos momentos se mantiene una comunicación con los estudiantes a través de grupos de WhatsApp. Las tareas obligatorias continuaron pero disminuyendo su cantidad evitando una sobrecarga a estudiantes y docentes.

En la modalidad híbrida se sostuvieron estrategias utilizadas en ambas modalidades (presencial y virtual). En particular se re introdujo el trabajo en grupos, el cual fomenta la discusión y enriquece el aprendizaje. Consolidamos el momento de la lectura previa y la presentación de tareas individuales que habíamos implementado en la virtualidad. Asimismo, sostenemos las formas de comunicación tales como foros, tareas obligatorias por campus virtual e interacción vía grupos de WhatsApp, lo que permite una mayor fluidez en la comunicación entre estudiantes y docentes.

En los esquemas a continuación se ilustra la propuesta pedagógica en las tres modalidades.



Virtualidad



Presencialidad



Esquemas ilustrativos de la propuesta para cada modalidad donde se eligió mostrar las actividades que se proponen para cada unidad temática de trabajo.

ACERCA DE LAS EVALUACIONES

Dentro de las diversas experiencias que se enfrentan en el primer año universitario, las instancias de evaluación ocupan un lugar central. Y es que, en general, asociadas de manera directa y exclusiva con la acreditación de la materia muchas veces operan materializando un proceso de selección entre los estudiantes⁷. Con esta mirada construimos una propuesta de evaluación en el marco de una pedagogía para la afiliación⁸ en la que no se desconocen las desigualdades en el ingreso, sino que se las toma como punto de partida para el desarrollo de estrategias.

Dentro de las diversas experiencias que se enfrentan en el primer año universitario, las instancias de evaluación ocupan un lugar central. Y es que, en general, asociadas de manera directa y exclusiva con la acreditación de la materia muchas veces operan materializando un proceso de selección entre los estudiantes.

De manera gradual incorporamos situaciones de evaluación formadora⁹ a lo largo del curso, como una práctica que contribuye con el desarrollo de aprendizajes integrales que resultan necesarios para el tránsito por la universidad. Durante la presencialidad, las instancias de acreditación de la materia contaron de dos exámenes parciales, cada uno con dos fechas para rendirlo y una quinta fecha en la que cada estudiante podía acceder a desarrollar el examen que necesitase para lograr la acreditación. En sintonía con nuestra propuesta evaluamos no solo lo estrictamente disciplinar sino también los modos de conocer de estos saberes. Por lo que las instancias evaluativas se centraron en ambos tipos de contenidos o saberes.

Lo anterior se funda en la premisa de que una evaluación genuina se centra en evaluar saberes y capacidades que fueron trabajados en la propuesta de enseñanza, requerimiento básico de una educación verdaderamente inclusiva y emancipadora¹⁰. En la presencialidad se incorporaron actividades de metacognición, en las que se trabajaron las formas de construcción de los saberes y ciertas capacidades psicolingüísticas necesarias para enfrentarse luego a una instancia formal de acreditación.

Las consignas de los exámenes se agruparon en tres tipos: preguntas literales o directas que remiten a definiciones y/o descripciones directas, preguntas de desarrollo, en las que se propone un abordaje explicativo sobre algún proceso biológico, se solicitan argumentaciones y justificaciones sobre la base de lo trabajado, y finalmente consignas con problemáticas que involucran la movilización de contenidos abordados necesarios para responder una nueva situación, requiriendo la aplicación y re-contextualización de los contenidos específicos.

Esta clasificación de consignas permite visualizar y considerar el tipo de actividad cognitiva solicitada logrando luego establecer un equilibrio entre aquellas de mayor implicación y exigencia cognitiva, y aquellas de nivel más bajo de requerimiento.

Se propusieron actividades intercaladas durante las clases de entrega obligatoria, estrategia que apuntó a recabar insumos para una intervención docente más específica, atendiendo necesidades específicas del estudiante. Luego de estas entregas se realizaron re-entregas personalizadas según las necesidades percibidas. En las clases previas a los exámenes parciales se realizaron “simula-

cros de parcial” en los que les estudiantes tenían acceso a exámenes contruidos con la misma lógica que la de los parciales para su realización. Esta instancia se corregía poniendo de manera explícita los criterios de evaluación utilizados en la materia y trabajados en el desarrollo de actividades en clases.

Para la instancia de examen final se construyeron rúbricas para docentes de manera de unificar los criterios para la calificación. Estas rúbricas, luego del examen, fueron compartidas con los estudiantes de manera de contribuir a la interpretación de la nota del examen. De esta manera se contribuyó a que el examen sea también una instancia de aprendizaje significativo para los estudiantes.

La transición a la virtualidad abrió un espacio de revisión, reflexión y puesta en valor de las diferentes prácticas que se realizaban en la materia. El traspaso de formatos evaluativos lejos de ser pasivo o superficial requirió profundas reformulaciones en las que se sucedieron discusiones dentro del equipo. Se hizo necesario volver a acordar sobre las respuestas a las preguntas básicas: ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Sólo las/los profesores evaluamos? Y otras preguntas propias de la coyuntura ¿cómo evaluar en la virtualidad? ¿Cómo recabar información de lo que sucede durante la cursada a distancia? Aún continuamos formulando respuestas a estas preguntas y continúan modificándose más o menos profundamente a lo largo de los dos años de virtualidad y a la luz de lo que fue sucediendo en las cursadas.

La transición a la virtualidad abrió un espacio de revisión, reflexión y puesta en valor de las diferentes prácticas que se realizaban en la materia. El traspaso de formatos evaluativos lejos de ser pasivo o superficial requirió profundas reformulaciones en las que se sucedieron discusiones dentro del equipo.

En esta modalidad quisimos enfatizar una evaluación del proceso e implementamos retroalimentaciones personalizadas de frecuencias semanales y quincenales. Así, se incorporaron entregas obligatorias escritas individuales cada semana. Esta estrategia nos permitió un seguimiento más preciso y personalizado sobre cómo los estudiantes iban avanzando en la propuesta, y también posibilitó la toma de decisiones sobre la base de lo observado. Estas tareas tuvieron rúbricas para estudiantes explicitando los criterios de evaluación a la hora de ponderar una producción. Estas rúbricas expresaron de manera clara y precisa las características y elementos que debían estar presentes en las respuestas según las consignas y el contenido propuesto en la materia. La inclusión de las rúbricas permite que los estudiantes au-

toevalúen sus producciones antes de la entrega. Con esto se intentó dotar a los estudiantes de elementos para regular sus producciones fomentando la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

La inclusión de las rúbricas permite que los estudiantes autoevalúen sus producciones antes de la entrega. Con esto se intentó dotar a los estudiantes de elementos para regular sus producciones fomentando la autonomía en sus procesos de aprendizaje.

Se realizaron retroalimentaciones personalizadas basadas en las rúbricas incorporadas permitiendo informar a los estudiantes sobre su avance. Las retroalimentaciones se constituyeron como un elemento central de la evaluación de proceso y formativa, se presentaron siempre en un lenguaje accesible, permitiendo que los estudiantes las comprendan y les resulten significativas para sus aprendizajes. También se contempló que los comentarios fueran transferibles a otros contextos, de manera que impacten en la resolución y abordaje de otras actividades. Otra característica de las retroalimentaciones realizadas fue el aspecto focal, seleccionando sólo algunas ideas o procedimientos claves. De este modo no se pretendió corregir todo en una sola oportunidad. Las retroalimentaciones fueron específicas, ya que procuraron que luego de las retroalimentaciones los y las estudiantes tuvieran en claro qué hacer concretamente para mejorar sus producciones.

En los parciales bajo la modalidad virtual se eliminaron las consignas y preguntas literales o directas. Durante los exámenes se permitieron el uso de materiales de lectura y apuntes durante el desarrollo (modalidad "carpeta abierta"). Cada consigna presentaba las rúbricas de evaluación pertinente.

LA EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD HÍBRIDA

En el 2022 se retomó el modelo tradicional de dos exámenes parciales presenciales a "carpeta cerrada". Sin embargo se sostienen dispositivos, estrategias y herramientas realizados durante la modalidad virtual tales como:

- Implementación de rúbricas de evaluación en los exámenes y durante el trabajo habitual en el aula.
- Retroalimentaciones formativas en instancias claves dentro de la cursada.
- Mayor atención a los modos de conocer en los procesos de enseñanza y aprendizaje que luego serán requeridos en las evaluaciones parciales.

REFLEXIONES FINALES

En términos de prácticas docentes resulta imperioso re-pensar la planificación de la asignatura para ser desarrollada en diferentes modalidades de dictado, adecuando la forma de presentar los contenidos, la manera de trabajar en la alfabetización académica y la evaluación, entre otros aspectos. Pudimos llevar adelante estas modificaciones gracias a la dinámica existente de reuniones periódicas y acordar cambios que resultaron en alcanzar consensos para la reescritura y adecuación de los materiales.

En el pasaje a la virtualidad desarrollamos la mayoría de las ideas claves de la versión presencial pero los modos de conocer que son objeto de enseñanza variaron. Reconocemos que el trabajo en grupos, el debate y la argumentación perdieron protagonismo, pero a la vez se vió potenciado el trabajo en lectura y escritura, las instancias de evaluación y autoevaluación formativa. En el planteo de la modalidad híbrida intentamos recuperar estos aspectos de manera de lograr una propuesta balanceada.

Con la incorporación de nuevas estrategias se consolidan modalidades tales como el uso de las rúbricas ya que al compartir los criterios de evaluación se brinda a les estudiantes los criterios para regular sus producciones fomentando de esta manera la autonomía en sus procesos de aprendizaje. En la virtualidad reconocemos condicionantes locales de nuestros estudiantes de la UNAJ por lo que no consideramos adecuado optar por instancias sincrónicas para trabajo en grupo, que requieren de mayor disponibilidad de tiempo, dispositivos y espacios para el estudio que en su mayoría no está disponible por lo que generar propuestas no inclusivas.

Sin duda la posibilidad de reflexión y acción para la readecuación de contenidos en la asignatura es posible gracias a la existencia de una estructura institucional que permite este trabajo: existencia de cargos de coordinación y espacios de reuniones docentes permanentes.

BIBLIOGRAFÍA

Coulon, A. (2017) O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. e Pesqui.* 43, 1239–1250

Ezcurra, A. M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cad. Pedagog. Univ.*

Massarini, A; Schnek, A. (2015) *Ciencia entre todxs.* (Editorial PAIDOS – 2015).

Odum, E. P. (1968) Energy Flow in Ecosystems: A Historical Review. *Integr. Comp. Biol.* 8, 11–18.

Ribes, E. (2011) El concepto de competencia: Su Pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordon* 63, 33–45.

Graieb, Augusto, M. G. (Coordinadores) y equipo D. Materiales Didácticos BCS [UNAJ.drive.google.com/drive/folders/1IPzA0qXd_aoqHHH6o4mYTAr-CxJvJ2zWh?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1IPzA0qXd_aoqHHH6o4mYTAr-CxJvJ2zWh?usp=sharing).

Pierella, M. P. (2016) los exámenes en el primer año de la universidad, ¿instancias de formación o mecanismos de selectividad social? 2,

Casco, M. (2009) Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia* vol. 6 233–260.

Perales Palacios Francisco Javier(coord.), P. C. de L. (2000). (coord. . *Didáctica de las ciencias experimentales teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias.*

Borjas, M (2014) La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Co-evaluación formativa para el aprendizaje en línea. Apuntes teórico-metodológicos de un estudio de caso

Noelia Verdun

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e094, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e094>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Co-evaluación formativa para el aprendizaje en línea. Apuntes teórico-metodológicos de un estudio de caso

Formative co-evaluation for learning in linea. Theoretical-Methodological notes of a case study

Noelia Verdun

<https://orcid.org/0000-0003-2768-1136>

nverdun@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río Negro |

Argentina

RESUMEN

Diversas investigaciones educativas indican que aún son un desafío las prácticas de autoregulación de los propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que promuevan la co-evaluación entre pares en el marco de la enseñanza en línea. También el diseño e implementación de dispositivos e instrumentos con perspectiva de evaluación formativa. Compartimos aspectos conceptuales metodológicos del diseño de instrumentos para la co-evaluación formativa entre pares y grupos “espejo” con profesores de educación secundaria y primaria en actividad que se forman en línea para la titulación en carrera de grado.

ABSTRACT

Several education surveys indicate that self-regulation practices of student's own learning processes and those promoting peer-to-peer co-evaluation in e-learning are still a challenge, as well as designing and implementing instruments or devices with a formative evaluation perspective. We share notes on methodological conceptual aspects of instruments design for peer-to-peer and “mirror” group formative co-evaluation.

PALABRAS CLAVE

Co-evaluación formativa, enseñanza en línea, aprendizaje colaborativo, profesionalización docente

KEY WORDS

Formative co-evaluation, online teaching, participative learning, teachers professionalization



INTRODUCCIÓN

Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física¹. Ambos espacios curriculares del área de la Tecnología Educativa tienen contenidos que buscan reconocer aspectos conceptuales y metodológicos con vinculación intercátedra de Didáctica general, Teorías del aprendizaje y Teoría Historia Pedagógica. En un intento de poner en acción y en práctica dicha interdisciplinariedad se les instrumenta en la construcción metodológica (Edelstein, 1996) de proyectos pedagógicos y secuencias didácticas con la integración de tecnologías educativas sobre temas curriculares de interés vinculado al diseño curricular del nivel. Dichos proyectos y secuencias didácticas con TIC se proyectan a partir de contextos concretos y reales de la propia práctica como punto de partida. Este tipo de trabajo supone partir de la experiencia, incluir el análisis de situaciones o problemas concretos, incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jackson, 1998), visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias, incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones (Davini, 2015: 73). En este sentido aparecen los escenarios de escuelas rurales, parajes, sectores periurbanos y de grandes ciudades todo lo cual contribuye a reconocer las múltiples posibilidades, oportu-

¹ Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física.

tunidades pero también salvaguardar obstáculos. El conflicto se vive y se resuelve a través de una práctica cotidiana en la que interactúan diferentes puntos de vista y intereses comunes (Lave y Wenger, 1991: 116) Partir de la propia práctica implica trabajar con condicionamientos subjetivos que dificultan las posibilidades de construir alternativas didácticas con TIC, como por ejemplo, el miedo, los riesgos, la incertidumbre, desconocimiento tecnológico, la hegemonía de estilos docentes en la cotidianidad escolar, el hábito solitario del quehacer docente, la institucionalidad que abre o cierra el juego a innovaciones, la coyuntura sanitaria por COVID-19, entre otros factores. Sin embargo, desde la formación profesional docente son tomadas como un conjunto de evidencias y oportunidades para brindar aportes en pensar el ejercicio de imaginar (Lion, 2006) y reinventar la enseñanza (Maggio, 2012).

Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física .

PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA, SIGNIFICATIVA Y MEDIADORA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Más allá de todo instrumentalismo las concepciones epistemológicas y metodológicas que guían la evaluación formativa de maestras y profesores estudiantes en un período sustancial de la cursada refiere a las de proporcionarles mejores oportunidades de aprendizajes en el *momento justo* a partir de una labor docente que observa (en su dimensión individual y grupal), que analiza (las diferentes estrategias de aprendizaje que deciden y ponen en juego) y delinea estrategias que favorezcan nuevos procesos y decisiones del aprendizaje (Hoffmann, 2013: 75). Para ello el equipo de cátedra formó en su interior docentes tutoras que comprenden la evaluación con perspectiva formativa y por tanto cuentan con los aportes metodológicos y conceptuales para avanzar en las situaciones planificadas así como las heurísticas que surgen en toda cursada universitaria aún más en las numerosas. En ese marco de trabajo conjunto los grupos de estudiantes cuentan con un seguimiento y acompañamiento permanente por parte del equipo de cátedra basado en diversos instrumentos de evaluación mediadora (Hoffmann: 2013) y *significativa* (Anijovich; 2013).

La experiencia nos brinda información para pensar que la posibilidad de vivenciar y aplicar dispositivos de evaluación formativa a sus procesos de aprendizaje individual y grupal genera efectos concretos en sus propias prácticas al optar la evaluación con perspectiva forma-

tiva y significativa para sus planificaciones didácticas. La implicación con esta evaluación tanto a docentes y estudiantes les favorece en la comprensión, apropiación e instrumentación de esta labor en el trabajo de planificación.

La experiencia nos brinda información para pensar que la posibilidad de vivenciar y aplicar dispositivos de evaluación formativa a sus procesos de aprendizaje individual y grupal genera efectos concretos en sus propias prácticas al optar la evaluación con perspectiva formativa y significativa para sus planificaciones didácticas.

Los aportes de nuestro trabajo están relacionados a la evaluación con perspectiva formativa, mediadora y significativa al interior de las cátedras de Tecnología Educativa guiada por concepciones sobre la enseñanza en línea para la formación y profesionalización docente que ponen de relieve tempranamente la propia práctica y busca resistir la deserción de estos estudiantes, aclaremos, trabajadores de la educación. Ese es mayoritariamente el perfil de estudiante en línea. Ampliamos en el próximo apartado estas ideas.

LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ALIADA

Construir el *vínculo pedagógico* en las propuestas de formación en línea requiere de la habilitación y presencia de tres grandes dimensiones subyacentes en la construcción metodológica (Edelstein; 1996) de e-clases, e-actividades, esto es, garantizar *la presencia docente, la social y la cognitiva* (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Cleveland-Innes y Campbell 2002; Garrison y Anderson, 2005). Antes bien concebir a los entornos virtuales como instrumentos mediadores para la elaboración y planificación docente de espacios educativos para aprendizajes distribuidos basados en la multimodalidad, lo hipertextual, la mediación didáctica de múltiples materiales, tecnologías educativas y la Web 2.0². Todo lo cual epistemológica y metodológicamente interpela la clásica linealidad unidireccional docente-estudiante (Verdun, 2015:

2 En nuestros abordajes analíticos solemos incluir la Web 2.0 de la Internet -externa al aula- porque más allá de que la planificación docente propone bibliografía, fuentes documentales, y otros recursos de carácter didáctico multitextuales (videos, podcast, infografías, simuladores, interactivos, etc), sabemos que los estudiantes toman como ejercicio de cotejo otras páginas, sitios, docentes de la red, no sólo para sus propios procesos de indagación y comprensión del tema sino también para el ejercicio de las prácticas de escritura. Todo lo cual genera emergentes posibilidades pero también nuevos desafíos para pensar las prácticas de retroalimentación en la evaluación y los aprendizajes que estamos buscando tengan lugar.

121-122). Por otra parte, interesa concebir a ese lugar físico-virtual que reúne docentes y estudiantes como una auténtica comunidad de aprendizaje en general (Garrison, y Anderson; 2005) y comunidad profesional de aprendizaje en particular (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018) articulando enfoques que propendan al aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), la indagación y descubrimiento (Bruner, 1969), la comprensión, la negociación de significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a visualizar convergencias y divergencias (Litwin: 1993 y 1997), a las propuestas con alta interacción entre pares (Perkins, 2008; Litwin, 1998; Camilloni, 1997, 1998 y 2013). La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.

La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.

Esto se logra en su dimensión institucional, de equipos docentes y una infraestructura tecnológica dinámica, flexible, de interoperabilidad de bases de datos (Verdun, 2016).

Al segundo mes de cursada, avanzamos en la propuesta troncal e integradora de la asignatura. Los pequeños grupos disponen de una planificación de cátedra que refiere a un proceso de ensayo práctico de construcción y reconstrucción de una co-planificación didáctica con tecnologías educativas³ destinadas para el nivel primario, secundario, técnico profesional y universitario. Muchas de estas propuestas son implementadas en sus escuelas de origen – luego de concluida la cursada-. Cada co-planificación didáctica se encuadra en diseños curriculares y sus áreas del conocimiento disciplinar. La planificación que realizan además de diseñar un entorno didáctico hipermedia para proyectos o secuencias didácticas con modalidades presenciales, blended learning o en línea también le debían subyacer concepciones de enseñanza colaborativo, significativo, y evaluación formativa

³ Cuando nos referimos a Tecnologías Educativas en el espacio de cátedra estamos pensando en las que se investigan en la red y están elaboradas por otros docentes pero también por aquellas que los propios docentes diseñan y hacen curaduría entre pares, como por ejemplo, representaciones gráficas con simuladores, diseño de juegos interactivos didácticos, infografías, micro-video, podcast, "cápsulas" de contenidos, mapas conceptuales colaborativos, instrumentos interactivos de evaluación para estudiante y el trabajo en grupo, etc. Se trata de convertir las TIC en tecnologías educativas con claros propósitos y funciones didácticas elaboradas por la/el docente.

sean entre pares o “grupos espejos” (Camilloni, 2013). Es decir en simultáneo al encuadre de la cátedra de Tecnología Educativa se busca reflejar el diseño, planificación e instrumentación de evaluación con perspectiva formativa a sus estudiantes docentes.

La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.

Pasek y Mejía (2017) señalan que este tipo de evaluación plantea una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el estudiante estructura sus conocimientos a través de las actividades educativas que realiza. Litwin (1998) destaca:

“en los procesos de formación docente, las prácticas experimentales o residencias como procesos formativos plantearon un lugar para su evaluación, en general, asociados a los procesos preactivos, esto es, el diseño de las prácticas. Pero al hacerlo sus implicancias fueron las mismas de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos – en estos casos, los alumnos residentes o practicantes- y nunca asociadas al lugar profesional de la práctica”. (p. 13).

Para que exista co-evaluación entre pares y grupos pares deben anteceder propuestas didácticas con lógicas entre iguales como clima de estas comunidades, a ello Camilloni (2013) le llama actividades preparatorias. Barkley, Cross y Major (2005) conciben la enseñanza recíproca entre pares o grupos como:

“activa, en vez de pasiva, y requiere que los estudiantes den y reciban al ayudarse mutuamente a adquirir conocimientos y asimilarlos. Los alumnos refuerzan también su propio aprendizaje cuando tratan de comprender suficientemente bien el tema para ayudar a otros. La enseñanza recíproca estimula la interdependencia. Los estudiantes deben hacer buen uso de los conocimientos, competencias e ideas de sus compañeros. Deben cooperar en vez de competir, pues cada alumno tiene un interés positivo por el aprendizaje satisfactorio de los demás. [...] La enseñanza recíproca ayuda también a los estudiantes a retener información, porque los alumnos sintetizan, clarifican y ensayan ideas y reciben el refuerzo inmediato de los conceptos de la asignatura” (p.,78)

La organización de espacios interactivos, dinámicos, del intercambio del hacer pedagógico entre docentes con diferentes grados de experiencia y variados saberes desencadena el proceso de reflexión, modi-

ficación y diversificación de posturas pedagógicas (Hoffmann, 2013, p. 89). La habilitación de este ejercicio dialógico entre docentes no es acto de un individuo aisladamente sino a partir de la intersubjetividad grupal y colectiva (Verdún, 2015, p., 173)

LA CO-EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS VIRTUALES (MOODLE) PARA CURSOS NUMEROSOS

EVALUACIÓN FORMATIVA DE GRUPOS Y ENTRE GRUPOS

Existe una amplia literatura que demuestra a la evaluación en el nivel superior y universitario sólo direccionada a la acreditación de saberes o contenidos, reproduciendo así prácticas evaluativas de estudiantes que buscan un interés sólo por acreditar y no así para aprender (Véase Perrenoud, 1990 y 2008; Camilloni, 1994 y 1997; Litwin, 1997a, 2000 y 2008; Díaz Barriga, 1993 y 2011; Celman, 1997 y 2009). Diversas investigaciones educativas (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Rodríguez, 2020; Espasa y Guasch Pascual, 2021) indican que aún son un desafío las prácticas de autoregulación de los propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que propendan a la co-evaluación entre pares en el marco de la enseñanza en línea, y por tanto, el diseño e implementación de instrumentos o dispositivos con perspectiva de evaluación formativa.

Así mismo es un desafío para docentes del nivel superior hacer frente a la tan avanzada tecnología y la posibilidad de diseñar -en su dimensión técnica, comunicacional y didáctica- los instrumentos de evaluación formativa con entornos para propuestas de enseñanza en línea o combinada, *blended learning*. Parte de este trabajo busca dar algunas pistas.

Así mismo es un desafío para docentes del nivel superior hacer frente a la tan avanzada tecnología y la posibilidad de diseñar -en su dimensión técnica, comunicacional y didáctica- los instrumentos de evaluación formativa con entornos para propuestas de enseñanza en línea o combinada, blended learning.

Camilloni (2013) menciona que la autoevaluación y la co-evaluación son contenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal. La autoevaluación y la co-evaluación consiste en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto sobre lo que están efectuado. La co-evaluación es producida por un miembro de la misma clase o del mismo

grupo o por otro grupo del mismo curso. Ambas modalidades de la evaluación requieren una cabal comprensión de los criterios que se utilizan en la evaluación.

La situación propuesta para casi 200 profesores requiere que una vez organizados en grupos pequeños (4 o 5 integrantes) avanza en la co-planificación didáctica vinculada a un escenario institucional real. Allí disponen desde el día 1 de una <Rúbrica de Evaluación Cualitativa multidimensional e Integradora> para pensar la planificación en general pero más precisamente respecto de las tecnologías educativas, materiales didácticos digitales e hipermediales en particular. Multidimensional porque toma diversos aspectos de una planificación, componentes y la coherencia de los mismos, e integradora porque busca trabajar con la mayoría de los contenidos ofrecidos en la asignatura hasta ese momento. La rúbrica como instrumento de evaluación formativa es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo ya que es dialógica. Para este instrumento la <presencia docente textualizada> proporciona interrogantes dimensionales que guían las buenas prácticas de secuencias didácticas y diseño de tecnologías educativas/hipermediales las cuales abren el juego para que los docentes pongan en juego la creatividad, imaginación, etc. No es una rúbrica cuantitativa, ni con escalas medibles, si no un instrumento que interpela la discusión e intercambio dialógico entre pares del grupo cuando está co-planificando. Las y los profesores permanentemente evalúan sus co-planificación didáctica cotejando la rúbrica. ¿Por qué?... Porque con esa misma rúbrica serán evaluados por un grupo par. Porque también evaluarán la planificación didáctica de otro grupo espejo, y posteriormente porque la docente referente de cátedra evaluará las producciones mejoradas por la co-evaluación de los grupos pares.

La rúbrica como instrumento de evaluación formativa es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo ya que es dialógica.

Para este momento basado en aprendizaje colaborativo y de indagación en pequeños grupos se habilitaron situaciones didácticas propensas a la evaluación de procesos mediante interacciones *dialogadas formativas* (Anijovich y Cappelletti, 2017) con recursos de moodle. Definidas como:

“un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente

considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos” (Anijovich, 2017).

Los dispositivos didácticos para generar las interacciones dialogadas formativas son:

- <Ateneos entre Pares> de los grupos pequeños para que pudieran negociar significados, tomar decisiones en la diversidad de posturas y avanzar en la escritura colaborativa de la co-planificación didáctica. La presencia docente aquí no es de intervención directa sino a partir de la consignación de la situación de ateneo (escenificando la situación didáctica) y cada equipo decide la tecnología mediadora a utilizar (zoom, meet, drive-docs, organizadores gráficos 2.0) como también los tiempos de trabajo según las disponibilidades de las y los docentes trabajadores.

- <Oficinas de Trabajo Virtuales> configuradas por agrupación (Moodle). Se trata de espacios didácticos diseñados con el recurso foro anidando grupos pequeños de referencia de cada docente/tutora. Es decir en una oficina convergen cuatro o cinco grupos pequeños para realizar consultas, solicitar orientaciones y es allí donde también la docente tutora de referencia (conoce esos grupos) comparte y devuelve orientaciones puntuales que surgen de los registros elaborados en las instancias de reunión con cada grupo o portavoz (ver siguiente instrumento).

Otro aspecto significativo de este espacio es que actúa en clave de diálogo más amplio, donde equipos docentes van compartiendo problemáticas comunes, emergentes, etc., tomadas como problematizaciones y evidencias a trabajar por parte del equipo de cátedra. La textualidad y el *podcast* en este espacio es significativo para la entrega de retroalimentación y la posibilidad de expresar las ideas genuina y ampliamente.

Camilloni (2013: 168) menciona que las evaluaciones grupales pueden estar pensadas mediante tres opciones: 1-Evaluar sólo el proceso del trabajo grupal. 2- Evaluar sólo el producto del trabajo. 3- Evaluar el proceso y el producto del trabajo grupal.

- <Salas de retroalimentación grupal> con zoom o meet. En consonancia con la evaluación del proceso y el producto del trabajo grupal se proponen salas de orientaciones y consulta sincrónicas con docente a cargo referentes de sus grupos. Cada docente de cátedra aquí retroalimenta hasta cuatro o cinco grupos. Se trata de espacios semanales donde acuden los grupos completos o su integrante "portavoz" para obtener orientaciones y devoluciones a partir del ejercicio dialógico de consultas. En este sentido, el concepto de "evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver" (Anijovich, 2011). En estos encuentros voluntarios, por cierto, aprovechados por los grupos que cuentan con avances concretos se observa, analiza y registran errores de interpretación, vacíos conceptuales o metodológicos, limitantes técnicas de la TIC, horizontes didácticos potentes y aspectos fuertes. También se construyen nuevas propuestas mediante la interpelación de preguntas e intercambio de ideas. La retroalimentación en estos espacios devuelve nueva información para mejores oportunidades de aprendizajes y explicita los logros obtenidos hasta el momento. El diálogo no es indicativo sino dialógico para conseguir el origen de las ideas, conceptos y propuestas de los estudiantes profesores.

En este sentido, el concepto de "evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian.

<Co-evaluación entre grupos pares>. Una vez finalizada la primera versión de la co-planificación didáctica – retroalimentada en las instancias anteriores- se distribuye aleatoriamente entre los grupos de agrupaciones un proyecto a cada grupo par conjuntamente con la rúbrica cualitativa antes mencionada que no sólo se propone evaluar cualitativamente sino también realizar un análisis didáctico de la planificación en general y sus materiales digitales hipermediales. Importa reiterar que en estas planificaciones subyace la perspectiva de evaluación formativa y el diseño de instrumentos digitales de evaluación por parte de las y los docentes por lo tanto deben co-evaluar la pertinencia de ello.

Allí el pequeño grupo intercambia apreciaciones y análisis seguido de la negociación que mediante un texto escrito colaborativamente volcarán en las dimensiones de rúbrica. Realizan un proceso cognitivo

y metarreflexio a nivel grupal en donde los participantes co-construyen significados y conceptos cada vez más ricos y complejos, pasando de la divergencia de ideas a la convergencia del conocimiento (Engel y Onrubia, 2010). La situación didáctica propuesta les brinda por parte de la cátedra elementos conceptuales y metodológicos acerca de *buenas prácticas de retroalimentación* para la formación profesional docente (Anijovich, 2013: 131-136).

<Autoevaluación grupal>. Una vez obtenida esta retroalimentación de grupos pares posteriormente las propias co-planificaciones vuelven a mejorarse con mayor calidad de análisis no sólo por el proceso de autoevaluación al que están convocados sino por disponer también de las devoluciones de su “grupo espejo”.

<Instancia de Evaluación formativa final> con nuevas retroalimentaciones por parte del equipo de cátedra más precisamente los docentes tutores en base a la misma rúbrica cualitativa multidimensional con énfasis en logros y vacíos/omisiones/faltantes. Al mismo tiempo se propone un portafolio personal de aprendizajes en el último tramo para expresar de un modo individual los aspectos destacados como vivencias, novedades y logros apropiados en la instancia de trabajo de co-planificación didáctica encuadrada en una formación por comunidades profesionales de aprendizaje, de indagación, investigación y de práctica.

CONCLUSIONES

Importa poner de relieve que las cinco semanas de producción de co-planificaciones didácticas que incluyen tecnologías educativas, materiales didácticos hipermediales e instrumentos digitales de evaluación con perspectiva formativa construida por parte de los equipos estudiantes está marcada por múltiples espacios, instancias de registro y retroalimentación que intentan ofrecer mejores oportunidades de aprendizajes a nivel individual y para los pequeños grupos. Proceso por el cual los logros que se obtienen son bien logrados y por sobre todo consiguen satisfacer la apropiación de lo aprendido por parte de cada profesor/a. Dichas reflexiones son compartidas en los Portafolios Personales de Aprendizaje digital implementados en el último tramo de la entrega.

Esta instancia de trabajo integrador concluye con la presentación del proyecto por parte del grupo en la instancia reglamentaria de la carrera: la mesa de examen final.

Así mismo se ha demostrado mediante la experiencia descrita a la evaluación formativa y los instrumentos de co-evaluación como estrategia pedagógica en la formación profesional docente como así

también contenido al ser solicitadas en las co-planificaciones didácticas con la particular característica de ser pensadas desde lo digital e interactivo. Los sentidos y significaciones que documentamos en los e-portfolios respecto a las prácticas de co-evaluación suman una gran diversidad de aportes muchos de los cuales han sido el puntapié para mejorar la propuesta en nuevas cohortes.

Así mismo se ha demostrado mediante la experiencia descrita a la evaluación formativa y los instrumentos de co-evaluación como estrategia pedagógica en la formación profesional docente como así también contenido al ser solicitadas en las co-planificaciones didácticas con la particular característica de ser pensadas desde lo digital e interactivo.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich R. (Comp.) (2013) La evaluación significativa. Paidós.

Anijovich y Cappelletti,(2017) La evaluación formativa como oportunidad. Paidós.

Aranda, A., Pastor, V., Oliva, F.. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.

Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73.

Barkley, Cross y Major (2005) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Morata

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. Uteha.

Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu.

Díaz-Barriga, A. (Comp.)(1993) *El examen. Textos para su historia y debate*. Universidad Nacional de México.

Camilloni, A. (2013) Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Paidós

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, W. Litwin, y C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Celman, S. (2009) Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, vol. 13, núm. 46, pp. 777-783

Cleveland-Innes, C. y Campbell, P. (2002). Presencia emocional, el aprendizaje y el entorno de aprendizaje en línea. *Revista Internacional de Investigación en Educación Abierta y a Distancia*, 13(4). Canadá: Universidad de Athabasca.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003) "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.

Davini, C. (2015) La formación en la práctica. Paidós.

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. Davini, A., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Engel, A y Onrubia, J (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 515-528.

Espasa-Roca, A., y Guasch-Pascual, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 127-148

Garrison, D. y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Octaedro.

Garrison, DR, Anderson, T. y Archer, W. (2000). Investigación crítica en un entorno basado en texto: conferencias por computadora en el modelo de educación superior. *Internet y la educación superior*, 2 (2-3), 87-105.

Hoffmann, J. (2013) Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Anijovich R. (Coord) La evaluación significativa. Paidós

Jackson, P. (2002) Prácticas de la enseñanza. Amorrortu

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press

Lion, C. (2006) Imaginar con tecnología. La Crujía Eds.

Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

Litwin, E. (2000). "De las tradiciones a la virtualidad". En la educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Amorrortu, pp. 15-29.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Paidós.

Maggio, M. (2018) Reinventar La Clase En La Universidad, Paidós.

Pasek de Pinto, E., y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación

formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Perkins, D. (2010) *El Aprendizaje pleno*. Paidós.

Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata

Rodríguez, M. Z. J. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193.

Verdún, N. (2016). "Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning", en Casillas, M. A. y Ramírez Martinell, A. (Coords.) *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos*. pp. 67-88. Brujas.

Verdún, N. (2015a). Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva sociocultural y educativa. Notas acerca del problema de la interacción en el proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. (14), 7.

Verdún, N. (2016) La integración de las "nuevas" tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes al interior de la escuela secundaria en Río Negro. *Polifonías. Revista de Educación*. Año V. N° 8

Verdún, N. (2022) La co-evaluación para el aprendizaje entre pares "peer-to-peer"/"group-to-group" en la educación superior. Notas sobre una planificación, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Workshop SIED II Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, evaluación y seguimiento., 28 y 29 de abril 2022. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.



Reflexiones sobre algunas estrategias didácticas y evaluativas en modalidad mixta para implementar en la universidad en contexto de masividad.

Luciana Olmedo, Rocío Torrieri, Brenda Pappalardo, Verónica Mancini.

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e095, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e095>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Reflexiones sobre algunas estrategias didácticas y evaluativas en modalidad mixta para implementar en la universidad en contexto de masividad

Reflections about diverse didactic and evaluation strategies in mixed modality to implement in the university in massiveness context

Luciana Olmedo

<https://orcid.org/0000-0002-5002-8701>

lolmedo@med.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Médicas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Rocío Torrieri

<https://orcid.org/0000-0003-1696-742X>

rociotorrieri@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Brenda Pappalardo

<https://orcid.org/0000-0002-7610-5285>

pappalardo.brenda8@gmail.com

Facultad de Ciencias Médicas |

Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Verónica Mancini

<https://orcid.org/0000-0002-8171-1423>

mancini@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación. | Universidad Nacional

de La Plata | Argentina

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 y el consecuente traslado, en muchos casos, de una educación superior totalmente presencial hacia una completamente virtual, ha dado lugar a un mayor nivel de reflexión por parte de los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza y al reconocimiento de que no existe una sola forma de enseñar. En la búsqueda de una mejora de la educación universitaria, la virtualidad posiblemente haya llegado para quedarse y complementarse con la presencialidad, la cual se encontraba fuertemente instalada previo a dicho contexto. A esta situación de cambio, se adiciona el proceso de masificación que se está dando en muchas universidades del país, sin vista de detenerse en el corto plazo. Por este motivo, el presente trabajo, realizado en el marco del seminario "Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias", de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, se focaliza en la identificación de posibles estrategias didácticas y evaluativas y su profundo análisis, para ser utilizadas en una modalidad mixta de educación universitaria en contexto de masividad estudiantil, y así contribuir en la mejora de las prácticas docentes actuales en concordancia con una forma problematizadora de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE

Estrategias didácticas,
evaluación,
modalidad mixta,
masividad



KEY WORDS

Didactic strategies,
evaluation,
mixed modality,
massiveness

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic and the consequent shift, in many cases, from a fully face-to-face higher education to a fully virtual one, has led to a higher level of deliberation by educators about their own teaching practices and their cognition that there is no single way to teach. In the search for an improvement in university education, virtuality possibly may have come to stay and be complemented by attendance classes, which was strongly installed prior to the mentioned context. Added to this changing situation is the massification process that is taking place in many universities in the country, with no view of stopping in the short term. For this reason, the present work, carried out within in the seminar “Didactic strategies for the teaching of science”, of the Specialization in University Teaching of the National University of La Plata, focuses on the identification of possible didactic and evaluative strategies and their deep analysis, to be used in a mixed modality of university education in the context of student massiveness, and thus contribute to the improvement of current teaching practices in accordance with a problematizing way of teaching.



INTRODUCCIÓN

El futuro de la enseñanza en la educación superior se relaciona estrechamente con un completo cambio de paradigma, que se desplaza desde una enseñanza tradicional, basada en la trasmisión de conocimientos y la verificación de aprendizajes, hacia una nueva forma de enseñanza problematizadora que hace hincapié en el acompañamiento de los estudiantes por parte de los profesores en todo el proceso de aprendizaje y en su evaluación continua (Ramírez y Mancini, 2017).

Para que ello ocurra, es necesaria una modificación del rol de los docentes y estudiantes como así también de otros factores involucrados en el proceso de aprendizaje como, por ejemplo, las estrategias didácticas y evaluativas utilizadas. La actuación didáctica del docente es considerada un factor determinante del proceso de aprendizaje del alumno, y por dicho motivo, uno de los desafíos actuales de los profesionales que se han capacitado en docencia universitaria o que se encuentran en proceso de formación, es pensar en propuestas de enseñanza innovadoras (Ramírez y Mancini, 2017). Como consecuencia de la pandemia por COVID-19, los docentes han tenido que modificar, en un breve periodo de tiempo, las prácticas de enseñanza tradicionales y, en muchos casos, trasladar una educación superior totalmente presencial hacia una completamente virtual (Maggio, 2020). Esto ha contribuido a que los docentes comiencen a reconocer que no existe una sola forma de enseñar, y que incluso la incorporación de la virtualidad en la educación superior podría resultar beneficiosa en ciertos aspectos de la enseñanza.

Esto ha contribuido a que los docentes comiencen a reconocer que no existe una sola forma de enseñar, y que incluso la incorporación de la virtualidad en la educación superior podría resultar beneficiosa en ciertos aspectos de la enseñanza.

Teniendo en cuenta que el mundo en el que vivimos es un mundo físico y además un mundo virtual y, a su vez, enfatizando en las necesidades actuales de los estudiantes, es posible que la virtualidad como modalidad de enseñanza en la educación superior haya llegado como consecuencia de la pandemia para quedarse y complementarse con la modalidad presencial, que se encontraba fuertemente instalada previo a dicho contexto, en búsqueda de una mejora de la educación universitaria (Siede y Legarralde, 2020). En el marco de dicha mejora, y en concordancia con la nueva forma problematizadora de la enseñanza, el espacio de la clase debería ser pensado con el fin de la generación de nuevos conocimientos originales, la puesta en diálogo de los mismos, y su externalización. Y, para ello, es fundamental la creación de un colectivo como identidad del aula, de un equipo que se construye en colaboración entre estudiantes y docentes.

Por lo expuesto anteriormente, y considerando el proceso de masificación que se está dando en muchas universidades del país, por medio del cual año tras año el número de estudiantes que ingresan a las facultades se incrementa, el objetivo del presente trabajo fue identificar y analizar en profundidad las estrategias didácticas y evaluativas posibles a ser utilizadas en una modalidad mixta de educación universitaria en contexto de masividad estudiantil.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas, entendidas como el conjunto de procedimientos o recursos que son utilizados por los docentes, con soporte de las técnicas de enseñanza, y cuyo fin es alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, deben ser seleccionadas a partir de un profundo análisis reflexivo, ya que las mismas pueden determinar el éxito o fracaso del aprendizaje significativo por parte de los estudiantes (González Losada y Triviño García, 2016).

Tanto la modalidad virtual como la presencial poseen sus ventajas y desventajas, por lo que posiblemente el modelo de educación mixto, que utiliza las ventajas de ambas, se ponga en práctica en los próximos años en diversas facultades como resultado de la innovación que debió generarse por la pandemia por COVID-19. Este modelo desarrolla el pensamiento crítico de los alumnos para su formación profesional, promueve la comunicación, coordinación de ideas y la interacción entre el estudiante y el docente. Adicionalmente, favorece la igualdad

de calidad de saberes y una reducción de costos en comparación a otras estrategias de aprendizaje, garantiza el rápido y eficiente acceso a la red para solventar dudas o realizar cualquier tipo de consultas (González, 2015; González et al, 2017).

Tanto la modalidad virtual como la presencial poseen sus ventajas y desventajas, por lo que posiblemente el modelo de educación mixto, que utiliza las ventajas de ambas, se ponga en práctica en los próximos años en diversas facultades como resultado de la innovación que debió generarse por la pandemia por COVID-19.

Teniendo en cuenta los intereses actuales de los estudiantes, quienes ya no se conforman solo con la explicación teórica por parte del docente basada en textos académicos, sino que indagan continuamente con el objetivo de lograr contextualizar esa información, se cree fundamental en el modelo de educación mixta en situación de masividad, trasladar las clases teóricas presenciales, impartidas por lo general mediante clases magistrales, al espacio de la virtualidad de forma asincrónica, con el fin de priorizar en el espacio presencial la problematización contextualizada de dicha información teórica, el debate y análisis grupal. En este sentido, el docente, como profesional de la enseñanza, debe formarse, ser capaz de realizar una reflexión crítica sobre sus prácticas de enseñanza pasadas y actuales, y que esto derive en posibles mejoras a implementar (De la Torre, 2009).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA VIRTUALIDAD:

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) proveen condiciones técnicas y pedagógicas para el desarrollo de estrategias interactivas y construcción colaborativa del conocimiento. Esto posibilita un aprendizaje ubicuo, en cualquier lugar y en cualquier momento (Barroso y Meljin, 2017).

Las clases magistrales en la virtualidad relatadas por el docente de forma asincrónica o brindadas por medio de audiodiapositivas, en las que únicamente se visualiza texto y la voz del docente acompañándolo, sin la realización de ningún otro tipo de modificación a las mismas, posiblemente provoquen en la mayoría de los estudiantes la adopción de un rol pasivo, una rápida distracción, incluso aburrimiento y falta de motivación, lo que conlleva a una falta de pensamiento crítico y construcción de nuevas ideas. Sin embargo, cuando a estas clases magistrales virtuales se les introducen diferentes va-

riaciones pertinentes a la situación, pueden ser muy efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campanario, 2002).

Por un lado, podría incluirse la utilización de imágenes y animaciones o videos breves en las clases grabadas o en las audiodiapositivas, ya que las mismas facilitan la comprensión de los temas y, a su vez, se complementan con el texto escrito y con la palabra oral. Este es un recurso muy valioso, que debe ser aprovechado para mejorar las clases magistrales, ya que activa el conocimiento previo que tiene el individuo sobre la temática, lo que favorece el aprendizaje significativo, mediante la integración del conocimiento previo con el nuevo (Siede y Legarralde, 2020).

Adicionalmente, las clases magistrales virtuales podrían ser mejoradas mediante la incorporación de variaciones como: la explicación de los objetivos más importantes al inicio de cada unidad didáctica, para ayudar a los estudiantes a centrarse en los aspectos relevantes de los contenidos y en las metas a lograr; el planteo de preguntas iniciales antes de abordar cada unidad que serán resueltas a lo largo de la clase; la ubicación del contenido en la presentación en el orden en que se abordará, con una breve explicación antes de comenzar la misma, y la indicación en el transcurso de la clase en el momento en que se cambia de tema, con el fin de que el estudiante sepa en todo momento por qué parte de la explicación va el docente; la repetición, por ejemplo, del significado de conceptos abordados en clases previas, con el objetivo de ayudar a los alumnos a prestar atención a los conceptos importantes; la explicación de cada uno de los nuevos términos que se incluyen en cada unidad temática, no dando por supuesto que es conocido por el estudiante, para favorecer a una correcta comprensión del contenido brindado. En determinados casos, es posible que sea enriquecedor explicar más de la cuenta, por ejemplo, trasladando el contenido abordado a una situación real, y la explicación de aplicaciones cotidianas de los contenidos para motivar extrínsecamente a los estudiantes; y el planteo de una pregunta abierta al final de la clase para mantener el interés de los alumnos y enlazar la clase siguiente (Campanario, 2002). Estas modificaciones son consideradas de gran importancia para su implementación en las clases magistrales tradicionales, ya que permitirían dar lugar a una mayor implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, adoptando los docentes un rol de guía en el mismo.

Por último, debe destacarse que el entorno virtual en una modalidad de educación mixta, además de ser utilizado para poner a disposición permanente de los alumnos las clases magistrales teóricas grabadas o en formato de audiodiapositivas con un tiempo mínimo de anticipación a los encuentros presenciales de cada unidad temática, también podría ser utilizado para proponer problemas contextualizados a debatir en cada encuentro presencial, brindar a los estudiantes la

bibliografía recomendada para cada tema, y en caso de encontrarse accesible, artículos científicos actualizados y material multimedia como videos explicativos que favorezcan a los educandos en la comprensión de los contenidos programados, los cuales quedarían cargados en el entorno permanentemente para que los alumnos puedan acceder a ellos cuando lo requieran. Y, a su vez, en este espacio virtual podrían crearse foros o muros colaborativos con el fin de que aquellos alumnos que no puedan asistir a los encuentros presenciales, tengan la posibilidad y el medio para establecer un diálogo con el resto de los estudiantes y docentes, y en colaboración entre todos poder despejar las dudas que se presenten tanto de la clases teóricas como prácticas.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRESENCIALIDAD:

La bimodalidad permitiría la reducción del número de estudiantes por clase simultáneamente, sin generar una mayor carga horaria presencial en los docentes, promoviendo al mismo tiempo un mayor debate y análisis grupal en el aula en los espacios de prácticas. Cuando se habla de prácticas, se apunta a la capacidad de intervención en contextos reales, a la toma de decisiones en dichas circunstancias, es decir, a la capacidad de tratar con situaciones y problemas reales o basados en la realidad (Davini, 2015). Y para que la resolución de estos problemas de lugar al aprendizaje, los mismos deben ser reales, auténticos, relevantes para los estudiantes en su contexto de aprendizaje, y que permitan a los mismos investigar, pensar, discutir para solucionar los conflictos planteados e integrar sus conocimientos previos con los nuevos (del Valle Coronel y Curotto, 2008).

La bimodalidad permitiría la reducción del número de estudiantes por clase simultáneamente, sin generar una mayor carga horaria presencial en los docentes, promoviendo al mismo tiempo un mayor debate y análisis grupal en el aula en los espacios de prácticas.

Debería proponerse a los estudiantes el análisis individual o grupal de los problemas de la realidad, planteados inicialmente por medio del entorno virtual, con anterioridad al encuentro presencial, promoviendo así la visualización del material teórico y la búsqueda de nueva información por parte de los propios estudiantes en torno a la temática abordada. Sin embargo, también debería tenerse en cuenta otorgarles un tiempo a los alumnos antes de comenzar la clase presencial para que todos aquellos que no puedan buscar información,

leer los problemas y analizarlos con anterioridad, puedan hacerlo en ese momento, y así favorecer a que todos los estudiantes puedan participar activamente del debate.

En el contexto de masividad, ciertos aspectos de la metodología participativa como el trabajo colaborativo en grupos pequeños de siete u ocho participantes o la disposición de los estudiantes en un círculo o en herradura estando el docente inserto en éste, de forma tal que todos los participantes puedan verse y escucharse mutuamente, son prácticamente inviables, no solo por la falta de espacio físico, sino también porque se dificultaría considerablemente la puesta en común de ideas de cada uno de los grupos, dar lugar a una reflexión final en el acotado tiempo de cursada que se le asigna a cada comisión, y la moderación de la actividad por parte de un solo docente con este número de estudiantes (López Noguero, 2007). Sin embargo, existen otros aspectos de este tipo de metodología, que podrían ser aplicados en la situación previamente detallada. La comunicación horizontal es uno de ellos, ya que a pesar de trabajar con grupos numerosos y que en estas clases predomina una comunicación de tipo vertical, el docente podría propiciar momentos de reflexión y análisis, en los que se favorezca la comunicación multilateral, y en donde todos, tanto docentes como alumnos, sean considerados emisores y receptores. De esta forma, se contribuiría a diario a superar la "transmisión" de conocimientos para pasar a un espacio de diálogo, de participación activa de los estudiantes, lo cual se encuentra íntimamente ligado a la motivación extrínseca de los mismos (López Noguero, 2007).

La motivación extrínseca es otro de los puntos que, de diversas formas, podría ser aplicado en el espacio de prácticas presencial. El docente presenta un rol clave sobre este aspecto, ya que es quien debería transmitir al estudiante entusiasmo pedagógico, simpatía, pasión por lo que hace, brindarles explicaciones claras incluyendo ejemplos basados en situaciones reales e incluso personales, hacer el esfuerzo por conocer el nombre de los estudiantes, explicarles los objetivos de las clases al comienzo de las mismas, y partir siempre que sea posible desde los preconceptos de los estudiantes para que ellos mismos puedan observar su propio aprendizaje luego de las clases. Cabe destacar, que los procedimientos utilizados por el docente son sumamente importantes para la motivación de los estudiantes ya que, por ejemplo, la aplicación de técnicas participativas como las de análisis o abstracción, y la valoración de los comentarios y experiencias de los alumnos en momentos de reflexión grupal, favorecen ampliamente al desarrollo de la misma. Asimismo, el docente debería ser quien propicie un ambiente en el aula distendido, relajado e informal, de diálogo grupal en los momentos que sea posible, e integrador (López Noguero, 2007).

La motivación extrínseca es otro de los puntos que, de diversas formas, podría ser aplicado en el espacio de prácticas presencial. El docente presenta un rol clave sobre este aspecto, ya que es quien debería transmitir al estudiante entusiasmo pedagógico, simpatía, pasión por lo que hace,

A pesar de que la participación activa de los estudiantes en el contexto de masividad sea un aspecto complejo de aplicar, no es imposible. Y, para ello, el docente debe ser quien proporcione momentos de intercambio, de análisis de situaciones basadas en la realidad y de debates en conjunto para fomentar el interés de los estudiantes. (De la Torre, 2009; López Noguero, 2007) Es sumamente importante dar participación activa a los alumnos y favorecer su implicación en el proceso de aprendizaje, valorando siempre sus comentarios y experiencias.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

La evaluación puede constituir un proceso abierto y promotor de la reflexión crítica de docentes y alumnos, donde el examen es una etapa del proceso y un instrumento de aprendizaje y no simplemente un instrumento de medición de saberes y discriminación entre niveles de rendimiento (Mancini, 2020), por lo que entendemos la evaluación como un proceso permanente, y no sólo como una instancia de calificación del alumno (Anijovich, 2020).

El binomio aprendizaje y evaluación forman parte del mismo continuo conceptual, (Mateo y Vlachopoulos, 2013) por lo que es imprescindible para los docentes rever los métodos de evaluación utilizados en las prácticas de enseñanza que llevan a cabo. Teniendo en cuenta que, en contextos de masividad y virtualidad, la comunicación entre docente y estudiantes se vuelve muy dificultosa y que la evaluación es un aspecto clave en cualquier proceso de enseñanza, a continuación, se proponen una serie de estrategias que pueden ser útiles y aplicables en la virtualidad y en la presencialidad.

Teniendo en cuenta que, en contextos de masividad y virtualidad, la comunicación entre docente y estudiantes se vuelve muy dificultosa y que la evaluación es un aspecto clave en cualquier proceso de enseñanza, a continuación, se proponen una serie de estrategias que pueden ser útiles y aplicables en la virtualidad y en la presencialidad.

En el espacio virtual, podría ser de utilidad la realización de una diagnosis inicial, por medio de técnicas formales de cuestionarios cerrados, que nos permitan modificar el programa según lo requiera el grupo de estudiantes del nuevo ciclo lectivo. Adicionalmente, se podría generar una evaluación formativa por medio de una regulación interactiva a través de autoevaluaciones en forma de cuestionarios no obligatorios y modelos de parcial. La incorporación de autoevaluaciones en la virtualidad posiblemente sea considerada un aspecto positivo por los estudiantes, ya que estos cuestionarios permiten a los mismos pensar, trasladar la teoría hacia ejemplos reales, reforzar el análisis del tema generado en los encuentros sincrónicos, y a su vez, favorece al traspaso de la responsabilidad de evaluación desde el docente hacia el mismo estudiante, promoviendo de esta forma la evaluación formadora.

En el espacio presencial, sería de gran valor realizar una evaluación diagnóstica de forma puntual, antes de comenzar cada módulo de la asignatura, con el fin de retomar los conocimientos previos de los alumnos para integrarlos con los nuevos, mediante técnicas informales de debate o exposición de ideas. A su vez, la evaluación formativa podría realizarse por medio de una regulación interactiva y proactiva. La regulación interactiva, mediante observaciones, diálogo e interacción de los estudiantes con sus compañeros y docente. En el caso de la regulación proactiva, mediante el debate grupal de actividades de resolución de problemas.

En relación a la evaluación sumativa en la presencialidad, la misma podría ejecutarse bajo modelos similares a las autoevaluaciones en cuanto a estilo de resolución, que incluyan preguntas en las que los estudiantes deban realizar análisis de situaciones reales similares a las reflexionadas en las actividades de resolución de problemas a lo largo de la cursada.

Debe destacarse que, para hacer más efectiva cualquier tipo de evaluación, deberían tenerse en cuenta diferentes puntos de interés, por ejemplo, dejar en claro en cada módulo de la asignatura qué es lo que se espera que aprendan los estudiantes; enseñarle a los alumnos a autoevaluarse, no solo completando un cuestionario, sino también reflexionando sobre la devolución del mismo, en relación a qué cuestiones se han aprendido y cuáles faltan terminar de analizar; ponerse de acuerdo entre docentes para que en todos los casos en las actividades de resolución de problemas se genere una retroalimentación formativa dialógica; y continuar adicionando estrategias como formular preguntas, valorar y celebrar los logros, otorgar sugerencias y ofrecer andamiaje en los momentos de encuentro con los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

REFLEXIONES FINALES

En un mundo en constante cambio y avance, la educación debe ir a la par, actualizándose permanentemente a las condiciones, sin recaer en tradicionalismos innecesarios. Para ello, es necesario y forma parte de la ética profesional que los docentes se formen pedagógicamente, que adquieran competencias para el ejercicio profesional de la docencia universitaria, y que se actualicen periódicamente en este ámbito, para poder lograr así un buen desempeño como profesional docente y mejorar la enseñanza universitaria.

En un mundo en constante cambio y avance, la educación debe ir a la par, actualizándose permanentemente a las condiciones, sin recaer en tradicionalismos innecesarios.

Por lo tanto, es responsabilidad de los docentes contar con las competencias suficientes para poder brindar a sus estudiantes un entorno en donde puedan ellos mismos tener el control de su aprendizaje, generar interés por parte de los estudiantes, motivarlos para su participación activa y reflexión grupal, y movilizar todos los recursos necesarios que se encuentran al alcance para mejorar así la formación de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R.** (2020). Evaluación en Nivel Superior. Ciclo de Conferencias 2020.
- Barroso, E. M., & Meljin, M. B.** (2017). Escenarios virtuales de aprendizaje y práctica docente universitaria. In IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. La Plata.
- Campanario, J. M.** (2002). ¿Qué puede hacer un profesor como tú con una clase tan masificada como ésta? Revista docencia universitaria, 3(1).
- Davini, M. C.** (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular.
- De la Torre, S.** (2009). La universidad que queremos: Estrategias creativas en el aula universitaria.
- Del Valle Coronel, M., & Curotto, M. M.** (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 7(2), 464.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G.** (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México DF Mc Graw Hill.
- González, M. E.** (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. Opción, 31(2), 501-531.
- González, M. A., Perdomo Osorio, K. V., & Pascuas Rengifo, Y.** (2017). Aplicación de las TIC en modelos educativos blendedlearning: una revisión sistemática de literatura. Sophia, 13(1), 144-154.
- González Losada, S., & Triviño García, M. Á.** (2016). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria.
- López Noguero, F.** (2007). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. 2da Ed. Narcea Ediciones.
- Maggio, M.**(2020). Las prácticas docentes en el marco de la crisis: innovación, mutación y reinención. 3º Jornadas Docentes de la UNLP.
- Mancini, V. A.**(2020). La evaluación en la universidad: análisis de una actividad de integración que facilita el cierre de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación por promoción, en la carrera de Ciencias de la Educación. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje ya la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior.

Ramírez, S. M., & Mancini, V. A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11–20.

Siede, I., & Legarralde, T. (2020). Innovaciones. 3º Jornadas Docentes de la UNLP.



Tres herramientas virtuales para el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa
Karina Inés Schmidt, Anabel Mariela González, Adrián Alejandro Abal, Andrea Tanevitch
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e096, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e096>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Tres herramientas virtuales para el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa

Three virtual tools for collaborative learning and formative assessment

Karina Inés Schmidt

<https://orcid.org/0000-0003-3310-4191>

karinaischiidt@gmail.com

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Anabel Mariela González

<https://orcid.org/0000-0002-6121-8754>

anabelmargon24@gmail.com

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Adrián Alejandro Abal

<https://orcid.org/0000-0003-4356-9961>

drpanacea2003@yahoo.com.ar

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Andrea Tanevitch

<https://orcid.org/0000-0002-7797-7659>

atanevitch@yahoo.com.ar

Facultad de Odontología | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Este escrito pretende ser una contribución para las propuestas pedagógicas mediadas por tecnologías, presentando las posibilidades que brindan tres herramientas de la web 2.0 para motivar, estimular y facilitar la interacción entre estudiantes para el trabajo colaborativo y a la vez, permitir la intervención del docente para un seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje colectivo. Abordamos un marco conceptual del aprendizaje colaborativo, sus bases teóricas y la evaluación formativa de actividades grupales. Describimos las características funcionales de Google Drive, Miro y Mindmeister destacando los diferentes recursos que brindan. Estas herramientas no solo se proponen con un fin de innovación tecnológica en el medio educativo, sino para potenciar los procesos de adquisición de competencias y socialización del conocimiento, desde un enfoque socio constructivista del aprendizaje. La inclusión de tecnologías para el aprendizaje colaborativo permiten a los docentes organizar el aula bimodal con el máximo aprovechamiento de los espacios virtuales.

PALABRAS CLAVE

Herramientas virtuales, aprendizaje colaborativo, evaluación formativa



KEY WORDS

Virtual tools,
collaborative learning,
formative assessment

ABSTRACT

This paper aims to be a contribution to the pedagogical proposals mediated by technologies, presenting the possibilities offered by three web 2.0 tools to motivate, stimulate and facilitate interaction between students for collaborative work and, at the same time, allow the intervention of the teacher for a monitoring and assessment of the collective learning process. We propose a conceptual framework of collaborative learning, its theoretical bases and the formative evaluation of group activities. We describe the functional features of Google Drive, Miro and Mindmeister highlighting the different resources they provide. These tools are not only proposed for the purpose of technological innovation in the educational environment, but also to enhance the processes of acquiring competencies and socializing knowledge, from a socio-constructivist approach to learning. The inclusion of technologies for collaborative learning allow teachers to organize the bimodal classroom with the maximum use of virtual spaces.



INTRODUCCIÓN

La incorporación de herramientas y recursos virtuales en la educación está impulsada por los avances de la comunicación mediada por tecnologías en la sociedad actual. Hoy la bimodalidad en el aula universitaria constituye un nuevo paradigma en la evolución de la enseñanza, debido a las posibilidades que brinda, sobre todo después de experimentar la educación a distancia como consecuencia de la pandemia por Covid-19, sin eludir las dificultades y desigualdades emergentes entre los docentes, estudiantes y familias, debido tanto a la carencia de competencias para el manejo de programas virtuales, como a la disponibilidad de dispositivos y de conectividad. No obstante, el nivel educativo universitario, en muchos casos, rápidamente se adaptó a la virtualidad.

La gran oferta de recursos virtuales para actividades educativas resulta estimulante para el trabajo colaborativo contando con diseños atractivos y facilitando la interacción entre los usuarios que, cuando adquieren las destrezas para su uso, logran producciones que superan a los programas de escritorio.

La gran oferta de recursos virtuales para actividades educativas resulta estimulante para el trabajo colaborativo contando con diseños atractivos y facilitando la interacción entre los usuarios que, cuando adquieren las destrezas para su uso, logran producciones que superan a los programas de escritorio. La posibilidad de trabajar en línea y en forma sincrónica simplifica la tarea y reduce los tiempos de trabajo. Silva, citando a Acosta (2018), menciona que “la herramienta educativa de calidad debe tener las siguientes características, accesibilidad, interactividad, usabilidad, multimedia y portabilidad” (2020: 875). El

trabajo en grupos y colaborativo es una estrategia muy adecuada para desarrollar competencias cognitivas y sociales. La comunicación del producto obtenido de la actividad grupal, puede ser realizada con distintas herramientas virtuales mediante la elaboración de presentaciones o textos. Como toda actividad formativa requiere de una evaluación para valorar el logro de los objetivos del tema o del curso en cuestión. Sin embargo, tan importante como el resultado es valorar el proceso y poder realizar un seguimiento de tutoría por parte del docente para orientar, dirigir, afianzar o salvar obstáculos. De esta forma, se promueven competencias de auto reflexión y autonomía no solo individual sino a nivel colectivo.

El propósito del trabajo es explorar las características de tres herramientas para actividades colaborativas disponibles en la web 2.0, mediante las cuales pueden presentarse producciones en distintos formatos y a la vez realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje mediante evaluaciones formativas.

1. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El escenario actual dentro de la sociedad del conocimiento ha generado una reestructuración en las distintas metodologías de enseñanza, en las cuales se ha producido un rápido avance en la incorporación y progreso de las nuevas tecnologías, como así también ha conllevado a una refuncionalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el foco apunta a formar participantes o actores que colaboran activamente en el mismo. Ante esta realidad es preciso innovar e incorporar nuevas estrategias didácticas donde el contexto de la evaluación sea un elemento más a tener en cuenta como parte del proceso y no un componente aislado del mismo. El aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, a través de la cual cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula (Cuéllar, 2010). El docente realiza un andamiaje para permitir que el estudiante vaya construyendo su propio proceso de enseñanza y aprendizaje de forma autónoma (cada vez con menor intervención suya); pueda comprender los conceptos, resolver los problemas y de esta manera completar las tareas y por ende lograr un resultado exitoso. Desde esta óptica podemos asumir que el aprendizaje colaborativo presupone: 1. Aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo es responsable total de

su propio aprendizaje y, a la vez, de los restantes miembros del grupo. 2. La participación activa, crítica y reflexiva tanto de docentes como alumnos, quienes deberán desarrollar habilidades y destrezas durante la evaluación que esté acorde a los objetivos y a la metodología a utilizar en la búsqueda del conocimiento. 3. Desde la idea pedagógica de la evaluación registrar mediante distintos instrumentos y técnicas los avances y logros del aprendizaje (cognitivos, procedimentales, estratégicos y actitudinales). 4. Utilización de métodos de sistematización que ayuden a interpretar qué aprenden y cómo aprenden los alumnos en pos de mejorar el aprendizaje.

El trabajo colaborativo se caracteriza por la interacción donde los estudiantes participan exponiendo sus inquietudes, puntos de vista y reflexiones y ello propicia el desarrollo de las competencias transversales necesarias para el desempeño profesional como son la “planificación de tiempo, comunicación, solución de problemas, toma de decisiones, fomento de la capacidad innovadora y creativa, y potenciar con más profundidad el aprendizaje” (Berrelleza, 2016:8)

En un grupo colaborativo existe, una autoridad compartida por los miembros del grupo, responsabilidad por las acciones y decisiones del grupo (Cuéllar, 2010). Además, una reciprocidad entre los individuos del grupo que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, tal que redundan en un proceso de construcción de conocimiento y en este proceso cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, como resultado de la interacción de los integrantes del equipo. En el desarrollo de un grupo, la interacción es fundamental pues no se trata de distribuir tareas para que cada uno aporte una parte sino juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento (Galindo Rodríguez, 2012)

Es decir que el aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje (Galindo 2012).

No obstante, también se mencionan dificultades que emergen del trabajo en grupos. Gros (2006) sostiene que, muchas veces, se presupone que si un grupo de estudiantes intervienen, por ejemplo en un foro virtual, eso es sinónimo de aprendizaje y colaboración. Además, se confunde la repartición de tareas entre estudiantes con la colaboración y el proceso de construcción conjunta del conocimiento. El aprendizaje en grupos colaborativos no sucede espontáneamente por estar formando parte. La actividad compartida con pares a veces resulta dificultosa por la falta de comunicación, de compromiso, de organización y requiere de la intervención del docente como guía para solucionar estos obstáculos.

El propósito del trabajo es explorar las características de tres herramientas para actividades colaborativas disponibles en la web 2.0, mediante las cuales pueden presentarse producciones en distintos formatos y a la vez realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje mediante evaluaciones formativas.

El aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socio-constructivista aunque también recibe aportes de la corriente de dinámica de grupos y de otras teorías como la del conflicto socio-cognitivo, el enfoque de la intersubjetividad y el modelo de la cognición distribuida (Roselli, 2016). Desde estas teorías el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, producto de la interacción cognitiva entre pares, involucrando además al docente y a todo el contexto de la enseñanza. Es más que la aplicación de técnicas grupales, pues se trata de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida (Roselli, 2016).

Piaget da cuenta de la importancia de la interacción entre los participantes, ya que durante la colaboración un participante dice cosas que pueden servir para provocar una reestructuración cognitiva positiva en el interlocutor. También menciona que está implícito en el aprendizaje colaborativo la resolución de problemas. Croock hace referencia a la conversación entre participantes como un estímulo para un cambio cognitivo en los participantes. Vygotsky dice que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Plantea que lo que el estudiante realiza hoy con ayuda o colaboración mañana lo podrá realizar solo (Restrepo, 2007).

Con respecto al aprendizaje (en niños), Vygotsky esgrime el concepto de la zona de desarrollo próximo, que la definía como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial, es decir, aquella en la que el estudiante no es capaz de realizar una actividad por sí mismo, pero puede hacerla con la ayuda de otra persona más competente. "No tiene sentido ayudar al estudiante en lo que él puede aprender por sí mismo, ni insistir en que aprenda aquello para lo que aún no está preparado" (Maldonado, 2007: 266-7)

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

El trabajo en grupos, como toda actividad educativa conlleva una evaluación. La evaluación, como sostiene Martin (2017), debe ser consistente con los modos de enseñanza que se ponen en juego. En el caso de la inclusión de recursos digitales, muchos profesores, en el momento de evaluar, se centran en instrumentos tales como las prue-

bas escritas u otras producciones académicas más tradicionales e individuales y no consideran los procesos de intercambio y de construcción de conocimientos.

La gran oferta de recursos virtuales para actividades educativas resulta estimulante para el trabajo colaborativo contando con diseños atractivos y facilitando la interacción entre los usuarios que, cuando adquieren las destrezas para su uso, logran producciones que superan a los programas de escritorio.

Adherimos al concepto que evaluar es apreciar el grado de apropiación de los contenidos desde un enfoque retrospectivo, esto es, desde que inició el proceso hasta que culminó (Iturrioz, 2015). La evaluación y supervisión de los procesos grupales colaborativos es posible, siempre que se explicitan criterios y metodologías que faciliten la observación y supervisión de todo el proceso continuo de desarrollo de una actividad colaborativa en el aula (Cuéllar, 2010).

Como mencionamos, los procesos de evaluación han de ser coherentes con las estrategias de enseñanza, por lo tanto, si se valoran situaciones de aprendizaje en contextos colaborativos, las evaluaciones de nuestros alumnos no pueden seguir centrándose en la evaluación individual y priorizando una calificación final. Es necesario integrar distintas formas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y usar diferentes instrumentos relacionados de modo que reflejen la información sobre el logro de los aprendizajes. El aprendizaje colaborativo puede valorarse considerando distintos aspectos: el proceso seguido en los equipos, el tipo de elaboración del contenido realizado y, el producto final resultante del trabajo grupal (Cuéllar, 2010).

Generalmente los docentes evaluamos el producto final representado en una producción oral y/o escrita. Sin embargo, la evaluación formativa también es importante para monitorear los avances del grupo y los procesos que se están desarrollando durante la interacción. Barberà apunta que mediante “el planteamiento de grupos virtuales se puede dar soporte individual a los alumnos para llegar a un producto concreto y, por su parte, el profesor tiene la posibilidad de visualizar a distancia, en sus variadas formas, lo que está sucediendo con exactitud en los grupos y quién está aportando cada pieza de trabajo realmente” (2016: 7). De esta forma, cuando llega el momento de la acreditación de los saberes, el docente puede asignar calificaciones diferentes en función del aporte de cada alumno y una calificación compartida a todo el grupo (Barberà, 2016).

La evaluación formativa tiene como propósito brindar la informa-

ción necesaria para contribuir al avance del estudiante. Anijovich (2020) expresa que la retroalimentación formativa es valiosa cuando contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, pero el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora, pues muchos estudiantes perciben que las retroalimentaciones que reciben son irrelevantes para las próximas tareas.

TRES HERRAMIENTAS COLABORATIVAS

La web ofrece variadas herramientas que posibilitan y facilitan la tarea colaborativa como construcción colectiva, y los procesos de evaluación, insertándose como un recurso del aula virtual que además puede combinarse con el aula presencial.

La web ofrece variadas herramientas que posibilitan y facilitan la tarea colaborativa como construcción colectiva, y los procesos de evaluación, insertándose como un recurso del aula virtual que además puede combinarse con el aula presencial.

La oferta de plataformas y aplicaciones se va acrecentando a medida que la tecnología evoluciona y las organizaciones empresariales avanzan a modelos de trabajo dinámico, interconectados y de interacción. Los diseños de las plataformas son cada vez más atractivos y disponen de múltiples funciones para crear, modificar plantillas pre-diseñadas, insertar archivos multimedia, interactuar con otros usuarios, trabajar en línea.

Exploramos tres aplicaciones que favorecen el trabajo colaborativo, pues cada integrante del grupo puede contribuir al todo en la elaboración de una producción, a partir de una tarea asignada (que puede ser resolver un problema, desarrollar un proyecto, analizar un caso, etc.) y además les permite interactuar en forma sincrónica o asincrónica con sus pares y con el docente, quien puede llevar un seguimiento del proceso de construcción grupal.

Presentamos las siguientes herramientas: Google Drive, Miro y Mindmeister

GOOGLE DRIVE

El coloso de Google pone a disposición de los usuarios este servicio de la nube que permite el almacenamiento de hasta 15 GB en forma gratuita pero puede expandirse hasta 30TB pagando una cuota mensual. Para acceder al Drive se necesita crear una cuenta de Google (Gmail).

Uno de los puntos fuertes de Google Drive son sus funciones colaborativas (Fig. 1). Tanto desde la versión web como desde el software de escritorio podemos compartir nuestros archivos con otros usuarios de Google. Además de enviar el link, podemos elegir qué privilegios darle a la persona a la que le compartimos el archivo. Todos los archivos de Drive están protegidos por contraseña y pueden compartirse asignando distintos roles al colaborador (ver, comentar, editar).

Se pueden crear, editar y compartir documentos con distintos tipos de aplicaciones (Word, PDF, imágenes, etc.) trabajando en tiempo real con otros usuarios. Siempre que se disponga de conectividad, se puede trabajar “on line” o mediante una versión de escritorio. Permite cargar y descargar archivos e información en la red. Almacena también antiguas versiones de los documentos, las que pueden visualizarse y acceder desde cualquier dispositivo. Los archivos se sincronizan de forma automática.

El trabajo colaborativo se puede realizar simultáneamente y no es necesario guardar el archivo y mandarlo por correo.

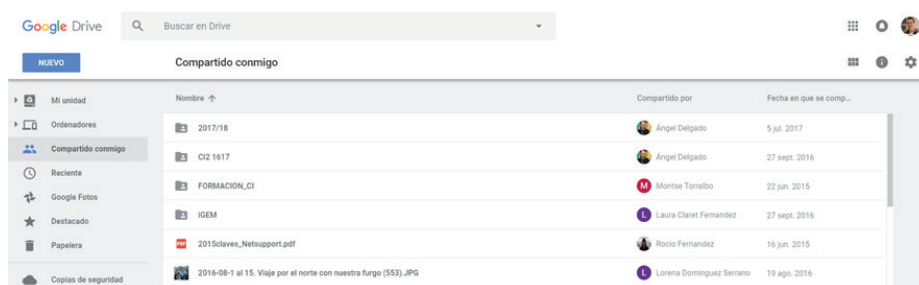


Figura 1. Google Drive

MIRO

Es una pizarra que permite generar un entorno digital de trabajo y colaborar en tiempo real (Fig. 2), ofrece muchas opciones interesantes y novedosas por ejemplo puedes colocar pegatinas, imágenes, videos, compartir pantalla, recortar imágenes, imprimir en pdf, etc. Se puede acceder registrándose o a través de la cuenta de correo de Google. La utilización de sus aplicaciones no es tan fácil, sin embargo, es recomendable si dentro de los objetivos de aprendizaje se incluyen competencias para el manejo de recursos digitales. Puede compartirse con otros usuarios mediante un link o correo. Permite descargar los trabajos en PDF o imagen. Esta pizarra, ofrece en un mismo espacio virtual, todas las funciones necesarias para trabajar en equipo, tablero digital, posibilidad de videoconferencia, elementos gráficos para dibujar y escribir en el tablero y variedad de plantillas prediseñadas o para diseñar desde cero. Cuenta con una versión gratuita y planes pagos.

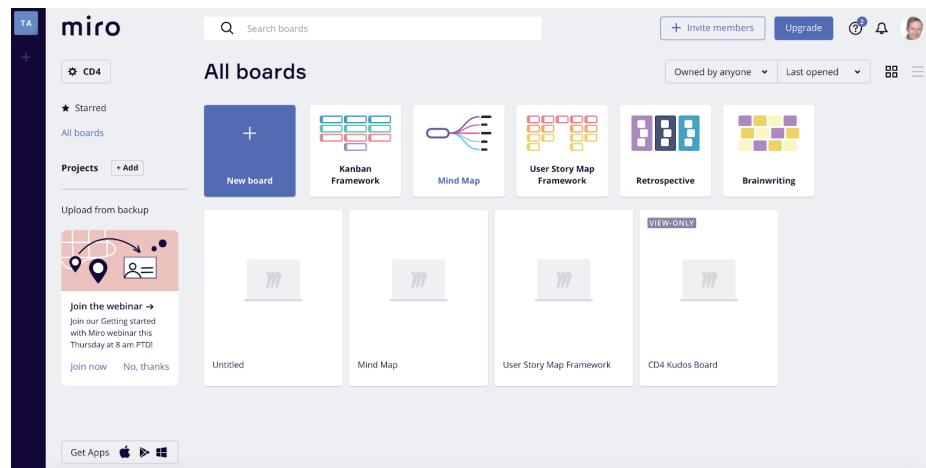


Figura 2. Miro




MINDMEISTER

Es un software que permite elaborar mapas mentales de forma sencilla (Fig. 3). Estos mapas mentales se crean a partir de un esquema de Google Docs. Se puede crear, editar y publicar mapas conceptuales, mediante la identificación de nodos gráficos, su conexión y el enlazamiento que se puede generar para formar una red, que representa el conocimiento sobre un tema. La versión gratuita permite crear hasta tres mapas y cuenta con planes pagos. Se puede trabajar individualmente o de forma colaborativa.



Figura 3. Mindmeister

En la Tabla 1 se resumen las características más destacadas de cada aplicación. Todas brindan múltiples recursos, se pueden crear diseños visualmente atractivos y todas las etapas del trabajo colaborativo quedan registrados en un historial de versiones (como en Drive) o en la infinita pizarra (Miro, Mindmeister), así como los usuarios participantes. Este aspecto es muy interesante para la evaluación del proceso de aprendizaje.

Características	Drive	Miro	Mindmeister
Logo			
Almacenamiento	nube		
Versiones	gratuita y pagas		
Acceso	on line y escritorio	on line	on line
Interacción entre usuarios	síncronica y asíncronica	síncronica y asíncronica	síncronica y asíncronica
Usabilidad	muy fácil	más o menos fácil	fácil
Navegación	lineal	hipervinculada	hipervinculada
Formato	sitio de almacenamiento	pizarra	
Recursos	documentos presentaciones hojas de cálculo formularios	Reuniones y Talleres Lluvia de ideas y procesos creativos Flujos de trabajo Agile, Mapping y diagramas de flujo. Investigación y diseño Estrategia y planificación	Lluvia de ideas y procesos Mapas mentales gestión de reuniones planificación de proyectos
Formas de visualización	Archivos de texto, Hojas de cálculo Presentaciones dinámicas con slides	Exploración de la pizarra con focalización de área y presentaciones dinámicas con slides	Exploración de la pizarra con focalización de área y presentaciones dinámicas con slides
Seguridad	Acceso cifrado y seguro a archivos Protecciones integradas contra software malicioso, spam y ransomware	Cifrado Seguridad de datos Seguridad de la red Seguridad de la aplicación	
Integración	Integración con las herramientas y aplicaciones que ya utiliza tu equipo	Integración con otras aplicaciones	Integración con otras aplicaciones (Meister-Note, Google Drive, multimedia, etc.)
Funciones y permisos	Privado con distintos roles	Privado	Privado con distintos roles

CONCLUSIONES

En este escrito se exploraron tres herramientas virtuales para el trabajo y aprendizaje colaborativo, no solo con un fin de innovación tecnológica, sino para potenciar los procesos de adquisición de competencias y socialización del conocimiento, desde un enfoque socio-constructivista del aprendizaje. Se consideraron los fundamentos teó-

ricos del aprendizaje colaborativo como así también las posibilidades de evaluación formativa de estas aplicaciones.

En este escrito se exploraron tres herramientas virtuales para el trabajo y aprendizaje colaborativo, no solo con un fin de innovación tecnológica, sino para potenciar los procesos de adquisición de competencias y socialización del conocimiento, desde un enfoque socio-constructivista del aprendizaje.

Coincidimos con Lipsman (2014) en que la educación y los docentes cuentan con una fuerte tradición de trabajo en soledad y aislamiento y muchas veces se desaprovechan las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de externalizar el conocimiento y así compartirlo, discutirlo y validarlo.

Es importante que las herramientas y recursos virtuales incorporados a la enseñanza ofrezcan entornos de trabajo colaborativo que faciliten, no sólo la interacción entre los estudiantes, sino que permita la intervención del docente a lo largo de todo el proceso de construcción del conocimiento mediante comentarios, aportes y devoluciones de retroalimentación oportuna en cada etapa.

Se describieron las aplicaciones Google Drive, Miro y Mindmeister ya que permiten trabajar de manera sincrónica y asincrónica desde diferentes dispositivos, en tiempo real, permitiendo el andamiaje por parte del docente, siendo además, de acceso gratuito y relativamente fácil de usar.

Estas herramientas cuentan con diseños atractivos y dinámicos para la creación y comunicación de distintos tipos de producciones colectivas, ofreciendo entornos de aprendizaje estimulantes y motivadores. La inclusión de tecnologías para el aprendizaje colaborativo permite a los docentes organizar el aula bimodal con el máximo aprovechamiento de los espacios virtuales.

La inclusión de tecnologías para el aprendizaje colaborativo permite a los docentes organizar el aula bimodal con el máximo aprovechamiento de los espacios virtuales.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich R. y Cappelletti G. (2020) La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1),81-96

Barberà E. (15-Jul-2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación RED. *Revista de Educación a Distancia*. (50): 4. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4http://www.um.es/ead/red/50/barbera.pdf>

Berrelleza Reyes C, Osuna Martínez I, Salazar Soto DY, Ruiz Xicotencatl J (Jul - Dic 2016). Estrategia colaborativa para lograr motivación y competencias en microbiología. Caso: podología UAS. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 7(13), 388-405.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200388&lng=es&tlng=es.

Cuéllar AI (2010) ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241

Iturrioz G., González I. (2015). Evaluar en la virtualidad. *Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador*, Extra n.2, 133-144.

Galindo Rodríguez, RM, Galindo González L, Galindo González N., Martínez de la Cruz N., Ley Fuentes MG., Ruiz Aguirre El., Valenzuela González, E. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura* 4(2), 156-169

Gros B., Silva J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16. <http://www.um.es/ead/red/16>

Lipsman Marilina (2014) El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 215-222 https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661857/RIEE_7_2_18.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maldonado Pérez Marisabel (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación*, Año 13, 23, 263-278

Martín MM., Romanut LM. (noviembre, 2017). Experiencias docentes en el proceso de evaluación: re-significando las herramientas de la virtualidad. [Ponencia]. Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65774>

Restrepo Zea CM., Atuesta Venegas MdelR. (2007). *Hacia una comunidad educativa interactiva*. 1 ed. Editorial Universidad EAFIT: Medellín, Colombia.

Roselli, Néstor D. (Ene.-Jun. 2016). Propósitos y Representaciones, 4(1),219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Silva, M. E. (2020). Características de las herramientas multimedia para el desarrollo de Presentaciones Interactivas. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, (I Congreso Internacional de Investigación, Innovación y Gestión del Conocimiento), 5(Extra 1), 873-891



Clase invertida y ludoevaluación en la enseñanza virtual de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación: el caso de Educaplay, Quizizz y Kahoot
Carolina Clerici, Danisa Siomara Bastida, María Florencia Becerra, Chirino Carolina, Eckerdt María Consuelo, Ganswein Valérie France, Alcides Juan Diego Caballero
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e097, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e097>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Clase invertida y ludoevaluación en la enseñanza virtual de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación: el caso de Educaplay, Quizizz y Kahoot

Flipped classroom and game-based assessment in online teaching of Technical English and Research Methodology: the case of Educaplay, Quizizz and Kahoot

Carolina Clerici

<https://orcid.org/0000-0001-7261-3744>

clericicarolina@hotmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Danisa Siomara Bastida

<https://orcid.org/0000-0003-4151-1125>

danisa.bastida@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

María Florencia Becerra

<https://orcid.org/0000-0001-9973-7472>

florencia.becerra@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Chirino Carolina

<https://orcid.org/0000-0001-8355-7397>

carolina.chirino@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Eckerdt María Consuelo

<https://orcid.org/0000-0001-5503-5268>

consuelo.eckerdt@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Ganswein Valérie France

<https://orcid.org/0000-0002-1863-5421>

valerie.ganswein@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Alcides Juan Diego Caballero

<https://orcid.org/0000-0001-8608-7191>

alcides.caballero@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

RESUMEN

Los docentes universitarios, en pos de cumplir con las metas y objetivos que se plantean, han puesto en práctica diferentes procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje a fin de lograr la formación integral del estudiante. Del mismo modo, han experimentado múltiples maneras de evaluar sus formas de enseñar y los aprendizajes del estudiante, en las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio. En este proyecto se propuso la clase invertida y la ludoevaluación como dispositivos de enseñanza y evaluación de contenidos disciplinares de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación. Se diseñaron seis videos teóricos sobre temas de las asignaturas involucradas. Se propuso a los estudiantes el visionado de un video para cada clase y durante la clase se respondió un cuestionario sobre el video asignado. Los cuestionarios se crearon en Educaplay, Kahoot y Quizizz con un formato semejante al primer parcial. Al finalizar la experiencia se realizó una consulta a los estudiantes para conocer su valoración de la propuesta.

PALABRAS CLAVE

clase invertida,
ludoevaluación,
cuestionarios de autoevaluación



KEY WORDS

flipped classroom,
game-based assessment,
self-assessment quizzes

ABSTRACT

University teachers, in their need to meet the goals and objectives that university sets on them, have put into practice different strategies for teaching and learning in order to achieve a more comprehensive education for students. In the same way, they have experienced multiple ways of assessing their teaching practices and students' learning in the different syllabuses. In this project, flipped classroom and game-based assessment were proposed as teaching and self-assessment devices for the specific contents of Technical English and Research Methodology. Six videos on the theory of the subjects involved were designed. The students were asked to watch a video for each class and during the class they solved a questionnaire about it. The questionnaires, which were similar to the first midterm exam, were created in Educaplay, Kahoot and Quizizz. At the end of the experience, a survey was carried out to find out the students' opinion on the proposal.



INTRODUCCIÓN

La educación universitaria, en pos de cumplir con las metas y objetivos que se plantea, ha puesto en práctica diferentes procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje que le permitan lograr la formación integral del estudiante. También ha experimentado múltiples maneras de evaluar tanto sus formas de enseñar como los aprendizajes del estudiante, en las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio.

Según González et al. (2019), la innovación es un elemento clave para ajustar la mediación pedagógica a las características propias de los estudiantes. En este contexto, se entiende como innovación cualquier situación diferente a la tradicional en el aula. Surge entonces la necesidad de buscar prácticas docentes que sean novedosas y se relacionen con la originalidad, la capacidad de cambio y la creatividad. La clase invertida, o *flipped learning* (Bergmann y Sams, 2012) cumple con estos parámetros de innovación.

En su forma más simple, las exposiciones teóricas se presentan a través de videos que los estudiantes visualizan en sus hogares y la realización de tareas se traslada al trabajo en el aula (Andrade y Chacón, 2018). Esto permite que el estudiante sea protagonista de su proceso de aprendizaje. La clase invertida se explica a través de la taxonomía de Bloom (Blasco et al., 2016), un modelo teórico de carácter cognitivo que describe, esquematiza y jerarquiza las operaciones mentales que

subyacen todo proceso de aprendizaje.

Otras alternativas innovadoras son la actividad lúdica y el juego, las cuales potencian el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983) como herramientas que hacen que la clase se viva con intensidad. Además, aportan una cuota de azar que, a su vez, genera interés derivado de la incertidumbre e imposibilidad de predecir qué va a suceder.

La gran oferta de recursos virtuales para actividades educativas resulta estimulante para el trabajo colaborativo contando con diseños atractivos y facilitando la interacción entre los usuarios que, cuando adquieren las destrezas para su uso, logran producciones que superan a los programas de escritorio.

El juego actúa como disparador de temas nuevos, diagnóstico de conocimientos previos, forma de evaluar temas desarrollados, estrategia de integración y motivación. Además, el docente deja de ser el centro y pasa a ser un facilitador del aprendizaje que actúa como guía en vez de un mero transmisor de saberes. A diferencia de la instrucción, el juego involucra el conjunto de la personalidad y potencia el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983).

Últimamente ha crecido el interés de diversas disciplinas por el uso de juegos digitales para apoyar el aprendizaje. Shute (2012) sostiene que la motivación común de estudiar los juegos como apoyo del aprendizaje es la insatisfacción con el sistema educativo actual y el deseo de generar alternativas de enseñanza que aumenten la participación de los estudiantes y produzcan una imagen auténtica de los alumnos. Sin embargo, el aprendizaje aún está fuertemente vinculado a la transmisión de contenidos, modelo centrado en el docente. En cambio, los juegos requieren competencias que son cada vez más necesarias en la actualidad pero que no son respaldadas por el sistema educativo vigente.

Banek Zorica (2014) utiliza el término *Edutainment Games* para referirse a las actividades lúdicas digitales utilizadas en el aula. Considera además que los estudiantes que actualmente están en el ámbito de la educación superior crecieron inmersos en la tecnología y los juegos digitales, por lo que aplicar juegos en el aula es naturalmente beneficioso para ellos. El juego promueve el aprendizaje del estudiante a través de la exploración, la interacción, la prueba y error, y la repetición de tal modo que los estudiantes se entretienen tanto que no notan que están aprendiendo al mismo tiempo. Además, beneficia la adquisición de competencias generales buscadas en los ámbitos laborales, como la resolución de problemas, el pensamiento ágil, y la adaptación a distintos conceptos, los cuales se consideran tan necesarios como los conocimientos específicos de cada profesión.

En algunos ámbitos educativos se cree que evaluar implica solo asignar un número sin tener en cuenta que la evaluación debería ser una experiencia significativa para el estudiante que aspire a tener un conocimiento a largo plazo. Ante esta mirada limitada de la evaluación, el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado por el alto nivel de estrés generado. Por esta razón, es de suma importancia propiciar un clima de confianza a través de otras estrategias que reduzcan los efectos negativos de los métodos tradicionales de evaluación, como por ejemplo: propiciar un ambiente cálido y agradable que haga que el alumno se sienta cómodo.

En algunos ámbitos educativos se cree que evaluar implica solo asignar un número sin tener en cuenta que la evaluación debería ser una experiencia significativa para el estudiante que aspire a tener un conocimiento a largo plazo.

Según Elizondo y Fonseca (2018) y García et al. (2016) el acto de evaluar a un estudiante implica realizar un recorrido, un proceso, que permita observar el progreso de los mismos a través de distintos ámbitos de evaluación. Aquí el jugar cobra protagonismo a la hora de evaluar, donde con un ambiente agradable se logra reducir el efecto negativo de los métodos tradicionales (Gonzalez et al., 2017), además de ofrecer beneficios antes no considerados como: obtener un feedback inmediato para corregir aquellos conceptos equivocados y almacenar los correctos, tener una actitud receptiva hacia el aprendizaje y facilitar un aprendizaje a largo plazo (Banek Zorica, 2014).

La autoevaluación, además, posibilita que el estudiante observe sus propios conocimientos de un modo ameno y así asimile sus errores, además de fortalecer el conocimiento ya adquirido. En este proyecto se propuso la clase invertida y la ludoevaluación como dispositivos de enseñanza y evaluación de contenidos disciplinares de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, el juego permite revisar la organización de la clase: la evaluación aparece a lo largo de todo el proceso de enseñanza y permite volver a trabajar contenidos y detectar dificultades de aprendizaje en forma continua y no sólo como una medición al final. En este sentido, el juego permite cumplir con las dos funciones fundamentales de la evaluación: ajustar la mediación pedagógica a las características de los estudiantes y determinar

en qué medida se han logrado los objetivos de enseñanza. Es por todo esto que la riqueza que abre el juego dentro del aula justifica darle espacio en escenarios académicos universitarios, favorecedores de motivación y apropiación de aprendizajes significativos y, por ende, investigar plataformas específicas para la autoevaluación de contenidos disciplinares.

Es por todo esto que la riqueza que abre el juego dentro del aula justifica darle espacio en escenarios académicos universitarios, favorecedores de motivación y apropiación de aprendizajes significativos y, por ende, investigar plataformas específicas para la autoevaluación de contenidos disciplinares.

Se implementó una propuesta de clase invertida y cuestionarios de autoevaluación ludificados. Se diseñaron seis videos teóricos sobre temas de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación, y se propuso a los estudiantes el visionado de un video para cada clase. Durante la clase se resolvió un cuestionario sobre el video asignado, utilizando las plataformas Educaplay, Kahoot y Quizizz. El formato de los cuestionarios fue semejante a una parte del primer parcial. Al finalizar la experiencia se solicitó a los estudiantes su valoración de la propuesta.

RESULTADOS

La recolección de datos se realizó en cuatro momentos con cada grupo de estudiantes. Se realizó una encuesta sobre cada uno de los tres juegos y finalmente una encuesta de valoración de los tres juegos comparados y de la propuesta en general. La población estuvo conformada por estudiantes de Inglés Técnico y Metodología de la Investigación de las siguientes carreras: Licenciatura en Nutrición, Medicina Veterinaria, Licenciatura en Bromatología y Ciclo de Cursado Común.

Al finalizar el juego se solicitó a los estudiantes que completaran un cuestionario. El número total de respuestas obtenidas fue de 472, de las cuales 169 correspondieron a Quizizz, 157 a Educaplay y 146 a Kahoot.

En un primer momento, se les preguntó qué les pareció la actividad, a lo que los estudiantes, en algunos casos, brindaron más de una valoración, por que se consideró como total de la muestra al total de respuestas y no al de estudiantes que respondieron el formulario.

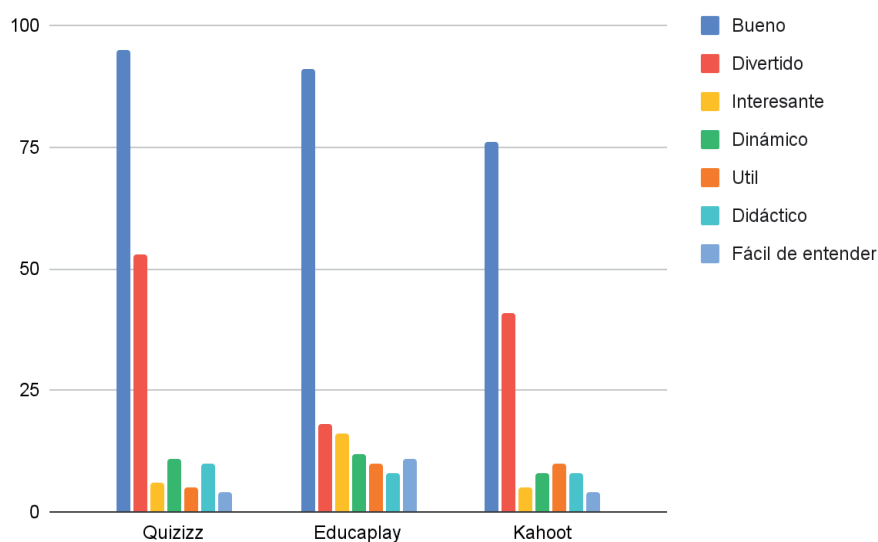
Para analizar la valoración que realizaron los estudiantes a cada una de las plataformas, se agruparon las respuestas en categorías, utilizando como nombre de la categoría la respuesta más reiterada, entre ellas: bueno, divertido, dinámico, interesante, útil, didáctico y fácil de entender, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías identificadas para valoración del juego ordenadas de más a menos frecuente.

Categoría	Ejemplos textuales
Bueno	"Bueno", "me gustó", "bien", "piola", "agradable", "genial", "muy bueno", "buenísimo", "copado", "me gustó mucho", "buenardo"
Divertido	"Entretenido", "muy entretenido", "divertido", "muy divertido"
Dinámico	"Dinámico", "rápido", "interactivo"
Interesante	"Interesante", "muy interesante"
Didáctico	"Didáctico", "muy didáctico"
Útil	"Útil", "muy útil", "productivo", "práctico", "muy productivo"
Fácil de entender	"Fácil de entender", "fácil", "cómodo", "simple", "claro", "sencillo", "muy fácil", "demasiado sencillo"

A partir de la valoración, y luego de categorizar sus respuestas, se observaron como aspectos más recurrentes "bueno" y "divertido". Al comparar los juegos, Quizizz fue el que obtuvo las puntuaciones más altas en estos aspectos (ver Figura 1).



A partir de la valoración de los estudiantes a cada juego y de agrupar en categorías se pudo observar lo siguiente:

Quizizz: Del total de respuestas de Quizizz (n=198) un 47,9% (n=95) respondió que le pareció bueno y a un 26,7% (n=53) divertido, y también lo valoraron como dinámico, didáctico, interesante, útil y fácil de entender, con una frecuencia menor en comparación a las dos primeras.

Educaplay: Del total de respuestas de Educaplay (n=185) un 49,1% (n=91) respondió que le pareció bueno, en menor medida lo valoraron como divertido, interesante, dinámico, fácil de entender, útil y didáctico.

Kahoot: Del total de respuestas de Kahoot (n=177) un 42,9% (n=76) respondió que le pareció bueno y a un 23,1% (n=41) divertido y en menor frecuencia útil, dinámico, didáctico, interesante y excelente.

Si bien la mayoría de las valoraciones realizadas por los estudiantes a las plataformas fueron positivas, en una mínima proporción las valoraron de manera negativa utilizando palabras como malo (2,2% Kahoot, 1,1% Quizizz y 1,1% Educaplay) y regular (2,7% Educaplay, 1,1% Kahoot y 0,5% Quizizz).

Un segundo aspecto que se valoró fue la experiencia personal de cada estudiante a través de la pregunta "¿cómo te sentiste?". Esta información fue procesada por agrupación y construcción de categorías en base a las recurrencias en las respuestas de los estudiantes.

Gran parte de los estudiantes se sintió cómodo y evaluó como positiva la posibilidad de repasar contenidos en forma lúdica.

Gran parte de los estudiantes se sintió cómodo y evaluó como positiva la posibilidad de repasar contenidos en forma lúdica. El hecho de tener que contestar las preguntas en poco tiempo resultó angustiante, e inclusive frustrante para algunos, pero la mayoría lo reconoció como una buena herramienta para repasar contenidos y evaluar cuánto habían estudiado y comprendido. La mayoría destacó el juego como una buena manera de incentivar el estudio, como se expresa en los siguientes fragmentos.

Fue una buena forma de recordar contenidos, me pareció un buen sistema. Fue divertido y didáctico. (Encuesta 39)

Me sentí muy presionada y nerviosa porque al tener muy poco tiempo, me pone muy nerviosa y toco cualquier opción, cuando muchas veces sé la respuesta. (Encuesta 28)

La mayoría de los estudiantes sintió que el juego de Educaplay les sirvió mucho para repasar contenidos. Además, les pareció una manera divertida y útil para fijar lo aprendido. Destacaron el hecho de poder autoevaluarse. Solo unos pocos se sintieron presionados por el tiempo y por eso les pareció que este juego fue menos útil. Los siguientes testimonios dan cuenta de estos aspectos:

Me sentí bien. Es muy divertido y ayuda mucho poder ver después en qué nos equivocamos. (Encuesta 72)

Me gustó como actividad para repasar la teoría antes de la clase e ir viendo mi avance. (Encuesta 58)

Me hubiera gustado una mini devolución en el juego, para saber lo que respondí mal. (Encuesta 51)

Muchos estudiantes expresaron un alto nivel de aceptación del juego Kahoot! y lo expresaron a través de frases como “buenísimo”, “genial”, “sentí adrenalina”. También manifestaron que les divirtió poner a prueba sus conocimientos jugando. Varios estuvieron de acuerdo que jugando a Kahoot podían aprender de sus errores y ver si estaban preparados para el parcial. Algunos se sintieron presionados por el temporizador, o el hecho de que no veían las preguntas y respuestas en sus dispositivos. La problemática de la conectividad fue lo que más influyó negativamente en la percepción del juego. Así lo expresaron:

Me sirvió para poder entender los conceptos antes estudiados de una manera más dinámica. (Encuesta 184)

Me sentí bien al jugar, me sirvió para ver que cometía varios errores. (Encuesta 237)

Presión en que los puntos dependen de la velocidad en responder. (Encuesta 257)

Finalmente se indagó a través de una escala tipo Likert, sobre la preferencia por otra actividad, utilidad para autoevaluarse, utilidad para aprender del error, aprovechamiento del tiempo y preferencia por seguir jugando (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Valoración de los tres juegos

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total
Hubiese preferido hacer otra actividad	4,9% (n=23)	5,1% (n=24)	13,4% (n=63)	20,0% (n=94)	56,6% (n=266)	100%
Me sirvió para autoevaluarme (cuanto sé o no sé)	68,5% (n=322)	14,7% (n= 69)	7,2% (n= 34)	3,8% (n=18)	5,7% (n=27)	100%
Me sirvió para aprender del error	65,1% (n=306)	9,6% (n=45)	4,0% (n=19)	6,0% (n=28)	6,0% (n=28)	100%
Me pareció una pérdida de tiempo	3,8% (n=18)	1,9% (n=9)	3,2% (n=15)	7,9% (n=37)	83,2% (n=391)	100%
Me gustaría seguir jugando	67,4% (n=317)	11,9% (n=56)	10,2% (n=48)	4,0% (n=19)	6,4% (n=30)	100%

La mayoría de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo con respecto a la utilidad del juego para autoevaluarse, aprender del error y continuar jugando en el aula, mientras que, no estuvo de acuerdo en preferir otra actividad y considerar el juego como una pérdida de tiempo.

CLASE INVERTIDA Y AUTOEVALUACIÓN CON JUEGOS

En un segundo momento, a través de un cuestionario con las preguntas “¿que te pareció la modalidad clase invertida?” y “¿qué te pareció el uso de juegos para autoevaluación?”, se indagó sobre la valoración de estos aspectos de la propuesta.

En cuanto a la modalidad de clase invertida, la mayoría de los estudiantes destacó que las clases eran más llevaderas, efectivas y prácticas. Muchos destacaron como gran ventaja el poder ver los videos cuando tenían la posibilidad de hacerlo, ya que no todos contaban con conexión a internet en todo momento. Además, los estudiantes valoraron de forma positiva el poder repetir y retroceder los videos las veces que fuera necesario para comprender y apropiarse del contenido. También les resultó útil poder utilizar el horario de la clase en

vivo para hacer preguntas que surgían luego de ver los videos o leer la bibliografía. Otro aspecto de la clase invertida que mencionaron como favorable fue la optimización del tiempo, ya que con esta modalidad cada estudiante puede adaptar la clase a sus horarios de trabajo o demás necesidades. Solo algunos dijeron preferir la explicación en vivo y luego hacer las tareas en clase con la ayuda del docente para poder hacer preguntas y aclarar dudas en clase y no tener que esperar hasta la próxima vez. Sus testimonios así lo ilustran:

Me pareció una forma ingeniosa de resolver el tema de la virtualidad. (Encuesta 21)

La modalidad me pareció mejor que las clases convencionales, me parecen más didácticas, la teoría la podemos retroceder, parar, escuchás varias veces y eso en lo personal me ayuda más que las clases normales de teoría. También se me hizo más llevadera la materia de esta forma. (Encuesta 30)

Me parece que me hubiera gustado más ... la clase con la explicación de la profe en vivo, entonces si tenía alguna duda, en el momento ya la podía solucionar. (Encuesta 26)

Me parece que funciona, no sé si más que la modalidad "normal", pero sí funciona. (Encuesta 27)

Otra de las preguntas que los estudiantes respondieron fue sobre la utilidad de los juegos para autoevaluarse. En este caso, la mayoría resalta su utilidad para reconocer cuánto habían comprendido el contenido y así saber qué temas debían estudiar más para el momento de los exámenes. Además, muchos destacaron que fue una forma divertida y dinámica de aplicar lo estudiado que les permitió reconocer la causa de los errores que habían cometido. Así lo expresaron:

Este formato de juego me gustó debido a que te fuerza a recordar o a compilar información. (Encuesta 33)

Los juegos de autoevaluación me sirvieron para fijar contenidos y darme cuenta de lo que no había entendido o no le había prestado tanta atención, para volver a repasarlo. (Encuesta 35)

Me pareció una muy buena idea ya que es una forma más interactiva de poder aprender y autoevaluarme sin caer en lo tradicional. (Encuesta 41)

Me pareció perfecto, es una manera de mantener la atención

de los estudiantes en la clase, la hace más llevadera y nos ayuda a comprender qué es lo que debemos reforzar en nuestros conocimientos, nos permitió esforzarnos sin dejar de divertirnos. (Encuesta 36)

Además, muchos comentaron que luego de jugar y ver los resultados obtenidos, a través de los cuales se dieron cuenta que habían cometido errores, sintieron la necesidad de repasar para afianzar sus conocimientos.

Algunos ponderaron el uso de juegos para autoevaluarse no solo por los beneficios ya mencionados, sino también por ser una herramienta novedosa, interactiva y entretenida que ayudaba a mantener la atención durante la clase.

Algunos ponderaron el uso de juegos para autoevaluarse no solo por los beneficios ya mencionados, sino también por ser una herramienta novedosa, interactiva y entretenida que ayudaba a mantener la atención durante la clase.

CONCLUSIONES

En esta investigación se buscó valorar la percepción que tienen los estudiantes sobre la clase invertida como dispositivo de enseñanza y el uso de cuestionarios en tres plataformas lúdicas como herramientas de autoevaluación.

Los estudiantes valoraron en su mayoría de manera positiva a las plataformas lúdicas utilizadas, siendo bueno y divertido los aspectos más frecuentes, independientemente del juego que se trate. A su vez, destacaron que prefieren el juego por sobre otras actividades.

La educación universitaria se encuentra frente a una demanda de cambios en cuanto a la manera en la cual los estudiantes son evaluados, por esta razón es que introducir propuestas lúdicas mediadas por tecnologías a la hora de evaluar diaria o parcialmente a los estudiantes ha resultado ser un gran reductor de estrés dejando ver que el estudiante es capaz de divertirse mientras aprende, ser protagonista de su propia formación y, a la vez, consciente de sus fortalezas y debilidades. A través del juego, este es capaz de rever aquellos tópicos que le resultan más difíciles y asimilarlos a través de la prueba y error que son posibles a través de los espacios lúdicos y la interacción con los pares.

En definitiva, los aspectos que surgen de la valoración de los estu-

diantes permiten concluir en que las plataformas lúdicas son aceptadas por ellos como herramientas que posibilitan el aprendizaje y la autoevaluación. Esto, a su vez, permite considerar al juego como una propuesta innovadora para ser implementada en la práctica docente.

Además, se pudo observar que desde la percepción del estudiante la autoevaluación mediante juegos y el uso de la clase invertida fueron útiles, permitieron desarrollar la clase de manera llevadera, amena, divertida y práctica, acortar las distancias entre el docente y el alumno a pesar de la modalidad virtual.

La educación universitaria se encuentra frente a una demanda de cambios en cuanto a la manera en la cual los estudiantes son evaluados, por esta razón es que introducir propuestas lúdicas mediadas por tecnologías a la hora de evaluar diaria o parcialmente a los estudiantes ha resultado ser un gran reductor de estrés dejando ver que el estudiante es capaz de divertirse mientras aprende, ser protagonista de su propia formación y, a la vez, consciente de sus fortalezas y debilidades.

La clase invertida permitió, por un lado, solucionar un problema muy frecuente de la virtualidad como las dificultades de conectividad, garantizando un acceso equitativo y asincrónico al material de clase. Se destaca la brevedad y la posibilidad de repetir los videos según las necesidades de cada estudiante y su capacidad de atención. Asimismo, permitió optimizar las horas de clase para despejar dudas que surgieron luego del visionado de los videos y, a su vez, la utilización de las plataformas para que los estudiantes puedan autoevaluar sus conocimientos. Cabe decir, que el uso de estas estrategias didácticas no está limitado a la modalidad de las clases, ya que estas pueden ser utilizadas tanto en entornos presenciales como virtuales.

Sería interesante en el futuro determinar la injerencia de estos dispositivos didácticos en el desempeño de los estudiantes a la hora de los exámenes para de esta forma legitimizar su uso no sólo con respecto a la aceptación por parte de los estudiantes, sino también como herramienta de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, E., y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Revista de educación Pulso*, 41, 251-267.

Ausubel, P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Banek Zorica, M. (2014). Edutainment at the higher education as an element for the learning success [conferencia]. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies. España.

Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. ISTE.

Blasco, A., Lorenzo, J. y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, 17, 12-20.

Elizondo, J. H., Fonseca, A.S (2018). La evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de actividad deportiva de la Universidad de Costa Rica. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 297-310.

García, Á., Martínez, R., Jaén, J. A., y Tapia, S. (2016). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. *Revista de Educación a Distancia*, 50, (14). 1-11.

González, P., Canet, O., y Robleda, G. (2019). Uso del juego como instrumento evaluador en estudios superiores de ciencias de la salud. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 1-11.

González, L. F., Hernández, A. G., y Torres, M. T. (2017). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 13(35), 111-130.

Shute, V., y Ke, F. (2012). *Games, Learning and Assessment*. En D. Ifenthaler (Ed). *Assessment in game-based learning* (pp. 43-58). Business Media



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Repensar los momentos, tipos y criterios de evaluación en la Universidad en el marco de nuevos contextos educativo.

Alexis Alberto Sosa, Verónica Mancini

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e098, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e098>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Repensar los momentos, tipos y criterios de evaluación en la Universidad en el marco de nuevos contextos educativos

Rethinking the moments, types and evaluation criteria at the University in the framework of new educational contexts

Alexis Alberto Sosa

<https://orcid.org/0000-0002-0296-7085>

asosa@qui0mica.unlp.edu.ar

Centro de Investigación y Desarrollo en
Ciencias Aplicadas Dr. Jorge Juan Ronco |
CONICET | CICPBA | Universidad Nacional
de La Plata | Argentina

Verónica Mancini

<https://orcid.org/0000-0002-8171-1423>

v.mancini@fahce.unlp.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias
de la Educación | Universidad Nacional
de La Plata | Argentina

RESUMEN

En los últimos años la Educación Superior muestra indicios de cambio, referidos al modo de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Se sabe que la enseñanza tradicional está centrada principalmente en la transmisión de conocimientos tomado como “verdades absolutas” y en la verificación de aprendizajes. Las innovaciones han introducido nuevas formas de evaluación, mediante la transformación de su concepción, de sus finalidades y funciones. Hay una variada propuesta para clasificar la evaluación en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la cual se conoce desde hace tiempo en el discurso docente. El siguiente trabajo se enfoca en una descripción de la evaluación y sus momentos en el ámbito universitario orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; al mismo tiempo se expondrán algunas ideas que fueron analizadas y reflexionadas en el contexto de virtualidad para mejorar las instancias de evaluación en la Cátedra de Procesos Químicos en el 5º año de la Licenciatura en Química de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). Los cambios de escenarios en el ciclo 2020-21 exigieron un despliegue de estrategias por parte de los docentes en ejercicio que debieron reflexionar a partir de su formación docente para tomar decisiones sobre los momentos y tipos de evaluación, entre otros temas.

Concluimos que la reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre el decir y el hacer docente e incluye una deliberación sobre qué “desafíos proponemos cuando evaluamos”.

PALABRAS CLAVE

Sistemas evaluativos,
Estrategias,
Educación Superior,
Evaluación formativa



KEY WORDS

Evaluation systems,
Strategies,
Higher Education,
Formative evaluation

ABSTRACT

In recent years, Higher Education shows signs of change, referring to the way of understanding teaching and learning at the university. It is known that traditional teaching is mainly focused on the transmission of knowledge taken as “absolute truths” and on the verification of learning. Innovations have introduced new forms of evaluation, through the transformation of its conception, its purposes and functions. There is a varied proposal to classify evaluation in the teaching/learning process, which has been known for a long time in the teaching discourse. The following work focuses on a description of the evaluation and its moments in the university environment aimed at improving student learning; At the same time, some ideas that were analyzed and reflected on in the context of virtuality will be presented to improve the evaluation instances in the Chair of Chemical Processes in the 5th year of the Chemistry Degree of the Faculty of Exact Sciences (UNLP). The changes in scenarios in the 2020-21 cycle required a deployment of strategies by practicing teachers who had to reflect on their teacher training to make decisions about, among other issues, the moments and types of evaluation.

We conclude that reflection on the evaluation practices themselves is a possible way to improve it and gain coherence between what teachers say and do, and includes a deliberation about what “challenges we propose when we evaluate”.



INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XX el desarrollo del sistema educativo se ve afectado y viene creciendo junto con la dinámica versátil del conocimiento, esto se debe a que la educación es un vínculo a través de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad. Este comportamiento ha generado cambios estructurales en las planificaciones curriculares, asociado a nuevas concepciones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. En los últimos años y en este contexto estas y otras variables vienen modificando la realidad de la Educación Superior y van promoviendo conciencia para los tan esperados cambios de paradigmas para una mejor adaptación de los nuevos contextos al sistema universitario. Es por eso que en las últimas décadas, las universidades del viejo continente, han ido incorporando y desarrollando competencias en sus planteamientos curriculares dejando de lado el diseño tradicional. Las competencias se han gestado y evolucionado con diversos aportes provenientes de diferentes ámbitos teóricos como filosofía, sociología, lingüística, entre otros, otorgándole así fortaleza al concepto y sus aplicaciones en los diversos ámbitos, más precisamente en el académico y científico (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Se sabe que la propuesta curricular tradicional está diseñada en torno a contenidos, objetivos y sistemas de evaluación, mientras que la propuesta contemporánea se diseña en torno a los perfiles profesionales esperados. Es por esto que las competencias involucradas en el diseño del currículo, componen un parámetro principal de la

evaluación, afectando la modificación de los planteamientos metodológicos y evaluativos si fuere necesario.

El saber postmoderno ha generado un cambio profundo en la concepción sobre la formación docente y los modelos de evaluación, entre otros. Esto se fundamenta en el análisis crítico del estudiante y qué desde allí se construye. Esto hace que nos centremos en el *“aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del estudiante”* (Mateo y Vlachopoulos, 2013: p. 189), logrando así construir y reconstruir su propio conocimiento. De esta manera condiciona a un repensar de los saberes que involucra un cambio de cultura de los educadores e instituciones, fundamentalmente un cambio de paradigma que tiene como estudio el modo en que entendemos la función docente, los criterios evaluativos en la Educación Superior y la comunicación/ transmisión de contenidos. Para lo cual será necesario replantearse *“qué”* deben aprender los estudiantes y *“cuál”* es la mejor manera de acompañarlos. Obviamente que este proceso se viene gestando hace tiempo y enfrenta algunas resistencias en las aulas.

En los últimos años la Educación Superior muestra indicios de cambio, referidos al modo de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Se sabe que la enseñanza tradicional está centrada principalmente en la transmisión de conocimientos tomado como *“verdades absolutas”* y en la verificación de aprendizajes. Este comportamiento tiende a ignorar muchas de las capacidades necesarias para la formación del desarrollo profesional del estudiante (Ramírez y Mancini, 2017).

En los últimos años la Educación Superior muestra indicios de cambio, referidos al modo de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Las innovaciones han introducido nuevas formas de evaluación, mediante la transformación de su concepción, de sus finalidades y funciones, sin desmerecer lo que se ha construido a lo largo de la historia. Hay una variada propuesta para clasificar el proceso evaluativo de enseñanza/aprendizaje, las cuales se conocen desde hace tiempo en el discurso docente y toman importancia cuando son introducidas en el ciclo educativo. Según el momento en el que se implementen se pueden identificar tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz Barriga, 2002). Todas las etapas son necesarias y al mismo tiempo complementarias para una valoración global.

El siguiente trabajo se enfoca en una descripción de la evaluación y sus momentos en el ámbito universitario orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; al mismo tiempo se expondrán algunas ideas que fueron analizadas y reflexionadas en el contexto de virtualidad

para mejorar las instancias de evaluación en la Cátedra de Procesos Químicos en el 5° año de la Licenciatura en Química de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

DESARROLLO

Como se sabe, el sistema tradicional de evaluación se fundamenta en las formas institucionalizadas; conduce al proceso educativo a una rutina sin progreso, no despierta la búsqueda del pensamiento crítico y creativo. Respondiendo a una educación basada solamente en los contenidos, busca medir de manera cuantitativa la mera reproducción de los temas colocados en el programa educativo, resultando así en una valoración numérica fría e insípida. En síntesis la evaluación tradicional enmarca las típicas pruebas en las que se hace énfasis en los objetivos de conocimientos y de saber, además posee herramientas pedagógicas limitadas para conocer cómo están aprendiendo los estudiantes (Mateo y Vlachopoulos, 2013).

Evaluar el aprendizaje es una de las tareas docente más compleja, ya que constituye una problemática laboriosa de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella. La evaluación en la universidad es un aspecto de mucho valor en la tarea docente, *“un proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de la enseñanza”* (Mancini 2020: p. 2), no es meramente una reducción a un aspecto cuantitativo. Se la considera tan importante que para algunos se entiende como una *“encrucijada didáctica”* (López Pastor, 2004: p. 267), en donde el plantel docente decide *“el modo en el que el alumnado aprende/estudia”* (García, 2014: p. 36), aplicando un sistema de evaluación. Necesariamente el cuerpo docente toma decisiones acerca de los procesos de aprendizajes, acreditaciones, entre otras; y una correcta evaluación sumado a criterios formulados y fundamentados, proveen una herramienta insustituible.

Evaluar el aprendizaje es una de las tareas docente más compleja, ya que constituye una problemática laboriosa de la práctica pedagógica en aula y fuera de ella.

Decíamos anteriormente que la evaluación tiene *“momentos”*: La evaluación diagnóstica o inicial a veces denominada también como evaluación predictiva, tiene lugar en la instancia previa de manera única y exclusiva al desarrollo de un proceso educativo. Lo que interesa en este tipo de momento es reconocer si los estudiantes poseen o no una serie de conocimientos, el grado de capacidades cognitivas para poder asimilar y comprender determinados contenidos antes de iniciar el proceso educativo anual o cuatrimestral.

La evaluación formativa tiene lugar y se realiza de forma simultánea con el proceso de enseñanza/aprendizaje y tiene la finalidad de regular el mismo. Tiene sobre interés cómo está ocurriendo el progreso, valora los “errores” cometidos por los estudiantes mientras que enfatiza el valor sobre los aciertos o logros que el alumnado va consiguiendo en el proceso de construcción. Existen distintos tipos de modalidades de la evaluación formativa que regulan el proceso de enseñanza/aprendizaje denominadas regulación interactiva, retroactiva y proactiva. Además se considera que hay otros mecanismos de regulación adicionales a la evaluación formativa: la autorregulación de los aprendizajes realizados por los alumnos y la interacción social con sus pares, por eso deben buscarse estrategias didácticas alternativas que faciliten la evaluación formativa (Díaz y Barriga, 2002).

La evaluación sumativa o final se realiza al término de un ciclo educativo y ha sido considerada el paradigma por excelencia asociándola como la única o más importante evaluación y tiene solamente como objetivo verificar el nivel de aprendizaje que se ha alcanzado, minimizando la función pedagógica. Y las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación.

Como se mencionó anteriormente hace varios años la Educación Superior viene analizando la necesidad de cambios de paradigmas frente a estos temas existiendo una fuerte introspección sobre los procesos de enseñanza/aprendizajes en tiempos modernos. Entre las innovaciones se propone la introducción de nuevas y diversas estrategias evaluativas en comparación a las utilizadas tradicionalmente, otorgando así un lugar más preponderante a procesos de evaluación orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Este camino no ha sido y no es sencillo, debido a que requiere la implementación de estas prácticas por parte de los docentes universitarios, enfrentando lo que los autores llaman resistencias y paradojas (García, 2014).

La propuesta a la que invitamos a la reflexión consistirá en ampliar el espectro de las dimensiones del sistema de evaluativo, las características y condiciones de los criterios de evaluación: claridad, transparencia, construcción conjunta, apropiación por parte de los estudiantes. Ya que este modelo de enseñanza/aprendizaje fundamentado y centralizado en el estudiante requiere repensar las concepciones y principios clásicos. Esto demanda un cambio de actividad en las habilidades intelectuales como la comprensión, la aplicación y el razonamiento; sumado a la resolución de problemas nuevos, creación y producción de conocimiento. Además en este nuevo modo de pensar lo que se propone es incluir la evaluación de habilidades sociales (trabajo en equipo, colaboración, empatía, etc.) sumado al desarrollo de actitudes de los estudiantes (respeto, tolerancia, responsabilidad, entre otras) (García, 2014). Muchas in-

investigaciones avalan estas propuestas (Prieto Navarro, 2011; Steiman, 2007; López Noguero, 2007) con resultados óptimos y señalan que la participación activa por parte de los estudiantes, el juicio crítico y el diálogo sobre lo aprendido (feedback) son necesarias para el proceso evaluativo, concluyendo que para potenciar esta retroalimentación docente/estudiante es fundamental la comunicación entre ambas partes. Pero este feedback tiene dos ramificaciones, algunos docentes lo implementan para promover la autoevaluación y otros lo utilizan para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por lo tanto este componente de retroalimentación se vuelve fundamental en la implementación de las prácticas en la evaluación formativa. Debido a estos procesos de "democratización de la educación" algunos autores sugieren que se está avanzando en la participación del alumnado en su propia evaluación, dando origen a lo que se denomina evaluación compartida, mediante la implementación de la autoevaluación o evaluación por pares. Díaz y Barriga (2002) define a la autoevaluación como un proceso de reflexión y revisión de nuestras prácticas. Podrán hacerlas alumnos (de aprendizaje) y docentes (de enseñanza); destacando que no es sinónimo de autocalificación. Consistirá en poder emitir un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo y sobre los resultados provisionales alcanzados hasta cierto momento. Es poder analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros, es poder hacer un ejercicio metacognitivo. Por otro lado y de manera complementaria la coevaluación consiste en la evaluación de un producto del alumno realizada por el mismo en conjunción con el docente. Mientras que denominamos evaluación mutua o de pares a evaluaciones de un alumno o grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos.

La propuesta a la que invitamos a la reflexión consistirá en ampliar el espectro de las dimensiones del sistema de evaluativo, las características y condiciones de los criterios de evaluación: claridad, transparencia, construcción conjunta, apropiación por parte de los estudiantes.

Estos sistemas de evaluación educativos que tienen como característica las necesidades sociales así como en consideración las características y exigencias de los estudiantes, poseen un alto rendimiento académico, es decir el parámetro utilizado para determinar lo aprendido por el estudiante (Lizandra, 2017).

Por lo tanto se reconoce que hoy en día la formación de los estudiantes del Nivel Superior requiere un cambio significativo frente a las nuevas perspectivas pedagógico/didácticas y a los avances cien-

tífico/tecnológicos (Ramírez y Mancini, 2017). No obstante, esta ola de pensamiento postmoderno trae como consecuencias tensiones en el campo educativo que tienen que ver con las creencias y concepciones del docente acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Sumado a una inseguridad e incertidumbre que provocan las innovaciones en las prácticas evaluadoras, este comportamiento se debe a que existe una falta de información y comprensión de los procesos de cambio evaluativos, añadiendo que son escasos los referentes y aprendizajes experienciales en evaluación formativa (García, 2014).

Por lo tanto se reconoce que hoy en día la formación de los estudiantes del Nivel Superior requiere un cambio significativo frente a las nuevas perspectivas pedagógico/didácticas y a los avances científico/tecnológicos (Ramírez y Mancini, 2017).

REFLEXIONES FINALES

Como ideas concluyentes de este trabajo se podría decir que los cambios a lo que está siendo afectada la Educación Superior, la tecnología, los pensamientos y tiempos modernos desembocan en una profesionalización del equipo docente, que requiere de una formación y capacitación permanente y profunda sobre este y otros temas en el área de la pedagogía.

Los cambios a lo que está siendo afectada la Educación Superior, la tecnología, los pensamientos y tiempos modernos desembocan en una profesionalización del equipo docente, que requiere de una formación y capacitación permanente y profunda sobre este y otros temas en el área de la pedagogía.

Con referencia a los sistemas evaluativos anteriormente descritos, toda la teoría desplegada se vio colapsada en el tiempo de pandemia al cual se enfrentó el sistema educativo en los años 2020 y 2021. Esta nueva forma de enseñanza y todas las prácticas que involucran este proceso, tomó a los equipos de Cátedra por sorpresa. Desde una primera instancia se trató de llevar la "presencialidad a la virtualidad" y de esta manera todas sus formas, lo que resultó una tarea ardua y tediosa. La mayoría de las Cátedras han sufrido el cimbronazo del confinamiento por lo cual hubo que replantear y repensar el ciclo académico de los años 2020-21. Con escaso conocimiento de las herramientas

tecnológicas para el dictado de clases en modo virtual, sumado a la urgencia de proveer a los estudiantes una educación de calidad de manera que les quite toda incertidumbre, se tuvieron que repensar las estrategias didácticas no solo en el dictado de contenidos sino también en la manera de evaluarlos, considerando, como se mencionaba anteriormente, los diferentes momentos y las distintas dimensiones de la evaluación, lo que exigió en los docentes poner en relieve su formación pedagógico didáctica.

Una vez transcurrido el tiempo y pulido el proceso, se ha considerado la evaluación formativa tan relevante como la evaluación sumativa. Para lo cual se buscó que el estudiante tenga un rol protagónico en las diferentes clases, motivando su participación mediante diferentes técnicas: formulando preguntas, dando ejemplos, utilizando herramientas audiovisuales, consultas por e-mail/whatsapp; de manera tal que haya una retroalimentación para que de esta manera se pudiera mejorar y evaluar el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje. Estas evidencias se han vuelto necesarias y materia prima de calidad en las manos del cuerpo docente para ir vinculando con los objetivos del aprendizaje.

Esta nueva forma de llevar adelante la educación y el sistema de evaluación llevó a los especialistas a seguir en debate, tal es el caso de los aportes sugeridos por la Mgtr. Rebeca Anijovich en el Ciclo de conferencias 2020 acerca de cómo llevar adelante una clase virtual y tener herramientas para poder evaluar el proceso enseñanza/aprendizaje en el Nivel Superior, de una manera más efectiva en los tiempos de virtualidad. Entre ellos podemos citar aquellos que resultaron significativos para el cuerpo docente de la Cátedra:

- Diferenciar un estudiante protagonista de uno activista. Cuando el estudiante explica con sus propias palabras, puede dar un ejemplo, puede formular preguntas decimos que es un estudiante protagonista. Recogiendo esta evidencia se puede saber cómo los estudiantes están aprendiendo.
- Ver a la evaluación como una oportunidad, que los estudiantes pongan en juego sus saberes y vean sus logros, aprendan a ver sus debilidades y fortalezas.
- Necesitamos evidencias de aprendizajes, vinculadas con los objetivos de aprendizaje, siempre estamos evaluando pero no calificando.
- Los estudiantes deben ir construyendo autonomía, deben auto regular su proceso de aprendizaje, autoevaluarse y trabajar con pares.
- Aplicar las cinco estrategias que se utilizan en el campo de la retroalimentación formativa:

1.Ofrecer preguntas: sobre la tarea que envió, como lo pensó, como se dio cuenta. Para lo cual se pueden hacer preguntas cuyas respuestas no estén textuales en internet.

2. Describir el trabajo del estudiante.
3. Valorar y celebrar los avances y los logros.
4. Ofrecer sugerencias
5. Ofrecer andamiaje: es una idea que involucra el ejemplo del docente

La reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre el decir y el hacer que incluye una reflexión sobre qué “desafíos proponemos cuando evaluamos”.

La reflexión sobre las propias prácticas de evaluación es un camino posible para mejorarla y ganar coherencia entre el decir y el hacer que incluye una reflexión sobre qué “desafíos proponemos cuando evaluamos”.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2020). Evaluación en Proceso. https://www.youtube.com/watch?v=JQ-OycDX1O4&ab_channel=ProfesoradoInstitutodelRosario . Rosario.

Díaz, F y Barriga, A. (2002). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.

García, L.M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. Educación XXI, 17 (2), 35-55. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Lizandra, J.; Valencia-Peris, A.; Atienza Gago, R.; Martos-García, D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico. Revista de Docencia Universitaria, 15 (2), 315-328. ISSN: 1887-4592.

López Noguero, F. (2007). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Capítulo 4 Ed. Narcea. Madrid.

López Pastor, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (coord.), Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal. Madrid: Biblioteca Nueva, 265-290.

Mancini, V. (2020). La evaluación en la universidad: análisis de una actividad de integración que facilita el cierre de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación por promoción, en la carrera de Ciencias de la Educación. 3ra Jornada sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública.

Mateo, J y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. Educación XX1, 16 (2), 183-208. DOI: 10.5944/educxx1.16.2.2639.

Prieto Navarro, L. (2011) "La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado". Capítulo 1: Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender. Educación Universitaria. Octaedro/ ICE- UB.

Ramirez, S.M. y Mancini, V.A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas did ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. Trayectorias Universitarias, 3 (5), 11-20. ISSN 2469-0090.

Steiman, J. (2007). Más Didáctica -en la educación superior- Capítulo 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



El rol de los materiales didácticos como mediación de la construcción de saberes
Carlos Zavaro Pérez
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e099, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e099>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

El rol de los materiales didácticos como mediación de la construcción de saberes

The role of didactic materials as mediation of the construction of knowledge

Carlos Zavaro Pérez

<https://orcid.org/0000-0003-3298-7383>

czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Naturales y Museo |
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

Se discuten algunos de los propósitos que persigue el uso de materiales en clase desde una mirada didáctica que atraviesa la concepción de las clases en las aulas universitarias, repensado el modo en que éstos contribuyen a la conformación de ciertas configuraciones en relación al modo en que se objetiva la clase. La reflexión sostiene que más allá de constituir un recurso para la transmisión de un saber constituido o para la construcción colectiva de conocimiento bajo diferentes paradigmas, también se convierten en un instrumento de evaluación de la práctica docente y en un modo de sintetizar saberes y trayectorias académicas cuando éstos conforman la propuesta de intervención de las universidades con otras instituciones educativas preuniversitarias en un escenario que pretende que la extensión transforme y contribuya a transitar un camino hacia la integralidad de las prácticas académicas. Se recurre a una experiencia de trabajo con colegios agrotécnicos de la ciudad de La Plata con el propósito de ilustrar la reflexión.

ABSTRACT

Some of the purposes pursued by the use of materials are discussed from a didactic perspective that crosses the conception of classes in university classrooms; rethinking the way in which they contribute to the formation of certain configurations in the class. This reflection considers that when the materials make up the intervention proposal of the universities with other pre-university educational institutions, they go beyond constituting a resource for the transmission of constituted knowledge or the collective construction of knowledge under different paradigms. They also become an instrument for evaluating teaching practices and a way of synthesizing knowledge and academic trajectories. Under these scenarios the extension practice contributes to travel a path towards the integrality of academic practices. A work experience with agrotechnical colleges in the city of La Plata is used in order to illustrate the reflection.

PALABRAS CLAVE

materiales didácticos,
constructivismo,
evaluación,
extensión,
educación preuniversitaria

KEY WORDS

teaching materials,
constructivism,
evaluation,
extension,
pre-university education

INTRODUCCIÓN

Las aulas universitarias se han constituido, históricamente, en recintos donde el conocimiento se ha impuesto bajo una lógica en la que los profesores, considerados bajo las tradiciones de la academia una autoridad en la materia, despliegan su erudición ante la clase conformada por estudiantes ávidos de incorporar ese saber. La imagen, casi caricaturesca, remite a un modelo de universidad que ha ido erosionándose en las últimas décadas en la medida en que los vínculos entre profesores y estudiantes han comenzado a allanarse y la didáctica ha ido incorporándose a la lógica de la clase.

El paradigma, vetusto, de un profesor acartonado al frente de un anfiteatro que impone una distancia entre la silla (*chair*) que ocupa al frente, empleada como metáfora de la cátedra (*chair*) y de lo académico que representa, ha ido mutando paulatinamente hacia una concepción de aulas más dinámicas y participativas en las cuales imperan otras lógicas que permiten trascender la idea de la enseñanza como una simple transmisión de saberes académicos de manera acrítica, unidireccional y coercitiva (Chomsky, 2000) hacia un modelo en que los saberes académicos son mediados por didácticas específicas (Camilloni, 2008). En ese escenario el empleo de materiales revisten un rol central como mediación de ese conocimiento y de la práctica en sí misma.

Así las cosas, en estas líneas me propongo reflexionar en torno a la relevancia de los materiales en relación a las didácticas disciplinares y de cómo ésta, a través de situaciones áulicas que vinculan a la docencia como función de las universidades argentinas con la extensión universitaria, en el marco de una pedagogía que entiende

como horizonte a la integralidad (Zavaro Pérez, 2020a) resultan imprescindibles en la construcción de saberes y en su circulación.

en estas líneas me propongo reflexionar en torno a la relevancia de los materiales en relación a las didácticas disciplinares y de cómo ésta, a través de situaciones áulicas que vinculan a la docencia como función de las universidades argentinas con la extensión universitaria, en el marco de una pedagogía que entiende como horizonte a la integralidad (Zavaro Pérez, 2020a) resultan imprescindibles en la construcción de saberes y en su circulación.

LA DIDÁCTICA COMO MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE Y MARCO TEÓRICO DE LA PRAXIS

No es una novedad la afirmación de que la enseñanza en las aulas universitarias han estado ancladas a las tradiciones de las disciplinas que configuran las diferentes materias, siendo como condición suficiente que las/los profesores puedan acreditar expertiz y trayectoria en el campo disciplinar en que se desempeñan sin que sea imprescindible una formación en temas propios de las ciencias de la educación (Zabalza et al., 2014).

En tal sentido, las particularidades de la formación universitaria y el modo en que esta reproduce un habitus (Bourdieu, 2018) que quienes tienen la responsabilidad de enseñar la disciplina lo han aprendido espontánea e intuitivamente de quienes le han precedido como parte de un proceso de socialización (Sánchez Gómez y Muñoz-Repiso, 2002), le imprime también ciertas especificidades a ese proceso en el que, de igual manera, se transmite un modo de concebir la praxis que no solo recapitula parte de la historia de la disciplina, incluso en relación a los métodos de trabajo que la han ido delineando, sino también ha contribuido a constituir una suerte de didáctica específica que es aprendida por ósmosis cuando la propuesta no es explícita en relación a las formas de enseñanza, y estos saberes no forman parte de los contenidos explicitados en los programas de estudio aunque constituyan competencias deseables que forman parte, también, de los límites del campo.

Existe una relación entonces entre la didáctica como mediación del aprendizaje y las didácticas propias de ciertos campos de conocimiento que representa la forma particular en la que algunos saberes podrían incorporarse desde la praxis al conocimiento de un tema en particular y que bajo ciertas concepciones de lo pedagógico han sido concebidos como contenidos procedimentales.

No obstante, la didáctica no debe ser entendida como complemento de lo pedagógico sino como un campo de estudio en sí mismo (Litwin, 1996) capaz de formular y contener los marcos teóricos desde donde se concibe la praxis de la enseñanza y que a menudo ha sido poco valorado por las/os docentes universitarios porque su formación no suele contemplar este tipo de conocimientos.

EL ROL DE LOS MATERIALES

Algunas herramientas didácticas han ido configurando la manera en que se imparten las materias en las aulas universitarias. Entre los materiales que usualmente se encuentran a disposición, los libros de texto y los artículos académicos han encabezado un listado que en los últimos tiempos ha incrementándose por los populares powerpoints, que resumen algunos de los contenidos teóricos más relevantes y que además de constituir un soporte para las/os profesores en las clases teóricas, han terminado por convertirse (lamentablemente) en una referencia de estudio para estudiantes que encuentran en ellos un atajo que sintetiza lo “aparentemente” relevante y aquellos contenidos mínimos que podrían garantizar la aprobación de la materia en una instancia de evaluación o acreditación.

Entre esos materiales tradicionales, las guías de trabajo práctico en cierta medida han terminado por definir muchas de las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) que estructuran el trabajo áulico y la secuencia de actividades que son propuestas para abordar aquellos contenidos que la cátedra considera pertinentes. Las guías conforman una secuencia de desafíos y de propuestas orientadas a que las/os estudiantes interactúen con los contenidos previstos a desarrollar. Las preguntas, los problemas y gráficos que la conforman constituyen una hoja de ruta de la clase misma, a pesar de que éstas bajo forma alguna garantiza la apropiación de ese conocimiento y menos aún su resignificación, sobre todo cuando las actividades son concebidas como una secuencia de pasos a seguir y un mero instrumento.

Según la disciplina de que se trate, otros materiales son centrales en la mediación del aprendizaje: esquemas, maquetas, microscopios, lupas, colecciones biológicas, computadoras. En algunos casos el uso de gráficos, de esquemas o maquetas contribuye a la comprensión de un tema en particular e incluso potencia procesos metacognitivos (Iriarte Pupo, 2011) que facilitan la apropiación de un contenido en particular a partir de ejemplos concretos.

Por su parte, el uso de un determinado equipamiento permite contextualizar una práctica de tipo profesionalizante que si bien permite consolidar las tradiciones y lógicas propias de cada profesión o disciplina resulta peligrosa en tanto termine por naturalizarse de manera acrítica y de ritualizarla de tal manera que aquellas capacidades

que puedan desarrollarse en clase puedan terminar por incorporarse bajo una perspectiva instrumentalista que finalmente atenta contra la autonomía y la posibilidad de tomar decisiones ante un problema particular. No obstante, aprender a utilizar un software, un microscopio, una pipeta, un conductímetro o un micrótopo, por ejemplo, entre otros muchos instrumentos se convierte en una competencia que es posible lograr en tanto su utilización constituya un propósito de la práctica y no evada la reflexión en relación al *por qué* o cuándo utilizarlos y *con qué fin*.

La comprensión de un material didáctico como un recurso que, en el aprendizaje, es capaz de potenciar la adquisición de competencias y habilidades, y fomente la discusión sobre un tema en particular, conforma un modelo de enseñanza que dista mucho de aquel en el que el mismo material representa tan solo una forma de allanar el camino a la incorporación memorística de un contenido que es presentado de manera dissociada de la práctica y de la reflexión. En el uso que se hace, entonces, de los materiales didácticos subyace una concepción pedagógica de la enseñanza que abreva en paradigmas diferentes y en modos antitéticos de concebir la práctica docente.

La comprensión de un material didáctico como un recurso que, en el aprendizaje, es capaz de potenciar la adquisición de competencias y habilidades, y fomente la discusión sobre un tema en particular, conforma un modelo de enseñanza que dista mucho de aquel en el que el mismo material representa tan solo una forma de allanar el camino a la incorporación memorística de un contenido que es presentado de manera dissociada de la práctica y de la reflexión.

EL DISEÑO DE LOS MATERIALES COMO FORMA DE DISEÑAR EL APRENDIZAJE

Si bien los materiales didácticos conforman diferentes modos de pensar la enseñanza y en la mayoría de los casos la elección de éstos como forma de mediatizar el aprendizaje es una responsabilidad del equipo docente, la producción de nuevos materiales que puedan dar cuenta de los procesos que acontecen en el aula constituye también una manera novedosa de trabajar los saberes en diálogo y de contribuir a la materialización de un aprendizaje que pueda ser entendido como significativo (Moreira, 2012, 2000).

Aquellas situaciones áulicas en las que las/os estudiantes realizan producciones sobre los contenidos abordados en clase posibilitan recuperar algunas de las ideas y enfoques trabajados durante la clase

e incluso en materias previas. Este tipo de estrategias, no obstante, desde el punto de vista didáctico, no debería restringirse al cierre o al momento de la conclusión de la clase, sino todo lo contrario, podría y debería considerarse como un registro sostenido de la dinámica de la clase y de los vínculos que en ella se establecen con el conocimiento, constituyendo, por otra parte, un registro y por lo tanto un insumo para la evaluación de la misma y del progreso de las/os estudiantes por parte de las/os e incluso para evaluar la propuesta en sí misma y el desempeño del equipo docente.

Finalmente, el diseño de materiales constituye también un modo en que los estudiantes, son capaces de pensar en la transposición de aquellos saberes que han ido construyendo a lo largo de su formación y en contacto con otros espacios cuando el aula se concibe en el marco de la pedagogía de la integralidad (Zavaro Pérez, 2020a) por fuera de los límites de las aulas tradicionales y éstas se extienden a un territorio que define un modo de aprender a la intemperie (Tommasino et al., 2017) y constituye un insumo y un material de trabajo y de reflexión en sí mismo capaz de promover no sólo el intercambio de experiencias sino también la construcción de sentido.

Finalmente, el diseño de materiales constituye también un modo en que los estudiantes, son capaces de pensar en la transposición de aquellos saberes que han ido construyendo a lo largo de su formación y en contacto con otros espacios cuando el aula se concibe en el marco de la pedagogía de la integralidad.

LA EXTENSIÓN COMO VÍNCULO ENTRE LAS UNIVERSIDADES Y EL TERRITORIO

La extensión universitaria como prolongación acrítica del conocimiento académico ha sido discutido ampliamente desde la perspectiva de la extensión crítica (Erreguerena *et al.*, 2020) y más aún desde un paradigma que encuentra en las prácticas integrales un modo en que las tradiciones de la extensión son capaces de perforar otras funciones académicas y fusionarse en un modo particular de habitar y transitar la vida universitaria (Zavaro Pérez, 2020b). En ese marco, las universidades han logrado establecer vínculos estables y sostenidos con la comunidad y con otras instituciones educativas preuniversitarias, especialmente con escuelas de educación primaria y secundaria.

En esas instancias no sólo se promueve el intercambio de conocimientos entre docentes de ambas instituciones con la relevancia que desde el punto de vista curricular representa ese espacio de trabajo, sino también se fomenta el vínculo que los estudiantes universitarios puedan establecer con quienes cursan en diversos niveles de enseñanza, siendo sumamente importante en especial para aquellos grados

en los que comienzan a definirse las vocaciones profesionales ya que la cercanía y la escucha de experiencias de “primera mano” de parte de las/os estudiantes universitarios contribuyen a fomentar las decisiones de continuar estudios superiores, uno de los aspectos nodales que definen el tránsito del secundario a las universidades (Kisilevsky y Veleda, 2002), y sobre todo contribuye a desmitificar el extrañamiento que supone el inicio de la vida universitaria facilitando la afiliación.

El protagonismo, por otra parte, de los estudiantes universitarios en ese tipo de articulación y en particular cuando el vínculo se establece como parte de acuerdos que conforman un formato de prácticas integrales, contribuye a fomentar una síntesis de aquellos trayectos y saberes que han logrado acumular en su formación académica, encontrando en ese espacio una oportunidad para lograr resignificarlos, pero sobre todo ese tipo de espacios les permite trabajar sobre una agenda de problemas y temáticas que les posibilita experimentar en modalidades de trabajo interdisciplinar e intersectorial sobre una problemática en particular, fomentando la creatividad y el despliegue de competencias tanto en relación a su perfil profesional como a la gestión territorial que implica el trabajo en sintonía con la comunidad.

LA PRÁCTICA SITUADA, A MODO DE EJEMPLO

La relación de las universidades con las escuelas, en este tipo de experiencias, requieren de una planificación que sea capaz de contextualizar la práctica. En tal sentido, la dinámica de planificación no debería considerar a los miembros de esa comunidad como espectadores de la intervención, sino como interlocutores y bajo ese perfil, y en base a los diagnósticos existentes y aquellos que pueden realizarse durante la intervención, trabajar en una agenda de problemas (Bonicatto, 2019) consensuada que permita co Gestionar y modular esa planificación. En ese contexto cobra especial interés también para el desarrollo de la intervención y el despliegue de competencias en relación al proceso de formación de los estudiantes universitarios, el diseño de los materiales que han de formar parte de la concepción de la propuesta.

A modo de ejemplo, es posible citar una experiencia desarrollada con un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo a partir de la vínculo creado en la cursada de la materia de Sistemática de Plantas Embriófitas (Sistemática II) y en articulación con dos colegios agrotécnicos de la ciudad de La Plata en el marco de un proyecto de voluntariado universitario acreditado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

La propuesta fue consensuada y reelaborada a partir de los intercambios previos que parte del equipo de trabajo conformado por docentes, investigadores y estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP mantuvieron con directivos y docentes de las instituciones educativas. Una de las intenciones fue trabajar en relación a la historia de los sistemas agrícolas en Argentina y de cómo los diferentes modelos que se han sucedido en el país han ido conformando una construcción de sentido que por una parte ha favorecido la idea de una Argentina

agroexportadora considerada como “el granero del mundo” cuando como consecuencia de ese mismo modelo se han ido postergando tradiciones y prácticas culturales ancestrales y excluyendo a un sector de la agricultura familiar tanto de las instancias de producción como de su comercialización y de la posibilidad de insertar los productos regionales en el mercado.

Estos contenidos en su mayoría no son contemplados en la currícula de los colegios agrotécnicos con los que se trabajó a pesar de que deberían constituir un marco teórico de referencia para muchos de los saberes que comprenden las materias que propone el plan de estudios. Por otra parte, esta temática le demandó a los estudiantes universitarios un trabajo interdisciplinario previo debido a que tampoco esos contenidos están previstos en ninguno de los programas de estudio de ninguna de las materias cursadas más allá de que algunos de los saberes abordados durante sus trayectorias académicas le permitieron ir construyendo una lógica de trabajo que permitió desarrollar una mirada problematizadora y crítica en la construcción de la idea sobre la que se diseñó el trabajo y la planificación pensada como un espacio de construcción de sentido que, por otra parte, representó un desafío para el trabajo con adolescentes desde una perspectiva dialógica, democrática y sobre todo lúdica.

Pensar y diseñar los materiales que permitieran fomentar las reflexiones tratando de establecer una trama conceptual que permitiera recuperar algunos de los contenidos fue otro de los grandes desafíos ya que en su mayoría todas/os las/os estudiantes han sido formados bajo un paradigma tecnocrático que ha estado orientado a formar técnicos entendidos en ciertas prácticas de campo sin que éstas fuesen interpeladas ni cuestionadas.

Pensar y diseñar los materiales que permitieran fomentar las reflexiones tratando de establecer una trama conceptual que permitiera recuperar algunos de los contenidos fue otro de los grandes desafíos ya que en su mayoría todas/os las/os estudiantes han sido formados bajo un paradigma tecnocrático que ha estado orientado a formar técnicos entendidos en ciertas prácticas de campo sin que éstas fuesen interpeladas ni cuestionadas.

Uno de los materiales diseñados que más éxito tuvo en relación al diseño, a la dinámica de trabajo y a las reflexiones que generan fueron rompecabezas estampados con imágenes que recuperan semblanzas de diferentes modelos agrícolas en el país. Si bien el armado del rompecabezas no representó una complejidad para el desarrollo de la dinámica, sí contribuyó a en todas las instancias y talleres en los que se utilizó a crear clima de trabajo favorable, en tanto que las representaciones de esas escenas permitieron realizar en primer lugar descrip-

ciones sobre aquello que mostraban, elaborar a partir de esas descripciones una narrativa que les permitiera reconstruir lazos, relaciones y formas de concebir la producción y problematizar colectivamente los aspectos políticos e ideológicos que pudieron sustentar cada uno de esos modelos de producción así como los contextos históricos y la connotación social que de éstos pudiera derivarse.

El rompecabezas, entonces, no sólo fue un recurso didáctico, sino un modo de suscitar el análisis crítico sobre un tema en particular que permitió integrar conceptos trabajados en diferentes materias de forma dissociada, confrontar perspectivas, opiniones y teorías. También permitió fomentar un espacio en el que la discusión democrática se impuso como eje de la intervención y del trabajo conjunto durante todo el desarrollo del proyecto. La experiencia solo se sorprendió a los estudiantes de los colegios agrotécnicos y a sus docentes respecto del modo de trabajo y de lo atractivo de la dinámica y la pertinencia de los materiales, sino que permitió el desarrollo de otras dinámicas y de otros espacios de trabajo donde fue posible profundizar en otros temas utilizando otro tipo de materiales cuya génesis y diseño estuvo atravesada por la misma lógica de trabajo.

A MODO DE SÍNTESIS

El uso de materiales como forma de promover la construcción colectiva de conocimientos y la apropiación de saberes no es nuevo, más allá de que representa un modelo de concepción de la enseñanza que abreva en un paradigma constructivista y que supone no sólo una elección adecuada de éstos como parte de la planificación de la dinámica de la clase y de las configuraciones que subyacen en ella, sino también como un modo de producción de conocimiento y una herramienta de evaluación a partir del trabajo de las/os estudiantes. En ese contexto, los materiales didácticos cobran una relevancia especial cuando esas experiencias se insertan en el territorio y en articulación con instituciones de enseñanza preuniversitaria y en el marco de propuestas que pretenden transitar una pedagogía de la integralidad como horizonte. En ese marco la elección y el diseño de materiales desde una perspectiva didáctica contribuyen a una integración de saberes, disciplinas y propósitos que trascienden la mirada instrumentalista, convirtiéndose en una instancia que permite recuperar las trayectorias académicas de las/os estudiantes universitarios e indudablemente contribuyen de manera significativa a su formación.

En ese marco la elección y el diseño de materiales desde una perspectiva didáctica contribuyen a una integración de saberes, disciplinas y propósitos que trascienden la mirada instrumentalista, convirtiéndose en una instancia que permite recuperar las trayectorias académicas de las/os estudiantes universitarios e indudablemente contribuyen de manera significativa a su formación.

BIBLIOGRAFÍA

Bonicatto, M. (2019). Doble Vía. Aportes de la planificación estratégica situacional a la extensión estatutaria de la UNLP. La Plata, Arte Editorial Servicoop.

Bourdieu, P. (2018). Structures, habitus, practices. Rethinking the Subject. Londres: Routledge.

Chomsky, N. (2000). La (Des)educación. Maryland: Planeta S.A.

de Camilloni, A. (2008). Didáctica general y didácticas específicas. El saber didáctico. (pp. 23-39). Buenos Aires: Paidós.

Erreguerena, F., Nieto, G., y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. Cuadernos de Extensión de la UNLPam, 4(4), 177-204. Recuperado de: DOI: 10.19137/cuadex-2020-04-08

Iriarte Pupo, A. J. (2011). Desarrollo de la competencia resolución de problemas desde una didáctica con enfoque metacognitivo. Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, 15, 2-21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6398336.pdf>

Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Corrientes didácticas contemporáneas. (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/58404>

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Curriculum*, 25, 29-56. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>

Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor. Sánchez Gómez, M. C. y Muñoz-Repiso, A.(2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 20(1), 153-171. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97551>

Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C., y Stevenazzi, F. (2017). De la extensión a las prácticas integrales". En: Tommasino, H. (Coord.). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la transformación de la enseñanza: los espacios de formación integral*. Montevideo: Udelar.

Zabalza, M., Cid, A., y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3750>

Zavaro Pérez, C. A. (2020a). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6, 1-11. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/download/10857/10100/>

Zavaro Pérez, C. (2020b). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la investigación acción participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós Revista de Extensión Universitaria*, 5(5), 9-9. Recuperado de: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/69>



Materiales educativos para el aula invertida: análisis de una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de Inglés Comunicacional
María Belén Domínguez, Cecilia Aguirre Céliz, Marcela Rivarola.
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e100, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e100>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Materiales educativos para el aula invertida: análisis de una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de Inglés Comunicacional

Educational materials for the flipped classroom: analysis of a didactic proposal for teaching and learning Communicational English

María Belén Domínguez*

<https://orcid.org/0000-0002-5242-1347>

mbdomin@gmail.com

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias |
Universidad Nacional de San Luis | Argentina

Cecilia Aguirre Céliz **

<https://orcid.org/0000-0001-5864-1757>

ceciliaaguirreceliz@gmail.com

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias |
Universidad Nacional de San Luis | Argentina

Marcela Rivarola***

<https://orcid.org/0000-0002-1291-8236>

rivarola.marcela@gmail.com

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias |
Universidad Nacional de San Luis | Argentina

RESUMEN

En el presente escrito se exponen los resultados del análisis de los materiales educativos dispuestos para la asignatura electiva Inglés Comunicacional. La misma se dictó con modalidad de aula invertida por primera vez en el segundo semestre de 2021 para estudiantes de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. La narrativa aborda el análisis de los materiales desde la mirada del docente y desde la mirada de los estudiantes, ambos pilares fundamentales en la evaluación de una propuesta educativa. Si bien los resultados dan cuenta de una propuesta sólida y acorde a los fines planteados, la interpretación en conjunto desde ambas perspectivas permitió esbozar desafíos pendientes tendientes a optimizar algunos aspectos de la asignatura para el próximo dictado en el segundo semestre de 2022.

ABSTRACT

In this article, the results of an analysis of the educational materials for the elective subject Communicational English are presented. This subject was taught with the flipped class model for the first time during the second semester of 2021 for engineering students at the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences of the National University of San Luis. Here, an analysis of materials from the teachers' and the students' viewpoints is addressed, as they are the fundamental pillars in the evaluation of an educational proposal. Although the results show that the proposal is solid and in accordance with the established goals, the joint interpretation from both perspectives allowed us to detect pending challenges so as to optimize certain aspects of the subject, which will be given in the second half of 2022.

PALABRAS CLAVE

materiales educativos,
aula invertida,
educación superior,
Inglés Comunicacional

KEY WORDS

educational materials,
flipped classroom,
higher education,
Communicational English

INTRODUCCIÓN

El conjunto de objetivos de aprendizaje y las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen, son el punto de partida para el diseño y programación de cualquier propuesta educativa y guían la acción docente, permitiendo tomar decisiones acordes al enfoque pedagógico didáctico planificado. Además, el conjunto de decisiones pedagógicas implicadas en la planificación, diseño e implementación de una propuesta está signado también por las características del contexto en el cual se insertará. Así, el diseño tecnopedagógico se constituye como práctica situada cuya mediación por parte del docente es fundamental, de modo que los recursos y las actividades (mediación didáctica y tecnológica) planteadas posibiliten la construcción de conocimientos (Roqué Ferrero y Danielli, 2017).

En la época socio-cultural actual, las prácticas educativas apuntan al desarrollo de un estudiante autónomo, responsable y constructor de su aprendizaje, por lo que es necesario plantear propuestas innovadoras que lo posicionen en el centro del proceso educativo. Un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante es el denominado Aula Invertida, el cual aprovecha las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías.

En la época socio-cultural actual, las prácticas educativas apuntan al desarrollo de un estudiante autónomo, responsable y constructor de su aprendizaje, por lo que es necesario plantear propuestas innovadoras que lo posicionen en el centro del proceso educativo.

En el presente escrito se describe el caso de la asignatura electiva Inglés Comunicacional, que se dictó por primera vez en el segundo semestre de 2021 para las carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. Vale comentar que las autoras de este trabajo son las docentes que dictaron la asignatura en cuestión. Específicamente, nos centramos en análisis preliminares de los materiales educativos dispuestos tanto para el aula virtual como para la clase presencial, desde la mirada de los docentes y desde la de los estudiantes. Finalmente, a partir de esta información, planteamos desafíos pendientes que se implementarán para el dictado de la próxima cohorte.

ALGUNOS CONCEPTOS RELEVANTES

El modelo de Aula Invertida

A fin de lograr que la clase sea una experiencia de aprendizaje que atraiga a los estudiantes universitarios de hoy, los docentes deben repensar cómo y en qué se utiliza el tiempo de clase, de modo que esta permita ofrecerles tareas que estén conectadas con sus intereses y luego les sirvan para poner en práctica “aquellas competencias que aumentarán su empleabilidad al acercar lo que aprenden en clase a lo que es requerido en sus futuros roles profesionales” (Lai et al., 2018, en Prieto et al., 2021, p. 152).

A fin de lograr que la clase sea una experiencia de aprendizaje que atraiga a los estudiantes universitarios de hoy, los docentes deben repensar cómo y en qué se utiliza el tiempo de clase

Para el dictado de la asignatura Inglés Comunicacional se utilizó un modelo de enseñanza semi-presencial y que cada vez adquiere mayor auge en la enseñanza universitaria conocido como Aula Invertida (Flipped Classroom, en inglés) de Bergmann y Sams (2012). La aplicación de esta propuesta metodológica se enfoca en invertir el orden tradicional de los eventos necesarios para enseñar y aprender, e implica la combinación del trabajo durante la clase presencial con momentos de trabajo autónomo fuera de la clase mediante el uso de las TIC (Hung, 2014; Evseeva y Solozhenko, 2015).

Palacio Ramírez et al. (2021) señalan que enseñar inglés mediante la metodología de Aula Invertida en el nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) puede facilitar la

aplicación de conocimientos debido a que permitirá que el estudiante conozca previamente el vocabulario y estructuras que se aplicarán luego en la clase, lo cual da lugar a un mejor avance en la explicación del tema y en la realización de las actividades de aprendizaje.

La Taxonomía de Bloom

Hacia fines de la década de 1950 la Taxonomía de Bloom vio la luz. Su autor, Benjamín Bloom, logró comprender y estructurar los procesos de aprendizaje. Esta Taxonomía, con posterioridad fue analizada y trabajada por diversos autores entre ellos Churches, quien le hizo mejoras que permitieron analizar los procesos cognitivos desde una perspectiva más acorde a la dinámica que desarrolla el aprendiz en su proceso de estudio. Esta Taxonomía Revisada de Bloom permitió también considerar las acciones y elementos que un profesor puede emplear para pulir y mejorar el proceso educativo (Churches, 2014).

Para el análisis en este trabajo, se recurrió a una pirámide de la Taxonomía Revisada de Bloom en la que se visualizan las actividades de orden superior e inferior en relación con el modelo Aula Invertida (ver Figura 1).

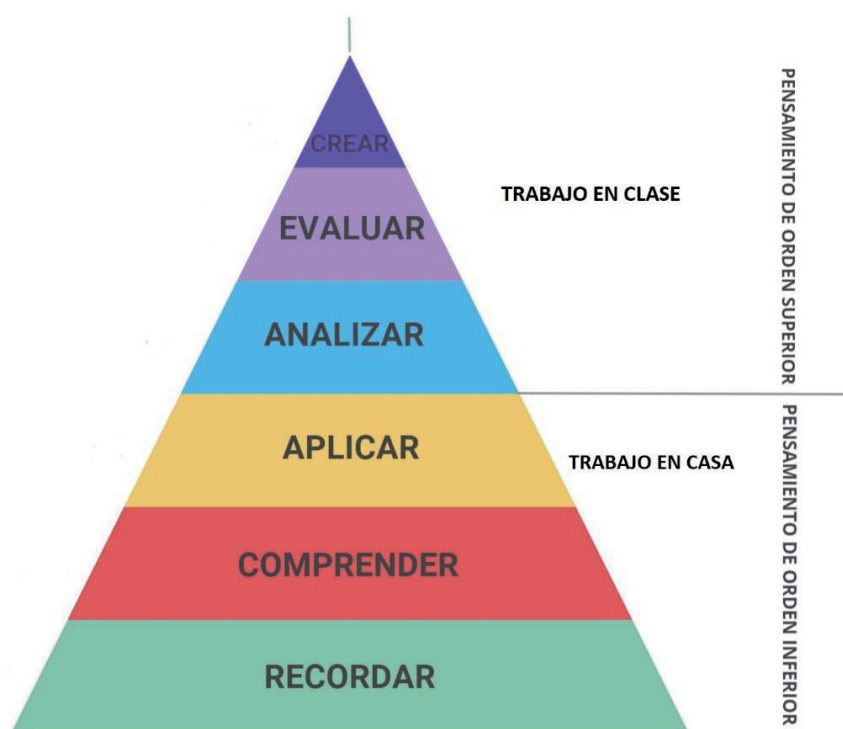


Figura 1: Procesos cognitivos según la Taxonomía Revisada de Bloom aplicada a la metodología de Aula Invertida [1]

Fuente: Elaboración propia

En el modelo invertido, se propone que el estudiante desarrolle durante el trabajo autónomo fuera del aula (en casa) los objetivos relacionados con actividades cognitivas del nivel inferior (ver Figura 1). Mientras que se espera que en la clase presencial y junto a los docentes y compañeros, realice actividades de orden superior, las cuales son más demandantes a nivel cognitivo.

Inglés comunicacional: breve descripción de la asignatura

El objetivo general de Inglés Comunicacional es que los estudiantes adquieran la habilidad de comunicarse tanto a través de la oralidad como de la escritura en el idioma inglés con un nivel de proficiencia elemental (nivel A1, según el MCERL) y en contextos de la vida cotidiana.

Los objetivos secundarios de la asignatura son:

- (a) Reconocer palabras y expresiones básicas que se utilizan para referirse a sí mismo, su familia y su entorno inmediato (comprensión auditiva);
- (b) Comprender palabras, nombres conocidos y frases sencillas, como las impresas en letreros, carteles y catálogos (comprensión lectora);
- (c) Participar en una conversación sencilla (interacción oral);
- (d) Realizar y responder preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos habituales (interacción oral);
- (e) Utilizar expresiones y frases sencillas para describir lugares de residencia y a las personas que conoce (expresión oral);
- (f) Escribir mensajes cortos y sencillos, por ejemplo, para enviar felicitaciones, y
- (g) Poder completar formularios con datos personales, como, nombre, nacionalidad y dirección (expresión escrita).

Para cumplir los objetivos se diseñaron variadas actividades que incluían recursos obtenidos de Internet y de elaboración propia acorde al nivel que se deseaba lograr. La presentación de los contenidos gramaticales no tuvo un marcado énfasis en las actividades contenidas en el Aula Virtual (en adelante AV) ya que no se quiso dar predominancia a los contenidos teóricos sobre la práctica, ni emular la típica clase magistral presencial que, usualmente, comienza con la presentación de los contenidos teóricos para luego realizar la fase de práctica. Por el contrario, las actividades gramaticales que se proponen en el AV promueven un aprendizaje inductivo. Cabe comentar que el total de las actividades incluidas en el AV fue de 82, mientras que las que se llevaron a cabo en la clase presencial fueron 49.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Guía la interpretación de los datos presentados en el presente escrito, el paradigma interpretativo o *enfoque cualitativo*, en tanto

busca comprender e interpretar la realidad construida y compartida por los sujetos a través de los significados que otorgan a sus propias prácticas en las situaciones en las que actúan (Abero et al., 2015).

Para la recolección de los datos desde la mirada del docente, se utilizó el método de observación directa de los materiales educativos usados tanto en el AV como en la clase presencial. Para obtener información acerca de la mirada de los estudiantes, se les administró un cuestionario al finalizar la cursada. Con un alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2010), la investigación analiza las percepciones y valoraciones que los sujetos de la investigación atribuyen a las categorías de análisis a través de una profunda reflexión por parte de los investigadores y una detallada interpretación de los datos en su contexto de realización.

Según Duart y Martínez (2001), un modelo de evaluación de la calidad debe articular al menos tres fuentes de información: la evaluación externa a cargo de los estudiantes, la evaluación interna por parte del equipo docente y los resultados académicos. En este trabajo se incluyen datos de evaluación interna y externa.

LOS MATERIALES EDUCATIVOS: ANÁLISIS

Sabulsky (2009) se refiere al “material educativo como un medio de enseñanza, con estas particularidades: es portador de un mensaje, de una información que se transforma en contenido en función de un tratamiento, recorte y modificación que realiza el docente para su enseñanza.” (p. 345). A continuación, se describen, en primer lugar, los resultados de un análisis previo acerca de los materiales educativos respecto a su adecuación al modelo de aula invertida según la taxonomía de Bloom. En segundo lugar, se exponen las percepciones de los estudiantes que cursaron la primera cohorte de la asignatura acerca de su experiencia con los materiales educativos dispuestos para el aprendizaje.

LA MIRADA DE LOS DOCENTES

El análisis desde la mirada docente de estos materiales consistió en clasificarlos según la taxonomía de Bloom con el objetivo de determinar su pertinencia al modelo de Aula Invertida propuesto; asumiendo que se espera que en el AV prevalezcan los materiales que involucren niveles cognitivos de orden inferior, mientras que para el aula presencial se recomiendan aquellos que activen niveles cognitivos de orden superior. Vale aclarar que una gran parte de los materiales no podrían clasificarse como activadores de un solo nivel cognitivo, sino que en la mayoría convergen al menos dos.

De los 131 materiales incluidos en la asignatura, 82 correspondie-

ron al AV y 49 al aula presencial. La distribución se debe a que la asignatura tenía mayor carga horaria estipulada para trabajo en el AV que para el trabajo en la clase presencial. El objetivo de los materiales incluidos en el AV era reforzar y poner en práctica en la clase presencial todo lo trabajado por los estudiantes en el AV previo a cada encuentro presencial. Así, en términos generales, en la clase presencial se hizo práctica oral intensiva de los contenidos léxico-gramaticales trabajados previamente en el AV a través de una variedad de materiales educativos incluyendo juegos, *role plays*, audios, videos, tarjetas, proyecto integrador, entre otros.

En relación con los materiales y la taxonomía de Bloom, el análisis de los mismos tanto para el AV como para la clase presencial, no arrojó marcadas diferencias en cuanto a los procesos cognitivos que se activaron a través de los materiales propuestos. Los que prevalecieron para el AV fueron aquellos en los que se promovieron los procesos cognitivos “comprender”, “aplicar” (ambos de orden inferior), y “crear” (orden superior); ordenados desde mayor a menor recurrencia. Mientras que para la clase presencial prevalecieron “aplicar”, “comprender” y “crear”. En ambos casos, los menos promovidos fueron “recordar” (orden inferior) y “analizar” (orden superior). En términos generales, la distribución de los materiales para el AV y la clase presencial se condicen con las premisas de distribución de materiales para el modelo de Aula Invertida. Sin embargo, sería oportuno revisar los materiales en profundidad de modo que se logre una distribución más marcada entre los materiales propuestos para el AV y los del aula presencial, enfatizando el desarrollo de procesos cognitivos de orden inferior en el AV y de procesos de orden superior en la clase presencial, en colaboración con la guía del docente y en interacción con sus pares.

LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

La opinión de los estudiantes, destinatarios de una propuesta educativa, constituye un indicador muy relevante en el proceso de evaluación externa de calidad, que, en conjunto con la mirada docente como evaluación interna, permiten obtener interpretaciones más precisas. En esta sección se exponen las percepciones de los nueve estudiantes que concluyeron la asignatura y respondieron un cuestionario al finalizar el cursado. Este cuestionario indagó sobre los materiales educativos dispuestos tanto para el AV como para la clase presencial.

El primer eje de análisis se refirió a los materiales que favorecieron su aprendizaje. Tanto para las actividades virtuales como para las presenciales el 85% de los estudiantes eligió el video, los ejemplos de diálogos e imágenes con vocabulario. En segundo lugar, y elegido por un 70% de los estudiantes, se encuentran los cuestionarios de Moodle y textos con actividades de comprensión. Para la clase

presencial, además, todos los estudiantes destacaron la explicación del profesor y los *role plays*, mientras que las tareas de comprensión auditiva y las presentaciones orales fueron seleccionadas por el 71% del estudiantado.

El segundo eje indagó acerca de los materiales que no les gustaron y que les resultaron más difíciles de abordar. Para el AV eligieron las producciones de audios y videos, materiales que claramente implican activar procesos cognitivos de orden inferior y superior. En cuanto a la clase presencial expresaron que las actividades que más dificultad les causaron fueron las de audios y videos con actividades que consistían en escuchar, interpretar, analizar, para luego responder preguntas relacionadas.

En el tercer eje de análisis, se exploró sobre los cuatro materiales educativos que les resultaron más fáciles de abordar. Para el AV fueron los ejemplos de diálogos, textos con actividades de comprensión, producción de textos escritos y formularios de Google. Para el aula presencial, la mayoría expresó preferencia por las explicaciones de las docentes, diálogos en grupo, juegos competitivos y juegos con tecnologías.

En un cuarto eje de análisis, se exponen las valoraciones otorgadas a los materiales educativos. Para el AV, las respuestas fueron todas positivas, pudiendo agruparse en torno a dos categorías:

- la diversidad de materiales educativos, que favoreció el desarrollo de un contexto de enseñanza-aprendizaje ameno y dinámico, y
- la efectividad de los materiales educativos, que les facilitó la comprensión de los temas y el desarrollo de la práctica de las diferentes habilidades de la lengua.

Los materiales dispuestos para la clase presencial también fueron positivamente calificados. El énfasis estuvo puesto en la importancia de la práctica oral intensiva a través de los diversos materiales, en especial los *role plays*.

Finalmente, respecto a la relación entre los materiales educativos y el aprendizaje logrado, los estudiantes percibieron que todos los materiales les resultaron relevantes para el logro de los objetivos. Destacaron que el trabajo previo a la clase presencial les permitió un mejor aprovechamiento de la misma. Sin embargo, los estudiantes hicieron algunas sugerencias de mejoras que se pusieron en consideración en conjunto con el análisis de los docentes. Se detallan a continuación los desafíos pendientes.

Finalmente, respecto a la relación entre los materiales educativos y el aprendizaje logrado, los estudiantes percibieron que todos los materiales les resultaron relevantes para el logro de los objetivos.

DESAFÍOS PENDIENTES Y REFLEXIÓN FINAL

Del análisis desde la perspectiva de los docentes, se identifica como desafío pendiente la redistribución de los materiales dispuestos para el AV y para la clase presencial, de modo que en el AV haya mayoritariamente materiales que activen los procesos cognitivos de nivel inferior, mientras que en la clase presencial sobresalgan los que promuevan procesos de nivel superior. Esta modificación cobraría sentido en el hecho de que a los estudiantes les resultó complicado y, por ende, no les gustó la tarea de crear videos y/o audios en sus casas, lo que resulta lógico porque estas tareas demandan habilidades de orden superior. Sin embargo, la consideraron favorecedora del aprendizaje. Queda pendiente entonces, encontrar la manera de incluir este tipo de actividades de producción en la clase presencial ya que, a los objetivos de la asignatura, son muy valiosas para fomentar la comunicación oral. Guardar registro de sus producciones orales permitiría además incluir la habilidad de “evaluar” (no desarrollada) por ejemplo, en tanto el análisis de sus propias producciones se constituiría como autoevaluación de su propio proceso. Por otro lado, resulta necesario incluir mayor cantidad de materiales que impliquen “recordar” y “comprender” en el AV, ya que resulta imprescindible que recuerden y comprendan vocabulario y reglas gramaticales.

Las opiniones de los estudiantes fueron positivas respecto a los materiales dispuestos para la asignatura. Sin embargo, hicieron algunas sugerencias que se constituyen como desafíos pendientes para el equipo docente.

Las opiniones de los estudiantes fueron positivas respecto a los materiales dispuestos para la asignatura. Sin embargo, hicieron algunas sugerencias que se constituyen como desafíos pendientes para el equipo docente. Un desafío implica incluir actividades de práctica en pares o grupales en el AV de modo que se sientan más cómodos y confiados para hablar en la clase presencial. Otro cambio interesante sería comenzar la clase presencial con una sistematización contextualizada de los contenidos trabajados previamente en el AV, tarea que no se realizó sistemáticamente, y que, dadas las premisas del modelo de Aula Invertida, sería necesario para despejar dudas y aplicar esos contenidos con mayor seguridad. Por otro lado, resultaría valioso incluir en el AV materiales disparadores de la conversación, por ejemplo, videos o textos sobre los cuales se haga una puesta en común en la clase presencial. Incluir más vídeos o audios con actividades de comprensión, ayudaría, además, a fomentar la comprensión auditiva, otra

sugerencia que fue realizada por los estudiantes. Finalmente, otra forma de fomentar la comunicación genuina podría ser a través del uso de apps o redes sociales que permitan entablar conversaciones con otros hablantes de la lengua extranjera.

Tal como expresa Simon (1973), la detección de los problemas, obstáculos o imperfecciones en el diseño de una propuesta educativa plantean un desafío que motiva la búsqueda de soluciones apropiadas. La evaluación de esta propuesta educativa denominada Inglés Comunicacional permitió conocer sus fortalezas y debilidades con el fin de revisarla y recrear una mejor versión para el próximo dictado.

La evaluación de esta propuesta educativa denominada Inglés Comunicacional permitió conocer sus fortalezas y debilidades con el fin de revisarla y recrear una mejor versión para el próximo dictado.

BIBLIOGRAFÍA

Bonicatto, M. (2019). D Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R. (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Contexto.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Arlington: IST.

Churches, A. (2014). La taxonomía de Bloom para la Era Digital. EDUTEKA. En línea: <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomDigital> . [12/03/2020]

Duart, J. y Martínez, M. (2001). "Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje" UOC.

Evseeva, A. y Solozhenko, A. (2015). Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences 206. 205 – 209. En línea: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051393> [12/09/2019]

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill

Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning, 28 (1) 81-96. En línea: <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701> [16/08/2019]

Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección-General de Cooperación Internacional, 2002 – En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [16/08/2019]

Palacio Ramírez, I. C., Rojas Cárdenas, N. Y. y Romero Anchico, B. (2021). El uso del aula invertida en la educación superior, para el aprendizaje del inglés, nivel A1, de acuerdo con el marco común europeo de referencia [Tesis de Especialización, Universidad Piloto de Colombia]. En línea: <http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/11421/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=11&isAllowed=y> [01/03/2022]

Sabulsky, G. (2009). Materiales educativos que recuperen el hacer y el pensar del profesor en PÉREZ, S. e IMPERATORE, A. (Comp.) Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico-metodológicas (1 ra. ed., pp. 344-351). Universidad Nacional de Quilmes.

En línea: <https://drive.google.com/file/d/18816hTxNDjWVvKlXQ1J1DLMj9fFlu-3xh/view> [01/03/2022]

Prieto, A., Barbarroja, J., Alvarez, S. y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación* (391) 149-177. En línea: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205211/PRIETO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [15/04/2022]

Roqué Ferrero, M. S y Danieli, M. E. (2017). "El aula virtual como espacio de integración de recursos abiertos de la web. El caso de la TGU-UNC". Ponencia presentada en el I Congreso virtual "IV Jornadas de Innovación en el aula y TIC". La Plata. Noviembre 2017.

Simon, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial*. Editorial A.T.E

***Maria Belén Dominguez**, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Inglés, Jefe de Trabajos Prácticos. Nivel de formación y título obtenido: Profesora de Inglés. Área de docencia: inglés para ingenierías. Área de investigación: enseñanza de inglés con tecnologías en las ingenierías.

****Cecilia Aguirre Céliz**, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Inglés, Jefe de Trabajos Prácticos. Nivel de formación y títulos obtenidos: Traductora Pública Nacional de Inglés y Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnología. Área de docencia: inglés para ingenierías y ciencias sociales. Área de investigación: enseñanza de inglés con tecnologías en las ingenierías.

*****Marcela Rivarola**, Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (Universidad Nacional de San Luis, Argentina), docente de Inglés, Profesora Adjunta. Nivel de formación y títulos obtenidos: Traductora Pública Nacional de Inglés, Especialista en Educación Superior y Magíster en Educación Superior. Área de docencia: inglés para ingenierías y ciencias sociales. Área de investigación: enseñanza de inglés con tecnologías en las ingenierías.



Esta obra está bajo una
Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
Compartir Igual 4.0 Internacional



Jóvenes, universidad y trayectorias educativas. Las trayectorias educativas en lxs jóvenes estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata
Ayelen Sidun, Rossana Viñas, Gisela Sasso, Marisol Cammertoni
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e101, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e101>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Jóvenes, universidad y trayectorias educativas

Las trayectorias educativas en lxs jóvenes estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata

Young people, university and educational trajectories

The educational trajectories in the young students of the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata

Ayelen Sidun

<https://orcid.org/0000-0002-4162-3023>

ayelensidun@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social |
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Rossana Viñas

<https://orcid.org/0000-0001-6048-1537>

rovinas06@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social |
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Gisela Sasso

<https://orcid.org/0000-0002-4783-4681>

giselasasso@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social |
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Marisol Cammertoni

<https://orcid.org/0000-0002-5148-7088>

mcammertoni@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social |
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

El presente artículo trabaja sobre las trayectorias educativas en jóvenes universitarixs de la universidad pública, tomando como caso de estudio la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), en el actual escenario de la educación superior en la Argentina, focalizando cómo influyen éstas en el egreso de esxs jóvenes.

En ese marco, un conjunto de interrogantes orientan la reflexión: ¿cuáles son las trayectorias educativas y sociales con las que llegan lxs jóvenes estudiantes a la FPyCS? ¿El seguimiento para la permanencia de esxs estudiantes cómo se efectiva? ¿Es importante el sostén familiar y del soporte social como factores previos de contención, fundamentales para lx estudiante en la universidad? ¿Cuáles y cómo son las políticas institucionales que promueven la permanencia? ¿Se establecen y analizan las variables de deserción a las que se enfrenta el estudiante, fundamentalmente en la pospandemia? ¿Cómo se produce la interpelación a estxs jóvenes para la inclusión en la institución en esta nueva etapa de la universidad? ¿Cuáles son sus sentidos y discursos en relación a la construcción de una política académica inclusiva? ¿Cómo influyen esas trayectorias en el egreso de lxs estudiantes?

Asistimos hoy a una necesidad académica y social en términos de la aplicación y la visibilización de políticas inclusivas en las instituciones educativas públicas con el objetivo de producir reales procesos de acceso, ingreso, permanencia y egreso de lxs jóvenes estudiantes, mucho más luego de estos dos años en la virtualidad por la emergencia sanitaria por el COVID-19. Lxs jóvenes hoy aparecen en el entramado social pos pandemia, con signos de desencanto, descreimiento y fragmentación. Y es en este marco, que llegan a la universidad con la plena conciencia de la educación como derecho pero al mismo tiempo, marcads por un contexto histórico-político-económico que conlleva a la desigualdad en el acceso a ese derecho y una economía que hace que en muchos casos, sea una determinante para el no acceso o la deserción.

PALABRAS CLAVE

trayectorias educativas;
universidad;
derecho a la educación
superior



KEY WORDS

educational trajectories;
university;
right to higher education

ABSTRACT

This article deals with the educational trajectories of young university students at public universities, taking as a case study the School of Journalism and Social Communication (FPyCS-UNLP), in the current scenario of higher education in Argentina, focusing on how these trajectories influence the graduation of these young people.

In this framework, a set of questions guide the reflection: what are the educational and social trajectories with which young students arrive at the FPyCS? How is the follow-up for the permanence of these students effective? Is the family and social support important as previous factors of containment, fundamental for the student at the university? What and how are the institutional policies that promote permanence? Are the variables of desertion faced by the student established and analyzed, mainly in the post-pandemic period? How is the questioning of these young people for inclusion in the institution in this new stage of the university? What are their meanings and discourses in relation to the construction of an inclusive academic policy? How do these trajectories influence the students' graduation?

Today we are witnessing an academic and social need in terms of the application and visibility of inclusive policies in public educational institutions with the aim of producing real processes of access, admission, permanence and graduation of young students, especially after these two years in the virtual world due to the health emergency caused by COVID-19. Young people today appear in the post-pandemic social network, with signs of disenchantment, disbelief and fragmentation. It is in this context that they arrive at the university with full awareness of education as a right, but at the same time, marked by a historical-political-economic context that leads to inequality in access to this right and an economy that in many cases is a determinant for non-access or dropout.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad educativa que nos atraviesa en la universidad pública argentina, es indispensable conocer y analizar los procesos educativos en jóvenes, teniendo en cuenta sus trayectorias educativas como modo de ingresar, transitar y permanecer en dichos ámbitos. En ese marco, consideramos una serie de preguntas como orientadoras para el análisis de las mismas: ¿cómo se produce la interpelación a estxs jóvenes en los ámbitos educativos?, ¿cómo se establece el diálogo con sus pares y con otrxs actorxs de la institución?, ¿cuáles son sus sentidos y discursos en relación a la construcción de la educación?, ¿cómo se configuran las trayectorias educativas de estxs jóvenes?, ¿cómo llegan al proceso de egreso y cómo es ese egreso?

El «tiempo de las tribus», como lo definiera el investigador francés Michel Maffesoli (1998), un tiempo posmoderno, sustentado en una comunidad emocional, donde la socialidad estaría dada en términos de pequeños agrupamientos, en los cuales se comparten rituales de emociones compartidas (como el rock o el fútbol), no parecería corresponderse con la etapa que vive actualmente nuestro país. Asistimos, nuevamente, a una coyuntura histórica en la que el neo-tribalismo caracterizado por la fluidez, la dispersión, el desencanto, parecería haber dado paso a nuevos agrupamientos que retoman valores en algunos casos, como la Nación, el Estado y, fundamentalmente, la política; y en el caso opuesto, las denostan de manera categórica. Si bien parecería ser éste un proceso que excede las fronteras de nuestro país, adquiere en él, configuraciones específicas.

En la actualidad educativa que nos atraviesa en la universidad pública argentina, es indispensable conocer y analizar los procesos educativos en jóvenes, teniendo en cuenta sus trayectorias educativas como modo de ingresar, transitar y permanecer en dichos ámbitos.

Al no existir una sola manera de ser joven, tampoco existirá un único camino para concebir la vida y las trayectorias educativas, sino que las visiones del mundo estarán diseñados desde un lugar particular de estar en el mundo y del lugar ocupado en el espacio social.

Al no existir una sola manera de ser joven, tampoco existirá un único camino para concebir la vida y las trayectorias educativas, sino que las visiones del mundo estarán diseñados desde un lugar particular de estar en el mundo y del lugar ocupado en el espacio social.

Florencia Saintout da cuenta en *Jóvenes: el futuro llegó hace rato* (2006) cómo, durante años las sociedades modernas estuvieron cohesionadas, integradas por instituciones que marcaban claramente el pasaje de los jóvenes hacia la adultez; aquellas que «enseñaban» el futuro. Una de esas instituciones era la escuela; el proceso educativo como pasaje a la vida adulta y la llegada, el acceso.

Luego de varios años, en los que durante los gobiernos populares en la Argentina y en Latinoamérica, la escuela y el ingreso a la universidad se convirtieron en una posibilidad tangible para sectores a los que antes no se llegaba, hoy vuelven a abrirse interrogantes sobre el ingreso, la permanencia y el egreso de aquellxs que acceden, teniendo en cuenta condiciones sociales y políticas que modifican las condiciones antes existentes.

En la Argentina,

La Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) legisla el derecho a la educación como bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. La Ley 24.521 de Educación Superior a partir de su modificación en noviembre de 2015 (Ley N° 27.204) reconoce a la educación y al conocimiento como bien público y derecho humano personal y social, y garantiza el carácter público y gratuito de la enseñanza superior (Paparini, 2019, p. 5).

Desde una perspectiva de la educación superior como derecho, sabemos que la permanencia (la participación activa en la oferta

institucional) no es una finalidad en sí misma, sino que debe posibilitar una perspectiva de cumplimiento progresivo de la currícula a quienes así lo deseen.

Desde una perspectiva de la educación superior como derecho, sabemos que la permanencia (la participación activa en la oferta institucional) no es una finalidad en sí misma, sino que debe posibilitar una perspectiva de cumplimiento progresivo de la currícula a quienes así lo deseen.

Esto tiene un correlato con las prácticas, derechos y obligaciones que se dan en la educación media. En este sentido, como expresa Rinesi en su libro *Filosofía (Y) política de la Universidad* (2015), si bien aumentó el número de ingreso en las escuelas secundarias, luego de la sanción de la ley de Educación Nacional, lo viene haciendo a un ritmo preocupante. «Hoy tenemos en la escuela más estudiantes que antes de la ley, pero no conseguimos que nuestra escuela produzca más graduados». (Rinesi, 2015, p. 58) Es entonces, que «cuando la escuela secundaria es pensada como un obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho». (Rinesi, 2015, p. 59)

Es decir que no sólo se trata de garantizar las normativas vigentes en los diferentes ámbitos y niveles educativos, sino también de garantizar que éstas sean posibilidades reales para que la comunidad acceda y finalice su trayectoria en la educación media, y de esta manera, ampliar el ingreso, la capacidad de retención y por lo tanto el egreso en la educación superior.

Como explica Rinesi, el derecho a la universidad, es la universidad la que tiene que garantizarlo.

Dicho de otro modo: sostener que existe un “derecho a la Universidad” significa postular que la Universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los sujetos de ese derecho que esos estudiantes tienen y que ella tiene que garantizar, porque en eso le va, hoy (hoy: no ayer, no cuando pensábamos la Universidad de otra manera, no cuando pensábamos a la Universidad como una máquina de fabricar elite) su justificación y su sentido. Ahora: esta perfecta obviedad que estoy pasando en limpio tiene una extraordinaria importancia práctica y cambia, y debe cambiar, radicalmente, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra manera de habitarla y nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella. Y nos deja sin excusas, sin ninguna excusa, para nuestro eventual fracaso en la tarea fundamental que tenemos que cumplir en la Universidad, que es la de garantizar a nuestro estudiantes, a esos sujetos de derecho (a esos sujetos

de derecho a entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse en la Universidad) que son nuestros estudiantes, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que ellos tienen, de ese derecho que los asiste y que los reconoce, de ese derecho del que ellos son los titulares y nosotros los garantes. (Rinesi, 2012, p. 12)

En este sentido, recuperando el posicionamiento de lxs diferentes autorxs, el estancamiento de la tasa de aprobación y del rendimiento académico y el posterior egreso, son aspectos a considerar para el desarrollo de nuevas políticas en los diferentes niveles educativos para que la articulación entre ellos, sea efectiva. Porque además ello hace al acompañamiento de las trayectorias y a la inclusión social.

Es imposible, dejar de considerar en este trabajo de investigación, asimismo de la producción académica que ha trabajado la relación juventud/educación, el relato que proviene desde los medios de comunicación, en tanto actores hegemónicos que nombran un orden social, y construyen un sujeto juvenil y su relación con la educación y sus trayectorias educativas.

Asimismo, nos ubicamos para esta reflexión desde los denominados estudios culturales, que localizan la mirada sobre la educación de lxs jóvenes en su inscripción en la cultura, pero que, en relación con la ausencia de una dimensión estructural, tiende a asumir que ésta es sólo posible como gesto cultural o como práctica ciudadana.

JÓVENES, EDUCACIÓN Y MEDIOS

La universidad es una institución educativa de formación profesional pero también, de acuerdo a las decisiones que se tomen, representa determinados proyectos políticos, ideológicos y económicos de cada gobierno de cada país. Por supuesto, lo es la visión de educación, en su conjunto. Y que ésta sea pública y gratuita, es una decisión del Estado nacional.

Desde aquella frase acuñada por el ex presidente, Mauricio Macri, en noviembre de 2015: “¿Qué es esto de universidades por todos lados? Basta de esta locura”, pasando por su sinceramiento acerca de su concepción sobre la educación libre y gratuita al marcar “una terrible inequidad, de aquel que puede ir a la escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública”, en marzo de 2017 y las palabras de María Eugenia Vidal en mayo de 2018: “Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad”, la universidad pública argentina ha asistido a una serie de ataques mediáticos (por el acceso, por la graduación, por la calidad, entre otras), que han llegado a poner en debate en estos últimos tiempos, la gratuidad de la misma. (Viñas, 2019, p. 7)

La universidad es una institución educativa de formación profesional pero también, de acuerdo a las decisiones que se tomen, representa determinados proyectos políticos, ideológicos y económicos de cada gobierno de cada país.

Aparece aquí, entonces, la noción de discurso que tiene como base la noción de articulación de Laclau y Mouffe:

... llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elementos* a toda diferencia que no se articula discursivamente. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 119)

Las identidades se constituyen en un sistema relacional en el que los elementos se articulan –entre diferencias y antagonismos que son completamente necesarios- y de esta forma, se van armando los discursos hegemónicos que fijan sentido en la sociedad. Por ejemplo,

En el discurso del neoliberalismo, la universidad se piensa desde su “eficiencia” frente al ingreso, la permanencia, el rendimiento académico y mucho más, el egreso que “produce” o que “no produce”. La educación pública, la universidad pública, se mide por parámetros numéricos de eficiencia y de efectividad, que se instalan como significantes flotantes de manera hegemónica (Viñas, 2019, p. 6).

Ahora bien, para que la articulación hegemónica exista se necesita del antagonismo: para que la idea de universidad de élite exista, se necesita la idea de universidad inclusiva y popular.

El discurso, de este modo, adquiere una centralidad particular para la comprensión de la disputa política. En este sentido, el discurso entiende “lo político” como proceso de institución de lo social, en el que se resaltan las disputas políticas y los sentidos en que se constituyen lxs sujetxs y sus identidades.

Y es desde allí, los sentidos que se construyen en relación a la universidad, lxs jóvenes que acceden a ella (y cómo) y si efectivamente se gradúan o no.

Titulares como «En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año» (*Infobae*, 2018), «Sólo 2 de cada diez alumnos se reciben a tiempo en las univer-

sidades del Conurbano» (*Clarín*, 2018) o «Universidad pública: solo 30 de cada 100 alumnos completan sus estudios» (La Nación, 2018)

Infobae puntualiza que «la tasa de graduación es una de las más bajas de la región y del mundo. En las privadas también hay indicadores bajos. Del total de 124.675 de egresados en 2016, el 44% pertenece a las Ciencias Sociales», haciendo foco en que son las ciencias sociales las mayormente deficitarias. En tanto que *Clarín* focaliza en las universidades del conurbano:

Son 15 en total. Hay mucha disparidad en la tasa de graduación entre las casas de estudio en las distintas localidades del Gran Buenos Aires... muchas de esas universidades -sobre todo las últimas creadas- fueron señaladas por tener propósitos más políticos que académicos. Y ahora, un nuevo dato que genera preocupación: sólo el 20,82% logran graduarse en tiempo y forma.

La Nación lo hace en general, utilizando fuentes de consulta (al igual que los otros medios señalados) que propician y alientan no sólo una universidad elitista sino también la privatización de la misma.

Esta articulación hegemónica que produce sentidos desde los medios es lo que construye una identificación determinada en la sociedad es contra la que desde la universidad pública, debemos seguir deconstruyendo y por qué no decirlo, batallando. Esos distintos titulares mencionados anteriormente, desde sus líneas editoriales con un fuerte objetivo de ir contra toda política de igualdad e inclusión, construyen un sentido negativo acerca de las trayectorias educativas de lxs jóvenes, no sólo en detrimento de la identidad que conforman de jóvenes sin futuro sino también, y quizás lo más preocupante, desde el desconocimiento de las distintas singularidades que atraviesan cada unx de lxs sujetxs que deciden caminar la universidad.

Esta articulación hegemónica que produce sentidos desde los medios es lo que construye una identificación determinada en la sociedad es contra la que desde la universidad pública, debemos seguir deconstruyendo y por qué no decirlo, batallando.

No puede pensarse a lxs jóvenes universitarixs en términos de una franja etárea como si eso fuera sinónimo de vivir la vida, en este caso académica, por igual. Negar o ignorar las diferentes realidades profundiza la desigualdad y pensar a una tecnicatura, licenciatura o profesorado universitario desde el, poco afortunado, concepto de carrera genera una idea de que sólo pueden permanecer quienes se mantengan resistiendo en los tiempos enmarcados por una currícula de estudios.

En este sentido, es importante problematizar si lo importante es adaptarse a los tiempos y propuesta de trayectoria escritas y pensadas de máxima por una institución académica o entender la particularidad de cada estudiante en su proceso de formación.

En el razonamiento de la igualdad de oportunidades, las relaciones económicas de explotación, exclusión o pobreza se diluyen en el lenguaje de la competición. El modelo escolar que exalta la igualdad de oportunidades no hace sino convencer a los derrotados de que merecieron ese destino, sin poner en evidencia que detrás de los méritos se encuentran los que tienen mejores condiciones de partida ... Aunque parezca evidente, es necesario insistir en que «la piedra angular para permitir que cada persona pueda alcanzar sus aspiraciones en la vida con la mayor libertad» es la protección social, que garantiza condiciones de paridad en el punto de partida de los individuos. Solo así es posible proyectar luego la función social de la educación. (Cannellotto, 2011, p. 11)

En este sentido, es importante problematizar si lo importante es adaptarse a los tiempos y propuesta de trayectoria escritas y pensadas de máxima por una institución académica o entender la particularidad de cada estudiante en su proceso de formación.

En este sentido, cabe preguntar ¿no es válida la trayectoria de un estudiante que realiza su período de estudios universitarios en siete años en lugar de los cuatro o cinco que establecen muchas currículas? ¿Pueden desconocerse las diferentes realidades sociales de los jóvenes estudiantes universitarios en relación a cómo deciden que pueden abordar sus cursadas y exámenes? ¿Puede contemplarse la posibilidad que la primera elección de carrera universitaria quizás no sea la opción final del estudiante? Profundizar en estas cuestiones también es pensar en un modelo de educación que no proponga encastrar -como un lego- a la fuerza sobre un sistema de creencias y verdades que no son absolutas sino que van de la mano del transitar de cada sujeto social que decide ser parte de la educación universitaria.

La pregunta sería entonces: ¿a quién preocupa tener un mayor o menor número de egresados/graduados? A la universidad, naturalmente, en el ejercicio y la aplicación real de la normativa y en términos de los debates entre los actores que la componen, entendiendo que el derecho a la universidad, como expresa Rinesi, empieza por las garantías de dicha institución, la misma que piensa y se debe ocupar de las trayectorias reales hacia el egreso.

Que no sólo tiene que poder entrar (...) sino que tiene que tener, después de haber entrado el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable. Todo eso y (no apenas el mínimo y preliminar derecho “a intentarlo”) es lo que aquí estoy llamando derecho a la Universidad. (Rinesi, 2015, p. 58)

En detrimento de esto, también es real la batalla en el campo semántico de los medios de comunicación donde los números son utilizados mal, de manera parcial o deliberada en pos de intereses políticos y/o económicos.

En detrimento de esto, también es real la batalla en el campo semántico de los medios de comunicación donde los números son utilizados mal, de manera parcial o deliberada en pos de intereses políticos y/o económicos.

Claro está, más aún desde el posicionamiento epistemológico en el que se inscribe dicho artículo, que no se puede cuantificar el derecho a la universidad, reconociendo sólo la efectividad del mismo, a través del número de egreso, sino también particularizando la trayectoria de lxs estudiantes, reconociendo sus rasgos identitarios y como el paso por la educación superior transforma la subjetividades de lxs actorxs y sus entornos.

Entonces se vuelve prioritario pensar estrategias pedagógicas inclusivas que incrementen, no sólo la finalización de aquellxs actorxs que ingresan a la universidad, sino también que garanticen el paso y la experiencia educativa de todxs quienes deseen aventurarse a la educación superior.

LXS JÓVENES Y SUS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

El abordaje y el análisis de las trayectorias educativas cobran relevancia en el discurso pedagógico actual por diferentes razones, pero mucho más por la contextualidad propia que atraviesa la universidad pública argentina y latinoamericana en las que los Estados debieran comprometerse como agentes posibilitadores y garantes de derechos tanto como la comunidad educativa toda.

Las políticas educativas vinculadas al acceso y al ingreso a los estudios universitarios han sido una preocupación y una ocupación a lo largo del tiempo en la Argentina; y en los últimos años, también el egreso. Si realizamos un recorrido por la historia de la universidad en nuestro país, han sido tema de debate a lo largo de los años.

La Reforma Universitaria de 1918 proclamó la renovación de planes de estudio, y metodologías, y posibilitó la apertura de la universidad a una mayor cantidad de estudiantes, a los que les permitió su participación en el cogobierno junto a graduados y docentes. Este primer mayor acceso a los estudios superiores de las clases medias trajo, por supuesto, enormes diferencias con los miembros de la élite. Sin embargo, la lucha por el acceso e ingreso no terminaría y sería recién en 1949, con la Ley 29.337 de Gratuidad de la Enseñanza Universitaria, cuando se dio la oportunidad del acceso a todos los sectores sociales y finalmente, en 2015, con la reforma de la Ley de Educación Superior se estableció como “libre e irrestricto” el acceso a la universidad y se garantizó la gratuidad de la educación superior pública, como iniciativa del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. (Sidun, Viñas y Cammertoni, 2020)

La garantía del derecho a la educación superior implica, asimismo, que todxs lxs estudiantes puedan finalizar la carrera elegida, obteniendo su título universitario, pero también una experiencia académica integral, en la que se ha atravesado por diversos saberes, vivencias y vínculos, que redunden y movilicen hacia futuros proyectos futuros y reduzcan las desigualdades socio-económicas y culturales.

Trabajar y analizar las trayectorias educativas en la pos pandemia hace que se deba atender este contexto particular en la universidad pública. Las trayectorias de lxs estudiantes universitarixs están condicionadas, claramente, tanto por las adversidades y dificultades socio-económicas, como por problemáticas educativas propias de la institución y específicas de esx estudiante.

Lxs jóvenes son una categoría heterogénea y tienen diferentes modos de inserción en la estructura social y diferentes modos de concebirla. Lxs jóvenes están atravesadxs por los mismos hechos históricos y sociales pero que son vividos de una manera particular de acuerdo a sus modos de vivirlos y sentirlos.

En esa estructura social, está la escuela; está la universidad. Y su realidad. Para abordar esa realidad, Flavia Terigi (2007; 2010) propone herramientas para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, entendiendo que las realidades socio-históricas-políticas de lxs jóvenes que acceden a la educación muchas veces no se condicen con las políticas institucionales.

En ese sentido, no podemos dejar de tener en cuenta que lxs jóvenes se conforman como estudiantes cuando aprenden y aprehenden los modos de la vida universitaria y de la institución en particular, que transitan. Esa experiencia es tan diversa como lo son en sí mismas las instituciones educativas. Esto nos lleva a diferenciar entre las trayectorias académicas teóricas y reales. Terigi nos dice que «...las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos

marcados por una periodización estándar» (2007:2), en tanto que las reales muestran los modos verdaderos en que transitan las currículas lxs estudiantes.

Las trayectorias de lxs estudiantes universitarixs están condicionadas, claramente, tanto por las adversidades y dificultades socio-económicas, como por problemáticas educativas propias de la institución y específicas de esx estudiante.

Ardoino (2005, Nicastro y Greco, 2009) plantea una conceptualización de trayectoria como «...un recorrido, un camino en construcción permanente que va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones».

En consonancia, es importante pensar cómo las instituciones se han hecho eco o no de la masividad y la heterogeneidad en el acceso a ellas en los últimos años en la Argentina; y en particular, durante la pandemia por el COVID-19.

Las condiciones de acceso, de ingreso, de permanencia y egreso, y las estrategias para hacer posible ello, se determinan no sólo por decisiones académicas institucionales sino también por políticas micro y macro en el marco educativo político nacional.

Las condiciones de acceso, de ingreso, de permanencia y egreso, y las estrategias para hacer posible ello, se determinan no sólo por decisiones académicas institucionales sino también por políticas micro y macro en el marco educativo político nacional.

Al respecto, justamente, las trayectorias de lxs estudiantes, al decir de García de Fanelli (2004) también son influidas por factores endógenos individuales: edad, residencia, nivel socio-económico, formación académica previa, entre otras; y factores endógenos institucionales: las políticas de admisión de cada institución, las políticas de integración de lxs estudiantes a la institución, los paradigmas pedagógicos y culturales de cada carrera, la duración y flexibilidad del plan de estudios, el cuerpo docente, la relación docente-estudiante, la cultura organizacional, entre otros.

Porque la inclusión de todxs en la universidad que queremos es una decisión académica pero también es ideológica.

Porque la inclusión de todxs en la universidad que queremos es una decisión académica pero también es ideológica. Porque ahí se muestra la universidad pública que queremos y la universidad que sentimos para construir un país mejor. Acceder a un título universitario, por definición, nos cambia la vida.

El Estado y las instituciones educativas son actores fundamentales a la hora de pensar políticas que contengan a lxs jóvenes en el sistema educativo. En este sentido, Florencia Saintout, en una entrevista para una tesis de grado declaró que

la universidad no puede ser algo lejano, algo que te expulse porque al que lo expulsan no entra nunca más a la universidad y nosotros seguimos creyendo que no da lo mismo pasar que no pasar por la universidad, que vale la pena hacerlo y que por la universidad tendrían que pasar todos; que la universidad es un derecho de todos y todas las argentinas (Bartoli; Mauro, 2012).

Al decir de Rinesi (2018), el pueblo no es un objeto, sino un sujeto colectivo del derecho a la universidad (p. 35).

JÓVENES EN LA FPYCS

Desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP se piensan y generan, año tras año, políticas de permanencia y egreso para sus estudiantes. Puntualmente, la Secretaría Académica, desde la Dirección de Grado -espacio creado para trabajar en particular el egreso de las carreras¹ de la FPYCS-, permanentemente dialoga con lxs diferentes actorxs que conforman la vida académica de la institución en pos de conocer el estado de situación y elaborar propuestas que velen por un recorrido del plan de estudio en función de las distintas realidades que se presentan.

Es desde esos espacios y los diagnósticos relevados por ambos que se han diseñado e implementado estrategias tales como: cursadas de verano, cursadas intensivas de invierno, cursadas bimensuales, talleres de estudio, talleres acerca de cómo rendir un final, talleres extracurriculares de TIF (Trabajo Integrador Final), charlas temáticas de TIF y talleres extracurriculares de escritura académica. Cada una de ellas se han convertido en políticas institucionales que han permitido el fortalecimiento de las trayectorias educativas de lxs estudiantes, redundando en un mayor rendimiento académico y, asimismo, un mayor número de egresadxs año a año. Números que han aumentado entre

1 Licenciatura en Comunicación Social (en sus dos orientaciones), la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Digital, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política, la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Popular y el Profesorado en Comunicación Social.

el 10 al 20 por ciento año a año, variando de acuerdo a las contextualidades por las que la universidad ha atravesado en los últimos tiempos y que ha significado que de lxs 362 egresadxs del 2013 hayamos crecido, nueve años después de trabajo constante con estudiantes y con docentes, a 725 en 2020 y no será éste, por nuestros diagnósticos, el número pico al que podemos aspirar.

Otra de las estrategias de importancia en relación con la finalización de carrera se articula continuamente con el Seminario y Taller Permanente de Tesis a los fines de proponer una instancia áulica donde lxs estudiantes puedan realizar un recorrido cuatrimestral para poder pensar la instancia de cierre de la licenciatura. Desde estos espacios se lxs acompaña en la elección de un tema, su problematización y construcción de los pasos del plan, como así también se ayuda en la selección de directorxs del proyecto y brindando herramientas para la escritura académica.

Cabe mencionar por supuesto que la realización de diagnósticos es constante, recabando información acerca de las necesidades y demandas de lxs estudiantes para la permanencia y el egreso. En base a ellos es que las estrategias llevadas adelante han tenido distintos enfoques de acuerdo a la coyuntura en la que se han implementado. Por ejemplo, como fue durante la emergencia sanitaria por el COVID-19, cuando inmediatamente se virtualizaron cada una de ellas, con el objetivo de llegar a todxs y cada unx de nuestrxs estudiantes y, de esta manera, garantizar el acceso al derecho de la educación superior.

REFLEXIONES FINALES

El abordaje y el análisis detallado de las trayectorias académicas en la universidad nos permite acceder a una fuente de información de relevancia no sólo para el diagnóstico constante sino también para la planificación educativa y para el diseño de estrategias y políticas institucionales que nos permitan acompañar recorridos reales y evitar desmoronamientos masivos. Saber quién es lx estudiante, de dónde viene, cuál es su realidad social y laboral, sus antecedentes educativos, son datos básicos pero que colaboran en ese acompañamiento, que no queda en lo meramente estadístico.

Pensar en xl otrx, pensarlx en su totalidad como sujetx y no como objeto número es pensarlx desde una universidad que lx piensa como portadxr de derechos y de sueños.

En palabras de Morin

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto, sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo, esa es la finalidad de la educación del futuro que

debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal. (Morin, 2001, p. 62)

El trabajo articulado de los distintos espacios académicos e institucionales desde una perspectiva «militante», en la que lxs actorxs de la institución -gestión, docentes y sus espacios curriculares, los nodocentes, lxs graduadxs-, sumado a las decisiones políticas-académicas de cada institución de educación superior y el acompañamiento real de lxs estudiantes deberían posibilitar un recorrido que vaya desde el ingreso a la graduación accesible para todxs.

«El pasaje de la condición de estudiante a la de graduado no es simple ni lineal» (Carli, 2012, p. 233). Cada trayectoria educativa es una individualidad pero esa individualidad conforma el colectivo que es la universidad. Esa individualidad tiene el derecho a la educación superior, la universidad tiene responsabilidad civil y social, y el Estado es el garante. Por eso mismo,

por sobre todo, es imperdonable, porque lo sabemos por propia experiencia, que los que estamos dentro del sistema no les digamos que un título universitario es un aliado insustituible para toda la vida, si es que estamos convencidos de que la educación es ese camino de realización personal y libertad. (Belinche, 2019)

Y por supuesto, de justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

Bartoli, S. Y Mauro, R. (2012). [Tesis de Grado]. *Jóvenes, Escuela y Universidad*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Belinche, M. (2019). [Tesis de doctorado]. *Intermedia. A propósito de la educación pública y la libertad*. Doctorado en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82414>

Braginski, R. (30 de julio de 2018). «Sólo 2 de cada diez alumnos se reciben a tiempo en las universidades del Conurbano». *En Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/solo-alumnos-reciben-tiempo-universidades-conurbano_0_Bkta07aVQ.html

Cannellotto, A. (2011). «Introducción. Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso». En ROSEMBERG, D. (comp.) (2011). *¿Qué significa calidad educativa?* UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200417022216/CD-3-UNIPE.pdf>

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores.

Fernández, M. (5 de junio de 2018). «En las universidades públicas, el 74% no se recibe a tiempo y la mitad no aprueba más de una materia por año». En *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2018/06/05/en-las-universidades-publicas-el-74-no-se-recibe-y-la-mitad-no-aprueba-mas-de-una-materia-por-ano/>

García De Fanelli, A. (2004). «Indicadores y Estrategias en relación con la graduación y el abandono universitarios» (pp.65-89). En *La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Colección Educación Superior, Universidad de Palermo. https://www.academia.edu/20635565/Indicadores_y_estrategias_en_relaci%C3%B3n_con_el_abandono_y_la_graduaci%C3%B3n_universitarios

Maffesoli, M. (1998). *El tiempo de las tribus*. Siglo XXI editores.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Nueva Visión.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. <https://isfdsanogasta-lrj.infed.edu.ar/sitio/3-jornada/upload/apoyo05.pdf>

Paparini, C. (2019). «Derecho a la educación superior». En Revista *Trayec-*

torias. UNLP. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/9339/8283>

Rinesi, E. (2012). *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Instituto de estudios y capacitación-CONADU-CTA. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517941131_2012-como-producir-una-interaccion-transformadora-entre-universidad-y-sociedad.pdf

----- (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.

----- (2018). *18 Huellas de la Reforma Universitaria*. Ediciones UNGS.

Saintout, F. (2006). *Jóvenes. El futuro llegó hace rato*. Prometeo.

Sidun, A.; Viñas, R. y Cammertoni, M. (2020). «Egreso y graduación universitaria: estrategias de articulación curricular e institucional». En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105618>

Terigi, F. (2007). «La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En III Foro Latinoamericano de Educación, Jóvenes y Docentes. Fundación Santillana. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

----- (2009). *Las trayectorias educativas*. http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf

Vallejos, S. (5 de junio de 2018). «Universidad pública: solo 30 de cada 100 alumnos completan sus estudios». En *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/universidad-publica-solo-30-de-cada-100-alumnos-completan-sus-estudios-nid2140932/>

Viñas, R. (2019). [Trabajo final de posdoctorado]. *La educación superior: un derecho ciudadano y una obligación del Estado, por una universidad inclusiva y popular. El discurso mediático hegemónico acerca de la universidad pública argentina*. Posdoctorado en Medios, Cultura y Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118477>



Desafíos y tensiones del modelo académico para la formación integral y situada de carreras en salud. Intervención sanitaria y comunitaria en pandemia, desde enfoques pedagógicos

María Elena Marson, Guido Mastrantonio

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e102, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e102>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Desafíos y tensiones del modelo académico para la formación integral y situada de carreras en salud. Intervención sanitaria y comunitaria en pandemia, desde enfoques pedagógicos

Challenges and tensions of the academic model for the comprehensive and situated formation of health careers. Health and community intervention in a pandemic, from pedagogical approaches

María Elena Marson

<https://orcid.org/0000-0003-4879-8130>

elemarson@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata

Guido Mastrantonio

<https://orcid.org/0000-0002-9557-2137>

mastra@biol.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Exactas |

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

Desde un enfoque pedagógico emancipatorio, buscamos describir y problematizar los procesos de aprendizaje-enseñanza constituidos de hecho y extracurricularmente desde la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE - UNLP), ante la emergencia sanitaria por COVID-19 entre estudiantes, graduados, docentes y las personas en sus comunidades. De las intervenciones llevadas adelante por equipos de salud conformados multidisciplinarios e interinstitucionalmente, se configuraron esquemas y dispositivos de actuación territorial para la promoción, prevención, detección de COVID-19 y enfermedades crónicas prevalentes, en diversos barrios populares de la región Capital de la provincia de Bs As.

De la indagación y caracterización de los contextos sanitarios territoriales, del estado de salud de sus habitantes o del impacto en la salud dado por la discontinuidad o falta de atención médica en pandemia, se generaron valiosos intercambios formativos, tanto para los habitantes de la comunidad como para los equipos de salud intervinientes durante el año 2020 y 2021. Estos, estaban conformados por estudiantes de carreras vinculadas a la salud y su atención social, junto a docentes, profesionales y técnicos de múltiples disciplinas e instituciones efectoras del sistema sanitario provincial.

Las intervenciones llevadas adelante permitieron confeccionar herramientas validadas y protocolos para relevar datos sociosanitarios de más de 33 mil personas en diversos barrios. También se realizaron prácticas clínicas y bioquímicas para diagnósticos COVID-19 (hisopados, test rápidos) u otras comorbilidades, vacunación calendario y/o COVID-19, medida de signos clínicos como presión arterial (PA), saturación oxígeno (Sat%O₂), e interacciones con las personas en cada barrio, asesorando, escuchando y acompañando telefónicamente en casos confirmados de COVID-19.

En síntesis, este artículo propone reflexionar y discutir modelos educativos situados extramuros y los alcances formativos necesarios, para avanzar en la constitución de perfiles profesionales que recuperen conocimiento orientado a la acción profesional en salud comunitaria y la medicina social. En este caso particular, nos enfocaremos en las carreras de grado vinculadas a salud de la FCE - UNLP.

PALABRAS CLAVE

Práctica Educativa Situada,
Extensión Universitaria,
Salud Comunitaria,
Perfil Profesional en Salud

KEY WORDS

Situated Educational Practice,
University Extension,
Community Health,
Health Professional Profile

ABSTRACT

From an emancipatory pedagogical approach, we seek to describe and problematize the learning-teaching processes constituted in fact and extracurricularly from the Faculty of Exact Sciences of the National University of La Plata (FCE - UNLP), in the face of the health emergency by COVID-19 among students, graduates, teachers and the people in their communities. Of the interventions carried out by multidisciplinary and inter-institutional health teams, territorial action schemes and devices were configured for the promotion, prevention, detection of COVID-19 and prevalent chronic diseases, in various popular neighborhoods of the Capital region of the province of Buenos Aires

From the investigation and characterization of the territorial health contexts, the health status of its inhabitants or the impact on health given by the discontinuity or lack of medical care in the pandemic, valuable training exchanges were generated, both for the inhabitants of the community and for the intervening health teams during the year 2020 and 2021. These were made up of students of careers related to health and its social care, together with teachers, professionals and technicians from multiple disciplines and effector institutions of the provincial health system.

The interventions carried out made it possible to prepare validated tools and protocols to collect socio-health data from more than 33,000 people in various neighborhoods. Clinical and biochemical practices were also carried out for COVID-19 diagnoses (swabs, rapid tests) or other comorbidities, calendar vaccination and/or COVID-19, measurement of clinical signs such as blood pressure (BP), oxygen saturation (Sa-t%O₂), and interactions with people in each neighborhood, advising, listening and accompanying by telephone in confirmed cases of COVID-19.

In summary, this article proposes to reflect and discuss educational models located outside the walls and the necessary training scope, to advance in the constitution of professional profiles that recover knowledge oriented to professional action in community health and social medicine. In this particular case, we will focus on the FCE - UNLP health-related degree courses.

INTRODUCCIÓN

Contexto y enfoque formativo históricamente dominante en las carreras de Ciencias Exactas. Debates pendientes y actuales:

Desde la perspectiva histórica de las trayectorias formativas y académicas de las carreras que se ofrecen en la FCE - UNLP, muy recientemente (últimas décadas) nuestra comunidad educativa comenzó a recuperar ciertos debates sobre la necesidad de potenciar la proyección de perfiles profesionales de corte comunitario en carreras del campo de la salud.

A pesar de la existencia de carreras estrechamente ligadas a la atención y asistencia de la salud de las personas, como Farmacia y la Licenciatura en Bioquímica, y otras más recientes como la Licenciatura en Óptica y Optometría y la Licenciatura en Física Médica, existe una arraigada impronta educativa, fuertemente orientada a la construcción de conocimiento para el sistema científico-académico-tecnológico en la mayoría de los trayectos curriculares. Estas miradas han demorado reflexiones necesarias sobre aspectos formativos y del perfil buscado para graduados/as en la conformación real de estructuras y equipos técnicos, profesionales y de gestión del sistema sanitario, tanto público como privado. En este sentido, la importancia del debate formativo reside en entender que de los marcos teóricos y sus enfoques, se determinan las futuras capacidades sanitarias disponibles para dar respuesta (y mejorar) los procesos de salud / enfermedad / atención / cuidados de la población.

En nuestro diagnóstico inicial sobre los procesos actuales de aprendi-

zaje-enseñanza de las carreras pertenecientes al campo de la salud de la FCE - UNLP, encontramos enfoques, concepciones y modelos históricamente incorporados en la enseñanza curricular, orientados fuertemente al estudio del proceso de enfermedad individualizado, la atención sanitaria medicalizada, compartimentalizada, hiperespecializada y territorialmente hospitalocéntrica, todos rasgos que dirigen finalmente a modelos de salud mercantilizados y fuertemente dependientes en lo científico técnico de los complejos sanitarios transnacionales.

Reconocemos en esos enfoques formativos una sobrevaloración de las capacidades profesionales individuales por sobre las prácticas colaborativas y multidisciplinares tanto en la respuesta asistencial como en la construcción de conocimiento en salud. En este sentido, los enfoques comunitarios han surgido discutiendo con las miradas que invisibilizaban la acción colectiva y las perspectivas locales, promoviendo marcos teóricos forjados de preocupaciones derivadas de la intervención en la comunidad. El concepto de "comunidad" organiza la mirada hacia el encuentro de aquellos objetivos, valores y creencias compartidas, en este caso, sobre los procesos de salud / enfermedad / atención / cuidados, vinculadas con la medicina social o salud colectiva (Adissi, 2021). De estas observaciones conceptuales y prácticas, se han sustentado buena parte de las ideas que configuraron diversos proyectos y programas de extensión universitaria, como contrapropuesta transformadora y emancipadora sobre el paradigma actual dominante.

Reconocemos en esos enfoques formativos una sobrevaloración de las capacidades profesionales individuales por sobre las prácticas colaborativas y multidisciplinares tanto en la respuesta asistencial como en la construcción de conocimiento en salud.

Las primeras experiencias en extensión universitaria transitadas en la FCE - UNLP, hacia fines de la década del 80', permitieron formular y definir nociones en torno a problemáticas en salud donde su alcance supone un papel central más allá del servicio social o de asistencia social. Es así también que actualmente, la FCE -UNLP ha reconocido la centralidad de la extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El entendimiento del territorio, en tanto campo de estudio, ha sido planteado como escenario de trabajo universitario situado fuera de sus aulas y laboratorios, que incluye el plexo social, problematizado, institucional y organizado. En este sentido, el concepto de territorialidad alude a la producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado (Coscarelli, 2014). Desde

esta perspectiva, el territorio implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente que definen el marco general de las problemáticas a abordar en un análisis sobre la salud como valor central a construir y garantizar (Artaza, 2017).

El territorio en tanto escenario pedagógico “no controlado” obliga a la convergencia y convivencia de diferentes disciplinas para un abordaje integral y situado. Esto implica la mayoría de las veces prácticas educativas para la asistencia y contención de personas, donde el despliegue y la acción sanitaria se lleva adelante mancomunadamente por un equipo de salud, desnaturalizando jerarquías y estructuras verticales más claramente establecidas en prácticas formativas intramuros. Así, el rol de una especialidad y su capacidad individual para resolver problemas resulta descontextualizado y forzado. Por lo mismo, el encuentro entre la diversidad disciplinar y la reflexión crítica característica de la medicina social, podría poner en tensión ciertos alcances y actividades reservadas de los títulos. Dichas actividades reservadas, por su naturaleza corporativista e hiperespecializante, presentan un sesgo conceptual epistémico positivista que limita un accionar comunitario, territorializado, para individualizarlo y compartimentalizarlo.

El territorio en tanto escenario pedagógico “no controlado” obliga a la convergencia y convivencia de diferentes disciplinas para un abordaje integral y situado.

Experiencia pedagógica significativa: La evidencia reciente de abordajes formativos en salud durante la emergencia sanitaria por COVID-19:

La FCE- UNLP, frente a la Emergencia Sanitaria consecuencia de la pandemia por COVID-19 y el decreto de ASPO de finales de marzo del 2020, debió interrumpir las actividades académicas presenciales en aulas y laboratorios. Rápidamente se convocó desde la institución a toda la comunidad para la conformación de un voluntariado para realizar acciones sanitarias conducidas inicialmente por las autoridades sanitarias. Esto constituyó un colectivo de docentes, no docentes, graduados/as y estudiantes en el territorio, con perspectivas de intervención asistencial, respaldada en la formación biológica y de salud de nuestras disciplinas, que proveyó de una base teórica y conceptual para el entendimiento de la pandemia en tanto fenómeno natural, posible de ser racionalizado en dichos términos. Se conformaron

equipos multidisciplinares e interclaustrales que generaron protocolos de trabajo en territorio, junto a efectores de salud, para relevar casa por casa la presencia de casos sospechosos de COVID-19, identificar y asistir sobre necesidades sanitarias y de personas con distintas enfermedades. También, mediante capacitaciones virtuales brindadas por la Escuela de Gobierno en Salud Floreal Ferrara (Min Sal PBA) y prácticas presenciales llevadas adelante en los hospitales y centros de salud con los que se articulaban las salidas al territorio, se incorporaron prácticas de vacunación (primero para campaña antigripal y luego para COVID-19), realización de hisopados para diagnóstico por PCR, y después mediante el uso de test rápidos, con despliegue en barrios populares de la periferia de la ciudad, con distintos niveles de precariedad y vulnerabilidad. Los relevamientos sanitarios casa por casa se establecían como un espacio de intercambio dialogado para la búsqueda activa de casos sospechosos COVID-19 o la identificación de urgencias sanitarias o sociales a atender.

Estos equipos de trabajo constituyeron desde la práctica el proceso de conceptualización de un dispositivo sanitario, constituyéndose luego en los operativos Detectar. Se validaron herramientas sistematizadas para la recolección de datos y la articulación para la respuesta de demandas mediante la generación de informes sintéticos de pronta entrega en los ámbitos institucionales de toma de decisiones con diferentes alcances.

Las características del contexto extraordinario de pandemia fue terreno fértil para instalar rápidamente prácticas formativas en salud situadas en el territorio, abordando:

- cómo comunicar nuestros saberes disciplinares sobre bioseguridad e higiene.
- cómo promocionar los beneficios de la vacunación y la comprensión de sus fundamentos básicos.
- el diagnóstico de COVID-19 como práctica integral en salud: evaluación del estado general de salud, toma de muestras respiratorias (hisopado), acompañamiento telefónico de personas que atraviesan la enfermedad, vinculación institucional para la respuesta a necesidades básicas no resueltas (alimentación, artículos de higiene, etc) de personas o familias en contextos de vulnerabilidad social.

Las características del contexto extraordinario de pandemia fue terreno fértil para instalar rápidamente prácticas formativas en salud situadas en el territorio

Más adelante, a principios del 2021 y con la incorporación de los tests rápidos de antígeno para el diagnóstico de COVID-19, se

diseñaron, planificaron e implementaron laboratorios de campaña, con espacios para la toma de muestra, entrega de resultados y contención de personas diagnosticadas con COVID-19 en territorio. Este proceso de participación y generación de operativos territoriales, la realización de protocolos y guías para el trabajo colaborativo interinstitucional y multidisciplinar y la comunicación con la comunidad, configuran procesos de aprendizaje-enseñanza con momentos para la reflexión, rectificación, organización y sistematización de prácticas formativas y situadas. Esto generó instancias de acreditación de conocimientos y habilidades en salud de estudiantes propios, y personas interesadas en asistir sanitariamente el territorio, como brigadistas en salud con capacidades para participar de operativos sanitarios y vacunales, que alcanzó a 256 estudiantes, jóvenes graduados y promotores territoriales de salud. Esa acreditación significó que cerca de un centenar de estudiantes avanzados o que se graduaron durante este período fueran rápidamente absorbidos por el sistema sanitario público, preferentemente en equipos de atención integral y situada de la salud comunitaria, en equipos Detectar o en otros dispositivos de atención hospitalaria que lo requirieron. En tanto el espacio de formación de vacunadores, capacitó a 516 estudiantes, egresados y promotores territoriales de salud, acreditados como vacunadores eventuales COVID-19, que se fueron integrando al esquema de despliegue territorial de vacunación como equipos de voluntarios/as y como personal rentado

Durante este proceso es relevante el hecho fue asumiéndose la capacitación técnica, desde espacios con creciente autonomía, como una de las acciones ordenadoras del trabajo en territorio, que requirió cada vez de mayores niveles de complejidad en cuanto a la interdisciplina, la transdisciplina y el encuentro con los saberes populares. Las características de este proceso de constitución de espacios de formación, y sus propósitos, propiciaron que fueran compartidos tanto por capacitandos universitarios como por no universitarios con distintos niveles de participación como referentes territoriales en salud.

OBSERVACIONES, DISCUSIONES Y CONCLUSIONES:

El carácter voluntario de las actividades de formación/extensión ha acelerado discusiones acerca de la necesidad de curricularizar estas prácticas territoriales y en clasificarlas como experiencias pedagógicas significativas. Lo fundamentamos desde varias aristas:

Una, requiere reemplazar la noción de *tareas voluntarias por la de tareas optativas*. De esta manera, las instituciones mediante sus procesos de curricularización deben resolver el diseño de sistemas pedagógicos adecuados al contexto, de evaluación y acreditación académica. Es de vital importancia entonces, contar con evidencias piloto previas

surgidas en respuesta a problemáticas concretas desde la comunidad, como la que aquí presentamos.

Otra, el enfoque positivista que dominó la academia por mucho tiempo, sostuvo la tesis de establecer la universalidad del método, entendido como una serie de pasos rígidos, una sumatoria de técnicas y procedimientos aparentemente válidos y aplicables a cualquier problema y en cualquier contexto. En la acción y formación situada, emerge la necesidad de plantear el problema metodológico como una construcción reflexiva, debido a que la misma no es absoluta sino relativa a la articulación entre el contenido (epistemología objetiva), los sujetos involucrados en el aprendizaje de dichos contenidos (epistemología subjetiva) y el contexto de realización.

El carácter voluntario de las actividades de formación/extensión ha acelerado discusiones acerca de la necesidad de curricularizar estas prácticas territoriales y en clasificarlas como experiencias pedagógicas significativas.

Un abordaje territorializado de los procesos de aprendizaje y enseñanza de problemáticas en salud, requiere observar e intervenir sobre personas sanas y enfermas, su hábitat, entorno comunitario, los determinantes en salud involucrados, para discutir la validez de la antinomia enfermedad/salud como concepto ordenador del abordaje sanitario. Para estos aprendizajes, naturalmente, no habrán soluciones sólo desde una enseñanza intramuros.

Recuperando conceptos del Modelo Sanitarista Argentino, proponemos que desde el proceso de problematización de cada comunidad, es posible entender y encontrar las respuestas para muchas de las causas de enfermedad (o pérdida de la salud) que finalmente llevan a personas (o comunidades) a cruzar la puerta de un hospital para convertirse en pacientes (Alzugaray, 2008). Producto de este proceso analítico integral y situado, se pone en discusión el propio concepto de "paciente" y se desdibujan los límites aceptados para el mismo sistema de salud, sus alcances y la de sus trabajadores. En este sentido, resulta necesario discutir fuertemente el término de "servicios de salud" y finalmente nutrir y complejizar los propósitos o concepciones existentes en nuestra comunidad educativa sobre que es una "carrera o profesión en salud".

En tanto los procesos educativos territorializados no sean formalizados, irán aportando al currículum "de hecho", pero no curricularizado ni contemplado en la descripción del perfil institucional de sus graduados/as (de Alba, 2007). Asimismo, sabemos que incorporar espacios territoriales en los procesos formativos requieren

de un esfuerzo distinto por parte de las estructuras académicas. Esto puede implicar utilizar recursos que no son habituales en la enseñanza intramuros, pero que sin duda aportan a una necesaria formación integral y situada. Esto implica entonces discutir también el diseño presupuestario y de infraestructura requerido, que finalmente requiere resolverse desde la política académica en su concepto más general, que finalmente abreva en discusiones centrales acerca de cuáles son los modelos universitarios puestos en juego, transformando en profundidad los sentidos de la formación profesional en la Universidad Pública.

Un abordaje territorializado de los procesos de aprendizaje y enseñanza de problemáticas en salud, requiere observar e intervenir sobre personas sanas y enfermas, su hábitat, entorno comunitario, los determinantes en salud involucrados, para discutir la validez de la antinomia enfermedad/salud como concepto ordenador del abordaje sanitario.

BIBLIOGRAFÍA

Yoga Adissi, G. (2021). Estrategias cualitativas de investigación social en salud. Enfoques frecuentes dentro del universo de investigaciones cualitativas en salud. Dirección de Investigación en Salud. Ministerio de Salud de la Nación, Argentina.

Alzugaray, RA. (2008). Ramón Carrillo: El fundador del sanitarismo nacional. Ediciones Colihue SRL.

Artaza Barrios, O. (2017) Transformando los servicios de salud hacia redes integradas: elementos esenciales para fortalecer un modelo de atención hacia el acceso universal a servicios de calidad en la Argentina. Representación OPS/OMS Argentina.

Coscarelli, MR (2014) "Currículo universitario y formación docente" Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (comps) en La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria La Plata, EDULP

De Alba, A. (2007). "El curriculum en el contexto de la crisis estructural generalizada". En A. de Alba, Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación (pp. 91-142). México: IISUE

Revista Materia Pendiente N° 29, noviembre de 2018. ISSN 1851-4650. Fac Cs Exactas, UNLP.

Sorgentini, HAE. (1997) Fac Cs Exactas, UNLP. Antecedentes, orígenes y trayectoria (1897-1997). La Plata, Editorial Exacta.



¿Qué valores cifran el éxito de los estudiantes en los programas de formación virtual?

Elisabeth Benítez, Raymon Marquina.
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e103, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e103>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

¿Qué valores cifran el éxito de los estudiantes en los programas de formación virtual?

What values encrypt the success of students in virtual training programs?

Elisabeth Benítez¹

<https://orcid.org/0000-0002-1643-823X>

elisabeth.benitez@aulaciete.net

Universidad de Los Andes | Venezuela

Raymond Marquina²

<https://orcid.org/0000-0003-1357-4436>

marquina.raymond@gmail.com

Universidad de Los Andes | Venezuela

RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto determinar los valores fundamentales requeridos para lograr el éxito académico en las actividades en escenarios virtuales de aprendizaje, a partir de una indagación de las representaciones sociales concurrentes en los estudiantes de pregrado, a los 2 años del inicio forzado de actividades en línea por la pandemia de COVID 19.

Empleando la metodología de investigación cualitativa, etnográfica, descriptiva, aplicando un cuestionario abierto no estructurado vía virtual, a una muestra intencional y no probabilística de la población de estudiantes de la Universidad de Los Andes, se pudo realizar la construcción colectiva mediante la representación gráfica de los valores en una nube de texto, para analizar los resultados y contrastarlos con las posturas teóricas generando una reflexión inherente a la motivación al logro universitario.

ABSTRACT

The purpose of this work is to determine the fundamental values required to achieve academic success in activities in virtual learning scenarios, based on an investigation of the concurrent social representations in undergraduate students, 2 years after the forced start of activities in hotline due to the COVID 19 pandemic.

Using the qualitative, ethnographic, descriptive research methodology, applying an open, unstructured questionnaire via virtual, to an intentional and non-probabilistic sample of the population of students of the Universidad de Los Andes, it was possible to carry out the collective construction through the graphic representation of the values in a text cloud, to analyze the results and contrast them with the theoretical positions, generating a reflection inherent to the motivation for university achievement.

1 Dra. Elisabeth Benítez, Profesora ordinaria de la Universidad de Los Andes – Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Medios Audiovisuales. Departamento de Comunicación Social. Catedra de Ética y Legislación. Hermenéutica y Protección de Obras Audiovisuales. Investigadora y escritora. Correo: elisabethbenitez@gmail.com

2 Dr. Raymond Marquina. Profesor ordinario de la Universidad de Los Andes – Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Medios Audiovisuales. Departamento de Comunicación Social. Correo: marquina.raymond@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Valores del estudiante, virtualidad, educación en línea, representaciones sociales, imaginarios colectivos.

KEY WORDS

Ethics Values, Academic success, Virtual Learning Scenarios, Collective Constructions, Social Representations



INTRODUCCIÓN

Esta investigación se orientó a descubrir los elementos estructurales que constituyen en el imaginario colectivo los valores esenciales para el logro del éxito estudiantil en ambientes virtuales de educación.

Para la realización del estudio se partió de la concepción de la virtualidad como un nuevo escenario de relación donde el carácter social y la función práctica permiten la identificación de un éthos de conciencia colectiva en el cual se avista un redimensionamiento de los esquemas interpretativos de relación, por lo que el cambio de los enfoques tradicionales de abordaje del proceso educativo requiere de la identificación de valores claves para el éxito del proceso de formación.

En tal sentido, los escenarios donde se desarrolla la actividad educativa, vale decir, los escenarios virtuales de formación se conciben como imaginarios para el desarrollo colectivo y cooperativo, donde las percepciones, habilidades, aptitudes y destrezas se modulan mediante el empleo del medio digital, y la permanente innovación tecnológica. Entonces, la mimetización de la realidad que se genera en los escenarios virtuales de formación permite que se conciban imaginarios colectivos los cuales prescriben la necesidad de un conjunto de valores desde la coincidencia del grupo de co – participantes en un lugar común extra-geográfico y a temporal donde se desarrolla la experiencia de formación.

Dentro de esta compleja metáfora , es pertinente ver la perspectiva del semiólogo y filósofo Armando Silvia (2006), en donde se expresa que los imaginarios determinan maneras de ser y de comportamiento, incluidas las formas de uso de los objetos que representan,

reiterando que los imaginarios no existen en un espacio geográfico, sino simbólicos; es por ello que este término hace alusión a las percepciones grupales, manifestándose a través de los deseos, así que esto permite clasificarlos en una categoría cognitiva, por lo cual, los valores son esenciales para el funcionamiento del éthos en desarrollo de la actividad de formación en escenarios virtuales.

Esta investigación versó acerca de la identificación en el discurso narrativo de los valores que los mismos estudiantes participantes en escenarios virtuales de formación, a los 2 años de verse compelidos a participar, han avistado como fundamentales para alcanzar el éxito en sus actividades académicas de pregrado en escenarios virtuales de aprendizaje.

Esta investigación versó acerca de la identificación en el discurso narrativo de los valores que los mismos estudiantes participantes en escenarios virtuales de formación, a los 2 años de verse compelidos a participar, han avistado como fundamentales para alcanzar el éxito en sus actividades académicas de pregrado en escenarios virtuales de aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Los valores

La expresión central de este estudio es el “valor”. De raíz indo europea, la expresión proviene del latín “valor, valōris”, y de manera general se interpreta como la cualidad positiva o negativa que se confiere a un hecho, cosa o persona, mediante el accionar de la valoración ética o estética. La parte de la filosofía que se encarga de estudiar los valores se denomina axiología; griego “ἀξιος” que significa “valioso” y “λόγος” igual a tratado, se le conoce también como la filosofía de los valores.

Los valores son agregados intangibles atribuidos a ese algo, a partir de los cuales se propicia una estimación la cual tendrá por consecuencia la apreciación subjetiva del objeto de esta atribución. Por esta razón, “ los valores no son cosas, ni elementos de las cosas, entonces los valores son impresiones subjetivas de agrado o desagrado, lo que nos producen a nosotros y que nosotros proyectamos sobre las cosas. Se ha acudido entonces al mecanismo de la proyección sentimental; se ha acudido al mecanismo de una objetivación, y se ha dicho: esas impresiones gratas o ingratas, que las cosas nos producen, nosotros las arrancamos de nuestro yo subjetivo y las proyectamos y objetivamos en las cosas mismas y decimos que las cosas mismas son buenas o malas, o santas o profanas” (García Morente, 1992).

A riesgo de sonar contradictorio, los valores no se enseñan, pero sí se aprenden en colectivo, se obtienen del reflejo de la interrelación con el otro, y a través de ésta vinculación se interiorizan.

A riesgo de sonar contradictorio, los valores no se enseñan, pero sí se aprenden en colectivo, se obtienen del reflejo de la interrelación con el otro, y a través de ésta vinculación se interiorizan. “Los valores, en definitiva, son realidades de nuestro interior, personal o colectivo, por las que las personas actuamos de una forma u otra en coherencia con lo que preferimos, con lo que sentimos” (Rockeach, cit por Duart 2017).

La virtualidad

El análisis de la virtualidad pasa por el estudio de la expresión primigenia de la expresión “virtus” para traducir “la dynamis” como la fuerza que en Aristóteles se refiere a algo existente, en algo puede transformarse y llegar a ser algo diferente, lo que en realidad, será “virtus” que en última instancia depende de la voluntad divina, que es quien decidirá si esa “potencia” se convierte en un “acto” (Biosca, 2009)

Desde la expresión “realidad virtual”, acuñada por el informático Jaron Lanier a principios de los años 80, hasta el “Ciberespacio” de Gibson (1984), la virtualidad ha modificado su significado para reducirse a aquello procesado a través de un dispositivo electrónico, no obstante su interpretación más acertada es la de aquel “lugar donde se desarrolla en colectivo”, como lo expresa Lévy (1999), donde “... se genera un contrato que fija nuevas reglas para que se articule el comportamiento del hombre en lo social, lo religioso, lo político, lo económico, lo cultural, lo educativo y lo ético, razón por la cual nos interesa esta acepción.

Los escenarios virtuales de aprendizaje, la educación virtual o la educación mediada por la tecnología

A razón de lo anterior, los escenarios virtuales de aprendizaje, serán espacios para la educación virtual, es decir que, serán el resultado de nuevas maneras de interacción, en innovadores escenarios creados a partir del uso de la tecnología, “para la construcción de mundos comunes” (Ortiz & Castañeda, 2019) en la que los nuevos métodos aunados al avance tecnológico han originado nuevos constructos de elaboración colectiva, donde el imaginario es abonado de representaciones sociales convergentes que generan valores comunes.

Ahora bien, existe otra serie de conceptos que definen los escenarios virtuales de aprendizaje como espacios para la educación mediada por tecnologías, así el E-learning significa aprendizaje e interacción en cual-

quier tiempo y lugar mediado por las tecnologías. El aprendizaje en línea nace desde la formación presencial y empieza trasladando los mismos conocimientos que se dan dentro del aula, pero mediante el ordenador a un nuevo medio tan diferente como es el internet (Guzmán, 2018).

Como factores comunes de todas las anteriores acepciones el surgimiento de todas ellas ha requerido de nuevas metodologías mediadas por tecnologías, sugieren un cambio de paradigma, tanto en los docentes como en los estudiantes y en las instituciones educativas; finalmente, transforman los medios y mediaciones para posibilitar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje.

Las representaciones sociales

Las representaciones sociales son, para el precursor del concepto Moscovici (1979) “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

Éstas representaciones sociales no son acerca de todo el mundo social sino, sobre algo o alguien (Jodelet, 1986) y además son expresadas por un sector social particular. Dentro de estas representaciones sociales encontramos estereotipos, creencias, afirmaciones y valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social, tal como sucede en los espacios electrónicos de interacción, entre ellos redes sociales, comunidades de aprendizaje, etc.

Un elemento fundamental de las representaciones sociales es que proporcionan un sistema de códigos, principios y juicios clasificatorios consolidados de manera grupal acerca los diferentes aspectos del mundo en el que se vive, al tiempo en que instauran las normas y los límites que se encuentran dentro de la conciencia colectiva de los participantes. De allí que poseen un carácter social y una función práctica.

Para Moscovici, la apropiación del conocimiento por medio de las representaciones sociales se basa en la dotación de sentido concreto y simbólico compartidos socialmente, lo que permite que surja el reconocimiento en cuanto a imponer escalas de valores (Bourdieu, 2007) en este sentido son los escenarios virtuales de formación espacios para la representación social.

Los imaginarios colectivos

A su vez los imaginarios colectivos a tenor de lo expuesto por el filósofo Armando Silvia (2006) son categorías cognitivas, a través de las cuales se determinan maneras de ser y comportamientos, que carecen de espacio geográfico determinado y se nutren de percepciones grupales lo que posibilita completamente el surgimiento de imaginarios colectivos en escenarios virtuales.

Gracias a la evolución del concepto del imaginario planteado en sus

orígenes por Emile Durkheim en 1912, preserva el papel preponderante de la sociedad en su consolidación, donde la concepción del imaginario desde el individuo, trasciende y se transforma de acuerdo a sus vivencias, como lo expresa Gilbert Durand (1994), y es este imaginario concebido en la colectividad, el que se entiende por sus propios miembros a través de símbolos, códigos y patrones, como lo expone García Canclini (1997) y por tanto, donde se desarrollan sus valores fundamentales.

Los imaginarios serán entonces: "... verdades sociales no científicas y de ahí su cercanía con la dimensión estética de cada colectividad. Siendo esta construcción de imaginarios algo más que una cuestión caprichosa, obedeciendo el seguimiento de reglas, representaciones, formaciones discursivas y sociales profundas de honda manifestación cultural" (Silva, 2013) y poseerán una inscripción psíquica, una inscripción social y una inscripción tecnológica, que es de especial interés en nuestro estudio.

Nos interesa precisamente la inscripción tecnológica de los imaginarios colectivos dado que plantea la técnica para materializar la expresión grupal, es decir, provee el instrumento mediante el cual materializar los distintos tipos de visión, a lo que, cada inscripción tecnológica modelará de forma singular la expresión material de los imaginarios colectivos como es verificable en cada época histórica, así en la actualidad, el empleo intensivo de medios electrónicos, y en el caso de nuestro estudio, el uso de escenarios virtuales de enseñanza- aprendizaje, va a modelar la estructuración de valores comunes derivada de ella.

Los imaginarios en la educación virtual

Los últimos 2 años, a partir de la emergencia por la pandemia de Covid SARS 19, se requirió intempestivamente el empleo de escenarios virtuales de enseñanza aprendizaje o ambientes virtuales de e-learning para atender a los estudiantes de los distintos niveles académicos y en un amplio número de estudios de pregrado en un gran porcentaje de países, lejos de profundizar en la calidad de estos escenarios, lo imperativo del cambio de paradigma requirió del surgimiento de metodologías disímiles que significaron un cambio de rumbo fuera de los enfoques tradicionales tanto en los docentes, como en los estudiantes y las instituciones educativas, transformando los medios y mediaciones para posibilitar los espacios de enseñanza y aprendizaje idóneos.

Todo lo anterior implicó un redimensionamiento de los esquemas interpretativos del sentido social de la acción educativa que en la actualidad habita en un complejo mundo altamente interconectado, en una dimensión donde las distancias geográficas se redujeron a impulsos electrónicos o clics y donde las mercancías culturales tienen un holgado alcance gracias a las nuevas tecnologías. (Riffo, 2016). (Cegarra, 2012).

Las características de la virtualización

Sabemos que imbricar la educación a la innovación tecnológica debe ir de la mano de la generación de una base de conciencia que propenda al beneficio colectivo, por tanto, orientada al logro de una ciudadanía digital con fundamento ético, tal como lo expone Floridi (2014) cuando se refiere a la forma o fundamento ético de la infoesfera en la cual, según este mismo autor, se aspira proveer los principios que la configurarán. Pierre Levy (1991) presenta tres características principales de la virtualización, las cuales se detallan a continuación y se resumen en la Figura 1:

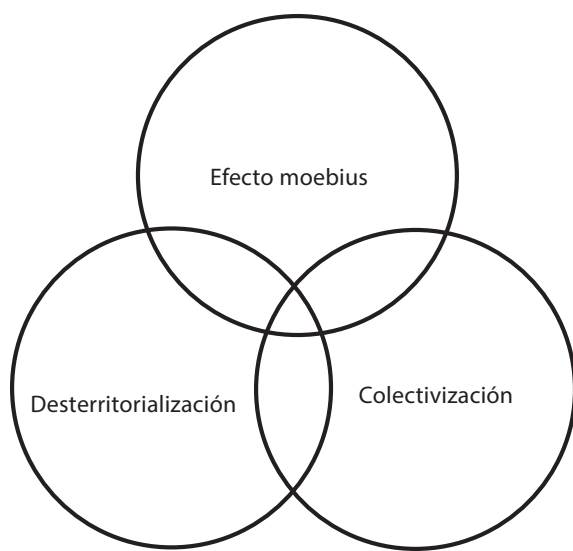


Figura 1. Fuente propia.

En cuanto a la desterritorialización: lo virtual rompe las barreras geográficas y temporales, permitiendo la creación artificial de escenarios de relación. El efecto moebius, hace uso de la metáfora tomada de la cinta de Moebius que la define como una variante bidimensional o un objeto topológico entendido como un espacio total, sin principio ni fin, a razón de lo cual, en la virtualidad existe un permanente intercambio entre de lo real a lo virtual sin fronteras tangibles. Finalmente, la colectivización aparece como consecuencia de lo anterior, dado que se interactúa en la extraterritorialidad y atemporalidad de los escenarios virtuales estando en permanente contacto con miles de personas.

Valores virtuales

La clasificación de los valores virtuales surge de la dicotomía entre valores del objeto y valores del sujeto virtual que según Orozco (2015) se clasifican tomando en cuenta que serán éstos la base ética del desarrollo de las actividades dentro de los espacios virtuales, por cuanto, pueden entenderse desde su dimensión operativa. La conceptualización y dimensión operativa de los valores para los entornos virtuales se discrimina en la tabla 1.

VALOR	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN OPERATIVA	VALORES ASOCIADOS	ANTIVALOR
Responsabilidad	Capacidad de atribuirse y estar consciente de las actividades que se realiza dentro del espacio virtual	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación de datos correcto. • Poseer nombre de usuario. • Nombrar las imágenes. • Bloquear información no adecuada. • No compartir información falsa o no confirmada/verificada. • Respetar autoría de los contenidos y obras utilizados en cualquiera de sus formatos: texto, audio o video. • Proteger su identidad, intimidad y datos, así como los de sus familiares 	Disciplina Compromiso Dedicación Constancia	Irresponsabilidad
Compromiso	Consiste en la obligación moral de dar cumplimiento a las obligaciones o tareas individuales o colectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar tareas • Participar en foros de forma personal o validando las opiniones de los compañeros • Participar en wikis • Participar en actividades síncronas: videoconferencias, video llamadas, etc. • Compartir información útil y pertinente 	Convenio Exigencia	
Prudencia	Consiste en calcular los riesgos o realizar un balance de costos-beneficios de las consecuencias de lo compartido en espacios virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • No compartir información sin verificar • No agregar contactos desconocidos • No inscribirse o registrarse en páginas dudosas. • No realizar transferencia de archivos a destinatarios desconocidos • No ejecutar actos de cancelación en redes sociales o medios digitales. 	Disposición Organización	Imprudencia
Respeto	Consiste en considerar tanto los aspectos éticos como los legales, tanto de las consecuencias de las acciones como de los actos mismos.	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a la privacidad de la información y los datos. • Respeto a los derechos de autoría • Respeto a las condiciones de uso • Respeto a la diversidad en todos sus aspectos • No discriminación • No ejecutar actos de cancelación en redes sociales o medios digitales. 	Disciplina Adaptación	Irrespeto
Identidad	Garantía de la personalidad con que se ingresa a los escenarios virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de nombre en los usuarios • Uso de imágenes propias en escenarios virtuales • No usurpación de identidad ajena 	Autonomía Motivación	Anonimato
Libertad	Consiste en expresar libremente en los espacios virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Enviar y recibir información • Ingresar a cualquier espacio virtual • Expresarse y compartir libremente información • Utilizar todo tipo de formato y extensión, entre otros. • Realizar cualquier clase de transacción o intercambio de cualquier naturaleza entre los usuarios. • No ejecutar actos de cancelación en redes sociales o medios digitales. 	Creatividad	Censura

VALOR	DEFINICIÓN	DIMENSIÓN OPERATIVA	VALORES ASOCIADOS	ANTIVALOR
Tolerancia	Consiste en comprender las conductas y opiniones ajenas aún cuando no se comparten en algunos o todos sus aspectos.	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir las opiniones ajenas • Acceder a páginas cuya agenda es contraria a las opiniones dominantes • Objetividad en la manifestación de las opiniones en espacios virtuales. • Comprensión ante las políticas de seguridad, acceso y limitación de algunas páginas web. • No señalar públicamente errores ajenos. • No ejecutar actos de cancelación en redes sociales o medios digitales. 	Paciencia	Intolerancia
Solidaridad	Es un valor que engloba la cooperación y la colaboración entre los participantes de espacios virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir información relevante y útil • Colaborar en la realización de actividades • Colaborar para la realización de procesos técnicos • Responder de manera oportuna solicitudes • Participar en foros de construcción colectiva o wikis • Publicar tutoriales para enseñar acerca de un tema • No ejecutar actos de cancelación en redes sociales o medios digitales. 	Apoyo mutuo Liderazgo positivo	Egoísmo
Perseverancia	Consiste en la tenacidad para el logro de los objetivos planteados	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento oportuno de las tareas previstas • Participación activa en las actividades • Validación de las actividades grupales. • Autorregulación de las actividades 	Autorregulación Proactividad Tenacidad	Procastinación

Fuente propia

Valores de los estudiantes en escenarios virtuales de aprendizaje

Investigadores como Duart (2017) son enfáticos al destacar que "(...) la presencia ética en internet no crea nuevos valores", sin embargo, el mismo autor es enfático al destacar que "No debemos olvidar que los entornos educativos, ya sean presenciales (escuelas) o virtuales (campus virtual, por ejemplo) se gestionan. Y la gestión de un entorno educativo, como de cualquier otra actividad, no está exenta de carga valorativa, de ética".

Es así como el rol del estudiante, igualmente marcado por este nuevo enfoque, requiere de la redefinición de sus cualidades, implicando con ello la integración de valores para el cumplimiento de los nuevos roles que delinear al papel del estudiante como actor destinatario del

proceso de formación, las cuales según autores como Rizo (2020) implica entre otras actitudes:

- El rol del estudiante orientado al fortalecimiento de la autodisciplina
- El rol del estudiante orientado al mejoramiento del auto – aprendizaje
- El rol del estudiante orientado al fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo.
- El rol del estudiante orientado al mejoramiento del trabajo colaborativo.

En este proyecto de investigación nos propusimos determinar, qué valores implica el cumplimiento de cada uno de estos nuevos roles, a ser asumidos por el estudiante para alcanzar el éxito en los escenarios virtuales de formación.

En este proyecto de investigación nos propusimos determinar, qué valores implica el cumplimiento de cada uno de estos nuevos roles, a ser asumidos por el estudiante para alcanzar el éxito en los escenarios virtuales de formación.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Metodológicamente se abordó una investigación de tipo cualitativo - etnográfica, con enfoque descriptivo, apoyada en una investigación bibliográfica documental.

Población y muestra

Se aplicó un cuestionario abierto no estructurado que los estudiantes respondieron vía virtual, a la población de estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes en Mérida – Venezuela, en el año 2022, en una muestra intencional y no probabilística de los estudiantes pertenecientes 4 secciones de los estudiantes de 2do, 3ero, 4to y 5to año de la carrera, en las cátedras de: Ética y legislación de la Comunicación Social, Métodos de Investigación, Marketing Digital Básico y Fundamentos para la gestión de Medios Digitales, para un total de cincuenta (50) estudiantes, todos los cuales han recibido su formación de manera exclusiva en la modalidad a distancia, a través de escenarios virtuales de enseñanza, desde el año 2020 y hasta el presente año.

Instrumento

El procedimiento de recogida de los datos

Previa la definición de los conceptos valores, se diseñó el cuestionario mediante el cual indagaron:

- Qué valores son fundamentales para alcanzar el éxito en el rol del estudiante orientado al fortalecimiento de la autodisciplina
- Qué valores son fundamentales para alcanzar el éxito en el rol del estudiante orientado al mejoramiento del auto – aprendizaje
- Qué valores son fundamentales para alcanzar el éxito en el rol del estudiante orientado al fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo
- Qué valores son fundamentales para alcanzar el éxito en el rol del estudiante orientado al mejoramiento del trabajo colaborativo.

Para lo anterior se definen los conceptos determinantes para identificación de las categorías metas entendidas estas como: 1. Autodisciplina, 2. Auto - aprendizaje; 3. Análisis crítico y reflexivo; 4 Trabajo colaborativo.

Otorgando a las categorías meta, los valores indicadores, según se clasifican a continuación en la tabla 2.

Categoría - meta	Valores indicadores
El rol del estudiante orientado al fortalecimiento de la autodisciplina	Responsabilidad Respeto Compromiso
El rol del estudiante orientado al mejoramiento del auto – aprendizaje	Prudencia Solidaridad Perseverancia
El rol del estudiante orientado al fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo.	Identidad Libertad
El rol del estudiante orientado al mejoramiento del trabajo colaborativo.	Tolerancia Solidaridad

Procedimiento de captura de los datos.

Para el análisis lexicométrico se identificó el número total de palabras recaudadas, de las cuales se categorizaron las pertenecientes o asociadas a cualquier a de las tres categorías – meta, todas ellas relativas o inherentes a los valores.

De forma manual se efectuó el análisis, categorización y selección de las palabras que tuvieran una frecuencia representativa superior, es decir, aquellas que se repitieran en el discurso de la totalidad de los participantes.

Procesamiento de los resultados

La aplicación del cuestionario permitió establecer la construcción colectiva mediante la representación gráfica de los valores en una

nube de texto, a partir del análisis de los resultados empleando el software <https://www.wordclouds.com/>

Una nube de palabras, también llamada nube de etiquetas o word cloud, es la representación gráfica de las palabras que más se repiten en un texto. Para su creación se utilizan distintos tipos de fuentes y tamaños que derivan de la frecuencia de su aparición en un texto. Su finalidad es la representación de una descripción visual de la colección de datos tipo texto Viegas (2008)

Consiste en medir la frecuencia de aparición en el texto, de esta manera aparecen destacadas las que más número de veces se ha escrito, generalmente se muestran en mayor tamaño, o también hacen uso de otro tipo de color (Edu 3.02018). Se data el origen de esta metodología a los inicios de los años 90 en la era del constructivismo soviético. (Castillo, 2016)

RESULTADOS

A partir del análisis lexicométrico dentro del corpus de un total de 5.550 palabras, se identificaron 650 palabras asociadas a las cuatro categorías -meta, todas ellas relativas o inherentes a los valores, correspondientes a cada categoría con asociación directa o indirecta.

FRECUENCIA



Gráfico 1. Fuente propia

Para la elección de las palabras se efectuó el análisis manual basado en la experticia temática, organizando y agrupando las palabras en cada categoría – meta, esto permitió obtener los grupos de palabras de las cuales se eligieron 150 palabras cuya frecuencia era igual o mayor a tres en cada discurso individual, las cuales se utilizaron para crear una nube (Figura 1) con las palabras más representativas dentro del corpus.

Las palabras se agruparon por frecuencia de aparición en la nube de palabras, a través de los siguientes niveles:

- **Primer nivel:** Responsabilidad y Compromiso
- **Segundo nivel:** Respeto y Perseverancia,
- **Tercer nivel:** Tolerancia y Solidaridad.



Gráfico 2. Fuente propia.

Teniendo en cuenta los resultados, se procedió a realizar la construcción colectiva de una nube de palabras, cuyo objetivo se orientó fundamentalmente a recopilar la opinión de los estudiantes con respecto a los valores esenciales para alcanzar el éxito en el proceso de aprendizaje en escenarios virtuales, siendo éstos, escenarios de representación social, que proporcionan un sistema de códigos, principios y valores que sirven para instaurar las normas y los límites que se encuentran dentro de la conciencia colectiva de los participantes. De allí su carácter social y su función práctica.

La nube de palabras (ver Figura 2) representa los valores esenciales extraídos de los imaginarios colectivos, a través de los cuales los estudiantes ven cifrado el logro de las metas parciales, y que van a coadyuvar para al logro del éxito en los procesos de formación en escenarios virtuales en las cuatro 4 categorías meta previamente identificadas.

Es importante destacar que la cantidad de palabras presentadas para la construcción de la nube de palabras es la totalidad de los valores extraídos luego de ser procesado el cuestionario aplicado y que la cualidad : tamaño, destaca la frecuencia de aparición, por otra parte, el tipo de fuente empleada va a representar datos esenciales relativos al perfil de los entrevistados, lo que permite identificar rasgos distintivos y relevantes de los valores presentes en el discurso en categorías de entrevistados como son el género y grupo etario.

Son múltiples las concepciones que giran alrededor de los valores que cifran el éxito en los ambientes virtuales de formación académica, y dichas concepciones dependen de diversos factores que permean la formación de las representaciones sociales en los imaginarios colectivos que se producen en estos ambientes.

No cabe duda de que el éxito en los ambientes virtuales de formación requiere no solo del fortalecimiento de los valores, sino del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, que permitan de forma individual y colectiva adelantar estudios a los distintos niveles de pre – y post grado. Los resultados han dejado claro que es la responsabilidad junto al respeto, compromiso, organización y tenacidad, los valores que los mismos estudiantes consideran fundamentales para alcanzar el éxito en cualquier programa emprendido en escenarios virtuales. Los investigadores se vieron sorprendidos ante la aparición de valores asociados como la perseverancia y la creatividad asociadas al aprendizaje y apropiación de las herramientas tecnológicas para el manejo de las plataformas, junto al trabajo colaborativo y la tolerancia en la exposición discursiva de los participantes.

Los resultados han dejado claro que es la responsabilidad junto al respeto, compromiso, organización y tenacidad, los valores que los mismos estudiantes consideran fundamentales para alcanzar el éxito en cualquier programa emprendido en escenarios virtuales.

Podemos concluir que la construcción colectiva de nubes de palabras es una herramienta útil para la visualización de gran contenido de información textual, máxime cuando las mismas se originan en investigaciones tan sensibles que ahondan en la intimidad de grupos sociales heterogéneos como el analizado.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2007) [1987], *Espacio social y poder simbólico* en: Bourdieu, Pierre. *Cosas Dichas*, Barcelona: Gedisa.

Castariodis, C. (1983) *Institución Imaginario de la Sociedad*. España, Tusquets.

Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. *Cinta de moebio*, 1,13.

Cero, E. t. (2018). *Cómo crear una nube de tags y sus usos en el aula*. Obtenido de <https://revista.educaciontrespuntocero.com/>

Ciceron, (1960) *Tusculanas* ed. G. Fohlen, Les Belles Lettres,

Chica, F. (2009). *La concepción de la entidad virtual desde la perspectiva de la inteligencia*. *Itinerario Educativo* , 157-175.

Cortés, J., Silva, A., & Sandoval, M. (2019). *Aplicación móvil adaptativa a entornos web para la gestión del tiempo y el desarrollo de la autoeficacia en estudiantes de programas en educación a distancia y virtual*. En E. Serna, *Investigación Formativa en Ingeniería* (págs. 13-21). Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *The general causality orientations scale: Self-determination in personality*. *Journal of Research in Personality*, 109-134.

Durand, G. (1994). *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2000.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford, RU: Oxford University Press.

García Canclini, N. (1997) *“Imaginarios Urbanos”* Buenos Aires: Eudeba.

Garcia, M. (1992) *Lecciones preliminares de Filosofía*. Editores mexicanos unidos. ISBN 968-15-0064-4.

Gardner, H. (1998). *A Reply to Perry D. Klein’s ‘Multiplying the problems of intelligence by eight’*. *Canadian Journal of Education* , 96-102.

Gómez, P. (2001). *Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad*. *Cuadernos revista de la facultad de humanidades y ciencias sociales*, 195-209.

Guzmán, J. (2018). *Relacion entre la actitud hacia el aprendizaje en línea y la*

educación virtual. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8316/EDMgumejy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>: Universidad de San Agustín Arequipa.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Ibérica: Barcelona.

Magaz, M. (2008). *La virtualización – Apuntes sobre el libro de Pierre Levy*. Obtenido de <https://bit.ly/2E1gHci>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemal. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).

Moscovici, S. (1981). "On social representation". En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*, Academic Press. Londres.

Moscovici, S. (1984). "The phenomenon of social representations". En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*, Cambridge University Press. Cambridge.

Ortiz, K., & Castañeda, G. (s.f.). Obtenido de La transformación de los imaginarios en educación virtual: <https://bit.ly/2E1gHci>

Orozco, J (2015) Valores virtuales. *Horizonte de la Ciencia* 5 (9) diciembre 2015 FE/UNCP. ISSN (Impreso): 2304-4330/ ISSN (En Línea): 2413-936X. 86-94. <file:///C:/Users/profe/Downloads/Dialnet-ValoresVirtuales-5420547.pdf>

Silva, A. (2006). *Imaginarios Urbanos*. Bogotá. Arango editores.

Viégas, F.; Wattenberg, M. (2008) Timelines tag clouds and the case for vernacular visualization. *Interactions*, 2008, vol. 15, n. 4, pp. 49-52.



La mente en constante movimiento y el ensayo reflexivo como género discursivo
Dolores Aicega, Ana Soledad Moldero, María Julia Pich, Laura Mariela Rodríguez
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e104, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e104>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

La mente en constante movimiento y el ensayo reflexivo como género discursivo

The mind in constant motion and the reflective essay as a genre

Dolores Aicega*

<https://orcid.org/0000-0001-5988-5235>

dolores.aicega.2@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Ana Soledad Moldero**

<https://orcid.org/0000-0003-4642-643X>

anamoldero@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

María Julia Pich***

<https://orcid.org/0000-0002-6146-5763>

julia.pich@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Laura Mariela Rodríguez****

<https://orcid.org/0000-0001-8415-8523>

lauramarielarodriguez@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina

RESUMEN

En el presente artículo analizamos una experiencia áulica desarrollada en la Universidad Nacional de La Plata para enseñar ensayo reflexivo en lengua inglesa a estudiantes avanzadxs. En el contexto de Lengua Inglesa 4, asignatura del último año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Lengua Inglesa, nos abocamos al trabajo con la lectura y la escritura de ensayos reflexivos desde una perspectiva discursiva, que considera a lxs estudiantes como actores reales que operan para lograr metas específicas a través de interacciones concretas. La secuencia pedagógica que presentamos aquí, a realizarse en tres etapas, está orientada al desarrollo de la competencia reflexiva a través de la exposición a definiciones del género y a una variedad de textos reflexivos, tomando como base teórica y metodológica la Pedagogía de Género (Martin & Rose, 2012), derivada de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1985). Las primeras dos etapas se realizan de forma conjunta y apuntan al análisis del género en sí y al característico tono incierto de la mente en constante movimiento, mientras que la tercera se resuelve de manera independiente y apunta a la reflexión personal y a la producción escrita. El cierre de la secuencia contempla la puesta en común de las reflexiones de lxs estudiantes acerca de su experiencia con las palabras.

PALABRAS CLAVE

mente en movimiento,
ensayo reflexivo,
incerteza,
escritura



KEY WORDS

mind in motion,
reflective essay,
uncertainty,
writing

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze a classroom experience carried out at the National University of La Plata (UNLP) to teach reflective essay writing in English to higher level students. In the context of English Language 4, a final year subject common to the English Language Teaching, Translation and Licentiate programs, we focus our efforts on the reading and writing of reflective essays from a discursive perspective, which considers students as real actors who operate with language to achieve specific goals through specific interactions. The pedagogical sequence presented here is to be carried out in three stages and it aims at the development of the reflective competence through exposure to definitions of the genre and a variety of reflective texts. We inscribe our work within the pedagogy of genre (Martin & Rose, 2012), derived from Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1985) as pedagogical and theoretical framework. The first two stages are carried out collaboratively and they aim at the analysis of the genre itself and the typical uncertain tone of the mind in constant motion, whereas the third one is to be solved autonomously and it is aimed at reflection and written production. The final product of the sequence encompasses the pooling of reflections on the students' experience with words.



INTRODUCCIÓN

Presentamos en este trabajo una secuencia didáctica a desarrollar a lo largo de tres etapas correspondientes a las clases de *Language and Writing*/Lengua y Escritura de Lengua Inglesa 4, asignatura del último año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Lengua Inglesa de la UNLP. Esta secuencia parte de definiciones del género ensayo reflexivo de las que se desprenden sus propósitos comunicativos y el tono incierto al que invita la exploración de un tema. Luego, trabajamos con dos ensayos contemporáneos de escritores profesionales, *Against Knowing* de Dinah Lenney y *The Essay and the Art of Equivocation* de Brandon Shrand. A partir de estos textos, lxs estudiantes reflexionan sobre el ensayo reflexivo en tanto género discursivo, con sus propósitos, tono, estilo y características típicas. En una segunda etapa, se propone el análisis de dos ensayos escritos por ex alumnxs de la materia en el contexto de sus cursadas en años anteriores. Por un lado, se busca familiarizar a lxs estudiantes con el tipo de tarea que se requiere en la cátedra, y por otro, se muestra la diversidad y la flexibilidad que permite el género como vehículo para la reflexión sobre unx mismx y la expresión de la identidad. La tercera etapa de la secuencia propone la exploración de dos ensayos escritos por Sarah Rhul, en los que la autora comparte su mirada sobre el significado y uso de ciertas palabras. Con esta misma temática, se invita a los estudiantes a escribir sus propias reflexiones acerca de la necesidad de incorporar nuevas palabras a la lengua inglesa para designar realidades (personales o compartidas socialmente) para las que no existen términos precisos en dicha lengua.

Presentamos en este trabajo una secuencia didáctica a desarrollar a lo largo de tres etapas correspondientes a las clases de *Language and Writing*/Lengua y Escritura de Lengua Inglesa 4, asignatura del último año de las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciaturas en Lengua Inglesa de la UNLP.

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica en la que se enmarca este trabajo es la Teoría de Género Discursivo, particularmente a través de los conceptos de base o premisa genérica (Swales, 1990), integridad genérica (Bhatia, 2004), modo discursivo (Smith, 2003) y gramática basada en el texto y el género discursivo (Knapp & Watkins, 2005). En esta presentación mostraremos cómo abordamos la enseñanza del ensayo reflexivo en Lengua Inglesa 4. Las tareas que se proponen buscan, entre otras, jerarquizar los conocimientos y experiencias personales, propiciar la toma de posición, crear conciencia sobre la tesis de escritura, discernir entre los aspectos narrativos-descriptivos, expresivos y evaluativos de la lengua para elaborar un pensamiento personal y poner en juego recursos lingüísticos acordes al nivel de complejidad de la reflexión que se busca plasmar.

Nuestro encuadre teórico se basa en el ciclo de aprendizaje y enseñanza de la pedagogía de género textual de la Escuela de Sydney (Martin y Rose, 2012) y la noción de género desarrollada por la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1985). Según este modelo, el género conecta la cultura con la situación, y el registro conecta esta última con el lenguaje. Esta versión ampliada de la noción de género propone que los propósitos sociales se encuentran entrelazados con las estructuras textuales (Bawarshi, 2010).

Siguiendo la definición de género de John Swales (1990) y la importancia del propósito comunicativo como propiedad privilegiada para la asignación de membresía dentro de un género discursivo, entendemos que los géneros son mucho más que formas lingüísticas. Son formas de vida y de identidad que dan forma al pensamiento y al tipo de comunicaciones mediante las cuales interactuamos. Constituyen territorios comunes a los cuales nos remitimos para crear acciones comunicativas inteligibles entre los miembros de una comunidad de habla (Bazerman, 1997).

El ensayo reflexivo, en este sentido, tiene algunas propiedades que resultan afines a nuestros propósitos educativos.

Siguiendo los principios de la pedagogía de género australiana, buscamos identificar los géneros que resultan más relevantes para nuestros estudiantes. El ensayo reflexivo, en este sentido, tiene algunas propiedades que resultan afines a nuestros propósitos educativos. Entendemos este tipo de ensayo como método reflexivo subyacente al texto que conecta íntimamente la visión de la realidad de quien escribe y su modo particular de expresarlo (Montaigne, 1580/1948). Se crea así un espacio híbrido entre lo expresivo y lo referencial que, a través del género expositivo analítico (Iozzi-Klein, 2015) o ensayo de tipo reflexivo (Alexander, 1967), permite abordar un tema de un modo personal según sea la forma elegida y la percepción individual en la que se presenta y cristaliza la reflexión. Como abordaje pedagógico, estimula en los estudiantes una actitud crítica y ecuánime ante el mundo, desarrolla la capacidad de expresar un pensamiento en forma concisa, clara y precisa, y amplía la conciencia de sí mismos y su sentido de identidad.

Como abordaje pedagógico, estimula en los estudiantes una actitud crítica y ecuánime ante el mundo, desarrolla la capacidad de expresar un pensamiento en forma concisa, clara y precisa, y amplía la conciencia de sí mismos y su sentido de identidad.

LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Primera etapa: Entre definiciones y ensayos profesionales

En la primera etapa se invita a los estudiantes a reflexionar acerca del género a través de la exploración de distintas definiciones, algunas provistas por las docentes y otras propuestas por los mismos alumnos.

Task 1

What do these quotes suggest about what we might expect to find in a reflective essay?

One does not go to an essayist with a desire for information, or with an expectation of finding a clear statement of a complicated subject; that is not the mood in which one takes up a volume of essays. What one rather expects to find is a companionable treatment of that vast mass of little problems and floating ideas which are aroused and evoked by our passage throughout the world (...), and above all by our relations with other people -all the unexpected, inconsistent, various simple stuff of life (...).

Arthur Benson, "The Art of the Essayist", 1922

In an essay we want the process of thinking, not the result. The writer's job is not to be right, but to be interesting even while being wrong.

James Krohe Jr, 1987

The process of internally examining and exploring an issue of concern, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and results in a changed conceptual perspective.

Boyd and Fales, 1983

The reflective essay is an exercise in contemplation on any given topic.

Alexander, 1967

A través de la reflexión con estas citas, desglosamos de manera colaborativa qué tipos de procesos permite el ensayo. Identificamos verbos y nominalizaciones que iremos agregando a una lista:

evoking - thinking - being interesting - examining - exploring - triggering - creating - clarifying - changing - contemplating

Esta lista busca identificar el lenguaje como acción y explorar el tipo de procesos que pueden plasmarse a través del género. Como paso siguiente, invitamos a lxs estudiantes a buscar más definiciones en sus celulares y agregamos nuevos elementos a nuestra lista si surgieran. De este modo, buscamos llegar a la conclusión de que reflexionar implica pensar, conectar, tomar conciencia, cuestionar(se), y que se trata de un tipo de acción en la que el proceso resulta más importante que el resultado. Por otro lado, surge como contraparte lo que el ensayo reflexivo no busca hacer; en efecto, este tipo de ensayo no busca narrar ni describir —al menos de manera central o exclusiva— ni pretende argumentar en pos o en contra de algo, ni dar órdenes o consejos.

A continuación, se propone una tarea que se basa en la lectura de dos ensayos y se organiza a través del trabajo en grupos:

El grupo 1 lee "Against Knowing" de Dinah Lenney, y el grupo 2 trabaja con "The Essay and the Art of Equivocation" de Brandon Shrand.

Task 2

In your groups, analyse your essay in relation to these questions:

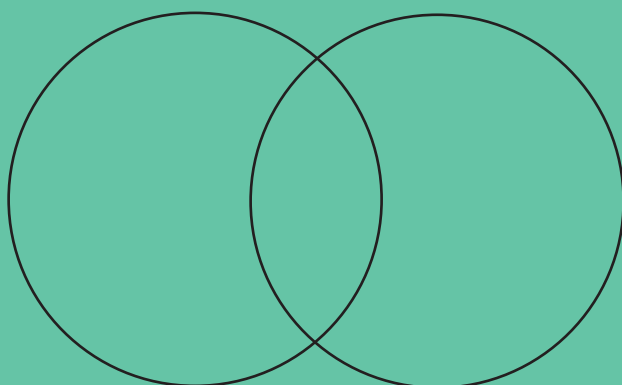
- a) What aspects of the essay does the author explore?
- b) Find definitions of the essay in the essays themselves to add to our collection.

A través de esta actividad, esperamos que surjan las características centrales del ensayo reflexivo que resumimos a continuación:

- las respuestas no son lo más importante; lo que es interesante es la búsqueda de respuestas y el deseo de saber o comprender.
- una marca distintiva del ensayo reflexivo es su carácter tentativo y su rechazo a los posicionamientos cerrados o categóricos.
- Luego de compartir las respuestas de los grupos en una puesta en común, lxs estudiantes realizan la siguiente consigna en parejas:

Task 3

Find someone who has read the other text. Together, make a Venn diagram. What ideas do you find in common in relation to their views on the essay? Which are different? Against knowing
The art of equivocation



Now, choose and share one paragraph in each of the essays and highlight instances of the mind in motion. Reflect on the vocabulary used, modality and tenses.

Estas actividades buscan que lxs estudiantes comparen y contrasten los ensayos y así puedan identificar puntos en común y diferencias. Por otra parte, el trabajo con los párrafos tiene como propósito que lxs alumns reconozcan que los textos utilizan mayormente el tiempo presente, una serie de verbos modales, y que utilizan una variedad de recursos discursivos para la expresión de una línea de razonamiento.

Como cierre de esta etapa, se les pedirá a lxs estudiantes que comenten sobre el párrafo que mejor plasme el carácter tentativo del ensayo y su preferencia por los interrogantes más que por las conclusiones.

Segunda etapa: El ensayo en nuestro contexto: trabajo con ensayos de ex alumns

Para comenzar con el trabajo de esta etapa, la docente explica que, a diferencia de tareas anteriores, que se basaron en el trabajo con ensayos de escritores profesionales (Dinah Lenney y Brandon Shrand), en esta oportunidad van a utilizar dos ensayos escritos por ex alumns de Lengua Inglesa 4 durante sus cursadas en años anteriores: *On being on*

top of everything de Cecilia Crotto y *The Word for the world, the world for a word* de Esteban Escobar.

Task 1

Read the essays *On being on top of anything* and *The word for the world, the world for a word* and reflect upon this question in pairs: In what ways are these essays different from the professional essays we read for Stage 1? What do they have in common?

Estas preguntas están orientadas a que lxs estudiantes comenten sobre la temática y el tratamiento de las ideas, la extensión de los textos que es notablemente menor en los ensayos de lxs estudiantes, la diferencia en los contextos de producción y recepción, y sus ámbitos de difusión. Al mismo tiempo, en todos los casos están presentes ciertas características centrales del género: se trata de ejercicios de observación y reflexión sobre un tema, que buscan, entre otras cosas, entretener a la audiencia a través de la presentación de un punto de vista personal.

Como paso siguiente, la docente plantea la tarea siguiente:

Task 2

The essays by Cecilia Crotto and Esteban Escobar are good examples of the freedom and variety that the genre allows for. Get together in small groups and use the chart below to compare the essays. What do they have in common? How/Where do they differ?

	On being on top of everything (C. Crotto)	The Word for the world, the world for a word (E. Escobar)
Reflective essays explore a main claim or thesis[1]. Identify the thesis in each case.		
What are the main ideas that contribute to the discussion of the topic?		
Does the text develop a clear line of reasoning?		
How would you describe the style[2]?		
Can you spot any instances of humour?		
What effects are achieved by the examples in the essay?		
Does the essay present smooth transitions from one section to the next? Find examples.		

[1] En el contexto de Lengua Inglesa 4, la noción de tesis es entendida como la idea central, opinión o teoría que se explora a través del ensayo.

[2] Entendemos el concepto de estilo como el uso característico que se hace de la lengua en un texto. (Routledge Dictionary of Language and Linguistics. 1999).

Una vez terminado el trabajo en grupos, se comparten las ideas y la docente utiliza la PC y el proyector para hacer la puesta en común.

Como cierre, la docente propone las siguientes preguntas:

Can you identify any connections between the reflective essay and the concept (and practice) of identity?

Can you identify any benefits in developing reflective skills as part of our coursework?

En la etapa que sigue, es tiempo de dar espacio a la propia escritura a través de tareas articuladas con uno de los ensayos trabajados en esta clase y nuevos textos.

Tercera etapa: nuestras propias voces

La clase comienza con una breve introducción a los ensayos de la dramaturga estadounidense Sarah Ruhl, autora de *100 Essays I Don't Have Time to Write* (2015). Se invita a lxs estudiantes a explorar la tapa y el índice del libro, y a leer lo que la misma autora comenta sobre el proceso de escritura en su sitio web. Se propicia el diálogo con todo el grupo en base a las siguientes preguntas:

Task 1

Sarah Ruhl is one of America's best-known playwrights. Read what she says on her webpage. How does she position herself as an essayist? Look at the book cover and check the index. What topics does she write about?

The image shows a promotional webpage for the book "100 Essays I Don't Have Time to Write: On Umbrellas and Sword Fights, Parades and Dogs, Fire Alarms, Children, and Theater" by Sarah Ruhl. The page features a blue header with the book title and a dark blue "Order Now" button. Below the button, there is a quote from the author: "Please consider these essays as starting points. Consider them starting points for someone else to finish." The main content area includes a description of the essays, a link to a podcast episode where the author reads from the book, and information about the book's selection as one of the "100 Notable Books of 2014" by the New York Times. The book cover is visible on the left side of the page.

En respuesta a estas preguntas, lxs estudiantes probablemente comenten que seguido al título del libro, la autora hace hincapié en el carácter inacabado de sus ensayos, e invita a los lectores a continuarlos. También resulta interesante su posicionamiento como escritora-madre, cuyos ensayos son producto de un “ejercicio”, un modo de resguardar ideas frente al “caos doméstico” que forma parte de su contexto de escritura. En cuanto a la segunda pregunta, una breve recorrida por la tapa y el índice del libro muestran que la autora aborda los temas más variados: desde los más íntimos y personales, como los piojos, los perros y los niños sobre el escenario, hasta cuestiones pertenecientes al mundo de la cultura y el arte. Una vez más, lxs estudiantes notarán que existe una fuente inagotable de temas sobre los que se pueden escribir ensayos.

A continuación, se invita a lxs estudiantes a leer el ensayo número 61, en el que la autora reflexiona sobre por qué detesta las palabras *whimsy* y *quirky*.

Task 2

Read essay 61 and answer: what points does the author make about the words *whimsy* and *quirky*?

61. Why I hate the word *whimsy*. And why I hate the word *quirky*.

Whimsy was an etymological cousin in 1520 to the word *whim-wham* (a decidedly superior word), which had to do with fluttering the eyelids or letting the eyes wander. It is, then, a way of making feminine and therefore trivial a whole school of aesthetic fabulation. We do not tend to call Shakespeare whimsical, although his fairies flew and his witches chanted. A male artist following his whims is daring, manly, and original. A woman artist following her whims is womanly, capricious, and trivial; her eyelids flutter, her heart palpitates, her eyes wander, and her hands rise and fall in her lap.

The word *quirky* is so much more loathed than the word *whimsy* that it does not bear the time it would require to dissect its horrors. The choice to have a perceptible aesthetic at all is often called a quirk. The word *quirky* suggests that in a homogenized culture, difference has to be immediately defined, sequestered, and formally quarantined while being gently patted on the head.

Luego de analizar por qué la autora “odia” estas palabras, la docente le pregunta a lxs estudiantes si hay alguna palabra que “odien” y les propone que compartan sus ideas en pequeños grupos.

Como paso siguiente, se propone una tarea integradora de reflexión, escritura independiente y socialización. Para lograr este tri-

ple objetivo, se construye un punto de encuentro entre el ensayo de Rhul y el de Esteban Escobar trabajado en la segunda etapa de esta secuencia, cuya idea principal gira en torno a la relación imperfecta que existe entre la realidad, las experiencias personales y las palabras/ las lenguas.

Task 3

In pairs, discuss the following questions:

Can you find any connections between Esteban Escobar's essay and Sara Rhul's reflections?

Why is it that we like to reflect upon words and language?

Are there concepts, things, places, realities that you find hard to express in English? If you could come up with a new word to include in the English language, what would it be?

Una vez compartidas las ideas surgidas de la tarea 3, se propone una tarea de escritura inspirada en la invitación de Sarah Rhul a escribir y compartir.

Take up Sarah Rhul's invitation to write and share. Use her essay title as a prompt and write a reflective piece in response to the last question above:

Are there concepts, things, places, realities that you find hard to express in English? If you could come up with a new word to include in the English language, what would it be?

Why I need the word [...]

Share your views on the Padlet. Read your classmates' texts. You are welcome to comment on their productions.

Compartimos a continuación una captura de pantalla con algunas de las palabras propuestas por nuestros estudiantes y sus reflexiones acerca de la lengua, sus lagunas, y nuestra constante necesidad de expresarnos.

Padlet: We do have time to write (el nombre del Padlet hace alusión al título del libro *100 Essays I Don't Have Time to Write*)


<https://padlet.com/teremantovani2/yp7a2cmdar312u4v>

Teresa Mantovani + 34 + 2c

We do have time to write

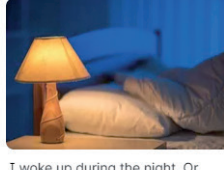
Read what we have to say about words.

Why I need the word "Imy"




I sometimes feel the need to tell people that no matter how hard they try to understand what's going on with me, there are times in which it is hard for me to express my emotions. I get too "Imy"; that is, I get introspective and deal with my issues in a very individualistic and personal way. I don't know how I would be able to express that to my family or friends if it wasn't for that word, "Imy". "I'm feeling Imy" I would

Why I need the word "desvelarse"




I woke up during the night. Or rather, *me desvelé*. None of the English words that I know encapsulates this harrowing experience. "Have/suffer insomnia" will not do: the phrase is too technical, and it's not a verb. I was in the dark. Were my eyes open? How long did I lie awake, invaded by a whirlwind of thoughts, images and mental turmoil? It might have been minutes, or self-fabricated hours. As if that mattered. When *desvelados*, we lose our ability to

Why I need the word "matear"




Try to explain it in English and you'll fail. Of course you may describe the process and all the paraphernalia that goes with it, but the essence will still remain illusive. Much like it did for all Spanish-speaking mates at some point now that I think about

Why I need the word "premiering"(translation of estrenar in Spanish)



It is a shame that such a wonderful word like *estrenar* does not exist in English, because the word does not only come with the meaning of using something brand new for the very first time, but it also comes with a beautiful excitement of showing the people you care about what you have bought. Saying "Look, I am

Why I need the p quiero"




This lexical gap in En extremely difficult for express affection. It hard for me to put int way I feel, and it is e externalize it and sav

Recibidos (38) - lauramarie... x | Mi unidad - Google Drive x | TRABAJOS Y RESUMENES LG... x | Panel principal | Padlet x | We do have time to write x

padlet.com/teremantovani2/yp7a2cmdar312u4v

Why I need the word 'postlunch'




The concept of a *sobremesa* is something that is, in my experience, quite near and dear to our hearts as Argentinians. Even though the fast pace of modern life often forces us to clear the table as soon as we are done eating, or even to have breakfast or lunch outside of our homes, few things are as embedded in our national selves (if such a thing exists) as finishing a meal and not rushing to move away from the table. I do realise that it is rather a luxury these days to have the time to enjoy the company of the people that you shared the meal with, perhaps over coffee, and I can't help but feel that it is a pity most of us only ever get to do this on Sundays or at the holidays. Because of that, I believe the

saw the good side of *madrugating!*

Mele, Tomás.


Añadir comentario

Why I need the word "mackinzeling".



One time, I found myself trying to communicate the joy I was feeling


why I need the word set-sailed



Why I need the word set-sailed

It is an adjective. When a ship sets sail, it leaves the shore. That is meant to be said in Spanish when someone utters something rather unusual or extremely funny, like evocating the image of a ship taking off to the horizon. 'zarpar' and the distance reflects a measure of exaggeration that causes amusement. It is a rather

Why I need the phrase "lonely tree"



German is known for the interesting meaning of some of its words. An example of this is "waldeinsamkeit", which is formed by the word "wald" (wood) and "einsamkeit" (loneliness). It can be translated into "the pleasant feeling of being alone in the woods". Even though the concept refers to german forests, I wonder if this term could also be extended to nature in general, this is, to the sensation of being in the open, whether it is a big park or the small garden of your house. This is why I believe the word "lonely tree" could be included in English. Essentially, being outdoors is

words. And I see ourselves teaching them to use it in funny ways and bonding with them over it.

Then again, perhaps my thinking is a bit too wishful. Perhaps foreigners would not fully appreciate this phenomenon's potential. I believe that here in Argentina we will always be able to exploit it to its fullest because we can properly grasp its combination of simplicity, elegance and effectiveness. Perhaps because that combination is one of the main features of our country.

Añadir comentario

Why I need the word "misright"

Activar Windows. Ve a Configuración para activar Windows.

CONCLUSIONES

Siguiendo los lineamientos de la Pedagogía de Género, diseñamos una secuencia didáctica para utilizar en las clases de *Language and writing*/Lengua y Escritura de Lengua inglesa 4 con el objetivo de familiarizar a lxs estudiantes con el ensayo reflexivo y estimularlxs a elaborar sus primeros textos reflexivos en el contexto de la materia. La secuencia contempla una fase conjunta (etapas 1 y 2) y una fase autónoma (etapa 3). Enfatizar el propósito comunicativo del género permite concebirlo como un complejo generador de sentidos alrededor del punto de vista personal y la experiencia de la voz reflexiva como justificación de las elecciones léxicas, gramaticales y retóricas.

Enfatizar el propósito comunicativo del género permite concebirlo como un complejo generador de sentidos alrededor del punto de vista personal y la experiencia de la voz reflexiva como justificación de las elecciones léxicas, gramaticales y retóricas.

La primera etapa giró alrededor del trabajo con ensayos profesionales y se centró en la definición de la función comunicativa del género y cómo esta función determina el tono de la escritura y las elecciones del autor. En la segunda etapa, lxs estudiantes leyeron y analizaron ensayos elaborados por ex alumnxs de la cátedra y establecieron puntos en común y diferencias que nos permitieron identificar la variedad y flexibilidad que posibilita el género. En la última etapa, lxs estudiantes comenzaron a delinear la propia escritura de textos reflexivos a partir del material trabajado en las etapas 1 y 2. Buscamos, a través de esta tarea final, llegar a una producción independiente en la que cada unx reflexione sobre su experiencia en relación con las palabras, las que tenemos y las que nos hacen falta en un ejercicio de contemplación a través de la lengua escrita.

El padlet resultante sigue abierto a nuevas contribuciones y constituye una invitación al diálogo respetuoso entre compañerxs, que se sentirán interpeladxs a dejar comentarios y a enriquecer sus propias contribuciones. Consideramos que este diálogo permite extender en el tiempo el ejercicio de contemplación, reforzando así la competencia reflexiva de lxs estudiantes.

Esperamos con esta intervención docente orientada a la metareflexión sobre el ensayo reflexivo haber suscitado un interés genuino por el género y por su materia prima, las palabras. Después de todo, sin ellas no podríamos compartir el movimiento de nuestra mente.

Esperamos con esta intervención docente orientada a la metareflexión sobre el ensayo reflexivo haber suscitado un interés genuino por el género y por su materia prima, las palabras. Después de todo, sin ellas no podríamos compartir el movimiento de nuestra mente.

BIBLIOGRAFÍA

Alexander, L.G. (1967). *Essay and Letter Writing*. London: Longman.

Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. United States of America: Press & WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. https://www.researchgate.net/publication/315112527_The_Life_of_Genre_the_Life_in_the_Classroom.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View*. London: Continuum.

Boyd, E. M. y A. W. Fales. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, (23)2: 99-115.

Crotto, C. "On being on top of everything". <https://docs.google.com/document/d/18wivT66loHApY1PwnFQO322W6jGCNmwZu9ozq24ByJc/edit?usp=sharing>.

De Montaigne, M. (1580/1948). *Ensayos*. Buenos Aires: W.M. Jackson editores.

Escobar, E. "The word for the world, the world for a word". <https://docs.google.com/document/d/18wivT66loHApY1PwnFQO322W6jGCNmwZu9ozq24ByJc/edit?usp=sharing>.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Iozzi Klien, A. y D. Cavallari (2015). The Prosification of Culture and the Creative Essay of the Twentieth Century: Questions on a Literary Genre. *Bakhtiniana*. 10:104-118.

Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.

Lenney, D. (2022) "Against Knowing" | *Brevity: A Journal Of Concise Literary Nonfiction*". *Brevitymag.Com*. <https://brevitymag.com/craft-essays/against-knowing/>.

Martin, J.R. & Rose, D. (2012). Genres and texts: living in their real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1 (1), pp. 1-21.

Ruhl, S. (2015). *100 Essays I Don't Have Time To Write*. Farrar, Straus And

Giroux, 2015, p. 104.

Shrand, B. (2022) "The Essay And The Art Of Equivocation | Brevity: A Journal Of Concise Literary Nonfiction". Brevitymag.Com. (Disponible en: <https://brevity-mag.com/craft-essays/the-essay-and-the-art-of-equivocation/>).

Smith, C. S. (2003). *Modes of Discourse. The Local Structure of Texts*. UK and NY: CUP.

Swales, J. (1990). *English in Academic and Research Settings*. London: Cambridge Applied Linguistics.

*Dolores Aicega es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (UNLP) y Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Se desempeña en la cátedra de Lengua Inglesa 4 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Ha coordinado el Curso de Ingreso a las carreras de inglés y el Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas, ambos de la FaHCE. Ha formado parte de los equipos técnicos de la Dirección de Educación Primaria de la Pcia. de Buenos Aires y ha realizado tareas de asesoramiento y evaluación externa para instituciones de enseñanza del inglés en distintos puntos de la Argentina. Actualmente es integrante de los proyectos de investigación: Literaturas no canónicas de la contemporaneidad: ¿un nuevo reparto de lo sensible? (minorías sociales, étnicas, lingüísticas, genéricas, geopolíticas) y El reparto de lo sensible y la literatura en lengua inglesa: políticas estéticas, ambos proyectos radicados en el Instituto de Investigaciones de Humanidades y Cs. Sociales (IDIHCS).

**Ana Soledad Moldero posee título de grado de Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina, y obtuvo además el título de Profesora en Inglés del Instituto Superior de JN Terrero, Ministerio de Educación de la Nación. Realizó estudios de posgrado en la Universidad Nacional de La Plata, donde aprobó la totalidad de los seminarios correspondientes a la Maestría en Lingüística, y se encuentra actualmente en proceso de ejecución de la tesis correspondiente. Además, cursó y aprobó la totalidad de los cursos y seminarios correspondientes a la Maestría en Inglés de la Universidad de Belgrano, cuya tesis, actualmente en progreso, versa sobre la construcción de la identidad nacional en contextos mediados por computadora (CMC). También se formó como intérprete en la Escuela de Interpretación del Dr. Emilio Stevanovich. Desde 1986, la Profesora Moldero ha desempeñado una extensa actividad profesional, docente y académica. Posee una reconocida actuación como traductora e intérprete, con numerosas traducciones e intervenciones como intérprete de conferencias en diversos encuentros y congresos del orden nacional e internacional. Tiene además una vasta experiencia en el área de la enseñanza del inglés

como lengua extranjera (TEFL). Desde 2006 ejerce el cargo de Directora de Estudios en el Instituto Cultural Argentino Británico de La Plata. Ha dictado conferencias y seminarios en el área del discurso y la enseñanza del inglés y, desde 1994 hasta 2021, fue Examinadora Local para la serie completa de los exámenes orales de Cambridge Assessment English, Universidad de Cambridge, R.U.. En el ámbito académico, participa regularmente de encuentros nacionales e internacionales del campo de los estudios del discurso, posee varias comunicaciones a congresos en el área y ha integrado el equipo de investigación del Proyecto 11/H783 dirigido por la Dra. Melina Porto. En la docencia universitaria, en la órbita del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FAHCE, UNLP, la Prof. Moldero ha estado a cargo de la materia Lengua Inglesa 4 como Prof. Adjunta (Interina) desde 1997, como Profesora Adjunta Ordinaria entre 2007 y 2019, cargo al que accedió por concurso público, y desde 2020 hasta la fecha se desempeña como Profesora Titular de dicha asignatura.

***Julia Pich es Profesora y Traductora Pública egresada de la Universidad de La Plata (2004). Desde 2006, es docente en su casa de estudios, donde hoy es ayudante diplomada en las cátedras de Lengua Inglesa 4 e Introducción a la Interpretación. En sus inicios, fue ayudante ad honorem en la cátedra de Fonética y colaboró con la cátedra de Literatura Norteamericana de la carrera de Letras. Hizo suplencias en Lengua Inglesa 1 y 2 y participó del curso de ingreso a las carreras de inglés en sus distintas variantes a través del tiempo. Ha publicado varios trabajos, hecho presentaciones en congresos, y forma parte de un proyecto de investigación sobre literatura y escritura desde 2019 (PPID, IDIHCS-UNLP-CONICET, H059) y de uno sobre responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación (PID, UNLP, 2022-2025). Desde 2015 coordina la sección de cursos de Jóvenes de la Escuela de Lenguas, donde también se desempeña como profesora en las distintas secciones. Ha enseñado en todos los niveles educativos, presta servicios de traducción, edición e interpretación, y es examinadora de Cambridge. Fue becada por la Unión Latina (2000), el gobierno italiano (2002), y por la comisión Fulbright (2004) para llevar a cabo viajes de intercambio cultural y de estudios y ejercer como asistente de español. Actualmente trabaja sobre su tesis de la Maestría de Traducción e Interpretación de la Universidad de Buenos Aires.

****Laura M. Rodríguez es Profesora en Lengua y Literatura Inglesa (UNLP), Traductora Pública (UNLP) y Diplomada en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (UNSAM). Se desempeña en las cátedras de Lengua Inglesa 4 y Lengua Inglesa 3 de las carreras de Inglés (FaHCE). Integra el Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (PPID) "La literatura como insumo auténtico y eficaz para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de las carreras dictadas en inglés en la FaHCE". Completó la Especialización Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura y la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Es docente en el nivel secundario.



Breve análisis con perspectiva de género sobre la educación universitaria.
Sofía Huggías, Luciana Celeste Juncal, María Ximena Guerbi
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e105, 2022
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e105>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Breve análisis con perspectiva de género sobre la educación universitaria

Brief analysis with a gender perspective on university education

Sofía Huggías*

<https://orcid.org/0000-0001-9205-5874>
shuggias@quimica.unlp.edu.ar
Facultad de Ciencias Exactas |
Universidad Nacional de La Plata

Luciana Celeste Juncal**

<https://orcid.org/0000-0001-5280-1457>
ljuncal@quimica.unlp.edu.ar
Facultad de Ciencias Exactas |
Universidad Nacional de La Plata

María Ximena Guerbi***

<https://orcid.org/0000-0003-1787-3898>
mxguerbi@gmail.com
Facultad de Ciencias Exactas |
Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En este artículo se propone una reflexión sobre la posibilidad de construir una educación no sexista, inicialmente recorriendo hechos claves de la historia general de la relación entre las mujeres y la formación universitaria, y retomando varios lineamientos teóricos pertinentes, para finalmente describir algunos mecanismos de exclusión que atentan contra la trayectoria académica y profesional de las mujeres. El propósito de esta reflexión es analizar el movimiento académico críticamente e histórico-socialmente contextualizado en términos del sexismo en la educación superior. Un análisis profundo respecto a las relaciones causales de situación requiere de un marco analítico mayor que inspeccione los múltiples modos en que las mujeres han sido excluidas y discriminadas en las universidades considerando que dentro de estas discriminaciones hay categorías epistémicas relacionadas con la formación de un *cannon* androcéntricamente legitimado. Como por otro lado, parte del análisis recae en percibir cómo se expresa el orden de género en la estructura educativa, condicionando como consecuencia el habitar diario de todes les miembros de la comunidad.

PALABRAS CLAVE

education,
gender,
university,
androcentrism



KEY WORDS

education,
gender,
university,
androcentrism

ABSTRACT

This article proposes a reflection about the possibility of building a non-sexist education, initially reviewing key facts of the general history of the relationship between women and university education, and retaking several pertinent theoretical guidelines, to finally describe some mechanisms of exclusion that threaten the academic and professional trajectory of women. The purpose of this reflection is to analyze the academic movement critically and historically-socially contextualized in terms of sexism in higher education. A deep analysis regarding the causal relationships of the situation requires a greater analytical framework that inspects the multiple ways in which women have been excluded and discriminated against in universities, considering that within these discriminations there are epistemic categories related to the formation of an androcentrically canon. legitimized. As on the other hand, part of the analysis falls on perceiving how the gender order is expressed in the educational structure, conditioning as a consequence the daily living of all members of the community.

No se puede abordar la cuestión del alma femenina moldeando a la mujer de manera que se adapte a una forma más aceptable según la definición de la cultura que la ignora, y tampoco se puede doblegar a una mujer con el fin de que adopte una configuración intelectualmente aceptable para aquellos que afirman ser los portadores exclusivos del conocimiento. No, eso es lo que ya ha dado lugar a que millones de mujeres que empezaron siendo potencias fuertes y naturales se hayan convertido en unas extrañas en sus propias culturas. El objetivo tiene que ser la recuperación de las bellas y naturales formas psíquicas femeninas y la ayuda a las mismas. (Pinkola Estés, 2001:11)

A nivel universitario desde hace algunos años comenzó el proceso denominado por diversos autores como feminización de la currícula, durante un tiempo se creyó que esto iba a configurar un éxito en la lucha por la igualdad de los géneros. Sin embargo, la feminización de la currícula universitaria no se ha estado traduciendo en un acercamiento hacia la igualación de condiciones y salarios laborales entre hombres y mujeres. La teoría sociológica y algunos ensayos empíricos subrayan la subsistencia de mecanismos que continúan reproduciendo la construcción de la tradicional identidad femenina, atentando contra la autoconfianza de niñas y mujeres para con el desarrollo académico.

La ausencia y la presencia precaria de las mujeres y las figuras feminizadas en las universidades es evidencia del racismo y sexismo epistémico fundacional de las estructuras del conocimiento de las universidades. Para entender por qué y cómo la Universidad como institución social, ha discriminado a “lo femenino” debemos comprender que los hombres han monopolizado la autoridad por lo que la teoría social, filosófica histórica y crítica que hoy conocemos está basada en experiencias y visión del mundo de hombres europeos. La forma en la que se construyó el conocimiento, en la que se definió sobre qué temas reflexionar, la construcción cultural de la fórmula hombre-razón, mu-

jer-emoción es la que articula hoy las universidades en las que rige un pacto social de género que indica posiciones, roles y valoraciones de lo femenino y masculino.

El privilegio epistémico de los hombres no se ha basado en su “capacidad o excelencia” sino en la destrucción sistemática y desaparición de otras formas de conocimiento en lo que se conoce como “epistemicidio”.

El privilegio epistémico de los hombres no se ha basado en su “capacidad o excelencia” sino en la destrucción sistemática y desaparición de otras formas de conocimiento en lo que se conoce como “epistemicidio”.

Cuando en el siglo XVIII se fundan las universidades “modernas” las mujeres estaban excluidas, en cuerpo y episteme, de este modo se consolidó lo que las corrientes feministas denominaron “universidad patriarcal”. Debido a la ausencia de mujeres se dieron dos consecuencias, la experiencia femenina no forma parte del conocimiento construido y los mecanismos sobre los que el conocimiento se ha desarrollado impiden considerar la contribución femenina sin deconstruir el conocimiento patriarcal. Al llegar tarde al sistema las mujeres han debido aprender reglas y aceptarlas teniendo que generar estrategias para sortear las sospechas que se instalan sobre sus capacidades.

La reproducción de las inequidades de género en el sistema educativo es un problema situado hace décadas por investigadoras. Existe una reticencia a incorporar en los planes de estudio materias ligadas al género y en sumatoria la docencia mantiene los supuestos teóricos y metodológicos androcentristas ignorando los conocimientos aportados por el feminismo y los análisis de género.

Por otro lado las condiciones estructurales, materiales y simbólicas en que se desenvuelven las mujeres dentro de las universidades están gobernados por dispositivos de control y discriminación, legitimando así las diferencias de género.

La reproducción de las desigualdades de género se lleva a cabo a través de lo explícito, debido a los enfoques teóricos utilizados, a la falta de perspectivas críticas, etc. Sin embargo hay un currículo oculto operando que no enseña sino disciplina respecto de cuáles son los conocimientos apropiados para quienes ocupan el lugar de mujeres, valorando el modelo heteronormativo (Acuña Moenne, 2018).

La expansión de la educación universitaria es uno de los factores estructurales que contribuyeron a precipitar el declive del estereotipo esposa-ama. Sin embargo en los tiempos posmodernos la reproducción social de la diferencia entre los sexos sigue siendo consustancial

al proceso de ampliación de la matrícula universitaria.

Resumir el fenómeno bajo la denominada feminización de la currícula oculta la realidad heterogénea en cuanto a la distribución por áreas: las escuelas y disciplinas sociales y artísticas se encuentran mucho más feminizadas que las universidades y las disciplinas científico-tecnológicas. La feminización de la educación expone la aún vigente jerarquía sexual-estamental inversa: cuanto más central es un ámbito para la sociedad, cuanto más poderoso es un grupo, menos se hayan representadas las mujeres en él (Marrarero, 2006).

Los varones se vuelcan mayoritariamente hacia las especialidades orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en educación y salud. Los procesos educativos que sustentan las “preferencias” diferenciadas entre sexos, orientan a los varones hacia la independencia, competición, riesgo, confianza en sí mismos, mientras que a las mujeres se les obstaculiza el acceso a la autonomía, esto otorga una ventaja doble para el sexo masculino, potencia sus habilidades en pos de decrementar las del género femenino.

Los varones se vuelcan mayoritariamente hacia las especialidades orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en educación y salud.

Aquellas mujeres que deciden adentrarse en carreras “masculinas” reciben el desaliento de familiares, docentes y compañeros, la resolución psicológica de esto se aborda de cinco formas: inhibición, renunciamiento, compensación, desafío y rebelión.

Graciela Morgade (2018) analiza las representaciones de mujeres y varones en el área de las matemáticas y ciencias exactas, el buen rendimiento en las mujeres es generalmente atribuido al esfuerzo, estudio y responsabilidad, mientras que en los hombres es atribuido a la inteligencia o la facilidad para la disciplina en cuestión. El fracaso también es interpretado de modo diferencial, para los hombres se lo asocia con no estudiar lo suficiente, es decir con una falta de esfuerzo, mientras que para las mujeres con factores personales o dificultades para el área, es decir con una falta de capacidad.

Las instituciones educativas, crean y refuerzan a través del *currículum* oculto, estereotipos diferenciales de género que afectan la autopercepción de las mujeres y los hombres. La tendencia a la reproducción de estructuras de dominación en lo que respecta al género es constitutiva de los sistemas educativos. Esta situación se agudiza respecto a personas con identidad de género no binario.

El fracaso también es interpretado de modo diferencial, para los hombres se lo asocia con no estudiar lo suficiente, es decir con una falta de esfuerzo, mientras que para las mujeres con factores personales o dificultades para el área, es decir con una falta de capacidad.

En la interacción con los docentes, los estudiantes se constituyen como tales, a partir de las expectativas que sus profesores mantienen de ellos. Los docentes suelen no expresar esto, sino manifestarlo a través de gestos, simpatía, o no, diversos estímulos, actitudes de aprobación o no, es bajo esta comunicación impropia (*curriculum* oculto) que el estudiante percibe si su comportamiento es el esperado o debe modificarlo. Si el estudiante percibe que falla en este proceso pese a su esfuerzo, esto reforzará negativamente su autopercepción como estudiante y como alguien capaz de desempeñar adecuadamente la profesión para la que se está formando.

Las instituciones educativas, *crean y refuerzan* a través del *curriculum* oculto, estereotipos diferenciales de género que afectan la autopercepción de las mujeres y los hombres. La tendencia a la reproducción de estructuras de dominación en lo que respecta al género es constitutiva de los sistemas educativos. Esta situación se agudiza respecto a personas con identidad de género no binario.

En la interacción con los docentes, los estudiantes se constituyen como tales, a partir de las expectativas que sus profesores mantienen de ellos. Los docentes suelen no expresar esto, sino manifestarlo a través de gestos, simpatía, o no, diversos estímulos, actitudes de aprobación o no, es bajo esta comunicación impropia (*curriculum* oculto) que el estudiante percibe si su comportamiento es el esperado o debe modificarlo. Si el estudiante percibe que falla en este proceso pese a su esfuerzo, esto reforzará negativamente su autopercepción como estudiante y como alguien capaz de desempeñar adecuadamente la profesión para la que se está formando.

Adriana Marrarero entrevista chicas con la finalidad de conseguir testimonios sobre las trayectorias educativas. Sorprendentemente las niñas no manifestaron haber atravesado situaciones de discriminación. La autora propone como explicación la idea de la alienación de las niñas a los implícitos del sistema, a tal punto en el que la discriminación sexo-genérica resulta indistinguible e indisociable del recorrido. Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres. Puntualmente la expresión de los regímenes de género en las universidades se da a través de: patrones de carreras diferenciados entre las trayectorias masculinas y femeni-

nas, acceso a cargos de toma de decisiones y liderazgos, presencia diferenciada de hombres y mujeres en áreas de conocimiento, malos tratos, abuso de poder, acoso sexual, discriminación, exclusión del status de conocimiento a los estudios de género y teorías feministas, etc (Marrarero, 2006).

Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres..

Particularmente en el área de la que provenimos y en la que somos docentes, las ciencias exactas se ven atravesadas por el designio histórico de sentidos masculinos y femeninos a la idea de ciencia, respectivamente asociados a las ciencias “duras” y “blandas”. Las duras, rigurosas y con alto nivel de formalización y prestigio, las blandas más cercanas a la literatura o el ensayo, vistas de manera descalificatoria o simplemente ocupada de objetos sobre los que no se puede “hacer ciencia” de la manera establecida. Lo “duro” entonces remite a mayor valoración que lo “blando” y adule a características asociadas a la masculinidad en el sistema hegemónico (Morgade, 2018).

Como venimos discutiendo, uno de los mecanismos que exponen la desigualdad de género en el sistema de educación superior es la segregación horizontal, materializado en una desigual participación de mujeres en los distintos campos del conocimiento: existe una concentración femenina en las áreas de las ciencias humanas y sociales y una menor presencia en las exactas. Esto podría estar sustentado por una división sexual del trabajo que identifica determinados campos laborales y académicos como “femeninos” o no.

Por otro lado se evidencia una una segregación vertical jerárquica para la cual Graciela Morgade (2018) propone como causal a la distinción sexo-genérica en las posibilidades de ascenso, aun considerando la existencia de concursos docentes, estos están atravesados estructural y subjetivamente por los sentidos hegemónicos patriarcales (en cuanto a valoración de antecedentes, conocimiento previo de la candidate, condiciones de organización administrativa del concurso, etc).

Respecto a los roles de autoridad en el sistema universitario, se evidencian características severas de exclusión femenina, en la categoría “autoridades superiores” ocupan alrededor del 40% sin embargo solo 1 mujer cada 10 hombres es conductora máxima de la universidad (rectores) (Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, República

Argentina, 2021). La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos, en cualquiera de los roles analizados resulta ser una constante, por otro lado las mujeres que logran ocupar cargos jerárquicos se encuentran “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional. A este fenómeno suele describirse como “techo de cristal” en referencia a las barreras invisibles que se constituyen en obstáculos debidos a prejuicios psicológicos y estructurales que impiden el acceso de las mujeres a puestos ejecutivos de alto nivel en cualquier tipo de organización.

La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos, en cualquiera de los roles analizados resulta ser una constante, por otro lado las mujeres que logran ocupar cargos jerárquicos se encuentran “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional.

Nos resulta evidente que el espacio universitario está lejos aún de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres. Es a través de dos dimensiones, principalmente, que en las universidades se conservan rasgos propios del sistema sexo-genérico patriarcal: la marcada falta de mujeres en el gobierno de las instituciones, y por ende, en las decisiones institucionales, y la ausencia casi total de crítica de los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación. En palabras de Abramovich (como se citó en Papparini, 2015:104), lograr el fortalecimiento de la democratización de instituciones implica que éstas no sólo actúen en la reparación de derechos violados sino que se den en su interior pasos concretos en pos de establecer un nuevo cuerpo de principios y estándares, definidos con una perspectiva feminista coherente con una sociedad más justa, igualitaria e integrada.

La perspectiva de género tiende en la actualidad a visibilizar formas de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, las identidades disidentes en una mirada teórica que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad. Gentili (2008) nos propone reflexionar:

“¿Qué universidades necesitamos?” no deja de ser un interrogante que cobra sentido en el debate acerca de “¿Qué proyecto de sociedad pretendemos construir?”, en un marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en la que viven millones de latinoamericanos y latinoamericanas en todos nuestros países. La “excelencia académica” se referencia

así en las oportunidades que las universidades nos crean para “revolucionar las conciencias”; como dirán los reformistas; en las condiciones efectivas que ellas ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños del poder y replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia. Dirán los reformistas: “el chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes”. Hacer de esta expresión una guía de acción es, quizás, un indicador de excelencia más efectivo que el que cualquier prueba internacional de aprendizaje haya podido mostrar. (Gentili, 2008: 47)

En palabras de Maffia, debemos reconocer que las pretensiones del conocimiento están ligadas a redes de dominación y de exclusión. Debemos analizar la ciencia como un producto humano, ponerla en su contexto social de producción. Este parece un camino obligado para una historia de la ciencia que se proponga develar los modos sutiles en que los sesgos de género han desviado a las mujeres de sus propósitos de conocimiento (Maffia, 2017:13).

Y entonces, habiéndonos planteado estos interrogantes, como docentes tenemos una herramienta institucional central para la materializar la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito universitario, y extensivamente, en la sociedad: los programas de enseñanza.

Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres..

Los programas de enseñanza constituyen el discurso instruccional elaborado por docentes y dirigido a estudiantes. Representan una selección cultural arbitraria dentro de un universo posible, en este sentido ponen de manifiesto, con el recorte realizado, determinadas visiones del mundo. Los programas son regulados por los planes de estudio de las carreras en las que están insertos y al mismo tiempo son reguladores de la acción en tanto explicitan las perspectivas y opciones de los docentes para el desarrollo de la enseñanza. No son meros listados de temas, representan un proceso de selección de contenidos, propósitos, tecnologías y recursos. En este sentido, los programas pueden adoptar un determinado enfoque o mostrar cierta actualización temática o bibliográfica. Ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (*curriculum* nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas (Davini, 1997).

Los programas constituyen el nivel de formulación de lo que se enseña más cercano a la práctica, visibilizan lo que se pretende enseñar y los modos de lograrlo. “En la educación superior puede resultar más complejo estructurar los planes y programas de estudio desde la visión de la transversalización, pues la súper especialización que actualmente se espera de la formación profesional favorece la fragmentación del conocimiento” (Caballero Álvarez, 2011: 60). Revisar lo que los programas establecen como visiones del mundo, como concepciones y abordajes de la problemática de género es un posible camino para dar curso a necesidades sociales emergentes, y tomar una posición activa frente al tema. Revisar los programas desde una perspectiva de género que intente involucrarse tanto con la dimensión instrumental de la enseñanza, como con su dimensión epistemológica es una invitación intelectual a revisar lo que se perpetúa y lo que cambia como cánón de formación y en qué dirección. Implica poner en juego una dimensión subjetiva, también política, ya que la incorporación de la perspectiva de género en la dimensión estructural y epistemológica de la enseñanza es también el producto de una transformación subjetiva (Attardo, et al., 2020).

Revisar lo que los programas establecen como visiones del mundo, como concepciones y abordajes de la problemática de género es un posible camino para dar curso a necesidades sociales emergentes, y tomar una posición activa frente al tema.

Quisiéramos cerrar nuestra reflexión con una cita de Maffia que resume nuestro enfoque sobre la relación entre sociedad, ciencia, conocimiento y género:

“Recibir el aporte de las mujeres (de las diversas mujeres) a la ciencia no sólo es justo para las mujeres, así como eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico no sólo es una pérdida para ellas. Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma. Y es también una pérdida para la democracia, porque todo intento hegemónico (también el del conocimiento) es ético y políticamente opresivo.” (Maffia, 2007: 19)

Como docentes de la UNLP, somos parte de este proceso hermenéutico de ampliación de la propia verdad, de avance del conocimiento humano y de una nueva construcción democrática más justa, igualitaria e integrada. Remontándonos a 1918 en el Manifiesto Liminar de la reforma universitaria se establecía: “Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan.”

BIBLIOGRAFÍA

Attardo, C.I. et al. (2020). Apuntes sobre género en curricular e investigación - 1a ed. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/20830>

Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 45-64. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>

Davini, M.C. (1997) *El curriculum de formación del magisterio*. Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://www.educ.ar/recursos/90822>

Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. República Argentina. (24 de abril de 2021) *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-participacion-de-las-mujeres-en-el-sistema-universitario#:~:text=Entre%20el%20grupo%20de%20rectores,cargos%20est%C3%A1%20ocupado%20por%20mujeres.&text=En%20el%20apartado%20que%20analiza,que%20el%2049.95%25%20son%20mujeres.>

Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro, en *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005

Manifiesto Liminar (1918). Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

Marrero, A. (2006) El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA*. AÑO 4 (7), 47-69. ISSN 1667-9261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940703>

Moenne, M. E. A. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 109-123. DOI: 10.5354/0717-8883.2018.51141

Morgade, G. (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado en La universidad hoy, a 100 años de la Reforma. Volumen 1. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>

Paparini, C., & Ozollo, F. (2015). *INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO*. ISSN 2347-2658. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/12569/27821?inline=1>

Pinkola Estés, C. (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. LIBERDOPLEX.

*Licenciada en Química (2017) y doctoranda (Becada por CONICET) de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), UNLP, en el Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias Aplicadas (CINDECA). Docente de las cátedras de Química Analítica Instrumental y Química Analítica III desde 2015, docente (febrero 2020) y coordinadora (junio-julio 2020, febrero 2021) del curso de ingreso de la FCEX UNLP.

**Licenciada en Bioquímica (2010) y Doctora de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) de la UNLP, área química (2014). Profesional Adjunto de CONICET en el Instituto de Física La Plata (IFLP) desde 2017. Docente de la cátedra de Química Analítica de la FCEX UNLP desde 2008, coordinadora y docente del curso de Ingreso de la FCEX UNLP en las ediciones de febrero y junio-julio del año 2020 y 2021.

***Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Bioquímica. FCEX, UNLP (2005). Profesora Adjunta de Biología, UNAJ. Auxiliar del área de Biotecnología y Biología Molecular de la FCEX. Profesora en colegios de pregrado de la UNLP. Docente y coordinadora del curso de Ingreso de la FCEX UNLP en las ediciones de febrero y junio-julio del año 2020 y 2021. Inició el ejercicio docente como Auxilliary Alumno en 2003 en el Departamento de Química de la FCEX, UNLP, en las cátedras de Introducción a la Química, Química General y Química para correlación. Becaria doctoral CIC-PBA.